



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Der Weg ist das Ziel –
Theaterspielen als Werkzeug der Persönlichkeitsentwicklung“

verfasst von

Angelika Kulterer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 317

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Theater-, Film- und Medienwissenschaft

Betreuerin:

Univ-Prof. Dr. Hilde Haider-Pregler

„Es ist der Weg, auf dem Schwache sich stärken und Starke noch stärker werden.“

Maria Montessori

1. EINLEITUNG	7
2. PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG IN EINER ZEIT DER ORIENTIERUNGSLOSIGKEIT	9
2.1 Persönlichkeit	10
2.2 Persönlichkeitsentwicklung	12
2.3 Entwicklungsprozesse im Jugendalter	13
2.4 Der Prozess des Lernens	16
2.4.1 Alternative Lernformen	19
3. AKTIVES THEATERSPIELEN ALS PROZESS DES LERNENS	26
3.1 Theater(-pädagogik) der nächsten Generation	26
3.1.1 Jugendklubs am Theater	28
3.1.2 Produkt oder Prozess, Kunst oder Pädagogik?	32
3.1.3 Theaterspielen als gewählte Freizeitbeschäftigung	35
3.1.4 Theaterpädagogik am Theater der Jugend Wien	36
3.2 Ästhetische Bildung im Bereich Theaterpädagogik	39
3.3 Theatrale Lernprozesse	41
4. VON KOMPETENZ UND KOMPETENZEN	47
4.1 Der Kompetenzbegriff	47
4.2 Schlüsselkompetenz	49
4.2.1 Schlüsselkompetenzen laut EU	50
4.2.2 Schlüsselkompetenzen laut OECD	52
4.3 Kritik am Kompetenzbegriff	54
4.4 Kompetenzerwerb	57
4.5 Vermittlung von Kompetenzen beim Theaterspielen	59
4.6 Schwierigkeit der Wirkungsforschung	66
5. EINFLUSS AUF DIE PERSÖNLICHKEIT UND ERWERB VON SCHLÜSSELKOMPETENZEN AM BEISPIEL DES THEATERKLUBS „KLUB III: KREATIVGEISTER“ AM THEATER DER JUGEND WIEN	70
5.1 Rahmenbedingungen des Theaterklubs	70
5.1.1 Die Teilnehmenden und die Spielleitung	71
5.1.2 Themenfindung und Stückentwicklung	72
5.1.3 Struktur und Methode	73
5.2 Forschungsmethode	75
5.3 Interview und Fragebögen	77

5.3.1	Auswertung des Gruppeninterviews	77
5.3.2	Auswertung des Fragebogens	80
5.3.3	Gegenüberstellung Gruppeninterview und Fragebögen	83
5.4	Ereigniszentrierte Beobachtungen unter Berücksichtigung der Expertengespräche mit den leitenden Theaterpädagoginnen	84
5.5	Zusammenfassung der Forschungsergebnisse	87
6.	RESÜMEE	90
7.	LITERATURVERZEICHNIS	93
8.	ABSTRACT	100
9.	LEBENS LAUF	101
10.	DANKSAGUNG	103

1. Einleitung

Während meines Auslandsjahres war ich in einem polnischen Kinderkarten tätig. Auf Grund der anfänglich fehlenden Sprachkenntnisse war ich oft auf die nonverbale Kommunikationsebene angewiesen. Hierbei fand ich über kreative Rollenarbeit schnell Zugang zu den Kindern. Die Auseinandersetzung mit dem Spiel durch die Mittel der Kunst, erweckten mein Interesse. Mit Studienbeginn in Wien im Jahre 2008 habe ich mich intensiv für theaterpädagogische Projekte engagiert und in diesem Bereich gearbeitet. Dabei ist mir immer wieder aufgefallen, welche extremen Veränderungen und Entwicklungen bei vereinzelt Teilnehmenden zu erkennen waren. Im Rahmen dieser Tätigkeiten wurde ich oft auf die Möglichkeit bzw. Unmöglichkeit Kunst und Pädagogik zu vereinen aufmerksam. Wie lange ist der Prozess des Theaterspielens im Kontext der Kinder- und Jugendarbeit pädagogisch? Ab wann darf oder kann hierbei von Kunst gesprochen werden? Das Spannungsverhältnis zwischen Kunst und Pädagogik betrachte ich als wichtigen Bestandteil der Theaterpädagogik und sehe es als essentiell, diesen Diskurs immer wieder neu zu entfachen und zu reflektieren.

Um in diese Thematik tiefer eintauchen zu können habe ich in der Saison 2012/13 den Theaterklub „Klub3: KreativGeister“ am Theater der Jugend Wien unter Berücksichtigung folgender Forschungsfragen begleitet.

- Welchen Einfluss hat Theaterspielen als Freizeitbeschäftigung auf die Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen?
- Welche Schlüsselkompetenzen können durch Theaterspielen erlangt werden?
- Wie kann der Einfluss von Theaterspielen gemessen werden und wo liegt dabei die Schwierigkeit?

Ich war stille Beobachterin, aktive Mitspielerin sowie Teil der Spielleitung. Mir war es wichtig, möglichst viele verschiedene Einblicke zu gewinnen. Theaterspielen ist ein dynamischer, ästhetischer Prozess, weshalb dessen Messung extrem schwierig ist. Aus diesem Grund habe ich mich dazu entschlossen, verschiedene Forschungsmethoden anzuwenden. Der Forschungsansatz dieser Arbeit baut auf Experteninterviews auf, welche durch ereigniszentrierte Beobachtungen meinerseits gestützt werden. Ich habe sowohl die Jugendlichen als auch die leitenden Theaterpädagoginnen befragt. Mir war es sehr wichtig die Jugendlichen selbst stark

in den Forschungsprozess miteinzubeziehen. Für mich sind sie die eigentlichen Experten und Expertinnen.

Das theoretische Fundament dieser Arbeit stellen unter anderem die Begrifflichkeiten *Persönlichkeit* und *Persönlichkeitsentwicklung* dar. Die Entwicklung der Persönlichkeit ist eng verbunden mit dem Prozess des Lernens. Aber was steckt hinter dem Lernprozess? Welche unterschiedlichen bzw. alternativen Lernzugänge gibt es und wie können diese in Verbindung mit dem aktiven Theaterspielen gebracht werden? Dabei werden die Begriffe *ästhetische Bildung* und *theatrales Lernen* aufgegriffen. Die Auseinandersetzung mit dem allgemeinen Entwicklungsprozess von Jugendlichen ist hierbei unumgänglich. Des Weiteren wurden im Zuge der theoretischen Recherche die Strukturen von Theaterspielklubs näher beleuchtet. Darüber hinaus habe ich mich im theaterpädagogischen Archiv des Theater der Jugend Wien eingelesen um mir die Geschichte der Theaterklubs am Haus näher anzusehen. Das Erlangen von Kompetenzen spielt im Zusammenhang der Persönlichkeitsentwicklung eine wesentliche Rolle. Aber was sind eigentlich Kompetenzen? Was steckt hinter dem umgreifenden Trend sich gegenseitig in unterschiedlichsten Kompetenzen übertreffen zu wollen? Der Erwerb und die Vermittlung von Kompetenzen durch Theaterspielen sowie die Schwierigkeiten der Wirkungsforschung bilden den Abschluss des Theorieteils.

Leider ist die Disziplin der Theaterpädagogik in Österreich längst nicht so etabliert wie in anderen deutschsprachigen Ländern. Ich hoffe, mit meiner theoretisch fundierten und empirisch gestützten Forschungsarbeit ein größeres Bewusstsein für das theaterpädagogische Feld schaffen zu können und zu weiterer Auseinandersetzung auf diesem Gebiet anzuregen.

Das Zitat „Der Weg ist das Ziel“ des chinesischen Lehrmeisters und Philosophen Konfuzius schien mir als Übertitel sehr passend. Schlussendlich geht es in der theaterpädagogischen Arbeit nicht primär um das Produkt, sondern viel mehr um den Prozess. Konfuzius sieht die Ordnung der Gesellschaft in der Achtung seiner Mitmenschen. Harmonie, Gleichmut und Gleichgewicht galten in seiner Lehre als anzustrebende Werte. Dies kann vor allem durch Bildung erlangt werden, welche auf selbstständigem Denken aufgebaut ist. Ungefähr 2500 Jahre nach seinem Wirken spricht man in diesem Zusammenhang von Kompetenzerwerb zur optimalen Beteiligung am gesellschaftlichen Leben.¹

¹ Vgl. Gu, Xuewu, Konfuzius zur Einführung, Hamburg: Junius Verlag 1999, S. 12-48

2. Persönlichkeitsentwicklung in einer Zeit der Orientierungslosigkeit

Wir leben in einem Zeitalter, welches von Fortschritt, Selbstbestimmung und Freiheit dominiert wird. Der Bildungsstandard ist so hoch wie noch nie² und trotzdem prägen Orientierungslosigkeit, Unsicherheit und Zukunftsängste den Alltag.³ Es scheint, als hätte die heutige Generation der Jugendlichen alle Möglichkeiten, ohne diese zu nutzen. Medien betiteln dieses Phänomen gerne als „Generation Orientierungslosigkeit“⁴. Immer öfter wird kritisiert, dass Jugendlichen grundlegende Kompetenzen fehlen, um sich in die Gesellschaft einzugliedern oder überhaupt erst einmal eine Ausbildung durchstehen zu können.⁵ Dr. Stefanie Mann, Coach und Karriereberaterin, bringt die schwierige Situation auf den Punkt:

„Die Berufsfindung stellt einen Meilenstein auf dem Weg zum verantwortungsbewussten und unabhängigen Erwachsenendasein dar. Aus Erfahrung wissen Erwachsene, dass dieser Weg häufig mit Angst und Unsicherheit gepflastert ist. Angst entsteht darüber, ob die Berufsentscheidung die richtige ist, und ob sie den eigenen Bedürfnissen gerecht werden kann. Unsicherheit entsteht dann, wenn ein junger Mensch zunächst glaubt, er habe keine besondere Befähigung, kein Talent und auch keine Interessen, aus denen sich ein geeigneter Beruf ableiten ließe.“⁶

Daher ist es wichtig das Selbstwertgefühl und das Selbstbewusstsein von Jugendlichen durch die Förderung individueller Talente und deren persönlicher Entwicklung wieder aufzubauen. Motivation spielt in diesem Zusammenhang eine sehr große Rolle, denn wenn man etwas gern macht, dann wird es mit großer Wahrscheinlichkeit auch gelingen.⁷ Die sogenannte Wohlstandsgesellschaft lässt den Konkurrenzkampf immer größer werden, Individualisierung

² Vgl. Statistik Austria: „Bildungsstand der EU“, http://www.stat.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/bildungsstand_der_bevoelkerung/index.html, 30. 6. 2014

³ Vgl. Knauf, Ferdinand, „Studieren wie die Zyprioten?“, *Wirtschaftswoche*, <http://www.wiwo.de/erfolg/campus-mba/europa-2020-bildungsziele-studieren-wie-die-zyprioten-/8059130.html>, 30.6.2014

⁴ Vgl. Kammerer, Christine, „Generation Null Bock. Orientierungslosigkeit unter Jugendlichen?“, *Schulbuchzentrum online*, http://www.schulbuchzentrum-online.de/magazin/magazin_artikel.php?id=544, 30.6.2014

Vgl. Autor unbekannt, „Generation @: Die 18- bis 35jährigen und die Tugend der Orientierungslosigkeit. Zwischen oben und unten, zwischen links und rechts, zwischen Ich und Welt“, *Die ZEIT online*, <http://www.zeit.de/1997/37/orientie.txt.19970905.xml>, 28.6.2014

⁵ Vgl. Detsch, Roland, „Generation „Null Bock“? – Kinder- und Jugendpsychiater Michael Winterhoff im Gespräch“, *Goethe Institut*, <http://www.goethe.de/wis/fut/bko/de6480095.htm>, 30.6.2014

⁶ Mann, Stefanie, „Berufliche Orientierungslosigkeit der Jugend“, *Online-Artikel.de*, <http://www.online-artikel.de/article/berufliche-orientierungslosigkeit-der-jugend-70082-1.html>, 28.6.2014

⁷ Vgl. Flachowsky, Jörg/Anastasia Bass, „Arbeitsagenturchef Weise: "Viele junge Leute sind ziemlich orientierungslos"“, *Spiegel Online – Schulspeigel*, <http://www.spiegel.de/schulspeigel/abi/arbeitsagentur-chef-weise-viele-junge-leute-sind-ziemlich-orientierungslos-a-576654.html>, 28.6.2014

und Autonomie erreichen hier einen enorm hohen Stellenwert, was allerdings zu einer sozialen Isolation und zu dem Verlust von einfachen gesellschaftlichen Umgangsformen führt. Daniel Goleman fordert in seinem Buch „Emotionale Intelligenz“ die Reaktivierung der gegenseitigen Fürsorge im Gemeinschaftsleben. Kinder und Jugendliche sollen wieder verstärkt mit sozialen und emotionalen Kompetenzen vertraut gemacht werden. Diese Fähigkeiten sind unbedingt erforderlich, um ihr Selbstvertrauen und ihre Persönlichkeit zu stärken und damit einhergehend ihr selbstständiges Dasein in der Gesellschaft.⁸

In diesem Kapitel werden die Definitionen von Persönlichkeit und Persönlichkeitsentwicklung beleuchtet sowie Begriffe, welche eng damit in Verbindung stehen. Des Weiteren wird ein Überblick über die Entwicklungsprozesse im Jugendalter gegeben. Anschließend daran wird auf allgemeine Prozesse des Lernens eingegangen. Mit dem Themengebiet der alternativen Lernformen findet dieses Kapitel seinen Abschluss.

2.1 Persönlichkeit

Der Begriff *Persönlichkeit* findet in vielen Bereichen Verwendung. Daher gibt es unzählige unterschiedliche Definitionsvorschläge. Auf all diese einzeln einzugehen, würde über den Rahmen dieser Arbeit hinausgehen. Aus Sicht der Psychologie ist die Definition von Persönlichkeit eng mit den Begriffen *Person* bzw. *Persona*, *Individuum* und *Selbst* verbunden. Allgemein kann man sagen, dass Persönlichkeitspsychologie sich mit den Unterschiedlichkeiten des Menschen auseinander setzt.

Das Wort *Individuum* stammt aus dem Lateinischen und bedeutet „unteilbar“, womit quantitativ gemeint ist, dass ein Lebewesen nicht aufgespaltet werden kann, ohne es zu töten. Die qualitative Bedeutung bezieht sich auf Einmaligkeit, Einzigartigkeit, Unwiederholbarkeit und Besonderheit. Jeder Mensch verfügt über viele einzigartige Züge, sodass man ihn mit keinem anderen verwechseln kann. Zudem impliziert der Begriff Individuum die selbständige Fähigkeit der Existenz, welche allerdings erst im Verlauf des Lebens entwickelt wird und später durchaus unterschiedlich ausgeprägt sein kann.⁹

⁸ Vgl. Goleman, Daniel, *Emotionale Intelligenz*, München [u.a.]: Carl Hanser Verlag 1996, S. 7-15

⁹ Vgl. Rempelin, Heinz, *Psychologie der Persönlichkeit*, München [u.a.]: Ernst Reinhardt Verlag 1975⁷, S. 29-38

Unter dem Begriff des *Selbst* versteht man das Wissen, Annahmen und Erkenntnisse, die das Individuum über die eigene Person hervorbringt sowie die kognitiven Prozesse, welche dadurch einhergehen.¹⁰

Hartmunt Häcker beschreibt *Persönlichkeit* als ein allgemein theoretisches Konstrukt, welches zu Verhaltensbeschreibung und Verhaltensklärung herangezogen wird. Mit dem Konstrukt der Persönlichkeit soll erklärt werden, wie Verhaltens- und Erlebnisprozesse zu Stande kommen.¹¹ In dem Lehrbuch „Entwicklungspsychologie“ wird *Persönlichkeit* folgendermaßen definiert:

„Mit dem Begriff der Persönlichkeit bezeichnet man die Gesamtheit der Eigenschaften und Verhaltensdispositionen eines Menschen, die in zeitlich relativ stabil und über verschiedene Situationen hinweg charakterisieren und von andern unterscheiden.“¹²

Eine weitere Herleitung des Begriffes Persönlichkeit stammt von dem lateinischen Wort *Persona* (personare = hindurchtönen). *Persona* bezeichnete im antiken griechischen Theater die Maske der Schauspieler, welche auch deren Rolle charakterisierte. Später wurde der Begriff auf den Schauspieler bzw. die Schauspielerin selber übertragen. Im soziologischen Kontext nimmt jeder einzelne Mensch ebenso im alltäglichen Leben unterschiedliche Rollen ein.¹³ „Die ganze Welt ist eine Bühne und alle Männer und Frauen sind bloß Spieler; sie haben ihre Auftritte, und ein Mensch spielt in seinem Leben viele Rollen“¹⁴, schrieb bereits William Shakespeare in seinem Stück „Wie es euch gefällt“. Als *Persona* wird also auch die Rolle jedes Individuums bezeichnet, welche in der Gesellschaft, bewusst oder auch unbewusst, angenommen wird. Von außen werden Forderungen und Erwartungen an uns gestellt, die uns in unterschiedliche soziale Rollen drängen. Dies kann sich in den Bereichen der beruflichen Ausrichtung, familiären Beziehungen, der Herkunft oder anderer sozialen Zugehörigkeiten wie beispielsweise der Gemeinde, der Partei oder dem Sportklub abspielen. Heinz Remphein bezeichnet dieses komplizierte Beziehungsgeflecht zwischen dem individuellen Bewusstsein und der Gesellschaft als Scheinpersönlichkeit. Außerdem meint er, dass die Auswahl der Per-

¹⁰ Vgl. Hannover, Bettina/Werner Greve, „Selbst und Persönlichkeit“, *Entwicklungspsychologie*, Hg. Wolfgang Schneider/Ulman Lindenberger, Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag 2012⁷, S. 544, 561

¹¹ Vgl. Häcker, Hartmunt, „Persönlichkeit“, *Handwörterbuch der Psychologie*, Hg. Asanger, Roland/Gerd Weninger, Weinheim: Psychologie Verlags Union 1992⁴, S. 530-535

¹² Hannover, Bettina/Werner Greve, „Selbst und Persönlichkeit“, *Entwicklungspsychologie*, Hg. Wolfgang Schneider/Ulman Lindenberger, Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag 2012⁷, S. 544

¹³ Vgl. Guilford, Joy Paul, *Persönlichkeit*, Weinheim: Julius Beltz Verlag 1964, S. 3-10

¹⁴ Shakespeare, William, *As You like It. Wie es euch gefällt. Englisch-Deutsch*, Stuttgart: Philipp Reclam jun. 2006, S. 74+75, Original: Act II – Scene VII „All the world’s a stage and all the men and woman merely players; They have their exits and their entrances, And one man in his time plays many parts“

sona dem eigentlichen Wesen des Einzelnen entspricht und so die Authentizität des Individuums trotzdem vorliegt.¹⁵

Im philosophischen Sinne ist der Begriff Person stark mit Autonomie verbunden. Hiermit ist gemeint, dass der Mensch als Wesen nicht gänzlich von subjektiven Neigungen abhängig ist, sondern im Stande ist, vernünftig zu handeln, kritisch zu urteilen und freie Entscheidungen zu treffen. Laut Immanuel Kant impliziert Persönlichkeit „das Vermögen, dem von der eigenen Vernunft gegebenen Gesetz zu folgen und sich dadurch selbst zu bestimmen“.¹⁶

2.2 Persönlichkeitsentwicklung

Die Persönlichkeit unterliegt dabei dem Gesetz der Entwicklung und ist nicht als abgeschlossener Zustand, sondern als ein fortlaufend andauernder Prozess zu sehen, „ein vom Ich aktiv gesteuerter Vorgang, der ständiger Geistestätigkeit und angestrebten Willenseinsatz bedarf“.¹⁷ Rempkins sieht dies als ständige Konfrontation mit dem kulturellen Wertesystem sowie der Bildung.

„Unter dem Gesichtspunkt der Teilhabe an der geistigen Welt bezeichnet man den einzelnen Menschen als „Persönlichkeit.“ Der Begriff „Person“ enthält bloß den Hinweis auf die freie Entscheidungsfähigkeit des Ich; der Begriff „Persönlichkeit“ dagegen schließt die Orientierung an der geistigen Wertordnung im Vollzuge der Selbstbestimmung ein.“¹⁸

Die *Persönlichkeitsentwicklung* unterliegt darüber hinaus einer individuellen Lebensgeschichte mit einzelnen besonderen bzw. prägenden Begegnungen und Erlebnisse der gesamten Umwelt. Eine entscheidende Bedeutung kommt dabei der Familie, der Schule, dem Beruf oder der Zeitepoche zu. Es handelt sich hierbei um eine äußerst umfangreiche und komplizierte Darstellung.¹⁹ Im Jugendalter kann sich die Persönlichkeit relativ stark verändern, sie stabilisiert sich im frühen Erwachsenenalter und bleibt danach weitgehend beständig. Die Festigung der Persönlichkeit im späteren Erwachsenenalter ist unter anderem an die Tatsache gekoppelt, dass der Mensch sich seine Umwelt so gestaltet, dass diese optimal zu seiner Persönlichkeit

¹⁵ Vgl. Rempkin, Heinz, *Psychologie der Persönlichkeit*, München [u.a.]: Ernst Reinhardt Verlag 1975⁷, S. 404-408

¹⁶ Bräuer, Holm, „Person“, *Handwörterbuch Philosophie*, Hg. Wulff D. Rehfus, Göttingen [u.a.]: Vandenhoeck & Ruprecht 2003,

http://www.philosophie-woerterbuch.de/online-woerterbuch/?tx_gbwphilosophie_main%5Bentry%5D=665&tx_gbwphilosophie_main%5Baction%5D=show&tx_gbwphilosophie_main%5Bcontroller%5D=Lexicon&cHash=c9532668c90539b2d511cb078ca05a4c, 26.10.2014

¹⁷ Rempkin, Heinz, *Psychologie der Persönlichkeit*, München [u.a.]: Ernst Reinhardt Verlag 1975⁷, S. 35

¹⁸ Rempkin, Heinz, *Psychologie der Persönlichkeit*, München [u.a.]: Ernst Reinhardt Verlag 1975⁷, S. 35

¹⁹ Vgl. Rempkin, Heinz, *Psychologie der Persönlichkeit*, München [u.a.]: Ernst Reinhardt Verlag 1975⁷, S. 37-38

passt.²⁰ Die Formung der Persönlichkeit bezieht nicht allein innere, psychische Vorgänge, sondern auch körperliches Erscheinen und Auftreten mit ein. „Mimik, Gestik, Sprechweise, Schrift, der gesamte Ausdruck, das Benehmen, ja sogar die bleibende Formen des Körpers, des Gesichtes, der Hände werden geistig geprägt.“²¹ Der Mensch ist von Natur aus Person, die Persönlichkeit allerdings entwickelt sich erst im Laufe der Zeit. Hans Prinzhorn sieht das Sein der Persönlichkeit als ein erstrebenswertes Ziel des Menschentums, welches von jedem Einzelnen durch Fremd- und Selbsterziehung erarbeitet werden muss. Dabei gilt es die triebhaften Neigungen des Lebensgenuss und egoistischer Selbstbehauptung abzuwägen.²² „Persönlichkeitsentwicklung bedeutet die differenzielle Veränderung von Personen im intraindividuellen und interindividuellen Vergleich.“²³ Bettina Hannover und Werner Greve beziehen sich dabei auf Veränderungen, welche den Menschen als eigenständiges Individuum, aber auch in zwischenmenschlichen Beziehungen widerfahren.

2.3 Entwicklungsprozesse im Jugendalter

Im Sinne der Entwicklungspsychologie bezeichnet man den Abschnitt zwischen Pubertät und Ende des zweiten Lebensjahrzehnts als Jugend, also ungefähr die Zeit zwischen dem 10. und dem 20. Lebensjahr. Während dieses Zeitabschnitts erfolgt der Übergang des kindlichen Daseins zum Erwachsenen. Es finden enorme körperliche Veränderungen statt. Geschlechtsmerkmale und Organsysteme entwickeln sich, es erfolgt ein starker Wachstumsschub im Bezug auf die Körpergröße. Auch die Entfaltung des eigenständigen Denkens und Handelns im Zusammenhang wachsender Selbstbestimmung sind für diese Entwicklungsphase prägend. Generell können im Bereich der kognitiven Entwicklung Veränderungen festgestellt werden: Erhöhung der Aufmerksamkeitsfähigkeit; Reifung der sprachlichen Intelligenz, wie beispielsweise die Erweiterung des Wortschatzes; Weiterentwicklung von logischem Denken, der Verarbeitungsfähigkeit von Informationen sowie der Fähigkeit selbständig Entscheidungen zu treffen und selbständig Urteile zu fällen. Im Jugendalter findet außerdem eine Neupositionierung der eigenen Rolle im gesellschaftlichen Hinblick statt. Diese Entwicklungen werden stark durch individuelle und kulturelle Unterschiede, also in welchem kulturellen Kontext und sozialem Umfeld man aufwächst sowie die Entwicklungsprozesse der Kindheit

²⁰ Vgl. Hannover, Bettina/Werner Greve, „Selbst und Persönlichkeit“, *Entwicklungspsychologie*, Hg. Wolfgang Schneider/Ulman Lindenberger, Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag 2012⁷, S. 560

²¹ Rempelin, Heinz, *Psychologie der Persönlichkeit*, München [u.a.]: Ernst Reinhardt Verlag 1975⁷, S. 36

²² Vgl. Rempelin, Heinz, *Psychologie der Persönlichkeit*, München [u.a.]: Ernst Reinhardt Verlag 1975⁷, S. 35

²³ Hannover, Bettina/Werner Greve, „Selbst und Persönlichkeit“, *Entwicklungspsychologie*, Hg. Wolfgang Schneider/Ulman Lindenberger, Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag 2012⁷, S. 547

geprägt. Die Selbstregulation des Handelns nimmt einen wesentlichen Teil dieser Entwicklungsprozesse ein und ist die Voraussetzung für eine gelungene Entwicklung oder eine Fehl-anpassung. Selbstregulation bezeichnet hier die bewussten sowie unbewussten Abläufe, mit denen der Mensch Handlungen, Impulse und Emotionen bewältigt. In dieser Phase der intensiven persönlichen Veränderungen ist die Unterstützung durch das Umfeld besonders wichtig und prägend. Jugendliche finden sich in verschiedenen Entwicklungskontexten wie Familie, Schule, Freunde oder Freizeitaktivitäten wieder. Sie sind sehr stark auf der Suche nach einer eigenen Identität, wobei häufig gewohnte Muster abgelehnt werden. Der Begründer der psychologischen Jugendforschung, Granville Stanley Hall, sieht die Jugendzeit als eigenständigen, jedoch potenziell gefährdeten Entwicklungsprozess, denn Jugendliche suchen in der Pubertät aktiv nach neuartigen Erfahrungen, die besonders reizvoll und ausgefallen sind.²⁴

Sogenannte Peergroups, Gruppen von ungefähr Gleichaltrigen, können hier einen Orientierungsrahmen für ein besseres Verständnis von sich selbst und anderen schaffen. Das Agieren innerhalb dieser Gruppen beschreiben Rainer K. Silbereisen und Karina Weichold als „ein Experimentierfeld zum Erahnen und Einüben grundlegender sozialer Rollen“.²⁵ Sowohl Autonomie als auch das Zugehörigkeitsgefühl sind hier von enormer Wichtigkeit. Durch den intensiven Kontakt zu anderen Jugendlichen erfolgt die notwendige Abgrenzung zu den Eltern und der Welt der Erwachsenen. Die Eltern und die Familie behalten meist trotzdem einen wichtigen Stellenwert, besonders in Hinblick auf das Bedürfnis von stabilen Beziehungen und Zukunftsplanung.²⁶ Die Jugendlichen verbringen ihre freie Zeit mit eigenständig gewählten Aktivitäten. „Freizeit zeichnet sich durch die Möglichkeiten zu Selbstbestimmung und Selbstentwicklung aus“²⁷, so Silbereisen und Weichold. In Freizeitinstitutionen wie Sportklubs und Jugendvereinen treffen Jugendliche mit ähnlichen Interessen aufeinander und diese geben ihnen die Gelegenheit außerhalb der Familie und Schule Freundschaften zu schließen. Der Entwicklungskontext Schule ist in Hinsicht auf die Vorbereitung für die zukünftige berufliche Ausrichtung von Bedeutung. Allerdings stimmt die schulische Umwelt mit den Vorstellungen der Jugendlichen von selbständigen Denken und Handeln nicht immer überein, wodurch der Stellenwert der Schule bei den heranreifenden Burschen und Mädchen oft sinkt. Besonders

²⁴ Vgl. Silbereisen, Rainer K./Karina Weichold, „Jugend (12-19 Jahre)“, *Entwicklungspsychologie*, Hg. Wolfgang Schneider/Ulman Lindenberger, Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag 2012⁷, S. 235-246

²⁵ Silbereisen, Rainer K./Karina Weichold, „Jugend (12-19 Jahre)“, *Entwicklungspsychologie*, Hg. Wolfgang Schneider/Ulman Lindenberger, Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag 2012⁷, S. 250

²⁶ Vgl. Silbereisen, Rainer K./Karina Weichold, „Jugend (12-19 Jahre)“, *Entwicklungspsychologie*, Hg. Wolfgang Schneider/Ulman Lindenberger, Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag 2012⁷, S. 236-257

²⁷ Silbereisen, Rainer K./Karina Weichold, „Jugend (12-19 Jahre)“, *Entwicklungspsychologie*, Hg. Wolfgang Schneider/Ulman Lindenberger, Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag 2012⁷, S. 250

die Suche nach der eigenen Identität steht im Verlauf der zweiten Lebensdekade im Vordergrund:

„Im Jugendalter vollzieht sich der Übergang zum zukünftigen Erwachsenen, der differenzierte soziale Positionen und Rollen einnimmt, die ihn formen und einen eigenen Lebensweg gestalten lassen. Identitätsentwicklungen findet in verschiedenen Lebensbereichen statt, wobei sich durchaus Widersprüche ergeben können, etwa bezogen auf die berufliche Orientierung oder den persönlichen Lebensstil“²⁸

Nach der Vorstellung einer positiven Jugendentwicklung nach Silbereisen und Lerner sollen nicht länger das Umgehen von Schwierigkeiten und Problemen im Fokus stehen, „sondern die eigentlichen Stärken von Jugendlichen, nämlich eine Ressource für die Zukunft der Gesellschaft zu sein.“²⁹ Dabei spielen bestimmte Entwicklungsressourcen anhand der eigenen Person (Erfahrungen und Kompetenzen, die Jugendliche im Kontext ihrer Umwelt hervorbringen) und deren Umwelt (Unterstützung von außen) eine wesentliche Rolle. Je mehr Ressourcen dem Menschen zur Verfügung stehen, desto wahrscheinlicher ist dessen positive Entwicklung im Bezug auf die selbständiges Denken und Handeln.³⁰

Eine erfolgreiche Entwicklung von Jugendlichen kann, laut Silbereisen und Weihold, an den folgenden Indikatoren festgemacht werden:³¹

- | | |
|---------------|-----------------------------------|
| - Kompetenz | - Beziehung |
| - Charakter | - Fürsorge/Umsicht ³² |
| - Bewusstsein | - Selbstbeteiligung ³³ |

Unter *Kompetenz* wird hier die „inter- und intrapersonale Kompetenz zum Lösen von Herausforderungen“³⁴ verstanden. Positive Persönlichkeitseigenschaften sind ein wesentlicher Teil eines gefestigten *Charakters*, was die Anerkennung von Regeln des Zusammenlebens sowie

²⁸ Silbereisen, Rainer K./Karina Weichold, „Jugend (12-19 Jahre)“, *Entwicklungspsychologie*, Hg. Wolfgang Schneider/Ulman Lindenberger, Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag 2012⁷, S. 252

²⁹ Silbereisen, Rainer K./Karina Weichold, „Jugend (12-19 Jahre)“, *Entwicklungspsychologie*, Hg. Wolfgang Schneider/Ulman Lindenberger, Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag 2012⁷, S. 255+256

³⁰ Vgl. Silbereisen, Rainer K./Karina Weichold, „Jugend (12-19 Jahre)“, *Entwicklungspsychologie*, Hg. Wolfgang Schneider/Ulman Lindenberger, Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag 2012⁷, S. 255

³¹ Vgl. Silbereisen, Rainer K./Karina Weichold, „Jugend (12-19 Jahre)“, *Entwicklungspsychologie*, Hg. Wolfgang Schneider/Ulman Lindenberger, Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag 2012⁷, S. 255

Ursprünglich wurden fünf Indikatoren (auch die 5 C's) im Sinne der Positiven Jugendentwicklung von R.M. Lerner, C.B. Fisher und R.A. Weinberg unterschieden: Competence, Character, Confidence, Connection, Care. Nach Rainer K. Silbereisen und Karina Weichold hat sich inzwischen sozusagen ein sechstes C entwickelt; Contribution. Vgl. Lerner, R.M./C.B. Fisher und R.A. Weinberg, „Toward a science for and of the People: Promoting Civil Society through the Application of Developmental Science“, *Child Developmental*, Ausgabe 71/1, 2000, S. 11-20

³² eigenständige Übersetzung der Verfasserin

³³ eigenständige Übersetzung der Verfasserin

moralische Orientierung und Integrität impliziert. Mit *Bewusstsein* ist das Vertrauen in eigene Fähigkeiten und in andere Personen gemeint. Darüber hinaus sollte man im Stande sein, tragfähige *Beziehungen* zu Menschen und Institutionen aufzubauen und diese Beziehungen in Hinblick auf *Fürsorge und Umsicht* zu pflegen, d.h. sich um andere zu sorgen und zu kümmern. Auch *Selbstbeteiligung* ist ein Teil der positiven Entwicklung und beschreibt die aktive Teilnahme an der Gesellschaft.³⁵

Mit dem Erwerb von bestimmten Verhaltensweisen und Einstellungen soll ein positives Sozialverhalten hervorgebracht werden mit dem Ziel, von einem egoistischen Kleinkind zu einem prosozialen Erwachsenen heranzuwachsen.³⁶

2.4 Der Prozess des Lernens

Ganz allgemein gehalten ist *Lernen* ein Prozess der Verhaltensänderung durch Erfahrung und Übungen.³⁷ „Lernen ist im Leben jedes Menschen ein allgegenwärtiger Prozess, der manchmal bewusst und gezielt, oft aber auch beiläufig abläuft“³⁸, womit Gerhard Steiner in seinem Beitrag „Lernen und Wissenserwerb“ auf die verschiedenen Ausprägungen und Formen des Lernens hinweist. Die Thematik des Lernens ist so umfangreich, dass mit dem folgenden Unterkapitel nur ein kurzer Überblick über mögliche Lernprozesse gegeben wird, welcher keinesfalls den Anspruch der Vollständigkeit stellt. Hierbei liegt der Fokus auf Ansätzen, welche die Forschungsfrage dieser Arbeit theoretisch untermauern.

Lernen wird nach Steiner unter zwei verschiedenen Aspekten beleuchtet: Lernen als Verhaltensänderung und Lernen als Wissenserwerb. Allerdings sind viele Verhaltens- und Handlungsprozesse eng mit dem vorher erworbenen Wissen verknüpft, womit sich Wissen und Verhalten keinesfalls unabdingbar voneinander trennen lassen.³⁹

³⁴ Silbereisen, Rainer K./Karina Weichold, „Jugend (12-19 Jahre)“, *Entwicklungspsychologie*, Hg. Wolfgang Schneider/Ulman Lindenberger, Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag 2012⁷, S. 256

³⁵ Vgl. Silbereisen, Rainer K./Karina Weichold, „Jugend (12-19 Jahre)“, *Entwicklungspsychologie*, Hg. Wolfgang Schneider/Ulman Lindenberger, Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag 2012⁷, S. 256

³⁶ Vgl. Keller, Gustav, *Pädagogische Psychologie griffbereit*, Donauwörth: Verlag Ludwig Auer 1994, S. 141

³⁷ Vgl. Schneider, Wolfgang/Ulman Lindenberger (Hg.), *Entwicklungspsychologie*, Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag 2012⁷, S. 774

³⁸ Steiner, Gerhard, „Lernen und Wissenserwerb“, *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*, Hg. Andreas Krapp/Bernd Weidemann, Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag 2006⁵, S.139

³⁹ Vgl. Steiner, Gerhard, „Lernen und Wissenserwerb“, *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*, Hg. Andreas Krapp/Bernd Weidemann, Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag 2006⁵, S.139

Im Alltag sind wir unterschiedlichen Situationen ausgesetzt, in denen eine Änderung unseres Verhaltens im Sinne einer optimalen Anpassung an die entsprechenden lebensweltlichen Gegebenheiten eingefordert wird. Der Lernprozess setzt hier aufgrund des sogenannten „operanten Konditionierens“⁴⁰ ein. Reaktionen, welche sich als angemessen erweisen, werden in das Verhaltensrepertoire des Menschen aufgenommen und in späterer Folge wieder angewendet. Das Lernen durch Konditionierung erfolgt über die klassische Reiz-Reaktions-Verbindung. (Das bekannteste Beispiel für dieses Forschungsmodell ist sicherlich der Pawlowsche Hund.) Der Ansatz des Behaviorismus zu Beginn des 20. Jahrhunderts konzentriert sich grundlegend auf beobachtbares Verhalten. Innere Vorgänge, wie beispielsweise Absichten und Vorstellungen, werden hier als Ereignisse der „Black Box“ ausgeschlossen. Bei vielen menschlichen Verhaltensweisen erfolgt die Konditionierung durch „impliziertes Lernen“⁴¹, damit ist gemeint, dass das Lernen großteils unbewusst geschieht. Sehr oft beinhaltet der Prozess des Lernens das Erkennen von Zusammenhängen, die sich aufgrund der Ereignisse des unmittelbaren Umfelds ergeben. Jedes Verhalten hat Konsequenzen. Entweder ist die Person selbst im Stande zu beurteilen, ob bestimmte Handlungen als positiv oder negativ bewertet werden können (als klassisches Beispiel kann hier das Angreifen der heißen Herdplatte angeführt werden), oder es wird einem von der jeweiligen Umgebung gespiegelt. Je nachdem wie stark der Effekt der Konsequenzen ist, reicht es, bestimmte Handlungen einmal zu erproben, oder ggf. mehrmals, bis sich optimalerweise ein Lerneffekt einstellt. Unser Alltag ist geprägt von bereits erlernten Abläufen, die von einfachen Prozessen (wie beispielsweise Zähneputzen oder Teewasser aufkochen) bis zu komplexen Handlungsabfolgen (wie das Erledigen des Haushaltes) routinemäßig eingesetzt werden. Dazu zählen auch spezifische motorische Abläufe wie das Ausüben von bestimmten Sportarten oder das Spielen eines Musikinstruments. Gerade bei komplexeren Handlungsabläufen stehen für das Erlernen Optimierungsmöglichkeiten zur Verfügung, womit unterschiedliche Herangehensweisen gemeint sind, die man selbst evaluiert oder für die man Rückmeldung (Feedback) von einer anderen Person bekommt. Viele Bewegungsabläufe werden fortwährend wiederholt und stehen im beständigen Gebrauch, wodurch eine Automatisierung erfolgt. In Anbetracht dessen, wie viele Abläufe im alltäglichen Leben zum Tragen kommen, ist dies durchaus sinnvoll. Außerdem spielt das Lernen am Modell, auch Beobachtungslernen, Modellieren, Imitationslernen oder Nachahmungslernen genannt, eine wesentliche Rolle im Hinblick auf die Verhaltensänderung. Albert Ban-

⁴⁰ Steiner, Gerhard, „Lernen und Wissenserwerb“, *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*, Hg. Andreas Krapp/Bernd Weidemann, Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag 2006⁵, S.139

⁴¹ Steiner, Gerhard, „Lernen und Wissenserwerb“, *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*, Hg. Andreas Krapp/Bernd Weidemann, Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag 2006⁵, S.159

dura, der Begründer der sozial-kognitiven Lerntheorie, will damit aufzeigen, dass Kinder, aber auch Erwachsene, viele Verhaltensweisen anhand von Beobachtungen und Nachahmung erlernen.⁴²

Lernen im Kontext des Wissenserwerbs

„ist ein bereichsspezifischer, komplexer und mehrstufiger Prozess, der die Teilprozesse des Verstehens, Speicherns und Abrufens einschließt und der unter der Voraussetzung, dass die genannten Prozesse günstig verlaufen, auch zum Gebrauch – dem so genannten Transfer – des erworbenen Wissens führen kann.“⁴³

Die Lernprozesse des Wissenserwerbs beziehen sich hauptsächlich auf Texte in geschriebener sowie gesprochener Form. Im Gegensatz zu den Lernprozessen des Konditionierens wird hier der Lernvorgang überwiegend selbst reguliert und selbstständig verantwortet. Grundsätzlich geht es bei den Lernprozessen des Wissenserwerbs um das Erfassen der Bedeutungen und das aktive Agieren, also Wissensstrukturen aufzubauen und diese wieder abrufen zu können. Die Informationen, die gewonnen werden, sind bereichsspezifisch. Sie beziehen sich auf alle möglichen spezifischen, begrifflichen und verfahrensbezogenen Bereiche und sollen dazu beitragen, zukünftige Anforderungen der jeweiligen Lebensumwelt bewältigen zu können. Besonders im Bereich des Problem-lösen-Lernens spielen die spezifischen Behandlungs- bzw. Gebrauchsarten von Wissen eine große Rolle. Hier geht es darum, die gegebene Situation einzuschätzen, Zusammenhänge zu erkennen und eine mögliche Lösung anhand des bereits erworbenen Wissens zu finden oder gegebenenfalls neue Erkenntnisse daraus zu ziehen. Das Wesentliche bei jedem Lernprozess ist der Transfer des erworbenen Wissens und Könnens auf alltägliche Lebenssituationen, was einen sehr komplexen Prozess darstellt. Hierbei müssen persönlichkeitsbezogene, emotionale und motivationale Gegebenheiten berücksichtigt werden.⁴⁴ Schon früh war man sich der Wichtigkeit des Wissens- bzw. Lerntransfers bewusst. „Non scholae sed vitae discimus!“⁴⁵ Dieses Zitat des römischen Philosophen Seneca bedeutet aus dem Lateinischen übersetzt soviel wie „Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir!“

⁴² Vgl. Steiner, Gerhard, „Lernen und Wissenserwerb“, *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*, Hg. Andreas Krapp/Bernd Weidemann, Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag 2006⁵, S.139-162

⁴³ Steiner, Gerhard, „Lernen und Wissenserwerb“, *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*, Hg. Andreas Krapp/Bernd Weidemann, Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag 2006⁵, S.163

⁴⁴ Vgl. Steiner, Gerhard, „Lernen und Wissenserwerb“, *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*, Hg. Andreas Krapp/Bernd Weidemann, Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag 2006⁵, S.163-202

⁴⁵ Seneca, Lucius Annaeus, *Epistulae morales ad Lucilium 106*, lat. Briefe über Ethik an Lucilius, S. 11-12
Die Briefe wurden ungefähr in dem Zeitraum. 4 v. Chr.–65 n. Chr. verfasst.

Allerdings gibt es keine Garantie dafür, dass Inhalte von verstandenen Texten gespeichert und später auch wieder abgerufen werden können. Die Prozesse des Speicherns und Abrufens stehen eng miteinander in Verbindung. Nur anhand des Abrufens kann kontrolliert werden, ob die Inhalte tatsächlich gespeichert wurden. Dies kann durch freies Erinnern, durch Erinnern aufgrund eines Hinweisreizes oder durch Wiedererkennen passieren. Es gibt verschiedene Methoden und Möglichkeiten dies zu trainieren sowie die Kapazitäten zu erweitern (bsp. Mind-Mapping, Vokalen lernen, Notizen usw.). Eine dieser Methoden ist das Auswendiglernen von Texten. Dabei kann es sich um Lieder, Gedichte oder Theaterrollen handeln.⁴⁶

„Anders als beim Lernen *aus* Texten geht es beim Lernen *von* Texten nicht primär um das Erfassen von Bedeutungen, die durch den Text vermittelt werden, sondern um ein Wiedergebenkönnen des jeweiligen Wortlautes – unter Umständen samt der Melodie. Was durchaus auf der Linie des Lernens aus Texten liegt, ist die Tatsache, dass einem Lied, einem Gedicht oder einer dramatischen Rolle auch eine Bedeutung innewohnt.“⁴⁷

Hier steht also nicht der Textinhalt im Vordergrund, sondern die Methode der Aneignung. Natürlich kann der Inhalt trotzdem Gegenstand des Wissenserwerbs sein. Es gibt unterschiedliche Herangehensweisen, wie die Aneignung erfolgen kann, beispielsweise kann der Lerninhalt in kleine Pakete unterteilt werden und so ein verteiltes Lernen bzw. Üben stattfinden. Im Falle des Theaterspielens können noch etliche andere Lernprozesse ausgelöst werden, worauf im nachfolgenden Kapitel „Aktives Theaterspielen als Form des Lernens“ näher eingegangen wird.

2.4.1 Alternative Lernformen

So wie jeder einzelne Mensch ein Individuum ist, so sind auch die Lerngewohnheiten individuell. Was die bestmöglichen Formen der Aneignung von Wissen oder Verhaltensstrukturen sind, ist von Person zu Person unterschiedlich. Wie bereits erwähnt, findet besonders im Kindes- und Jugendalter eine enorme Entwicklung statt, die eng in Verbindung mit verschiedenen Lernprozessen steht. Um einen optimalen Erfolg zu erzielen, ist es besonders wichtig, die Lernenden an ihrem Entwicklungsstand abzuholen und eine individuelle Förderung zu ermöglichen. Der Prozess des Lernens weist hochgradig komplexe Strukturen auf. Im Kontext der Aneignung ist es vorteilhaft, auf verschiedene Methoden und Angebote des Lernens zurückgreifen zu können und möglichst unterschiedliche Lernumgebungen zur Verfügung zu haben.

⁴⁶ Vgl. Steiner, Gerhard, „Lernen und Wissenserwerb“, *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*, Hg. Andreas Krapp/Bernd Weidemann, Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag 2006⁵, S.173-183

⁴⁷ Steiner, Gerhard, „Lernen und Wissenserwerb“, *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*, Hg. Andreas Krapp/Bernd Weidemann, Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag 2006⁵, S.181

Mit der reformpädagogischen Bewegung wurde der Schwerpunkt der Erziehung, also auch des Lernens, hin zur Selbständigkeit und Freiheit des Individuums verschoben. Der pädagogische Ansatz geht hier vom Kind aus und orientiert sich an dessen Bedürfnissen und Interessen. Bereits im 18. und 19. Jahrhundert kam es zu anfängliche Denkweisen in diese Richtung. Stellvertretend für die Prägung dieses Konzept sind hier Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi und Friedrich Fröbel zu nennen. Der Beginn der Reformpädagogik selbst wird um die 1890er verortet. Die schwedische Autorin Ellen Key legt mit der Erscheinung ihres Buches „Das Jahrhundert des Kindes“ um 1900 einen wichtigen Grundstein.⁴⁸ Der neue Begriff des Lernens soll auf die Entwicklung des ganzen Menschen abzielen hinsichtlich seiner sozialen, emotionalen, intellektuellen und körperlichen Fähigkeiten und Möglichkeiten. Im Sinne einer persönlichkeitspädagogischen Ausrichtung soll auf das Entwicklungspotenzial des Kindes vertraut werden sowie die aktive Selbstständigkeit gefördert werden, auch im Prozess des Lernens selbst. Die Entfaltung von kreativem Potenzial hinblickend der Kunsterziehung wird zum Thema. Die Form des Lernens soll eine lebensnahe und natürliche Tätigkeit sein. Der Leitsatz des belgischen Psychologen und Reformpädagogen Ovide Decroly: „par la vie – pour la vie“ was, aus dem Französischen übersetzt, soviel heißt wie: „durch das Leben – für das Leben“ bringt dies klar auf den Punkt. In diesem Zusammenhang bedeutet Lernen auch eine Anpassung an moderne und neue Lebens- und Arbeitsbedingungen, die in ständigem Wandel stehen.⁴⁹

Die Reformpädagogik stellt auch heute noch eine wesentliche Grundlage für die Entwicklung bzw. Weiterentwicklung neuer Lernmethoden und Lernformen dar. In Anbetracht dessen, dass sich der Mensch schon seit vielen Jahren mit der Thematik der Bildung und des Lernens auseinandersetzt, gibt es unzählige Theorien und Thesen im Bezug auf den Prozess des Lernens. Nachstehend werden exemplarisch einige Ansätze, Konzepte oder schlichtweg Begrifflichkeiten von alternativen Lernzugängen vorgestellt. Auch hier erfolgte die Auswahl anhand der Relevanz in Bezug auf diese Arbeit.

Das Konzept des *Ganzheitlichen Lernens* orientiert sich an verschiedenen individuellen Lernprozessen und bezieht sich nicht nur auf kognitiv-intellektuelle, sondern auch auf affektiv-

⁴⁸ Vgl. Schreibe, Wolfgang, *Die reformpädagogische Bewegung. Eine einführende Darstellung*, Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag 1994¹⁰, S.1-4

⁴⁹ Vgl. Skiera, Ehrenhard, *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung*, München [u.a.]: Oldenbourg Verlag 2003, S. V-VIII

emotionale und körperliche Aspekte. Die Lernenden sollen als ganze Person und auf allen Ebenen angesprochen werden, seelisch, geistig, körperlich. Es erfolgt ein *Lernen mit allen Sinnen*. Heinrich Pestalozzi setzte mit seinem Konzept *Lernen mit Kopf, Herz und Hand* erste Schritte in diesem Bereich. Maria Montessori griff diesen Ansatz auf und entwickelte ihn unter dem Aspekt des selbständigen Lernens weiter. In Form von *Offenem und Freiem Lernen* steht die Montessoripädagogik unter dem Leitsatz: „Hilf mir es selbst zu tun“.⁵⁰

Der Begriff des Erlebens spielt in vielen reformpädagogischen Ansätzen eine wesentliche Rolle. Mit dem Bedeutungsinhalt des direkten Lebensbezugs *Erleben und Lernen* nehmen handlungsorientierte Lernformen im Konzept der *Erlebnispädagogik* einen großen Platz ein. Das Gebiet der Erlebnispädagogik befasst sich mit Erfahrungen innerhalb eines Gruppengefüges und ist eng mit Methoden aus den Bereichen Abenteuer-, Freizeit-, Spiel-, und Theaterpädagogik verbunden. Der Bereich der Erlebnispädagogik bezieht sich vorwiegend auf Natursportarten. Anhand gruppendynamischer Prozesse werden unter anderem soziale Kompetenzen gefördert.⁵¹

„Erlebnisse verbindet man eben eher mit dem Neuen, Ungewohnten, Unbekannten, das sich vom Fluss des Alltags abhebt. [...] Erlebnispädagogik ist eine handlungsorientierte Methode und will durch exemplarische Lernprozesse, in denen junge Menschen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen gestellt werden, diese in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und sie dazu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten.“⁵²

Lernen durch Erkunden, auch *Rezeptives Lernen* genannt, hat den Vorteil, dass die Lernenden Fehlvorstellungen oder Defizite unmittelbar feststellen können. Der Erkenntnisprozess ist somit für die Lernenden besser nachvollziehbar. Die zentrale Aufgabe besteht darin, die Lerninhalte eigenständig zu generieren. Besonders Jugendliche können sich besser mit dem Lernstoff identifizieren, wenn sie etwas aktiv ausprobieren können. Damit steigt die Lernmotivation und die Lernfähigkeit wird gefördert, was den Prozess des Lernens an sich vereinfachen kann. Verwandte Lernmethoden sind unter anderem *Projektorientiertes Lernen*, *Problematisches Lernen* oder *Erforschendes Lernen*. Bernd Heckmair und Werner Michl sehen dabei den Effekt des Lernens als schwer planbar, da Erfahrungslernen nicht notwendigerweise pädagogisch motiviert sein muss. Ob und inwiefern die Aneignung von Wissen erfolgt, ist nicht

⁵⁰ Vgl. Skiera, Ehrenhard, *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung*, München [u.a.]: Oldenbourg Verlag 2003, S. 195-231

⁵¹ Vgl. Heckmair, Bernd/Werner Michl, *Erleben und Lernen – Einstieg in die Erlebnispädagogik*, Neuwied: Luchterhand Verlag 2002⁴, S. 3-27

⁵² Heckmair, Bernd/Werner Michl, *Erleben und Lernen – Einstieg in die Erlebnispädagogik*, Neuwied: Luchterhand Verlag 2002⁴, S. 90

steuerbar. Allerdings kann man die Lernenden unterstützen und ihnen helfend zur Seite stehen um die Effizienz des Lernvorgangs maßgeblich zu erhöhen.⁵³

Learning by doing bzw. *Lernen durch Tun* oder *Lernen durch Handeln* ist ein weiterer reformpädagogischer Lernbegriff aus dieser Richtung, der sowohl in der Erlebnispädagogik auch als auch im Bereich des ganzheitlichen Lernens stark verwurzelt ist. Dieses Konzept wurde unter anderem durch Friedrich Fröbel, Robert Baden-Powell, Johann Amos Comenius, Jean Piaget und einigen anderen mitgeprägt. Der ursprüngliche Ansatz geht bereits auf Aristoteles zurück, wie Erziehungstheoretiker Michael Knoll in seinem Artikel „Von Aristoteles zu Dewey. Zum Ursprung der Maxime 'learning by doing'“ erklärt. Aristoteles war der Meinung, dass man sich die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten erst aneignen muss, bevor man diese erweitern und ausbauen kann, um in diesem Bereich kompetent agieren zu können. Dazu sind wir im Stande, wenn wir uns diese Fertigkeiten durch reflektiertes Handeln aneignen.⁵⁴ Es geht primär um den Prozess, um das aktive Erfahren und Tun. Aufgaben und Probleme sollen selbst bearbeitet und gelöst werden. *Learning by doing* ist die Brücke zwischen geistiger und körperlicher Arbeit, zwischen der Innen- und der Außenwelt. Äußere Reize werden unmittelbar anhand von Vorwissen, Wahrnehmung und Stimmung zu einem subjektiven Eindruck verarbeitet und optimalerweise abgespeichert. Auf Grund des aktiven Tuns, Erfahren, Entdecken und Erforschen können Zusammenhängen direkt erkannt und verknüpft werden, wodurch selbstreflexive Lernprozesse losgetreten werden können.⁵⁵

Lernen durch aktives Handeln steht eng in Verbindung mit dem Konzept des *Lebenslangen bzw. Lebensbegleitenden Lernens*. Das Lernen wird hier als kontinuierlicher Prozess betrachtet, der sich über die gesamte Lebensdauer ausdehnt. Im Groben ist damit der Erwerb von Kompetenzen für eine erfolgreiche Beteiligung am gesellschaftlichen Leben, in wirtschaftlichen wie in sozialen Kontexten gemeint. Gerhard Steiner sieht das Modell des Lebenslangen Lernens als eine „Notwendigkeit zu permanenter Anpassung und Neuorientierung gerade im beruflichen Bereich“.⁵⁶ Jugendliche und Erwachsene sollen bestmöglich auf ständig verändernde Herausforderungen vorbereitet werden. Besonders im bildungspolitischen Bereich

⁵³ Vgl. Wild, Elke/Manfred Hofer, Reinhard Pekrun, „Psychologie des Lerner“, *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*, Hg. Andreas Krapp/Bernd Weidemann, Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag 2006³, S. 62, 205-267

⁵⁴ Vgl. Knoll, Michael, „Von Aristoteles zu Dewey. Zum Ursprung der Maxime 'learning by doing'“, <http://www.mi-knoll.de/128401.html>, 30.6.2014

⁵⁵ Vgl. Heckmair, Bernd/Werner Michl, *Erleben und Lernen – Einstieg in die Erlebnispädagogik*, Neuwied: Luchterhand Verlag 2002⁴, S.268-278

⁵⁶ Steiner, Gerhard, „Lernen und Wissenserwerb“, *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*, Hg. Andreas Krapp/Bernd Weidemann, Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag 2006⁵, S.517

findet das Konzept des Lebenslangen Lernens seine Verankerung. *Informelles Lernen* wird in diesem Zusammenhang als besonders geeignet angesehen und bezieht sich auf Lernen im Alltag, Lernen in der Freizeit, situatives Lernen, organisiertes, partiell organisiertes und unorganisiertes Lernen oder Lernen am Arbeitsplatz. Also alle Lernprozesse, die außerhalb einer Bildungseinrichtungen stattfinden. Vor allem die selbstständige Vernetzung der verschiedenen Bereiche wird angestrebt. Informelles Lernen ist meist an andere Tätigkeiten gekoppelt und passiert beiläufig und unbewusst.⁵⁷ Informelles Lernen von Jugendlichen findet im Rahmen außerschulischer Aktivitäten statt, wie Tätigkeiten in Vereinen und Jugendgruppen, ehrenamtliche Tätigkeiten oder Nebenjobs. Während im Bereich des formalen Lernens, also des Lernens im strukturierten und institutionalisierten Kreise, Lernergebnisse grundsätzlich mit Nachweisen wie Zeugnisse oder Zertifikate bestätigt wird, blieb informelles Lernen vielmehr undokumentiert. In den letzten Jahren haben es sich diverse Institutionen zur Aufgabe gemacht, diese Lernform näher zu untersuchen und nutzbar zu machen. Dabei wird die Anerkennung der erworbenen Kompetenzen sowie ein möglicher Vergleichsrahmen angestrebt. Das Bewusstsein über die eigenen Stärken soll das Selbstwertgefühl der Lernenden, besonders von Kindern und Jugendlichen steigern.⁵⁸ Im vierten Kapitel „Von Kompetenz und Kompetenzen“ wird die Thematik rund um Kompetenzen ausführlich beleuchtet.

Im reformpädagogischen Ansatz ist der Fokus klar auf die lernende Person gerichtet, daher spielt die *Lernmotivation* hier eine wesentliche Rolle. Dem Menschen ist eine gewisse Grundneugierde und Grundmotivation, mehr über sich und seine Umwelt zu erfahren und zu lernen, angeboren.⁵⁹ In der Entwicklungspsychologie wird zwischen intrinsischer und extrinsischer Lernmotivation unterschieden. Bei intrinsischer Motivation wird die Lernleistung auf Grund persönlichem Interesse, Neugierde und Spaß an der Sache erbracht. Ist die Motivation mit Erwartungen von außen gekoppelt und gar mit Druck verbunden, dann spricht man von extrinsische Lernmotivation. Das Lernverhalten bzw. die Lernmotivation kann durchaus von beiden Faktoren beeinflusst werden.⁶⁰ Besonders bei Kindern und Jugendlichen hängt die Motivation unter anderem davon ab, inwiefern sie das Gefühl haben, in den Lernprozess mitbezogen zu sein. Erheblich ist hier das aktive Ausprobieren und selber Handeln, dadurch

⁵⁷ Vgl. Dietzen, Agnes, „Lebensbegleitendes Lernen“, *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Hg. Gerd Koch/Marianne Streissand, Berlin: Schibri Verlag 2003, S. 178-180

⁵⁸ Vgl. Zürcher, Reinhard, *Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen*, Wien: Bundesministerium für Unterricht 2007, S. 9-21

⁵⁹ Vgl. Roth, Heinrich, *Pädagogische Anthropologie. Band II Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*, Hannover: Hermann Schroeder Verlag 1971, S. 310-313

⁶⁰ Vgl. Keller, Gustav, *Pädagogische Psychologie griffbereit*, Donauwörth: Verlag Ludwig Auer 1994, S. 92-95

fühlen sich die Personen mehr angesprochen und das Interesse am Lerngegenstand und am Lernen selbst wird im Optimalfall gesteigert.⁶¹ Wesentlich im Zusammenhang mit Motivationsförderung ist die Rückmeldung oder auch *Feedback*. Aufgrund einer hohen Sensibilität im Kindes- und Jugendalter sollten Rückmeldungen einen positiven Charakter haben und in Form von Anerkennung oder Wertschätzung ausgesprochen werden, um das Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein zu stärken. Gelingt etwas nicht so gut oder wird ein Fehlverhalten an den Tag gelegt, sollte das Feedback anhand einer neutralen Reaktion aufgezeigt werden, wie beispielsweise durch Ermutigung oder helfende Zuwendung. Bei zu häufigem Strafen oder Tadeln besteht die Gefahr, dass Angst vor Leistung und Misserfolg entstehen kann. Rückmeldungen sollen außerdem dabei helfen, gruppendynamische Prozesse zu fördern und die Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung aufzuzeigen. Eine frühe Aktivierung zur Selbstständigkeit soll den Menschen dazu motivieren, selbstständig und selbsttätig Dinge zu erledigen und sich weiterführend selbstständig Wissen anzueignen und selbstständig zu lernen. Entsteht jedoch eine Unter- oder Überforderung, kann die Motivation enorm eingedämmt werden und beim Lernenden Entmutigung und Frust entstehen lassen. Die Wechselwirkung aus Spannung, Entdeckung und Neugier kann die Lernmotivation jedoch stark steigern.⁶² Weitere Teilaspekte der Lernmotivation hängen von den Zielen, Wünschen und Absichten ab, die mit dem Prozess des Lernens einhergehen. In diesem Zusammenhang spielt das Interesse eine wesentliche Rolle: „Wer sich für eine Sache interessiert, möchte mehr darüber erfahren, sich kundig machen und sein Wissen in Umfang und Differenziertheit erweitern.“⁶³ Außerdem bezeichnen Wild, Hofer und Pekrun persönliche Interessen im Hinblick auf die Identitätsentwicklung des Menschen als extrem bedeutsam.⁶⁴

Unter *Lernen in der Gruppe* versteht man den Zusammenschluss bzw. die Zusammenarbeit von mehreren Lernenden zu einer Kleingruppe um ein oder mehrere gemeinsame Lernaufgaben zu lösen. Durch das Verfolgen eines gemeinsamen Ziels wird die Grundlage einer Kooperation gebildet, weshalb diese Art von Lernen auch gern *kooperatives* bzw. *kollaboratives Lernen* genannt wird. Hier steht nicht alleine die Qualität des gemeinsamen Outputs (die gelöste Aufgabe) im Vordergrund, sondern der Lernerfolg jedes einzelnen Mitglieds. Durch die

⁶¹ Vgl. Finger, Mathias, „Grips, Power, Feeling. 'Kopf, Herz und Hand' – fünf Gedanken für die Oberstufe“, *Bündner Schulblatt*, April 2012/2, S. 7, http://www.legr.ch/legr/de/schulblatt/2011-2012/mainColumnParagraphs/06/document/BS_2_APR12.pdf, 30.6.2014

⁶² Vgl. Keller, Gustav, *Pädagogische Psychologie griffbereit*, Donauwörth: Verlag Ludwig Auer 1994, S. 92-95

⁶³ Wild, Elke/Manfred Hofer/Reinhard Pekrun, „Psychologie des Lerner“, *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*, Hg. Andreas Krapp/Bernd Weidemann, Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag 2006⁵, S. 215

⁶⁴ Vgl. Wild, Elke/Manfred Hofer/Reinhard Pekrun, „Psychologie des Lerner“, *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*, Hg. Andreas Krapp/Bernd Weidemann Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag 2006⁵, S.212-220

unterschiedlichen Erfahrungen und Kenntnisse sowie Perspektiven der Gruppenteilnehmer bzw. Gruppenteilnehmerinnen entsteht ein Austausch, der wiederum den Prozess des miteinander und voneinander Lernens ermöglicht. Durch gegenseitiges Erklären können Wissens- und Verständnislücken gefüllt werden. Außerdem kann durch das Lernen in der Gruppe gegebenenfalls ein höheres Lernniveau entstehen sowie differenziertes Wissen erlangt werden. Im gemeinsamen Lernen wird das Selbstkonzept gestärkt und Minderheiten bzw. Außenstehende können integriert werden, vor allem aber werden wichtige soziale Fertigkeiten erworben.⁶⁵ Im Zusammenhang des sozialen Lernens nimmt die Gruppe einen wichtigen Stellenwert ein. Im Rahmen dieser Struktur werden Rollen, Funktionen, Werte und Normen erprobt und sind besonders für individuelle Entwicklungsprozesse wichtig. Innerhalb der Gruppe finden Interaktions- und Kommunikationshandlungen statt, wobei gegenseitiges Feedback die Selbst- und Fremdwahrnehmung erweitern soll.⁶⁶

Die verschiedenen angeführten Methoden und Herangehensweisen greifen ineinander über, ergänzen sich gegenseitig oder sind Teilbereiche von anderen Konzepten. Das Fach der Pädagogik steht im ständigen Wandel und so entstehen stetig neue Anstöße, bereits bestehende Ideen, Konzepte werden wiederbelebt und/oder weiterentwickelt. Viele dieser Ansätze finden sich im Bereich der theaterpädagogischen Arbeit bzw. im Rahmen des theatralen Lernens wieder, was im weiteren Verlauf der Arbeit nochmals aufgegriffen wird.

Die Fähigkeit zu lernen gehört zu den bedeutendsten Qualifikation im beruflichen wie im privaten Lebensbereich. Mit einem Zitat von Heinrich Roth soll dieses Kapitel den Bogen zwischen Persönlichkeit und Lernprozessen spannen und seinen Abschluss finden: „Was den Menschen als Persönlichkeit ausmacht, ist das, was er zu seiner mitgebrachten ‚Natur‘ in allen Bereichen hinzulernt.“⁶⁷

⁶⁵ Vgl. Renkl, Alexander, „Wissenserwerb“, *Pädagogische Psychologie*, Hg. Elke Wild/Jens Möller, Heidelberg: Springer Medizin Verlag 2009, S. 22+23

Vgl. Kessels, Ursula/Bettina Hannover, „Gleichaltrige“, *Pädagogische Psychologie*, Hg. Elke Wild/Jens Möller, Heidelberg: Springer Medizin Verlag 2009, S. 295+296

⁶⁶ Vgl. Marx, Rita, „Gruppe“, *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Hg. Gerd Koch/Marianne Streissand, Berlin: Schibri Verlag 2003, S. 130-132

⁶⁷ Keller, Gustav, *Pädagogische Psychologie griffbereit*, Donauwörth: Verlag Ludwig Auer 1994, S. 96

3. Aktives Theaterspielen als Prozess des Lernens

Im aktiven Theaterspiel kann man in eine Rolle schlüpfen, eine andere Wirklichkeit erzeugen. Dies birgt viele Möglichkeiten an Erfahrungs- und Bildungsprozessen und in weiterer Folge an Entwicklungsprozessen, mit denen sich unter anderem auch die Theaterpädagogik auseinandersetzt. In diesem Kapitel werden die Hintergründe und Möglichkeiten der Theaterpädagogik vorgestellt. Dabei wird besonders auf die Motive und Methoden des Theaterspielklubs eingegangen. In diesem Rahmen wird die Geschichte der Theaterpädagogik am Theater der Jugend Wien, mit besonderem Augenmerk auf die Theaterklubs, kurz aufgegriffen. Abschließend wird die Ästhetische Bildung in Verbindung mit der Theaterpädagogik beleuchtet und auf die Form des theatralen Lernens näher eingegangen.

3.1 Theater(-pädagogik) der nächsten Generation

In den letzten fünf bis zehn Jahren hat sich die Theaterpädagogik als fixer Gegenstandsbereich in der kulturellen Öffentlichkeit etabliert. Das Konzept der bildenden und therapeutischen Wirkung von Theaterspielen ist allerdings nicht neu. Bereits in der Antike hat sich unter anderem Plato mit der Verflechtung von Theater und Alltag, und wie diese aufeinander wirken, auseinandergesetzt.⁶⁸ Die Disziplin der Theaterpädagogik ist eine sehr junge, deren Wurzeln in vielen verschiedenen Bereichen, u.a. in der ästhetischen und kulturellen Bildung, Schauspielmethodik, Kinder- und Jugendtheater und Pädagogik, verankert sind. Historisch gesehen, sind die Konzepte der Theaterpädagogik an Institutionen wie Kirche oder Schule gebunden. In der Zeit als im Gottesdienst die lateinische Sprache vorherrschte, wurden kleine Spiele entwickelt, um den Inhalt zu versinnbildlichen und für die Gemeinde erfahrbarer zu machen. Daraus entstanden dann später Krippenspiele, Fronleichnam- und Passionsspiele. Das Schultheater im Humanismus beabsichtigte die Einübung der lateinischen Sprache sowie repräsentativer Verhaltensweisen. Mit der Aufklärung wurde das Theater zu einem Medium der bürgerlichen Erziehung umfunktioniert.⁶⁹ Die Entwicklung der Reformpädagogik ließ ein neues pädagogisches Verständnis aufkommen und gab der Theaterpädagogik die Möglichkeit

⁶⁸ Vgl. Streisand, Marianne, „Geschichte der Theaterpädagogik im 20. Und 21. Jahrhundert“, *Lektionen 5. Theaterpädagogik*, Hg. Christoph Nix/Dietmar Sachser/Marianne Streisand, Berlin: Theater der Zeit 2012, S. 32

⁶⁹ Vgl. Jahnke, Manfred, „Skizze einer Vorgeschichte der Theaterpädagogik vom 10. Jahrhundert bis zum Ende des 19. Jahrhunderts“, *Lektionen 5. Theaterpädagogik*, Hg. Christoph Nix/Dietmar Sachser/Marianne Streisand, Berlin: Theater der Zeit 2012, S. 36-43

sich zu entwickeln. Mit Anfang des 20. Jahrhunderts wurde das Laienspiel bzw. die Laienspielbewegung immer stärker. Da hier maßgeblich Jugendliche beteiligt waren, kann das Laienspiel als frühe Form des Jugendtheaters angesehen werden.⁷⁰

In den sechziger Jahren wurden der Begriff und das Berufsfeld, wie man es heute kennt, wesentlich geformt. Neue Theaterformen wie Happenings, Performances und Beatbewegungen entstanden als Mittel sozialer und politischer Konfliktbearbeitung. Die Grenzen zwischen Kunst und Wirklichkeit sowie Berufstheater, Amateurtheater, Freier Szene und Theaterpädagogik verschwammen. Durch den sogenannten „aesthetic turn“ Ende der achtziger, Anfang der neunziger Jahre entwickelte sich der Zugang von Theater und Theaterpädagogik stärker in eine ästhetische Richtung. Gleichzeitig kamen erste Ansätze des theatralen Lernens im Rahmen einer ästhetischen Bildung durch aktives Theaterspielen auf.⁷¹ Hier drängte sich immer mehr die Frage des Mehrwerts von Theaterspielen an die Oberfläche. „Anstatt danach zu fragen, was Theater verhandelt, ist heute vielmehr die Frage interessant, was Theater bewirken kann und bewirkt“⁷², meint Marianne Streisand.

Heute setzt sich die Theaterpädagogik an Theatern bzw. Opern- und Musikhäusern mehr und mehr als eigener Bereich durch und wird außerdem gern als Marketinginstrument genutzt. Das Angebot von Bühnen- und Werkstattbesichtigungen und traditionellen Stückerführungen wurden durch Formen aktiver Beteiligung erweitert, wie beispielsweise Projektspiele, Workshops oder Theaterspielklubs. In den 1990er Jahren gelangt es der Theaterpädagogik sich als anerkanntes Fach an einzelnen Hochschulen und Universitäten im gesamten deutschsprachigen Raum zu etablieren, womit eine legitimierte Aus- und Weiterbildung für Theaterpädagogen und Theaterpädagoginnen geschaffen wurde. An einigen Schulen wird „Darstellendes Spiel“ oder „Theater“ in verschiedenen Varianten, von Projektarbeiten und freien Wahlfächern bis hin zu Pflichtfächern, als Unterrichtsfach angeboten.⁷³

Eine eindeutige Definition von Theaterpädagogik, so auch Florian Vaßen, scheint jedoch unmöglich zu sein. Hier treffen zwei entgegengesetzte Bereiche aufeinander; Kunst und Päd-

⁷⁰ Vgl. Taube, Gerd, „Jugendtheater und Jugendkultur“, *Lektionen 5. Theaterpädagogik*, Hg. Christoph Nix/Dietmar Sachser/Marianne Streisand, Berlin: Theater der Zeit 2012, S. 140-145

⁷¹ Vgl. Streisand, Marianne, „Geschichte der Theaterpädagogik im 20. Und 21. Jahrhundert“, *Lektionen 5. Theaterpädagogik*, Hg. Christoph Nix/Dietmar Sachser/Marianne Streisand, Berlin: Theater der Zeit 2012, S. 27-35

⁷² Streisand, Marianne, „Geschichte der Theaterpädagogik im 20. Und 21. Jahrhundert“, *Lektionen 5. Theaterpädagogik*, Hg. Christoph Nix/Dietmar Sachser/Marianne Streisand, Berlin: Theater der Zeit 2012, S. 33

⁷³ Vgl. Streisand, Marianne, „Geschichte der Theaterpädagogik im 20. Und 21. Jahrhundert“, *Lektionen 5. Theaterpädagogik*, Hg. Christoph Nix/Dietmar Sachser/Marianne Streisand, Berlin: Theater der Zeit 2012, S. 23-35

agogik. Beide öffnen ein weites Feld öffnen und bringen viele Zugänge und Möglichkeiten mit sich.⁷⁴ Hein Haun sieht die Theaterpädagogik als Dialog: „Die synthetische Verschränkung beider Bereiche zu einem neuen eigenständigen Arbeitsfeld führt zu Fragestellungen der Pädagogik an künstlerische Leistungen und umgekehrt der darstellenden Kunst an die Chance ihrer Lehr- und Lernbarkeit.“⁷⁵ Des Weiteren erstreckt sich der Dialog im theaterpädagogischen Bereich unter anderem zwischen Personen und Themen, zwischen Kunst und Wissenschaft, zwischen Prozess und Produkt, zwischen Theorie und Praxis. Genau von diesen Spannungsfeldern lebt die Theaterpädagogik. Auf Grund ihrer Spannungsfelder muss sie sich immer wieder neu hinterfragen und verorten, neue Dialoge finden, kann daraus wachsen und sich weiterentwickeln. Eines ist jedoch gewiss, im Fokus der theaterpädagogischen Arbeit stehen immer die Personen, mit denen gearbeitet wird.⁷⁶

3.1.1 Jugendklubs am Theater

Beispiele für Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen im Sinne einer ästhetischen Erziehung am Theater gehen an den Anfang des 20. Jahrhunderts zurück. Bertolt Brecht mit seiner Lehrstücktheorie ist in dieser Hinsicht ein Name, der auf jeden Fall genannt werden sollte, es gibt in diesem Zusammenhang noch etliche weitere Vertreter und Vertreterinnen. Der erste Theaterjugendklub im deutschsprachigen Raum wurde 1969 von Hansgünther Heyme am Kölner Schauspielhaus mit dem Namen „Jugend-Club Kritisches Theater“ gegründet.⁷⁷ Dabei handelte es sich schlichtweg um eine Theatereinrichtung für jugendliche Laien an einer Berufsbühne, mit dem Grundgedanken, Kindern und Jugendlichen den Raum und die Möglichkeit zu geben, sich kritisch mit Theater auseinanderzusetzen. Die Idee knüpfte an die Foyer-Gespräche im Berliner Ensemble an. Hier wurde aktiv das Gespräch mit dem Publikum gesucht – dabei handelte es sich aber insbesondere um Erwachsene –, um einen Austausch und ein selbstständiges kritisches Denken der Zusehenden zu evozieren. Erst einige Jahre später

⁷⁴ Vgl. Vaßen, Florian, „Theater ± Pädagogik“, *Lektionen 5. Theaterpädagogik*, Hg. Christoph Nix/Dietmar Sachser/Marianne Streisand, Berlin: Theater der Zeit 2012, S. 53-63

⁷⁵ Haun, Hein, *Theaterpädagogik ist Dialog. Versuch der Formulierung eines theaterpädagogischen Grundverständnisses*, Köln: Bundesverband Theaterpädagogik 2004, S. 5
http://www.eduhi.at/dl/Theater_ist_Dialog.pdf, 30.6.2014

⁷⁶ Vgl. Haun, Hein, *Theaterpädagogik ist Dialog. Versuch der Formulierung eines theaterpädagogischen Grundverständnisses*, Köln: Bundesverband Theaterpädagogik 2004, S. 4-10
http://www.eduhi.at/dl/Theater_ist_Dialog.pdf, 28.6.2014, 30.6.2014

⁷⁷ Vgl. Frank, Martin, „Jugendclubs an Theatern“, *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Hg. Gerd Koch/Marianne Streisand, Berlin: Schibri Verlag 2003, S. 150+151

wurde das aktive Erarbeiten eines Stückes ein wesentlicher Bestandteil der Jugendklub-Arbeit an Theaterhäusern.⁷⁸

Der Bereich der Theaterpädagogik stellt eine Verbindung zwischen Laien- und Berufsschauspiel dar. Hierbei erfolgt eine Auseinandersetzung mit der Thematik „Theater unter fachlicher Anleitung“. Speziell auf die Idee des Theaterspielklubs bezogen soll ein schöpferischer Dialog, ein kreatives Laboratorium kreiert werden.⁷⁹ Hartmut Schafferin und Christine Theissen, Gründerteam der theaterpädagogischen Abteilung des Schiller-Theaters Berlin, beabsichtigten mit der Einführung der Theaterklubs vor allem, Hemmungen gegenüber dem Medium Theater abzubauen und eine aktive Beschäftigung zu fördern:

„Wir wollten Möglichkeiten schaffen, mit Theater und durch Theater eigene Phantasie zu entfalten und die Wirklichkeit auch mal in Frage zu stellen. Letztlich galt es, ein Klima zu schaffen, in dem Jugendliche sich leichter, lustvoller, ernsthafter, mit Kultur und ihren Inhalten auseinandersetzen können.“⁸⁰

Für Jugendliche wird ein Raum geschaffen, in dem sie sorglos Neues ausprobieren und Andersartiges entdecken können. Dabei steht nicht die Pädagogisierung von Theater im Vordergrund sondern die gemeinsame Befragung einer Kunstform. Harald Volker Sommer, Theaterpädagoge, formuliert dies folgendermaßen:

„Theaterpädagogik an einem Kinder- und Jugendtheater will gemeinsam mit dem jungen Publikum eine Zuschau- und Spielkunst entwickeln und die Welt des Theaters mit all seinen Brettern, Verweisen und Emotionen veranschaulichen und erlebbar machen. Theaterpädagogik am Theater stellt eine Plattform praktisch erfahrbarer ästhetischer Bildung dar, verstanden als Möglichkeitsraum an der Kontaktstelle von Kunst- und Bildungsinstitution.“⁸¹

Außerdem entstehen wichtige Erfahrungs- und Lernumgebungen, die sich von dem linearen Wissenserwerb an konventionellen Bildungsinstitutionen stark unterscheiden. Hier spielt das Gegenüber, also ein Mitspieler oder eine Mitspielerin, eine wichtige Rolle, um sich selbst und sein Verhalten reflektieren zu können. Das Bewusstsein, ein Teil einer Gruppe zu sein, ist im theaterpädagogischen Zusammenhang wesentlich für viele Entstehungsprozesse. Das gemeinsame Handeln steht klar im Vordergrund. Trotzdem kann eine Gruppe nicht ohne das Indivi-

⁷⁸ Vgl. Richard, Jörg, „Jugendclubs an Theatern. Spekulation über ein neues Phänomen“, *Jugendclubs an Theatern*, Hg. Herbert Enge/Marlis Jeske/Wolfgang Schneider, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag 1991, S.11-37

⁷⁹ Vgl. Frank, Martin, „Jugendclubs an Theatern“, *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Hg. Gerd Koch/Marianne Streissand, Berlin: Schibri Verlag 2003, S. 150+151

⁸⁰ Schafferin, Hartmut/ Christine Theissen, „Zwischen Profitheater und kultureller Jugendbildung. Die Arbeit der Jugendtheaterwerkstatt am Schiller-Theater Berlin“, *Jugendclubs an Theatern*, Hg. Herbert Enge/Marlis Jeske/Wolfgang Schneider, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag 1991, S. 102

⁸¹ Sommer, Harald Volker, „Theaterpädagogik am Theater der Jugend – Theatrales Lernen durch die chorische Arbeitsweise“, *Neue Wege – 75 Jahre Theater der Jugend in Wien*, Hg. Gerald M. Bauer/Birgit Peter, Wien: Lit Verlag 2008, S. 117

duum bestehen. Jede Person innerhalb der Gruppe bringt verschiedene soziale und persönliche Hintergründe mit und trägt individuell zu der Gestaltung des großen Ganzen bei.⁸²

Der Bereich Theater soll erlebbar gemacht werden und für alle offen stehen. Dies beinhaltet eine aktive und intensive Auseinandersetzung mit dem Stoff, dem Stück, verschiedenen Darstellungsformen und dem Prozess an sich. Das angebotene Programm ist breitgefächert und variiert von Theaterklub zu Theaterklub. Es reicht von thematischen Workshops zu Schauspiel, Bühnen-, Kostüm- oder Maskebild, dramaturgischen Schreibwerkstätten, Vor- und Nachbereitungsgesprächen zu Theateraufführungen bis hin zu Probenbesuchen, Bühnenführungen und Werkstattbesichtigungen. Im Mittelpunkt der Jugendklubarbeit am Theater steht jedoch für gewöhnlich das Arbeiten an einer eigenen Theaterproduktion.⁸³

Der Aufbau bezüglich der Gruppenzusammensetzung und der Stückentwicklung eines Theaterklub kann sehr unterschiedlich sein. Es gibt fixe Theatergruppen, die entweder anhand eines Castings zusammengestellt werden, oder es erfolgt eine Ausschreibung und solange die Kapazität ausreicht, ist es möglich sich anzumelden. Dann gibt es Gruppen, die einen fixen Termin für Probezeiten haben, aber die Teilnehmer und Teilnehmerinnen flexibel und spontan vorbei kommen können. Einerseits nimmt dieser Modus den Druck einer ständigen Anwesenheitspflicht, andererseits kann das Arbeiten hier nicht in der gleichen Intensität erfolgen. Manchen Spielleitern bzw. Spielleiterinnen ist es wichtig, dass die Rollenverteilung unter den Mitspielenden gerecht und gleichwertig eingeteilt ist, es wird bewusst auf Haupt- und Nebenrollen verzichtet. Manche Theaterspielklubs haben bereits ein festgelegtes Thema, eine fixe Vorlage, die dann mit den Jugendlichen erarbeitet werden. Es gibt Spielklubs, in denen sich die Jugendlichen in der Gruppe gemeinsam mit der Spielleitung überlegen, zu welchem Thema sie arbeiten wollen. Dies kann ein abstraktes Thema sein oder eine Stückvorlage, die dann bearbeitet wird. Theaterpädagogen bzw. Theaterpädagoginnen sammeln Eindrücke und Inputs der Teilnehmenden anhand verschiedenen Übungen, Spielen und Improvisation, woraus dann ein Stück zusammengestellt wird. Die Spielleitung bestimmt, wie stark die Jugendlichen das Stück selbst entwickeln. Natürlich hängt dies auch von der aktiven Beteiligung der Spieler und Spielerinnen ab. Die Stückentwicklung kann auf die Fähigkeiten der Spielenden abgestimmt sein, beispielsweise bei einer Gruppe von körperlich beeinträchtigten Menschen, und

⁸² Vgl. Sommer, Harald Volker, „Theaterpädagogik am Theater der Jugend – Theatrales Lernen durch die chorische Arbeitsweise“, *Neue Wege – 75 Jahre Theater der Jugend in Wien*, Hg. Gerald M. Bauer/Birgit Peter, Wien: Lit Verlag 2008, S. 117-128

⁸³ Vgl. Richard, Jörg, „Jugendclubs an Theatern. Spekulation über ein neues Phänomen“, *Jugendclubs an Theatern*, Hg. Herbert Enge/Marlis Jeske/Wolfgang Schneider, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag 1991, S.11-39

daraus wird dann ein Themenbogen bzw. ein roter Faden abgeleitet. Eine weitere Möglichkeit ist es, eine bestimmte Form oder Methode als Ausgangspunkt, wie beispielsweise chorisches Arbeiten oder Bewegungstheater, zu nutzen. Natürlich können verschiedene Herangehensweisen vermischt werden, der kreativen Entwicklung sind praktisch keine Grenzen gesetzt. Wie groß der Handlungsspielraum der Spieler und Spielerinnen ist hängt von der Struktur des Spielklubs ab. Grundsätzlich sollen Kinder und Jugendliche die Gelegenheit haben, den Prozess aktiv mitgestalten zu können. Die Spielleitung eröffnet Erfahrungsmöglichkeiten, aber die Teilnehmer und Teilnehmerinnen müssen selber ihre eigene Form und Haltung finden. Was die Jugendlichen auf der Bühne zeigen, soll auch im weiteren Sinne etwas mit ihnen selbst zu tun haben.⁸⁴

Die Intention Jugendklubs an Theaterhäuser zu koppeln, ging aus organisatorischer Sicht damit einher, deren Infrastruktur nutzen zu können. Alle Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen sowie alle Abteilungen sollten – entsprechend ihrer Möglichkeiten – Bereitschaft zeigen, sich an den Spielklubs zu beteiligen und diese zu unterstützen. Wie stark dies tatsächlich durchgeführt wird, liegt am jeweiligen Tenor und der Struktur des Hauses. Auch hier gibt es viele verschiedene Varianten der Symbiose. Teilweise nimmt die Theaterpädagogik eine eigene Sparte ein und die Jugendklub-Produktionen sind fixer Bestandteil des regulären Spielbetriebs. An manchen Häusern gibt es eine theaterpädagogische Abteilung, die sich großteils autark organisiert und sozusagen nebenbei mitläuft.⁸⁵

Bereits die Namensgebung lässt die Vielseitigkeit und in gewisser Hinsicht vielleicht sogar die künstlerisch-pädagogische Kontroverse des Konzepts Jugendtheaterklub erahnen. Ursprünglich wurde das Konstrukt des Klubs als exklusive Einrichtung der bürgerlichen Herrengesellschaft ins Leben gerufen, um sich den Blicken der Öffentlichkeit zu entziehen. Der Begriff *Theaterklub* oder *Theaterspielklub* stellt einerseits die Privatheit des Klubs und andererseits die Öffentlichkeit des Theaters gegenüber, ähnlich wie sich die Frage nach dem Fokus des Produktes oder des Prozesses, der Identität von Kunst oder Pädagogik sowie des Charakters der Professionalität oder der Laienhaftigkeit gegenüberstehen.⁸⁶

⁸⁴ Vgl. Jahnke, Manfred, „Lassen sich Jugendclub-Aufführungen rezensieren?“, *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Heft 32, Oktober 1998, S. 36-46

⁸⁵ Vgl. Enge, Herbert/Marlis Jeske/Wolfgang Schneider (Hg.), *Jugendklubs an Theatern*, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag 1991, S. 83-124

⁸⁶ Vgl. Frank, Martin, „Jugendklubs an Theatern“, *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Hg. Gerd Koch/Marianne Streissand, Berlin: Schibri Verlag 2003, S. 150+151

3.1.2 Produkt oder Prozess, Kunst oder Pädagogik?

Die Debatte, ob die Theaterpädagogik dem Schwerpunkt von prozess- oder produktorientiertem Arbeiten nachgeht oder ob der Anspruch vermehrt auf Kunst oder Pädagogik gestellt werden soll, lässt viele unterschiedliche Meinungen zu, die weit auseinander gehen können. Im Falle des Theaterspielklubs wird intendiert, am Ende eine Aufführung hervorzubringen, was aber nicht heißt, dass jegliche Art theaterpädagogischen Arbeitens dieses Ziel hat. Der Fokus kann in beiderlei Hinsicht sowohl auf den Prozess, als auch auf das Produkt gerichtet sein.⁸⁷ Mit der Absicht eine Aufführung auf die Beine zu stellen, steigt natürlich auch der Erfolgsdruck, besonders wenn die Aufführungen in das Spielrepertoire des Theaterbetriebs eingeplant sind. Dennoch geben viele erfahrende Theaterpädagogen und Theaterpädagoginnen die Rückmeldung, dass durch das gemeinsame Ziel einer Abschlussaufführung viele Entwicklungsvorgänge im sozialen wie im methodischen Kontext intensiviert werden. Es erfordert Mut, auf einer Bühne zu spielen und sich anderen Menschen zu präsentieren. Theaterspielen ist ein offener und unvorhersehbarer Prozess. Der Mut ist genauer genommen bereits mit der Bereitschaft, sich überhaupt auf Theater einzulassen, notwendig. In jeder einzelnen Probe sind Momente der Ungewissheit vorhanden.⁸⁸ Je intensiver das Erlebnis, ob bei der Aufführung oder während des Probenprozesses, desto tiefer prägen sich die Erfahrungen ein.⁸⁹

Für Eva Brades ändert sich durch die Entscheidung, eine Aufführung in den öffentlichen Kontext zu stellen, deutlich die Methode und die Blickrichtung: „Es ist nicht mehr ein Kreis, sondern eine geöffnete Linie.“⁹⁰ Die Intimität des Probens und Ausprobierens wird aufgebrochen. Jugendliche werden somit in einen professionellen Rahmen gestellt. Der Spielleitung unterliegt hier ganz klar die Aufgabe, den Kindern und Jugendlichen weiterhin einen geschützten Bereich zu bieten. Mit Programmheften oder einer kurzen Rede kann vorab das Bewusstsein beim Publikum geschaffen werden, dass es sich eben nicht um professionelle Schauspieler und Schauspielerinnen handelt, sondern um theaterinteressierte Kinder und Ju-

⁸⁷ Vgl. Enge, Herbert/Marlis Jeske/Wolfgang Schneider (Hg.), *Jugendclubs an Theatern*, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag 1991, S. 7-10

⁸⁸ Vgl. Wiese, Hajo, „Harald Hilpert (*1938): Macht Findung!“, *Generationen im Gespräch. Archäologie der Theaterpädagogik I*, Hg. Marianne Streisand/Ulrike Hentschel/Andreas Poppe/Bernd Ruping, Berlin: Schibri Verlag 2005, S. 131-146

⁸⁹ Vgl. Heckmair, Bernd/Werner Michl, *Erleben und Lernen – Einstieg in die Erlebnispädagogik*, Neuwied: Luchterhand Verlag 2002⁴, S. 3-27

⁹⁰ Giese, Nadine, „Eva Brandes (*1938): Theaterpädagogik ist für mich ein Bild auf etwas hin“, *Generationen im Gespräch. Archäologie der Theaterpädagogik I*, Hg. Marianne Streisand/Ulrike Hentschel/Andreas Poppe/Bernd Ruping, Berlin: Schibri Verlag 2005, S. 122

gendliche, die sich über einen bestimmten Zeitraum mit dem Thema und der Methode Theater auseinandergesetzt haben. Eines darf hier nicht vergessen werden, so Melanie Hinz, theaterpädagogische Arbeit ist nicht als Schauspielausbildung zu sehen:

„Nicht-professionelle Darsteller fungieren in ihren Inszenierungen als sogenannte „Experten des Alltags“ und bringen damit ihre ganz eigene Kompetenz mit: Sie brauchen kein schauspielerisches Handwerk, weil ihr Leben Probe genug war für das, was sie auf der Bühne zu erzählen haben.“⁹¹

Auch wenn das Produkt bei den Probenarbeiten im Vordergrund steht, verschwindet in der theaterpädagogischen Arbeit der Prozess des Machens nie gänzlich in den Hintergrund. Jeder Spieler, jeder Spielerin gibt sein bzw. ihr Bestes und entwickelt sich während des Prozesses auf seine bzw. ihre Art und Weise weiter. Christoph Scheurle stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob eine Aufführung bzw. eine Präsentation theaterpädagogische Arbeit überhaupt zeigen kann. Die Aufführung ist lediglich eine Momentaufnahme eines eigentlich flüssigen Prozesses und wird diesem damit nicht gerecht. Sie bildet zwar „einen mehr oder weniger verlässlichen Fixpunkt allen szenischen Bemühens während der Probenphase“⁹², kann aber durch die Pflicht des Auftritts genauso prozessfördernd wie prozesshemmend sein.

Die Pädagogik verspürt ständig den Drang Ziele vorzugeben und Erkenntnisse erlangen zu müssen, meint Klaus Hoffmann.

„Kunst ist aber ein Lebensweg, eine Lebensäußerung, die nicht planbar in ihren Vollzügen und in ihren Zielen ist, sondern die Erfahrung ermöglicht. Wo man sich auf Wege begibt und nicht weiß, wo man landet, welche Erkenntnisse man gewinnt. Erkenntnisse, die man vorher gar nicht vermutet hat. Sonst kann man auch gar nichts Neues lernen, wenn man das alles vorher schon genau geplant hat. Das zeichnet, glaube ich, die Theaterpädagogik aus, dass sie Milieus, Situationen, Instrumentarien, alles zur Verfügung stellt. Aber sich dann überflüssig machen muss, weil der Weg des Entdeckens doch bei dem Spieler und beim Spiel bleiben muss.“⁹³

Tom Krause sieht es als unumgänglich, die Gewichtung von Theater und Pädagogik in der sowohl praxisorientierten wie zugleich wissenschaftlich orientierten Disziplin Theaterpädagogik immer wieder auf ein Neues in Relation zu setzen: „Antworten müssen hier temporärer und individueller Art bleiben, fallen theaterpädagogische Ansätze doch glücklicherweise so unterschiedlich aus wie die Menschen hinter diesen Ansätzen bzw. wie die Menschen, de-

⁹¹ Hinz, Melanie, „Regieführen an der Dresdner Bürgerbühne“, *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Heft 62, April 2013, S. 25

⁹² Scheurle, Christoph, „Erzähltheater und Stückentwicklung“, *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Heft 62, April 2013, S. 42

⁹³ Poppe, Andreas, „Klaus Hoffmann (*1939): Theater als Laboratorium der Wahrnehmung“, *Generationen im Gespräch. Archäologie der Theaterpädagogik I*, Hg. Marianne Streisand/Ulrike Hentschel/Andreas Poppe/Bernd Ruping, Berlin: Schibri Verlag 2005, S. 196

nen die Ansätze gelten.“⁹⁴ Um Anforderungen sowohl im künstlerischen als auch im sozialen Bereich gerecht zu werden, ist eine wechselseitige Bezugnahme unabwendbar. Gerd Koch schlägt dazu vor, dass sich die Kunst und der soziale Aspekt selbstbewusst begegnen, dann verändern und beeinflussen sie sich gegenseitig, bleiben dennoch zugleich beides starke Subjekte.⁹⁵ Theaterpädagogische Arbeit kann nie auf einen der beiden Aspekte verzichten, so Hein Haun.

„Theaterpädagogik schätzt das Erlebnis, den leidenschaftlichen Prozess des Ringens um eine Form als ebenso bedeutsam wie das dokumentierte Stehen zu einem Ergebnis, die überzeugte oder Frage aufwerfende theatralische Mitteilung in einer Aufführung.“⁹⁶

Auch Hajo Kurzenberger sieht in der Instrumentalisierung der Theaterpädagogik eine schwierige Thematik. Theater verfügt grundsätzlich über viele wichtige Ansätze des Lernens, allerdings sollte immer die Kunstform behandelt werden. Das Ziel der Theaterpädagogik ist es nicht den Lernerfolg zu bestimmen, sondern lediglich den Rahmen dafür zu geben. Für Kurzenberger ist Theater eine „soziale Kunstform“ in zweierlei Hinsicht. Menschen stellen miteinander ein theatrales Produkt her, das später wieder aufgeführt wird. Das soziale Ereignis lässt sich auf zwei Ebenen feststellen, einerseits in dem Prozess und andererseits in der Aufführung. „In jedem Theaterproduktionsvorgang sind pädagogische Anteile enthalten. Ob sie das reflektieren oder nicht reflektieren, ob sie theaterpädagogisch kompetent, theoretisch sind oder nicht“.⁹⁷ Es geht darum mit den Teilnehmenden eine kollektive Kreativität zu erzeugen, wobei jeder Einzelne bzw. jede Einzelne einen besonderen Beitrag leistet, auf den nicht verzichtet werden kann.⁹⁸

Daran anknüpfend ist es Ulrike Hentschel ein Anliegen, ein Bewusstsein hinsichtlich einer „Produktionsöffentlichkeit“ zu schaffen. Damit ist gemeint, dass sich die Öffentlichkeit, also das Publikum, über den Produktionsprozess der Aufführung, der Darstellung stärker bewusst

⁹⁴ Kraus, Tom, „Verbotene Scheiterfrüchte. Scheitern als Schlüsselkompetenz“, *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Heft 46, März 2005, S. 33

⁹⁵ Vgl. Rezension von Gerd Koch: „Mona-Sabine Meis und Georg Achim Mies (Hg.) (2012): Künstlerisch-ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit. Kunst, Musik, Theater, Tanz und neue Medien“, in *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Heft 62, April 2013, S. 69

⁹⁶ Haun, Hein, *Theaterpädagogik ist Dialog. Versuch der Formulierung eines theaterpädagogischen Grundverständnisses*, Köln: Bundesverband Theaterpädagogik 2004, S. 8, http://www.eduhi.at/dl/Theater_ist_Dialog.pdf, 30.6.2014

⁹⁷ Wenzel, Karola, „Hajo Kurzenberger (*1944): Theater als soziale Kunstform“, *Generationen im Gespräch. Archäologie der Theaterpädagogik I*, Hg. Marianne Streisand/Ulrike Hentschel/Andreas Poppe/Bernd Ruping, Berlin: Schibri Verlag 2005, S. 377

⁹⁸ Vgl. Wenzel, Karola, „Hajo Kurzenberger (*1944): Theater als soziale Kunstform“, *Generationen im Gespräch. Archäologie der Theaterpädagogik I*, Hg. Marianne Streisand/Ulrike Hentschel/Andreas Poppe/Bernd Ruping, Berlin: Schibri Verlag 2005, S. 376-387

wird – speziell im Hinblick auf theaterpädagogische Arbeit – und hinterfragt, was hinter der Aufführung steht, wie und warum diese entstanden ist.⁹⁹ Theaterpädagogische Arbeit erfolgt mit nicht-professionellen Akteuren und wenn auch mit ästhetischen Mitteln gearbeitet wird, ist es wichtig, den Weg hinter dem ästhetischen Endprodukt zu sehen, den es gebraucht hat, um dieses Produkt zeigen zu können.

3.1.3 Theaterspielen als gewählte Freizeitbeschäftigung

Theaterspielen im Kontext der selbst gewählten Freizeitbeschäftigung erfolgt freiwillig und individuell. Jugendliche können sich hier in einem geschützten Rahmen ausleben und sich ihrer eigenen Stärken bewusst werden. Im Gegensatz zu schulischen Leistungen wird Theaterspielen nicht bewertet. Es handelt sich hier um einen kollektiven Prozess, man ist Teil eines Gruppengefüges. Beim Theaterspielen geht es nicht darum, wer besser ist oder wer schlechter ist. Anders als bei Freizeitbeschäftigungen, beispielsweise im sportlichen Kontext, fällt der Wettbewerbsgedanke weg. Jeder Spieler, jede Spielerin bringt sich selber so weit ein, wie es seine oder ihre Fähigkeiten zulassen. Michael Schmitt erklärt, dass Theaterpädagogik von der Prämisse ausgeht, dass „jeder Mensch Theater spielen kann, wenn er das will“.¹⁰⁰ Natürlich wird in diesem Rahmen ebenso auf die Bedürfnisse und Interessen der Teilnehmenden geachtet. Niemand wird zu etwas gezwungen, was er oder sie nicht tun möchte.

Durch den Aspekt der Freiwilligkeit lassen sich die Jugendlichen viel tiefer auf das Thema ein und haben einen offeneren Zugang. Die Neugierde und Lust dazu sich mit Theater auseinanderzusetzen, kann hier stärker verspürt werden. Die Grundmotivation ist eine viel höhere, wodurch ganz andere Möglichkeiten gegeben sind. Man kann die Jugendlichen somit anders fordern und natürlich auch anders fördern, es sind ganz andere Arbeitsweisen- und -formen möglich. Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen bringen oft selbst Ziele und Erwartungen mit und sind bestrebt, diese umzusetzen. Bei theaterpädagogischen Projekten mit Teilnahme-pflicht muss das Interesse bei dem Gegenüber erst geweckt werden. In diesem Rahmen wird man oft gegen Widerstand ankämpfen müssen. Das fällt bei einer Gruppe, die freiwillig Theaterspielen will, weg und man kann gleich methodisch und praktisch zu arbeiten beginnen.

⁹⁹ Vgl. Hentschel, Ulrike, „Ästhetische Bildung“, *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Hg. Gerd Koch/Marianne Streissand, Berlin: Schibri Verlag 2003, S. 64-71

¹⁰⁰ Schmitt, Michael, *Vom Lehrstück bis zum Theatersport. Theaterpädagogik für eine ganzheitliche Bildung*, Marburg: Tectum Verlag 2010, S. 22-30

Bei theaterpädagogischen Kursen und Workshops wird gemeinsam auf ein Ziel hin gearbeitet, gemeinsam ein Kunstwerk produziert. Man nimmt andere wahr und lernt anzunehmen, sich zu öffnen, seine Schwächen zu zeigen und Kritik anzunehmen – und das alles freiwillig, stellt Alexander Brill, Gründer des „Schülerclubs Schauspiel Frankfurt“, erstaunt fest. Wo sonst können Jugendliche solche Erfahrungen gewinnen?¹⁰¹ Im Kapitel über Lernprozesse wurde bereits angesprochen, dass Motivation und der Zugang zu einem Thema das Aneignen von Prozessen erleichtert. Dietmar Sachser legt dies auf die Arbeit im theaterpädagogischen Bereich um.

„Dass man sich die Welt mit Freude leichter aneignet, effektiver lernt und leidenschaftlicher arbeitet, ist eine hinlänglich bekannte, wenngleich keine antiquierte Lebensweisheit, die auf schöpferische Prozesse genauso zutrifft wie auf theaterferne Bereiche. Dass eine Theaterpädagogik, deren Klientel sich primär aus freiwilligen Subjekten zusammensetzt, in besonderer Weise auf einer freudvoll-schöpferischen Schaffensbasis gründen muss, ist ebenso einleuchtend wie naheliegend.“¹⁰²

Das Besondere am Theaterspielen ist einerseits die Freiheit, etwas ganz anderes ausprobieren zu können, und andererseits so sein zu können wie man ist, was andere Freizeitaktivitäten in dieser Intensität vielleicht nicht anbieten können. Im Theater scheint alles möglich zu sein. Dabei werden „die Spieler darüber hinaus in eine Welt der Wünsche und Hoffnungen“¹⁰³ geführt, so Schmitt. Beim Theaterspielen werden ganz viele Dinge vereint. Es geht nicht darum, perfekt Schauspielen zu lernen, oder irgendwelche Muster zu erfüllen sondern es werden ganz viele verschiedene Kompetenzen gefördert sowohl im praktischen als auch im sozialen Sinn, was in weiterer Folge die Persönlichkeit an sich stärkt.

3.1.4 Theaterpädagogik am Theater der Jugend Wien

Am Theater der Jugend Wien wurde in der Saison 1992/93 unter der künstlerischen und kaufmännischen Leitung von Reinhard Urbach erstmals eine Stelle im theaterpädagogischen Bereich geschaffen, die ein Jahr später organisatorisch der Dramaturgie untergeordnet wurde. Die Angebote der Theaterpädagogik umfassten Probenbesuche, Bühnen- und Hausführungen, Besuch der Kostümwerkstätte, Workshops für Lehrer und Lehrerinnen und produktionsbezo-

¹⁰¹ Vgl. Doderer, Klaus, „Jugendclubs an Theatern. Theaterlaboratorium und spielpädagogische Modelle“, *Jugendclubs an Theatern*, Hg. Herbert Enge/Marlis Jeske/Wolfgang Schneider, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag 1991, S. 53

¹⁰² Sachser, Dietmar, „Theaterspielflow. Flow als ein künstlerischer Gestaltungsmodus an der Nahtstelle von Theoriebildung und Praxis der Theaterpädagogik“, *Lektionen 5. Theaterpädagogik*, Hg. Christoph Nix/Dietmar Sachser/Marianne Streisand, Berlin: Theater der Zeit 2012, S. 82-92

¹⁰³ Schmitt, Michael, *Vom Lehrstück bis zum Theatersport. Theaterpädagogik für eine ganzheitliche Bildung*, Marburg: Tectum Verlag 2010, S. 32

gene sowie produktionsunabhängige Theater-Spiel-Stunden, in denen die Theaterpädagogin des Hauses zwei bis drei Stunden mit einer Klasse theaterpädagogisch arbeitet. Außerdem wurden spezielle Theaterpakete angeboten, in denen Probenbesuche, eine Bühnen-, Haus- oder Kostümwerkstattführung, Schulbesuche der Theaterpädagogin sowie ein Aufführungsbesuch inkludiert war. Des Weiteren wurden Begleitmaterialien zu den jeweiligen Produktionen des Hauses erstellt. In der Saison 1997/98 wurde von der leitenden Theaterpädagogin Karin Mörtl der erste Theaterspielklub zum Thema Märchen angeboten, bei dem sich 17 Mädchen im Alter von 8-12 Jahren wöchentlich an 10 Terminen trafen. Damals gab es keine öffentliche Aufführung. In den folgenden Saisons fanden, je nach Kapazität und Nachfrage, pro Spielzeit ein bis zwei Theaterspielklubs statt. Diese erhielten die Namen „Butterfly“ für Kinder im Alter zwischen 8-12 Jahren und „Art Attack“ für Jugendliche ab 13 Jahren. Am Ende der Theaterklubs gab es dann eine Aufführung im Theater, wo beide Klubs hintereinander spielten. Dazu wurden Eltern, Verwandte, Freunde und Bekannte eingeladen. Der Eintritt war frei.

Ab 2004 übernahm Harald Volker Sommer die Leitung der Theaterpädagogik. Die Angebote entwickelten sich thematisch weiter zu Stückspielen, Projektspielen, Klassenspielen, Themenspielen und verschiedenen Workshops, wie beispielsweise zu dem Thema „Wie entsteht ein Theaterstück“.

In der folgenden Tabelle werden die Angebote zusammenfassend erläutert:

Stückspiel:	Eine Klasse besucht ein Theaterstück und erhält dazu eine theaterpädagogische Vor- und Nachbereitung in Form zweier Klassenbesuche zu ein bis zwei Stunden.
Projektspiel:	Eine Klasse erhält eine Vor- und Nachbereitung, wahlweise eine Bühnenführung oder einen Besuch in der Kostümwerkstatt und einen Probenbesuch.
Klassenspiel:	In acht Terminen zu je zwei Stunden wird mit einer Klasse in der Schule eine Aufführung entwickelt.
Themenspiel:	Eine Klasse nimmt an einem dreistündigen Theaterworkshop teil, bei dem zu einem bestimmten Thema theaterpädagogisch gearbeitet wird.
Workshop „Wie ein Theaterstück entsteht“:	Gemeinsam mit einer Klasse werden innerhalb einer Stunde Theaterberufe erklärt und sinnlich entdeckt wie ein Theaterstück entsteht.

Außerdem werden vereinzelt Publikumsgespräche, Berufsorientierungstage am Theater und Generationentheater angeboten. Workshops für Pädagogen und Pädagoginnen werden je nach Bedarf abgehalten, genauso wie dramaturgische und praktische Beratung und Unterstützung für Lehrer und Lehrerinnen, die mit ihrer Klasse ein Stück entwickeln wollen. Ab der Saison 2004/05 gab es für die Abschlussaufführung der Theaterklubs bereits zwei Termine, ab der Saison 2005/06 konnte die Theaterklubinszenierung sogar an drei Abenden besuchen werden.

Ab der Saison 2007/08 wurden vermehrt Theaterklubs angeboten, insgesamt acht Stück. Die Altersteilung wurde auf drei Klubs erweitert und die Namen der Klubs änderten sich zu „Klub08“ für Kinder zwischen 8 und 11 Jahren, „Klub12“ für Kinder und Jugendliche zwischen 12 und 14 Jahren und „Klub15“ für Jugendliche ab 15 Jahren. Die verschiedenen Theaterklubs fanden entweder über die ganze Saison statt oder erstreckten sich über einige Wochen und wurden dafür mehrmals angeboten. Bei allen Klubs gab es eine Endaufführung. Jene, die sich nur über ein paar Termine erstreckten, wurden die Aufführung im kleinen Rahmen gezeigt. Die Jugendlichen des „Klub12“ und des „Klub15“ arbeiteten über eine ganze Saison an der Entwicklung eines Stückes und zeigten dieses im Rahmen einer Aufführung im Theater im Zentrum. 2008 wurden erstmals auch Karten zu für die Klubaufführungen in den freien Verkauf gegeben.

Seit 2009 leitet Barbara Rottensteiner Comploi die theaterpädagogische Abteilung. Mit der Spielzeit 2009/10 pendeln sich die Anzahl der Theaterklubs auf 3 bis 5 ein (2009/10 – 3 Theaterklubs, 2010/10 – 5 Theaterklubs, 2011/12 – 4 Theaterklubs, 2012/13 – 3 Theaterklubs). Die Namen der Theaterklubs ändern sich in der Saison 2012/13 zu „Klub I: BühnenHüpfer“ für Kinder von 8 bis 10 Jahren, „Klub II: BrettSpieler“ für Jugendliche von 13 bis 15 Jahren und „Klub III: KreativGeister“ für Jugendliche von 16 bis 18 Jahren.¹⁰⁴

Die Erläuterung der theaterpädagogischen Struktur und Methode von Theaterklubs allgemein sowie der Überblick über den Bereich der Theaterpädagogik am Theater der Jugend Wien soll als Grundlage und ferner zum besseren Verständnis des später angeführten Forschungskapitel dienen.

¹⁰⁴ Die Informationen wurden der Homepage, dem Saisonheft 2012/13 sowie Aufzeichnungen aus dem Archiv der Theaterpädagogik am Theater der Jugend Wien entnommen. <http://www.tdj.at>, 30.6.2014

3.2 Ästhetische Bildung im Bereich Theaterpädagogik

Das Wort *Ästhetik* wird aus dem Griechischen – *Aísthēsis* – hergeleitet und bedeutet soviel wie sinnliche Wahrnehmung. Philosophisch betrachtet, bezieht sich die Ästhetik auf das Schöne und auf sinnliche Erkenntnisse. Die Begrifflichkeit rund um die Ästhetik findet Verwendung in vielerlei Hinsicht und Bereichen und wird hier lediglich unter dem Aspekt der Forschungsfragen dieser Arbeit beleuchtet. Im bildungstheoretischen Zusammenhang beschäftigt sich Ästhetik weitgehend mit der Erziehung der Wahrnehmung, also die Ausbildung der Sinne. In engerer Hinsicht ist damit die aktive und wahrnehmende Auseinandersetzung mit Kunst gemeint. Der Begriff *ästhetische Bildung* ist auf die 1795 entstandenen Briefe von Friedrich Schiller „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ zurückzuführen. Die sinnliche Erfahrung durch Kunst bzw. künstlerischen Tätigkeiten stellen hier den Ausgangspunkt für die menschliche Bildung und Entwicklung dar. Der Bildungsprozess erfolgt anhand von Wahrnehmungen und Empfindungen. Das Denken wird somit dem Wahrnehmen untergeordnet, Wissen und Erkenntnis entwickeln sich durch die aktive und sinnliche Auseinandersetzung mit dem Gegenstand.¹⁰⁵

Der Aspekt der ästhetischen Bildung knüpft innerhalb der Theaterpädagogik an der Auseinandersetzung mit der Kunstform Theater an. Dies kann einerseits durch das aktive Zuschauen und andererseits durch den Prozess des Selbsthandelns – des aktiven Theaterspielens – erfolgen. Das Theater als Medium wird zum Bildungsgegenstand. Ulrike Hentschel verortet die Orientierungspunkte der ästhetischen Bildung in der Theaterpädagogik einerseits in den „spezifischen Bedingungen theatraler Gestaltung“ und andererseits in den „besonderen Erfahrungen, welche die nicht-professionellen Akteure mit diesen Gestaltungsformen machen können“.¹⁰⁶ Die Erfahrungs- und Lernprozesse, die mit dem Theaterspielen einhergehen, sind nicht nach einem Muster oder einer Formel angelegt, sondern werden individuell durch jeden einzelnen Spieler erzeugt. Hier entsteht ein subjektiver Raum, erklärt Michael Schnitt.

„Der Einzelne könne sich schöpferisch entfalten und neue Ausdrucksformen finden, da es in diesem künstlerisch-kulturellen Bereich kein richtig oder falsch im herkömmlichen Sinne gibt. Stattdessen existieren viele Formen, Stile und Richtungen nebeneinander und sind Ausdruck von Haltung, Wille, Wünschen und Träumen von Menschen. Diese setzen sich so mit sich selbst und mit eigenen Sichtweisen zur Welt auseinander.“¹⁰⁷

¹⁰⁵ Vgl. Hentschel Ulrike, „Ästhetische Bildung“, *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Hg. Gerd Koch/Marianne Streissand, Berlin: Schibri Verlag 2003, S. 9-11

¹⁰⁶ Hentschel, Ulrike, „Ästhetische Bildung“, *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Hg. Gerd Koch/Marianne Streissand, Berlin: Schibri Verlag 2003, S.10

¹⁰⁷ Schmitt, Michael, *Vom Lehrstück bis zum Theatersport. Theaterpädagogik für eine ganzheitliche Bildung*, Marburg: Tectum Verlag 2010, S. 38

Ästhetische Bildung erfolgt durch die aktive Auseinandersetzung des Subjektes mit sich selbst im Medium Theater. Künstlertheorien, so Hentschel, sind dabei die wichtigste Grundlage für die Praxis der Ästhetischen Bildung. Anhand theatraler Handlungen, den damit verbundenen Erfahrungen sowie intensiver Reflexionsarbeit wird neues Handlungswissen generiert. In diesem Zusammenhang wird die Differenzerfahrung im Theaterspiel zur ästhetischen Erfahrung. Die Voraussetzung dafür liegt im Produzieren einer eigenständigen theatralen Wirklichkeit sowie Erfahrungsfähigkeit und Selbstvergessenheit.¹⁰⁸ Durch den Prozess des Theaterspielens findet eine Verschiebung statt, die ausschlaggebend dafür ist, dass die Wahrnehmung des Theaterspiels als solches stattfinden kann. Dies geschieht in zweierlei Hinsicht, einerseits durch die Innenperspektive der Spielenden und andererseits durch die Außenperspektive der Zuschauenden. Im Rahmen dieser erweiterten Wirklichkeit wird ein ästhetischer Raum geschaffen, in dem Handlungen und Erfahrungen anders wahrgenommen werden. Verschiedene, vielleicht sogar widersprüchliche Wirklichkeiten bestehen gleichzeitig nebeneinander.¹⁰⁹ Durch das Annehmen einer Rolle wird der Spielende an eine Schwelle zwischen Imagination und Wirklichkeit gestellt, wodurch ästhetische Lernprozesse frei gesetzt werden. Der Spieler bzw. die Spielerin wird anhand der erfahrenen Gefühle und Verhaltensmuster der Rolle mit dem Selbst konfrontiert.

„Dabei bedeutet Theaterspielen, gewisse Aspekte von sich aufzugeben und ebenso neue Aspekte von sich zu entdecken. Beim Spielen identifizieren sich die Spielenden mit der Rolle, der Figur und nimmt in der Reflexion kritische Distanz zu ihr ein. Er beschäftigt sich mit deren Gefühlen, Haltungen und Handlungen, die teilweise mit denen der Spielenden nicht vereinbar sind. Hierbei erschließen sich Spielern und Zuschauern neue Erfahrungen bei der Auseinandersetzung mit der fiktiven Figur.“¹¹⁰

Nicht unwesentlich am Bildungs- und Lerneffekt sind das ästhetische Vergnügen und die Lust am Spiel.

Leopold Klepacki beschreibt Theaterspielen als einen offenen und nicht festlegbaren Gestaltungsprozess, in dem der Spieler bzw. die Spielerin immer wieder an seine oder ihre Grenzen stößt und ständig neue Fragen aufgeworfen werden, „die ausschließlich durch körperliche Handlungszüge ästhetisch behandelbar sind. Theater 'erzwingt' ästhetische Performanz“.¹¹¹

¹⁰⁸ Vgl. Hentschel, Ulrike, „Ästhetische Bildung“, *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Hg. Gerd Koch/Marianne Streissand, Berlin: Schibri Verlag 2003, S. 64-71

¹⁰⁹ Vgl. Klepacki, Leopold, „Theater: Was man lernen kann und was man lernen muss“, *Korrespondenzen. Theater – Ästhetik – Pädagogik*, Hg. Florian Vaßen, Berlin: Schibri Verlag 2010, S. 35-37

¹¹⁰ Schmitt, Michael, *Vom Lehrstück bis zum Theatersport. Theaterpädagogik für eine ganzheitliche Bildung*, Marburg: Tectum Verlag 2010, S. 118-122

¹¹¹ Klepacki, Leopold, „Theater: Was man lernen kann und was man lernen muss“, *Korrespondenzen. Theater – Ästhetik – Pädagogik*, Hg. Florian Vaßen, Berlin: Schibri Verlag 2010, S. 38

Die Spielenden werden dazu aufgefordert, sich ständig neu in Bezug zur Rolle und Figur zu stellen, und geraten in ständige Konfrontation mit dem Selbst und dem Anderen.

Ästhetische Bildung findet in einem zweckfreien Raum statt, ihr werden keine inhaltlichen Ziele vorgegeben, was die Pädagogik allerdings sehr wohl tut. Daher ist die Vermittlung von Theater im pädagogischen Zusammenhang in einem Art Zwischenfeld anzusiedeln. Ulrike Hentschel wirft dabei die Frage auf, wie sinnvoll es ist, für Kunst eine Bildungslegitimation einzuholen. In der ästhetischen Bildung im Bezug auf Theaterspielen sind bereits per se soziale Züge enthalten, ohne dass diese pädagogisch gesteuert oder kontrolliert werden können. Bereits vorab dienliche Bildungsziele zu formulieren, steht dem Freiraum der künstlerischen Idee gegenüber. Kunst birgt den größten Bildungseffekt, meint Hentschel, wenn diese als Kunst selbst wirken darf – und gleichermaßen verhält es sich mit dem Theater.¹¹² Kinder und Jugendliche lernen primär über das aktive Theaterspielen, so Leopold Klepacki, alle anderen Lern- und Bildungseffekte folgen daraus.¹¹³ Außerdem drängt sich hier die Frage auf, ob die Wirkung von ästhetischer Bildung überhaupt empirisch messbar ist. Auf diese Thematik wird in Kapitel „Schwierigkeiten der Wirkungsforschung“ genauer eingegangen.

3.3 Theatrale Lernprozesse

Eng in Verbindung mit Ästhetischer Bildung steht das *theatrale Lernen*, auch hier wird der zweckfreie Zugang vorausgesetzt. Wie bereits angeführt, werden ästhetische Erfahrungen durch die Auseinandersetzung des Selbst mit dem Kunstgegenstand hervorgerufen, hier liegt der Fokus in der individuellen Erfahrung. Der Prozess des theatralen Lernens benötigt allerdings ein Gegenüber und kann somit nur in der Gruppe stattfinden.

„Die ästhetisch-theatralen Erfahrungen der Lernenden bilden sich dadurch, dass sie in einem gemeinsamen Lernprozess der Gruppe Resonanz finden – jeder individuelle Ausdruck spiegelt sich in der Sozietät des Ensembles und wäre ohne diese soziale Spiegelung gar nicht möglich.“¹¹⁴

Das Ich wird in dem sozialen Gegenüber gespiegelt und ermöglicht so einen zusätzlichen Blickwinkel auf das eigene Ich. Mit der Erschaffung einer weiteren theatralen Wirklichkeit und dem Einlassen auf eine Rolle kann sich der Spieler bzw. die Spielerin von seinem bzw.

¹¹² Vgl. Hentschel, Ulrike, „Ästhetische Bildung“, *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Hg. Gerd Koch/Marianne Streissand, Berlin: Schibri Verlag 2003, S. 64-71

¹¹³ Vgl. Klepacki, Leopold, „Theater: Was man lernen kann und was man lernen muss“, *Korrespondenzen. Theater – Ästhetik – Pädagogik*, Hg. Florian Vaßen, Berlin: Schibri Verlag 2010, S. 32-41

¹¹⁴ Wiese, Hans Joachim/Michaela Günther/Bernd Ruping, *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit*, Berlin: Schibri Verlag 2006, S. 49

ihrem verinnerlichten Alltagshabitus lösen. Impuls- und Spontaneitätsübungen helfen dabei, das Selbst zu überlisten und vollends aus sich herauszugehen. Dabei kommt das Paradox zum Tragen, dass die Freiheit des Spieles erst durch die Eingrenzung des Spielraumes möglich wird.¹¹⁵ In diesem neu geschaffenen Rahmen können die Spielenden in Interaktion miteinander treten und neue Handlungen ausprobieren. Hier findet ein konsequenzvermindertes Probehandeln statt. Auch Ulrike Hentschel sieht das Probehandeln im Kontext einer Rolle als wesentliche Grundlage für theatrale Bildung.¹¹⁶

Das Ziel von theatralem Lernen soll lediglich die Erweiterung zur Bereitschaft von neuen Arbeitsweisen sein, um sich folglich auf die Methode Theater einzulassen. Damit ist theatrales Lernen von vornherein prozessorientiert ausgerichtet. Die Wirkung stellt sich mit dem Vorgang der Auseinandersetzung ein, auch ohne dass vorab Ziele operativ-strategisch definiert wurden.¹¹⁷ Hans-Joachim Wiese, Michaela Günther und Bernd Ruping sehen den Prozess des theatralen Lernens als eine Verknüpfung von ästhetischen und sozialen Lernabläufen. „In theatralen Lernprozessen können soziale Erfahrungen in eine ästhetische Form gebracht werden, die den instrumentellen Charakter der gesellschaftlichen Interaktion für die Dauer des theatral-künstlerischen Spiels aufhebt.“¹¹⁸

In ihrem Buch „Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit“ setzen sich Wiese, Günther und Ruping intensiv mit der dem Prozess des theatralen Lernens auseinander. Dabei beleuchten sie ästhetische, sachliche und soziale Lernvorgänge, die sie auf den theatralen Prozess umlegen. Bei ihnen steht in Hinblick auf die Didaktik und Methodik des theatralen Lernens der schulische Kontext klar im Vordergrund, allerdings lassen sich ihre Ansätze und Erkenntnisse sehr gut auf den außerschulischen Bereich umlegen.

Wiese, Günther und Ruping stützen ihre Überlegungen und Thesen in diesem Zusammenhang auf das Modell von Lidwine Janssens. Dieses besagt, dass „jede Unterrichtseinheit den Charakter einer in sich geschlossenen künstlerischen Produktion“¹¹⁹ besitzt und sozusagen nach

¹¹⁵ Vgl. Wiese, Hans Joachim/Michaela Günther/Bernd Ruping, *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit*, Berlin: Schibri Verlag 2006, S. 49-57

¹¹⁶ Vgl. Hentschel Ulrike, „Theaterspielen als ästhetische Bildung“, *Lektionen 5. Theaterpädagogik*, Hg. Christoph Nix/Dietmar Sachser/Marianne Streisand, Berlin: Theater der Zeit 2012, S. 69

¹¹⁷ Vgl. Wiese, Hans Joachim/Michaela Günther/Bernd Ruping, *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit*, Berlin: Schibri Verlag 2006, S. 63-68

¹¹⁸ Wiese, Hans Joachim/Michaela Günther/Bernd Ruping, *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit*, Berlin: Schibri Verlag 2006, S. 49

¹¹⁹ Wiese, Hans Joachim/Michaela Günther/Bernd Ruping, *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit*, Berlin: Schibri Verlag 2006, S. 68

einem dramaturgischen Schema abläuft. Dies lässt sich ebenso mit theaterpädagogischen Einheiten im Rahmen von Workshops, Spielklubs oder ähnlichem in Beziehung setzten. Nach dem Modell von Lidwine Janssens wird der spielerisch-ästhetische Prozess, der dabei stattfindet, in folgenden fünf Kompetenzen unterteilt:¹²⁰

- Fantasie – sinnliche Wahrnehmungskompetenz
- Körper – motorische Kompetenz
- Gruppe – sozialemotionale Kompetenz
- Szenische Idee – kognitive Kompetenz
- Szenisches Spiel, Präsenz – kreative Kompetenz

Darüber hinaus sollen besondere Fähigkeiten und Interessen der Spielenden hervorgehoben werden und als Anknüpfungspunkt für unterschiedliche Aufgaben dienen. Wenn sich jemand der Teilnehmenden beispielsweise gern mit Musik beschäftigt, kann diese Person für die musikalische Untermalung bestimmter Übungen oder Szenen verantwortlich gemacht werden. Das Modell nach Janssens ist lediglich als Orientierungsrahmen zu verstehen. Der Spielraum, in dem die Prozesse des Theatralen eingebettet sind, sollten stets ohne Absicht betreten werden. Damit ist gemeint, dass die Spielleitung immer empfänglich bleiben muss für das Spielgeschehen und dessen Ereignisse und sich nicht auf pädagogische Ziele versteifen darf.¹²¹ Hier gilt, wie auch im Sinne der ästhetischen Bildung, den Vorgang der theatralen Gestaltung und Produktion, also das WIE, dem vermittelnden Inhalt der Darstellung, also dem WAS, vorzuziehen.¹²²

Das Autorentrio Wiese, Günther und Ruping verorten die Methodik des theatralen Lernens in sechs „Dimensionen“:¹²³

- | | |
|--------------|-------------------------|
| - Experiment | - Mimesis |
| - Stillstand | - Kommunikatives Vakuum |
| - Aleatorik | - Gegenwartsidentität |

¹²⁰ Vgl. Wiese, Hans Joachim/Michaela Günther/Bernd Ruping, *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit*, Berlin: Schibri Verlag 2006, S. 70

¹²¹ Vgl. Wiese, Hans Joachim/Michaela Günther/Bernd Ruping, *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit*, Berlin: Schibri Verlag 2006, S. 69-71

¹²² Vgl. Hentschel, Ulrike, „Ästhetische Bildung“, *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Hg. Gerd Koch/Marianne Streissand, Berlin: Schibri Verlag 2003, S. 64-71

¹²³ Vgl. Wiese, Hans Joachim/Michaela Günther/Bernd Ruping, *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit*, Berlin: Schibri Verlag 2006, S. 71-74

Diese sechs Dimensionen sollen die Erfahrungs- und Handlungsfelder des thearalen Lernens strukturieren und gedankliche Zusammenhänge darstellen. Sie kreisen „gemeinsam eine Methodik theaterpädagogischen Handelns ein, das theatrale Schonräume eröffnen will und seine Ästhetik in den Momenten von Verbundenheit, Intensität, Spannung und Gegenwärtigkeit als kollektives Erlebnis sucht.“¹²⁴

Die Dimension des *Experiments* steht für die offenen und öffnenden Prozesse der theaterpädagogischen Arbeit. Theater ist ein dynamischer Prozess und somit für jede Person, die sich darauf einlässt, ein Experiment. Durch die Freiheit des theatralen Erfahrungsraumes kann hier alles geschehen und ausprobiert werden. In der spielerischen Interaktion zwischen den Spielenden, aber auch zwischen Spielenden und Zuschauern, ist nie vorhersehbar, wo diese hinführt und was dadurch ausgelöst wird. Das Interesse obliegt dem gemeinsamen spielerischen Prozess, der nach außen gebracht wird. Der experimentelle Rahmen kann auch bewusst auf das Publikum ausgedehnt werden. Beispiele für Interaktive Theaterexperimente sind das Playback-Theater und das Forum Theater.¹²⁵

Mit *Stillstand* ist die Wahrnehmung des gegenwärtigen Moments gemeint und er bezieht sich unter anderem auf die Methoden des Freeze, der Zeitlupe und des Standbildes. Das Innehalten lenkt die Aufmerksamkeit in den Vorgang des Augenblicks. Die dynamischen Bewegungsabläufe werden verfremdet und ermöglichen eine „ekstatische Auflösung“, ein Aus-sich-Herausgehen. Der erlebte Moment wird wahrgenommen, aber noch nicht reflektiert. Die Grenzen zwischen Individuum und Umwelt verschwimmen und eine Entsubjektivierung vollzieht sich.¹²⁶

Aleatorik bezieht sich auf den Zufall im Spiel. Improvisation ist hier das Stichwort. Im klar abgesteckten Spielraum werden anhand der Ereignisoffenheit Ausdrucksmöglichkeiten und in Folge dessen künstlerische Gestaltungsprozesse erweitert, die aus der Interaktion in Spielen und Übungen per Zufall konstituiert werden.¹²⁷

¹²⁴ Wiese, Hans Joachim/Michaela Günther/Bernd Ruping, *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit*, Berlin: Schibri Verlag 2006, S. 72

¹²⁵ Vgl. Wiese, Hans Joachim/Michaela Günther/Bernd Ruping, *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit*, Berlin: Schibri Verlag 2006, S. 72, 77-95

¹²⁶ Vgl. Wiese, Hans Joachim/Michaela Günther/Bernd Ruping, *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit*, Berlin: Schibri Verlag 2006, S. 72, 95-105

¹²⁷ Vgl. Wiese, Hans Joachim/Michaela Günther/Bernd Ruping, *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit*, Berlin: Schibri Verlag 2006, S. 72, 73, 105-111

Die Dimension der *Mimesis* ist sicherlich die komplexeste, so Wiese, Günther und Ruping. Sie bezieht sich auf die theatrale Kommunikation der Spielenden. Das Erarbeiten einer Rolle sowie Impuls- oder Improvisationsübungen basieren auf Nachahmung und Spiegelung. Dies birgt einen subjektentgrenzenden Moment in sich, der sowohl gemeinsam mit den Spielenden als auch mit dem Publikum erlebt werden kann. Diese Entgrenzung benötigt einen klar abgegrenzten Schutzraum, der im Theater anhand des Übereinkommens der Gegenwartsidentität, also des Erschaffens einer weiteren Realität, gegeben ist. Die Mimesis verknüpft die Entwicklung des Selbst und sowie die Entwicklung als Teil der Gemeinschaft.¹²⁸

In dem Moment, wo der Spielraum festgelegt wird, entsteht das *kommunikative Vakuum*. Es handelt sich dabei um einen Zwischenraum, eine Art Vakuum, der durch die Bestimmung des Spielraumes die absolute Handlungsfreiheit eröffnet und viele der alltäglichen Kommunikations- und Verhaltensregeln außer Kraft setzt. Gleichzeitig ist es aber so, dass die Spielenden „noch keine neuen Auswahlkriterien zur Verfügung haben, um sich im Spielraum zurecht zu finden“.¹²⁹ Die Aufmerksamkeit ist somit auf das andere, vorerst Unbestimmte gerichtet. Der Raumlauf ist dafür ein praktisches Beispiel im Zusammenhang der theaterpädagogischen Arbeit. Das kommunikative Vakuum soll helfen die Spiel- und Alltagsrealität zu unterscheiden.¹³⁰

Mit *Gegenwartsidentität* ist die Identität des entgrenzten Subjektes im Augenblick des Spiels gemeint. Im ästhetisch-theatralen Moment ist die leibliche und zeitliche Anwesenheit des anderen erforderlich. Gemeinsam mit dem Ensemble oder auch mit dem Publikum wird dieser Moment einer weiteren Wirklichkeit gestaltet und wahrgenommen, eine andere Identität wird angenommen. Theatrale Lernprozesse werden durch die Bezugnahme auf die eigene Umwelt hervorgerufen, Selbsterkenntnis, Selbstbewusstsein, individuelle Handlungsfähigkeiten und ähnliches kommen hier zum Tragen. Theater wäre ohne diesen wechselseitigen Bezug nicht möglich. Die Intensität der Gegenwartsidentität wird durch den kollektiven Mehrwert und die Bereitschaft des Handlungseinflusses im Rahmen der Präsenz und Aufmerksamkeit des Ensembles bestimmt.¹³¹

¹²⁸ Vgl. Wiese, Hans Joachim/Michaela Günther/Bernd Ruping, *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit*, Berlin: Schibri Verlag 2006, S. 73, 112-122

¹²⁹ Wiese, Hans Joachim/Michaela Günther/Bernd Ruping, *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit*, Berlin: Schibri Verlag 2006, S.123

¹³⁰ Vgl. Wiese, Hans Joachim/Michaela Günther/Bernd Ruping, *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit*, Berlin: Schibri Verlag 2006, S. 73, 122-137

¹³¹ Vgl. Wiese, Hans Joachim/Michaela Günther/Bernd Ruping, *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit*, Berlin: Schibri Verlag 2006, S. 73, 74, 138-152

Die methodischen Dimensionen des theatralen Lernens sind hier nicht als fixes Rezept für ein erfolgreiches Arbeiten im theaterpädagogischen Bereich zu sehen. Dabei handelt es sich vielmehr um eine inspirierende Leitidee. An dieser Stelle soll außerdem erwähnt sein, dass die Dimensionen ineinander greifen und sich gegenseitig stützen.

„Alle Dimensionen der Methodik des theatralen Lernens visieren die Momente in theaterpädagogischen Prozessen an, in denen Menschen ihre festgelebten Haltungen und ritualisierten Alltagsformen verlassen können und frei zum (spielerisch-künstlerischen) Handeln werden.“¹³²

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass während des aktiven Theaterspiels eine Vielfalt von Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten freigesetzt werden. Durch das Zusammenspiel von Körper, Geist und Seele sowie Bewegen, Fühlen, Denken und Handeln und der Wahrnehmung mit allen Sinnen entstehen hier unzählige Möglichkeiten ganzheitlicher Lernprozesse. Dabei darf nicht außer Acht gelassen werden, dass theaterpädagogisches Arbeiten lediglich einen Rahmen für Lernmöglichkeiten schafft, aber nie direkt darauf abzielt. Um theatrale Prozesse in Gang zu setzen ist die Spielbereitschaft der Teilnehmenden die absolute Grundvoraussetzung. Michael Schmitt verortet hier eine klare Grenze der Theaterpädagogik. Wenn das Einlassen auf das Medium Theater nicht erfolgt, fallen auch die damit gekoppelten sozialen und ästhetischen Prozesse und ferner die Lernerfahrungen weg.¹³³

¹³² Wiese, Hans Joachim/Michaela Günther/Bernd Ruping, *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit*, Berlin: Schibri Verlag 2006, S. 74

¹³³ Vgl. Schmitt, Michael, *Vom Lehrstück bis zum Theatersport. Theaterpädagogik für eine ganzheitliche Bildung*, Marburg: Tectum Verlag 2010, 111-113, 123-135

4. Von Kompetenz und Kompetenzen

In diesem Kapitel soll ein Verständnis vom Begriff Kompetenz erzeugt werden. Dabei wird explizit auf die Definition von Schlüsselkompetenzen aus der Sichtweise zweierlei Zugängen eingegangen, einerseits der Perspektive der Europäischen Union (EU) und andererseits aus der Sicht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklungen (OECD). Dabei werden Kompetenzen in Verbindung mit aktivem Theaterspielen gebracht und auf Schwierigkeiten der Wirkungsforschung eingegangen.

4.1 Der Kompetenzbegriff

„Kompetenz, das ist praktisch alles. Wenn du die hast, bist du fast unsterblich.“¹³⁴

Der Begriff *Kompetenz* ist ein sehr häufig gebrauchtes und weitläufiges Konstrukt. Da sich diese Arbeit mit dem Kompetenzerwerb durch aktives Theaterspielen von Jugendlichen auseinandersetzt, soll in diesem Kapitel beleuchtet werden, was Jugendliche unter diesem Begriff verstehen. Dazu wurden die Teilnehmer und Teilnehmerinnen des begleiteten Theaterklubs befragt. Die Jugendlichen sollten sich ein paar Minuten lang überlegen, was für sie Kompetenz bzw. Schlüsselkompetenz bedeutet, um dann gemeinsam in der Großgruppe darüber zu diskutieren.

Zusammenfassend verstehen die befragten Jugendlichen Kompetenzen als Orientierungspunkte in verschiedenen Bereichen, die es zu beherrschen gilt, Grundeigenschaften, die für bestimmte Aufgaben notwendig sind, auch um sich damit bestimmte Möglichkeiten zu schaffen, Fähigkeiten mit denen das Leben gemeistert werden kann, eine bestimmte Begabung in oder für einen bestimmten Bereich, den essentiellen Grundstein im sozialen und beruflichen Umgang, um sich ideal zu präsentieren und sich optimal engagieren zu können. Bei der Frage nach konkreten Beispielen wurden unter anderem Einfühlsamkeit, Teamfähigkeit, Lernfähig-

¹³⁴ Schirlbauer, Alfred, *Ultimatives Wörterbuch der Pädagogik. Diabolische Betrachtungen*, Wien: Sonderzahl Verlagsgesellschaft 2012, S. 47

keit, Führungsqualität, Durchhaltevermögen, Selbstbewusstsein, Ausstrahlung, Ausdauer, Zielstrebigkeit, Offenheit, Auftreten und Kontaktfreudigkeit genannt.¹³⁵

Wie bereits erwähnt, ist das Feld der Kompetenzdefinition sehr umfassend und bis heute nicht einheitlich definiert. Daher werden hier lediglich ausgewählte Zugänge aufgegriffen, die im thematischen Kontext der Arbeit stehen. Es wird keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit gestellt. John Erpenbeck und Volker Heyse weisen auf die Unmöglichkeit einer endgültigen Definition hin und sprechen in diesem Zusammenhang vielmehr von „psychologisch-sozialwissenschaftlichen Konstrukten, die nur bestimmte Merkmale der Realität hervorheben und funktionell zugänglich machen wollen.“¹³⁶ Viele der Annäherungen teilen das Ziel, dass Kompetenzen dazu da sind, eine „offene“ Zukunft im adaptiven, produktiven und kreativen Sinn zu bewältigen. Damit sind unter anderem der Umgang mit kritischen Situationen sowie die Einflussnahme des konkreten Individuums auf die eigene Entwicklung gemeint.¹³⁷ Weitverbreitet ist die Grundanschauung von McClelland, wonach

„Kompetenzen keine beliebigen Handlungsfähigkeiten in allen nur denkbaren Lern- und Handlungsgebieten (Domänen) sind, sondern solche Fähigkeiten und Dispositionen, die ein sinnvolles und fruchtbares Handeln in offenen, komplexen, manchmal auch chaotischen Situationen erlauben, die also ein selbstorganisiertes Handeln unter gedanklicher und gegenständlicher Unsicherheit ermöglichen.“¹³⁸

Die Angaben der befragten Jugendlichen führen durchaus in die diese Richtung. Fertigkeiten, Wissen und Qualifikation stehen eng in Verbindung mit Kompetenzen, lassen sich allerdings nicht darauf reduzieren. Wissen und Fertigkeiten sind ein Teil von Qualifikation und Qualifikation wiederum stellt einen Teil der Kompetenzen dar. Der grundlegende Unterschied liegt darin, dass Kompetenzen, im Gegensatz zu Qualifikationen, auf selbstorganisiertem Handeln, bei John Erpenbeck und Lutz von Rosenstiel auch „Selbstorganisationsdisposition“ genannt, beruhen. Damit ist gemeint, wie wir erlangtes Wissen und Fertigkeiten in bestimmten Situationen selbstständig umsetzen.¹³⁹

¹³⁵ Vgl. Gruppeninterview mit den Spielenden des „Klub III: KreativGeister“, Wien, 16. Mai 2013, Transkript im Besitz der Verfasserin, S. 10

¹³⁶ Erpenbeck John/Volker Heyse, *Die Kompetenzenbiographie. Wege der Kompetenzenentwicklung*, Münster [u.a.]: Waxmann Verlag 2007² S. 158

¹³⁷ Vgl. Erpenbeck John/Volker Heyse, *Die Kompetenzenbiographie. Wege der Kompetenzenentwicklung*, Münster [u.a.]: Waxmann Verlag 2007² S. 29

¹³⁸ Erpenbeck, John/Lutz von Rosenstiel (Hg.), *Handbuch Kompetenzmessung*, Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag 2007², S.XI

¹³⁹ Vgl. Erpenbeck, John/Lutz von Rosenstiel (Hg.), *Handbuch Kompetenzmessung*, Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag 2007², S.XI-XXI

Ursprünglich kommt der Begriff *Kompetenz* aus dem Lateinischen und lässt sich von dem Verb „competere“ ableiten, was so viel bedeutet wie zuständig, befugt oder rechtmäßig sein.¹⁴⁰ Im „Wörterbuch der Pädagogik“ nach Winifried Böhm findet man unter dem Eintrag Kompetenz unter anderem die „Zuständigkeit für die personale Selbstverwirklichung als eine Grundbedingung von Erziehung“.¹⁴¹ Im Bereich der Pädagogik ist der Kompetenzbegriff sehr breit angelegt und wird lediglich richtungsweisend gebraucht. Unter dem erziehungswissenschaftlichen Aspekt betrachtet, ist die Anschauung von Heinrich Roth sicherlich eine der geläufigsten. Roth sieht als maßgebliches Ziel der Erziehung ein selbstständiges und selbstverantwortliches Handeln des Menschen. Er nennt in diesem Zusammenhang Reife und Mündigkeit, Produktivität und Kritikfähigkeit als Voraussetzung und bezeichnet „Mündigkeit als Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit“.¹⁴² Dabei differenziert er drei Bereiche: Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz. Selbstkompetenz inkludiert die Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können. Sachkompetenz definiert die Zuständigkeit für bestimmte Sachbereiche sowie in diesem Rahmen urteils- und handlungsfähig agieren zu können. Unter Sozialkompetenz fällt jene Urteils- und Handlungsfähigkeit in Bezug auf soziale, gesellschaftliche und politisch relevante Sachbereiche.¹⁴³ Diese Unterteilung setzt die Grundlage für viele weitere Bildungsansätze im beruflichen, aber auch im persönlichen Entwicklungsfeld, wozu auch die erweiterten Begriffe Schlüssel-, Kern-, Ziel- oder Fachkompetenz gehören.

4.2 Schlüsselkompetenz

Bei Schlüsselkompetenzen handelt es sich um einen erweiterten Kompetenzbegriff, der vor allem durch bildungspolitische Institutionen geformt wurde. Insbesondere die OECD – Organisation for Economic Co-Operation and Development (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklungen) – und das Europäische Parlament haben den Begriff der Schlüsselkompetenzen maßgeblich geprägt. In grober Hinsicht sind damit Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen definiert, die der Mensch für eine erfolgreiche Beteiligung am gesellschaftlichen Leben benötigt, sowohl im wirtschaftlichen, wie auch im sozialen Kontext.

¹⁴⁰ Vgl. Erpenbeck, John/Lutz von Rosenstiel (Hg.), *Handbuch Kompetenzmessung*, Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag 2007², S.XVII-XXI

¹⁴¹ Böhm Winfried, *Wörterbuch der Pädagogik*, Stuttgart: Alfred Körner Verlag 1988¹³, S. 343

¹⁴² Roth, Heinrich, *Pädagogische Anthropologie. Band II Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*, Hannover: Hermann Schroeder Verlag 1971, S. 180

¹⁴³ Vgl. Roth, Heinrich, *Pädagogische Anthropologie. Band II Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*, Hannover: Hermann Schroeder Verlag 1971, S. 179-181

Schlüsselkompetenzen sollen Jugendlichen und Erwachsenen dabei helfen, die auf sie zukommenden Herausforderungen bestmöglich zu bewältigen. Der Begriff Schlüsselkompetenz steht eng in Verbindung mit dem pädagogischen Ziel des lebenslangen bzw. des lebensbegleitenden Lernens.¹⁴⁴

4.2.1 Schlüsselkompetenzen laut EU

Das Europäische Parlament und der Europäische Rat haben im Dezember 2006 folgende Empfehlung zu „Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen“ formuliert:

„Kompetenzen sind hier definiert als eine Kombination aus Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen, die an das jeweilige Umfeld angepasst sind. Schlüsselkompetenzen sind diejenigen Kompetenzen, die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, Bürgersinn und Beschäftigung benötigen.“¹⁴⁵

Die Europäische Union setzt sich mit der Definition der Schlüsselkompetenzen das grundlegende Ziel ihre Bürger und Bürgerinnen auf Herausforderungen, welche sich besonders im raschen Wandel der Globalisierung verändern, vorzubereiten, damit die Bürger und Bürgerinnen sich flexibel daran anpassen können. Dabei soll auf die individuellen Bedürfnisse und unterschiedlichen Fähigkeiten der Lernenden Rücksicht genommen werden. Der EU ist es wichtig, auch bildungsbenachteiligte Gruppen anzusprechen, um einen gleichberechtigten Zugang für den Erwerb von Schlüsselkompetenzen zu ermöglichen. Der Kontext des lebenslangen Lernens spielt hier eine wesentliche Rolle.

In Rahmen dieser Empfehlung wurden acht Schlüsselkompetenzen formuliert:¹⁴⁶

1. Muttersprachliche Kompetenz
2. Fremdsprachliche Kompetenz
3. Mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz
4. Computerkompetenz
5. Lernkompetenz
6. Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz

¹⁴⁴ Vgl. OECD, *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung*, <http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>, 30.6.2014

Vgl. Amtsblatt der Europäischen Union, 30.12.2006, L 394

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:DE:PDF>, 30.6.2014

¹⁴⁵ Amtsblatt der Europäischen Union, 30.12.2006, L 394, S. 13

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:DE:PDF>, 30.6.2014

¹⁴⁶ Vgl. Amtsblatt der Europäischen Union, 30.12.2006, L 394, S. 13

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:DE:PDF>, 30.6.2014

7. Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz
8. Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit

Laut EU sind alle acht Schlüsselkompetenzen als gleichwertig und unabhängig voneinander zu betrachten. Sie fördern alle „kritisches Denken, Kreativität, Initiative, Problemlösung, Risikobewertung, Entscheidungsfindung und konstruktiven Umgang mit Gefühlen“.¹⁴⁷ Sehr wohl überschneiden sich die Kompetenzen bzw. greifen ineinander über. Im Zuge der theaterpädagogischen Beobachtung des Theaterklubs sind besonders *Muttersprachliche Kompetenz*, *Lernkompetenz*, *Soziale Kompetenz*, *Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz* und *Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit* relevant, weshalb nachstehend nur diese Definitionen genauer angeführt werden. Bewusst wurde dabei die genaue Formulierung der Definitionen übernommen, um die Ausdrucksweise des Europäischen Rates und des Europäischen Parlamentes zu verdeutlichen.

Muttersprachliche Kompetenz

„ist die Fähigkeit, Konzepte, Gedanken, Gefühle, Tatsachen und Meinungen sowohl mündlich als auch schriftlich ausdrücken und interpretieren zu können (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben) und sprachlich angemessen und kreativ in allen gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten – allgemeine und berufliche Bildung, Arbeit, Zuhause und Freizeit – darauf zu reagieren.“¹⁴⁸

Lernkompetenz

„ist die Fähigkeit, einen Lernprozess zu beginnen und weiterzuführen und sein eigenes Lernen, auch durch effizientes Zeit- und Informationsmanagement, sowohl alleine als auch in der Gruppe, zu organisieren. Lernkompetenz umfasst das Bewusstsein für den eigenen Lernprozess und die eigenen Lernbedürfnisse, die Ermittlung des vorhandenen Lernangebots und die Fähigkeit, Hindernisse zu überwinden, um erfolgreich zu lernen. Lernkompetenz bedeutet, neue Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben, zu verarbeiten und aufzunehmen sowie Beratung zu suchen und in Anspruch zu nehmen. Lernkompetenz veranlasst den Lernenden, auf früheren Lern- und Lebenserfahrungen aufzubauen, um Kenntnisse und Fähigkeiten in einer Vielzahl von Kontexten – zu Hause, bei der Arbeit, in Bildung und Berufsbildung – zu nutzen und anzuwenden. Motivation und Selbstvertrauen sind für die Kompetenz des Einzelnen von entscheidender Bedeutung.“¹⁴⁹

Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz

„Diese Kompetenzen umfassen personelle, interpersonelle sowie interkulturelle Kompetenzen und betreffen alle Formen von Verhalten, die es Personen ermöglichen, in effizienter und konstruktiver Weise am gesellschaftlichen und beruflichen Leben teilzuhaben, insbesondere in zu-

¹⁴⁷ Zusammenfassungen der Eu-Gesetzgebung, „Schlüsselkompetenzen für ein lebenslanges Lernen, http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_de.htm, 30.6.2014

¹⁴⁸ Amtsblatt der Europäischen Union, 30.12.2006, L 394, S. 14
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:DE:PDF>, 30.6.2014

¹⁴⁹ Amtsblatt der Europäischen Union, 30.12.2006, L 394, S. 16
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:DE:PDF>, 30.6.2014

nehmend heterogenen Gesellschaften, und gegebenenfalls Konflikte zu lösen. Die Bürgerkompetenz rüstet den Einzelnen dafür, ausgehend von der Kenntnis der gesellschaftlichen und politischen Konzepte und Strukturen und der Verpflichtung zu einer aktiven und demokratischen Beteiligung, umfassend am staatsbürgerlichen Leben teilzunehmen.“¹⁵⁰

Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz

„ist die Fähigkeit des Einzelnen, Ideen in die Tat umzusetzen. Dies erfordert Kreativität, Innovation und Risikobereitschaft sowie die Fähigkeit, Projekte zu planen und durchzuführen, um bestimmte Ziele zu erreichen. Unternehmerische Kompetenz hilft dem Einzelnen nicht nur in seinem täglichen Leben zu Hause oder in der Gesellschaft, sondern auch am Arbeitsplatz, sein Arbeitsumfeld bewusst wahrzunehmen und Chancen zu ergreifen; sie ist die Grundlage für die besonderen Fähigkeiten und Kenntnisse, die diejenigen benötigen, die eine gesellschaftliche oder gewerbliche Tätigkeit begründen oder dazu beitragen. Dazu sollte ein Bewusstsein für ethische Werte und die Förderung einer verantwortungsbewussten Unternehmensführung gehören.“¹⁵¹

Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit

„Anerkennung der Bedeutung des künstlerischen Ausdrucks von Ideen, Erfahrungen und Gefühlen durch verschiedene Medien, wie Musik, darstellende Künste, Literatur und visuelle Künste.“¹⁵²

4.2.2 Schlüsselkompetenzen laut OECD

Auch die OECD hat es sich zur Aufgabe gemacht, Kompetenzen zu definieren, welche für ein lebenslanges Lernen von Bedeutung sind. Jugendliche und Erwachsene sollen damit bestmöglich für die komplexen Herausforderungen des Lebens gerüstet sein. Laut OECD sind Schlüsselkompetenzen durch die wertvollen Ergebnisse, die sie der Gesellschaft und dem Menschen ermöglichen, die Tatsache, dass sie dem Menschen helfen, wichtige Anforderungen in einem bestimmten Rahmen zu erfüllen und nicht nur für Spezialisten, sondern für alle von Bedeutung sind, gekennzeichnet.¹⁵³

Die OECD unterteilt Schlüsselkompetenzen in drei Kategorien:¹⁵⁴

- Interaktive Anwendungen von Medien und Mitteln

¹⁵⁰ Amtsblatt der Europäischen Union, 30.12.2006, L 394, S. 16

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:DE:PDF>, 30.6.2014

¹⁵¹ Amtsblatt der Europäischen Union, 30.12.2006, L 394, S. 17

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:DE:PDF>, 30.6.2014

¹⁵² Amtsblatt der Europäischen Union, 30.12.2006, L 394, S. 18

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:DE:PDF>, 30.6.2014

¹⁵³ Vgl. OECD, *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung*, 2005, S. 6

<http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>, 30.6.2014

¹⁵⁴ Vgl. OECD, *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung*, 2005, S. 7

<http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>, 30.6.2014

- Interagieren in heterogenen Gruppen
- Autonome Handlungsfähigkeit

Menschen sollten „verschiedene Medien, Hilfsmittel oder Werkzeuge (Tools) wie z.B. Informationstechnologien oder die Sprache wirksam einsetzen können. Sie sollten diese „Tools“ gut genug verstehen, um sie für ihre eigenen Zwecke anpassen und interaktiv nutzen zu können.“¹⁵⁵ Des Weiteren sollte jede Person im Stande sein, „mit Menschen aus verschiedenen Kulturen umzugehen und innerhalb sozial heterogener Gruppen“¹⁵⁶ interagieren zu können, hierzu zählen insbesondere Empathie, Selbstreflexion, der konstruktive Umgang mit Emotionen, konfliktlösungsorientiertes Handeln und Verhandlungsfähigkeit. Außerdem sollten Menschen fähig sein, „Verantwortung für ihre Lebensgestaltung zu übernehmen, ihr Leben im größeren Kontext zu situieren und eigenständig zu handeln“.¹⁵⁷

Im Jahre 1997 wurde von der OECD das PISA-Programm (Programme for International Student Assessment, zu Deutsch: Programm zur internationalen Schülerbewertung) ins Leben gerufen. Ziel dessen ist die Evaluierung des Könnens von Schülern und Schülerinnen am Ende ihrer Pflichtschulzeit, also ob diese „die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten für eine umfassende Beteiligung an der Gesellschaft erworben haben“.¹⁵⁸ Konkret werden die Bereiche Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften und Problemlösung verglichen. Die Tests sind laut OECD so aufgebaut, dass anhand der Aufgaben auch abgefragt wird, in welchem Umfang Wissen reflexiv eingesetzt wird und inwieweit die Motivation zum selbständigen Lernen ausgeprägt ist. „Der Kern der Schlüsselkompetenzen bildet die Fähigkeit zum eigenständigen Denken als Ausdruck moralischer und intellektueller Reife sowie zur Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen und Handeln.“¹⁵⁹ Diese gilt für berufliche ebenso wie für private Lebensbereiche.

¹⁵⁵ OECD, *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung*, 2005, S. 7
<http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>, 30.6.2014

¹⁵⁶ OECD, *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung*, 2005, S. 7
<http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>, 30.6.2014

¹⁵⁷ OECD, *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung*, 2005, S. 7
<http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>, 30.6.2014

¹⁵⁸ OECD, *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung*, S. 5
<http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>, 30.6.2014

¹⁵⁹ OECD, *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung*, S. 10
<http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>, 30.6.2014

4.3 Kritik am Kompetenzbegriff

In den letzten Jahren hat der Kompetenzbegriff einen enormen Popularitätsschub erfahren und wird regelrecht inflationär gebraucht. Methodenkompetenzen, Lernkompetenzen, Persönlichkeitskompetenzen, Umsetzungskompetenzen, Kritikkompetenzen und Umgangskompetenzen sind nur einige Beispiele, die hier stellvertretend angeführt werden. Laut Jochen Krautz ist dafür ausschlaggebend, dass Bildung inzwischen immer mehr als Ware angesehen wird. Das Bildungswesen orientiert sich verstärkt in Richtung „output-relevante“ Faktoren. Es macht den Anschein, als wäre das humanistische Bildungskonzept, welches von Mitmenschlichkeit und Vernunftsfähigkeit geprägt war, schlichtweg ersetzt worden, und zwar durch ein Kompetenz-Konzept im Sinne einer ökonomisierten Bildung.¹⁶⁰

„Grundlage an einer ökonomisch orientierten Bildungstheorie ist die Annahme, dass wir uns in einem Wandel von der Industrie- zur Wissensgesellschaft befänden, in der „Wissen“ die entscheidende „Ressource“ für Wirtschaftswachstum sei.“¹⁶¹

Eine solche Bildung ist darauf fokussiert, den Mensch optimal darauf vorzubereiten, sich an seine soziale und wirtschaftliche Umgebung anzupassen. Kritisch zu hinterfragen ist hingegen, ob die Fähigkeit auf jeden einzugehen und sich an alles anzupassen Einstellungen und Bedürfnisse des Individuums untergräbt. Der Mensch wird regelrecht von Kompetenzen vereinnahmt. Sehr passend ist in diesem Zusammenhang ist die Überlegung von Jochen Krautz:

„Kompetenzen bemächtigen sich der Person, höhlen diese aus zu einer persona, einer Maske für Rollen im Theater von Beruf und Alltag, machen den Menschen für jede Rolle verfügbar. Damit zerfällt der Mensch zugleich in nicht integrierte Teilbereiche, er ist nicht Individuum, sondern Dividuum.“¹⁶²

Die Folge dessen ist eine Standardisierung von Wissen, Qualifikationen und Fertigkeiten des Menschen. „Welche Kompetenzen benötigen wir für ein erfolgreiches Leben und eine gut funktionierende Gesellschaft?“¹⁶³ Die OECD stellt dies als Leitfrage in ihrer Broschüre „Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen“. Dabei drängt sich die Frage auf, was ein erfolgreiches Leben und eine gut funktionierende Gesellschaft überhaupt ausmacht? Die phi-

¹⁶⁰ Vgl. Krautz Jochen, *Bildung als Anpassung?. Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung*, Fromm Forum 13/2009, S. 87-100

http://www.gew-nds.de/Aktuell/archiv_jan_10/aufsatz_krautz.pdf, 30.6.2014

¹⁶¹ Krautz Jochen, *Bildung als Anpassung?. Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung*, Fromm Forum 13/2009, S. 89

http://www.gew-nds.de/Aktuell/archiv_jan_10/aufsatz_krautz.pdf, 30.6.2014

¹⁶² Krautz Jochen, *Bildung als Anpassung?. Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung*, Fromm Forum 13/2009, S. 93

http://www.gew-nds.de/Aktuell/archiv_jan_10/aufsatz_krautz.pdf, 30.6.2014

¹⁶³ OECD, *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung*, 2005, S. 6
<http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>, 30.6.2014

losophische Frage nach dem „guten Leben“ und einer „gelingenden Gemeinschaft“ beschäftigt seit zweieinhalbtausend Jahren die Menschheit und kann wohl kaum durch ein sorgfältig definiertes Kompetenzkonzept vollständig gelöst werden. Die OECD reduziert Kompetenz nicht alleine auf Können und Wissen:

„Es geht um die Fähigkeit der Bewältigung komplexer Anforderungen, indem in einem bestimmten Kontext psychosoziale Ressourcen (einschließlich kognitive Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen) herangezogen und eingesetzt werden.“¹⁶⁴

Kompetenzen implizieren also funktionale Eigenschaften der Persönlichkeit. Hier wird eine Anleitung dazu gegeben, welche Einstellungen, Wertvorstellungen und Verhaltensweisen der optimal gesellschaftsfähige Mensch an den Tag legen soll. Krautz zitiert hier Detlef Hartman und Gerald Geppert, sie beschreiben diesen Umstand radikal als Versuch eines „totalitären Zugriffs“ auf die menschliche Subjektivität.¹⁶⁵ Die Problematik der Leistungsanpassung sowie der Versuch zur Standardisierung von Bildung spiegeln sich klar in den von der OECD injizierten PISA-Tests wider. Der inhaltliche Charakter der Testfragen zielt auf die Wettbewerbs- und Marktauglichkeit ab, besonders im Bereich Industrie, Technik und Wirtschaft. Kulturellen Inhalten wurde hier wenig Platz eingeräumt. Außerdem wird die Möglichkeit einer grundlegenden interkulturellen Vergleichbarkeit stark angezweifelt. Weiters nimmt die Struktur des Tests wenig Rücksicht auf besondere Hintergründe der Befragten und ist auf den Standardschüler bzw. die Standardschülerin ausgerichtet. Der nächste Kritikpunkt bezieht sich auf die Aufgabenformate, die oft missverständlich und für Schüler bzw. Schülerinnen dieser Altersgruppe nicht optimal geeignet sind. Insgesamt wird dem PISA-Test in erster Linie eine ökonomische Zielsetzung vorgeworfen, dessen Aussagekraft in vielerlei Hinsicht zweifelhaft ist.¹⁶⁶

Neben der OECD gibt es noch viele andere internationale Organisationen, Konzerne, Lobbygruppen und Stiftungen, die sich mit der wirtschaftlichen Verwertbarkeit von Bildung auseinandersetzen. Auf globaler Ebene kann hier die WTO (World Trade Organization), die Welt-

¹⁶⁴ OECD, *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung*, 2005, S. 6
<http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>, 30.6.2014

¹⁶⁵ Vgl. Krautz Jochen, *Bildung als Anpassung?. Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung*, Fromm Forum 13/2009, S. 98
http://www.gew-nds.de/Aktuell/archiv_jan_10/aufsatz_krautz.pdf, 30.6.2014

¹⁶⁶ Vgl. Krautz Jochen, *Bildung als Anpassung?. Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung*, Fromm Forum 13/2009, S. 87-100
http://www.gew-nds.de/Aktuell/archiv_jan_10/aufsatz_krautz.pdf, 30.6.2014
Vgl. Jahnke, Thomas, „Zur Ideologie von PISA & Co“, *Pisa & Co. Kritik eines Programms*, Hg. Thomas Jahnke/Wolfram Meyerhöfer, Hildesheim, Berlin: Verlag Franzbecker 2006, S. 9-29

bank und der IWF (International Monetary Fund) beispielhaft angeführt werden.¹⁶⁷ Im europäischen Raum hat neben der OECD auch die EU eine „Empfehlung zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen“ formuliert. Ähnlich wie bei der OECD werden Kompetenzen „als eine Kombination von Wissen, Fähigkeit und Einstellungen“¹⁶⁸ definiert, welche den Menschen unter anderem unterstützen sollen „sich flexibel an ein Umfeld anpassen zu können“¹⁶⁹, sich bestmöglich sozial integrieren zu können und ihren Bürgersinn optimal zu stärken. Sowohl die EU als auch die OECD deklarieren die Formulierung der Schlüsselkompetenzen als Reaktion auf die rasche Modernisierung sowie Globalisierung und die dadurch entstandenen neuen Herausforderungen.¹⁷⁰ Das unterstreicht wiederum den wirtschaftlichen Ansatz.

Freerk Huiskens bezeichnet Schlüsselkompetenzen als eine Art „Superkompetenz“, mit der man allen Anforderungen gerecht werden soll, besonders jenen, mit denen man im Berufsleben konfrontiert wird. Des Weiteren sieht Huiskens Schlüsselkompetenzen als erfundene Fähigkeiten an, mit denen man im Stande sein sollte, alle Probleme vorbildlich zu lösen und in jeder Hinsicht tauglich zu sein. Der Mensch wird zur „Kompetenzmaschine“¹⁷¹ erzogen. Es erfolgt gewissermaßen eine Erziehung zur Leistungsanpassung.¹⁷²

Auch im kulturpolitischen Bereich wird der Druck der Legitimierung und Standardisierung immer stärker. Der Begriff Kompetenz hat sich hier mittlerweile weitgehend als Form des „Umrechnens“ von Bildungszielen und Bildungsinhalten durchgesetzt.¹⁷³ Ulrike Hentschel sieht die Ergebnisse unter dem Zwang der Legitimierung mehr als Heilversprechen, weniger

¹⁶⁷ Vgl. Krautz Jochen, *Bildung als Anpassung? Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung*, Fromm Forum 13/2009, S. 87-100

http://www.gew-nds.de/Aktuell/archiv_jan_10/aufsatz_krautz.pdf, 30.6.2014

Vgl. Jahnke, Thomas, „Zur Ideologie von PISA & Co“, *Pisa & Co. Kritik eines Programms*, Hg. Thomas Jahnke/Wolfram Meyerhöfer, Hildesheim, Berlin: Verlag Franzbecker 2006, S. 9-29

¹⁶⁸ Amtsblatt der Europäischen Union, 30.12.2006, L 394

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:DE:PDF>, 30.6.2014

¹⁶⁹ Amtsblatt der Europäischen Union, 30.12.2006, L 394

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:DE:PDF>, 30.6.2014

¹⁷⁰ Vgl. OECD, *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung*, 2005,

<http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>, 30.6. 2014

Vgl. Amtsblatt der Europäischen Union, 30.12.2006, L 394

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:DE:PDF>, 30.6. 2014

¹⁷¹ Krautz Jochen, *Bildung als Anpassung? Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung*, Fromm Forum 13/2009, S. 99, http://www.gew-nds.de/Aktuell/archiv_jan_10/aufsatz_krautz.pdf 30.6.2014

¹⁷² Vgl. Wiese, Hajo, „Schlüsselkompetenzen: Nichts genaueres weiß man nicht.“, *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Heft 46, März 2005, S. 36-38

Vgl. Schorn, Brigitte, „Schlüsselkompetenzen. Der Kompetenznachweis Kultur“, *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Heft 46, März 2005, S. 31

¹⁷³ Vgl. Pinkert, Ute (Hg.), *Körper im Spiel - Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen*, Berlin: Schibri Verlag 2008, S. 8

als wissenschaftliche Grundlage. In diesem Kontext ist die Gefahr einer Instrumentalisierung der pädagogischen Zielsetzung sehr hoch, sodass an Stelle des kreativen Prozesses Methoden gesetzt werden, die den Erwerb von wünschenswerten Kompetenzen versprechen.¹⁷⁴

4.4 Kompetenzerwerb

Der kulturelle Kontext spielt beim Erwerb von Kompetenzen eine wesentliche Rolle. In Kulturen, die von einer starken gegenseitigen Abhängigkeit geprägt sind, werden automatisch soziale Kompetenzen mehr gefördert. In unabhängig orientierten Kulturkreisen steht eher die Entwicklung von abstrakten Kompetenzen im Vordergrund. Kinder und Jugendliche werden „für das spätere Leben in ihrem kulturellen Kontext vorbereitet: Sie erlangen diejenigen Kompetenzen, die sie als Erwachsene in ihrer Kultur wahrscheinlich brauchen werden“. ¹⁷⁵

Auch wie und in welchem Rahmen die Aneignung von Kompetenzen geschieht, ist kulturspezifisch unterschiedlich. „In einigen Kulturen erwerben Kindern durch aufmerksame oder geleitete Teilnahme kulturelle Inhalte und Techniken, die im Zusammenhang mit dem konkreten Arbeits- und Lebenskontext der Kultur stehen.“¹⁷⁶ In anderen Kulturkreisen dominiert das Lernen anhand von formalen Kontexten wie beispielsweise der Schule. In diesem Rahmen kann man von einer Erlernbarkeit von Kompetenzen sprechen. Diese grenzen sich hier von persönlichen Begabungen, also angeborenen Eigenschaften, ab und können durchaus von pädagogischen Maßnahmen beeinflusst werden.¹⁷⁷

Des Weiteren ist der Erwerb von Kompetenzen enorm vom jeweiligen sozialen Kontext des Einzelnen abhängig. Jeder Mensch weist unterschiedliche subjektive Erfahrungen und Erlebnisse auf und ist individuell durch unterschiedliche Umwelteinflüsse geprägt. Somit werden verschiedene Personen unter äußerst ähnlichen Bedingungen eine andere Herangehensweise an den Tag legen und dieselben Informationen unterschiedlich auffassen. Die Bewältigung von bestimmten Herausforderungen und Schwierigkeiten hängt also auch davon ab, welchen

¹⁷⁴ Vgl. Hentschel, Ulrike, „Bildungsprozesse durch Theaterspielen. Zur Problematik der Messbarkeit von Wirkungen, Risiken und Nebenwirkungen“, *Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen*, Hg. Ute Pinkert, Berlin: Schibri Verlag 2008, S. 82+83

¹⁷⁵ Tesch-Römer Clemens/Isabelle Albert, „Kultur und Sozialisation“, *Entwicklungspsychologie*, Hg. Wolfgang Schneider/Ulman Lindenberger, Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag 2012⁷, S. 149

¹⁷⁶ Tesch-Römer Clemens/Isabelle Albert, „Kultur und Sozialisation“, *Entwicklungspsychologie*, Hg. Wolfgang Schneider/Ulman Lindenberger, Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag 2012⁷, S. 150

¹⁷⁷ Vgl. Tesch-Römer Clemens/Isabelle Albert, „Kultur und Sozialisation“, *Entwicklungspsychologie*, Hg. Wolfgang Schneider/Ulman Lindenberger, Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag 2012⁷, S. 147-154

Zugang man dazu hat, ob man sich gegebenenfalls zuvor schon einmal damit auseinandergesetzt hat und in diesem Bereich bereits Erkenntnisse gewonnen oder Kompetenzen erworben hat. Der Erwerb von Kompetenzen ist hier unter dem Blickwinkel des Situationsbezugs zu sehen. Anhand von bestimmten Anforderungen und Aufgaben werden Kompetenzen erworben um diese in ähnlichen Situationen wieder anzuwenden.¹⁷⁸

Eine große Rolle beim Erwerb ebenso wie bei der Anwendung von Kompetenzen spielt die Motivation. Der Psychologe Robert W. White spricht von der Grundmotivation aller Lebewesen, Kompetenz über ihre Umwelt erlangen zu wollen. „Dieses Kompetenzbedürfnis scheint eng mit dem Bedürfnis nach Aktivität überhaupt verknüpft zu sein“¹⁷⁹, mit dem Wunsch etwas Neues zu erfahren, neue Informationen zu gewinnen sowie dem Bedürfnis nach Selbstverwirklichung und Selbständigkeit.¹⁸⁰

Erworbene Kompetenzen haben im weitesten Sinne Einfluss auf die eigene Weiterentwicklung und den sozialen Stellenwert. Der Mangel von bestimmten Kompetenzen kann implizieren, dass man bestimmten Anforderungen nicht gerecht wird und somit bestimmte Aufgaben, welche beispielsweise ein bestimmter Job abverlangt, nicht erfüllen kann. Auch eigene Entscheidungen, wie beispielsweise die Berufswahl, die Übernahme von bestimmten sozialen Pflichten, das Eingehen oder Auflösen von Beziehungen oder schlichtweg die Auswahl der Freizeitaktivitäten werden zu einem gewissen Grad an die zu diesem Zeitpunkt verfügbaren Fähigkeiten und Kompetenzen angepasst.¹⁸¹ Wenn eine Person keinen Sinn für diplomatische Umgangsweisen besitzt, wird diese auch keinen Beruf wählen, in dem beispielsweise oft Verhandlungen und Diskussionen mit Menschen aus unterschiedlichen Interessens- oder Kulturkreisen geführt werden. Jemand, zu dessen Stärken nicht unbedingt Teamfähigkeit zählt, wird sich höchstwahrscheinlich auch keinen Mannschaftssport als Hobby suchen.

¹⁷⁸ Vgl. Montada, Leo/Ulman Lindenberger/Wolfgang Schneider, „Fragen, Konzepte, Perspektiven“, *Entwicklungspsychologie*, Hg. Wolfgang Schneider/Ulman Lindenberger, Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag 2012⁷, S. 57-59

¹⁷⁹ Roth, Heinrich, *Pädagogische Anthropologie. Band II Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*, Hannover: Hermann Schroeder Verlag 1971, S. 311

¹⁸⁰ Vgl. Roth, Heinrich, *Pädagogische Anthropologie. Band II Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*, Hannover: Hermann Schroeder Verlag 1971, S. 310-313

¹⁸¹ Vgl. Montada, Leo/Ulman Lindenberger/Wolfgang Schneider, „Fragen, Konzepte, Perspektiven“, *Entwicklungspsychologie*, Hg. Wolfgang Schneider/Ulman Lindenberger, Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag 2012⁷, S. 57-59

4.5 Vermittlung von Kompetenzen beim Theaterspielen

„Kulturelle Bildung, ist immer irgendwie nützlich für das Zurechtkommen in unserer Gesellschaft“¹⁸² und dieses „irgendwie“, meint Bernd Ruping anfänglich etwas sarkastisch, kann man durch nähere Beschreibung und genauere Definition auch „Schlüsselkompetenzen“ nennen. Schlüsselkompetenzen beziehen sich auf keinen bestimmten Gegenstand, sondern bezeichnen Haltungen und Einstellungen, die auf verschiedenste Zwecke ausgerichtet werden können. Rupings logische Schlussfolgerung sieht kulturelle Bildung somit als das eigentliche Werkzeug für den Erwerb von Schlüsselkompetenzen.¹⁸³ „Schmeiß oben kulturelle Bildung rein, kommen unten Schlüsselkompetenzen raus!“¹⁸⁴ Natürlich kann man dies nicht ganz so salopp formulieren, wie es Hein Haun gemacht hat, dennoch ist erwiesen, dass die Wirkung von Theaterspielen über die Ebene des künstlerischen Ausdruckvermögens hinausgeht. Bei Kindern, Jugendlichen, aber auch Erwachsenen, die im kulturellen Bereich aktiv sind, können deutliche Veränderungen im persönlichen Bereich beobachtet werden. Haun zählt unter anderem gesteigertes Selbstbewusstsein, mehr Mut zur Spontaneität, vermehrte Empathiefähigkeit, erhöhte kommunikative Kompetenzen, verbesserte Teamfähigkeit, erhöhte Aufmerksamkeit und Sensibilität, gesteigerte Kreativität und das Überschreiten vermeintlicher Grenzen als die von ihm beobachteten Veränderungen im Zuge dessen auf. Er spricht hier von „Kunsterfahrung als Kristallisationspunkt für Lebenserfahrung“.¹⁸⁵ Theater, besonders aktives Theaterspielen, bietet die Möglichkeit, sich vorder- und hintergründig verschiedenen Themen der gesellschaftlichen Realität auf eine subtile Art und Weise zu nähern und sich damit zu beschäftigen. Kirsten Schilling bringt es klar auf den Punkt: „Es geht um was beim Theaterspielen.“¹⁸⁶ Das Spiel verbirgt mehrere Realitätsebenen und bietet somit die Möglichkeit Dinge hervorzuholen, die oft mit Worten nur schwer zu fassen sind. Das aktive Theaterspielen kann hier als Ausdrucksmittel für Elemente fungieren, die im Bewusstsein des Alltags keinen Platz finden.¹⁸⁷ Theater steht in ständigem Bezug zum realen Leben und behandelt auf ästhetische Art und Weise persönliche, soziale und gesellschaftliche Auseinandersetzungen des Men-

¹⁸² Ruping, Bernd, „Editorial – Also lautet der Beschluss, dass der Mensch was lernen muss“, *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Heft 46, März 2005, S. 3-5

¹⁸³ Vgl. Ruping, Bernd, „Editorial – Also lautet der Beschluss, dass der Mensch was lernen muss“, *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Heft 46, März 2005, S. 3-5

¹⁸⁴ Haun, Hein, *Schlüsselkompetenzen durch kulturelle Bildung – Theaterspiel(en) als Medium der Sozialisation und Persönlichkeitsbildung*, <http://data.bkj-remscheid.de/fileadmin/netkk/daten/pdf/heinhaun.pdf>, 30.6.2014

¹⁸⁵ Haun, Hein, *Schlüsselkompetenzen durch kulturelle Bildung – Theaterspiel(en) als Medium der Sozialisation und Persönlichkeitsbildung*, <http://data.bkj-remscheid.de/fileadmin/netkk/daten/pdf/heinhaun.pdf>, 30.6.2014

¹⁸⁶ Schilling, Kirsten, „Es geht um was beim Theaterspielen. (Wie) lässt sich das Theaterspielen empirisch erforschen?“, *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Heft 46, März 2005, S. 59

¹⁸⁷ Vgl. Schilling, Kirsten, „Es geht um was beim Theaterspielen. (Wie) lässt sich das Theaterspielen empirisch erforschen?“, *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Heft 46, März 2005, S. 57-59

schen sowie verschiedene Beziehungsgeflechte, Konfliktsituationen und Machtstrukturen. Theaterspielen kann im weiteren Sinne als Impulsgeber für individuelle Lebenskonzepte fungieren und durchaus einen Einfluss auf Besserung der Umgangsformen und die Stärkung der Persönlichkeit haben. Das Ausprobieren in „Als-ob“-Situationen birgt einen starken Selbsterfahrungsprozess. Die Wahrnehmung und das Bewusstsein über eigene Stärken und Schwächen werden gesteigert und reflexives Denken angeregt. Im besten Fall kommt es zu einer allgemein besseren Selbst- und Fremdwahrnehmung. Theaterspielen ist immer eine kollektive Tätigkeit. Man muss zwangsläufig aufeinander eingehen, denn man arbeitet gemeinsam an einem Ziel. Teamfähigkeit und Gruppengefühl werden damit stark gefördert. Die Teilnahme an kreativen Gruppenprozessen kann neue Erfahrungen und Erlebnisse mit sich bringen, durch diese man sich und seine Umwelt durchaus neu kennenlernen kann.¹⁸⁸

Aktives Theaterspielen bleibt immer etwas Unvorhergesehenes. Als Spielleiter bzw. Spielleiterin kann man Anstöße und Inputs liefern, aber inwieweit jeder bzw. jede Einzelne das Angebot annimmt und sich darauf einlässt, oder was die Gruppe gemeinsam daraus macht, bleibt ungewiss. Die Vermittlung von Kompetenzen kann nicht gezielt erfolgen, weil diese keinen Gegenstand haben, auf den sie sich beziehen. Wenn der Prozess und die Rahmenbedingungen gut aufgebaut sind, wird sich auch alles andere daraus ergeben.¹⁸⁹ „Die Kunst der Kunst ist die Kunst der Entdeckung und Ästhetisierung. Ästhetisiert wird erst, was im Augenblick entsteht bzw. entdeckt wird. Der Augenblick selbst bleibt auf diesem Weg unberechenbar.“¹⁹⁰ Das Einlassen mit voller Leidenschaft auf einen künstlerisch-ästhetischen Versuch mit pädagogischer Ungewissheit zeugt sowohl seitens der Spielenden als auch der Spielleitung von großem Mut und Selbstvertrauen. Die Entdeckung von einem neuen Territorium und neuen Aufgaben beinhaltet natürlich die Möglichkeit des Scheiterns und Misslingens. Genau hier verbirgt sich eine weitere Gelegenheit des erfahrungsbezogenen Lernens. Tom Kraus spricht vom „Scheitern als Schlüsselkompetenz“¹⁹¹ durch aktives Theaterspielen. Auch Keith Johnstone vertritt in seiner Arbeit den Grundsatz, dass man nichts lernen kann, ohne zu scheitern.

¹⁸⁸ Vgl. Haun, Hein, *Schlüsselkompetenzen durch kulturelle Bildung – Theaterspiel(en) als Medium der Sozialisation und Persönlichkeitsbildung*, <http://data.bkj-remscheid.de/fileadmin/netkk/daten/pdf/heinhaun.pdf>, 30.6.2014

¹⁸⁹ Vgl. Lehmann, Carola, „Kein Lernen ohne Scheitern. Interview mit Keith Johnstone“, *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Heft 46, März 2005, S. 55-57

¹⁹⁰ Kraus, Tom, „Verbotene Scheiterfrüchte. Scheitern als Schlüsselkompetenz“, *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Heft 46, März 2005, S. 34

¹⁹¹ Kraus, Tom, „Verbotene Scheiterfrüchte. Scheitern als Schlüsselkompetenz“, *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Heft 46, März 2005, S. 34

Durch das Theaterspielen soll die Angst vorm Scheitern abgebaut werden und gleichzeitig das Selbstvertrauen gestärkt werden.¹⁹²

Hajo Wiese sieht in der theaterpädagogischen Arbeit enormes Potenzial im Hinblick auf die Wahrnehmung des Selbst. Beim aktiven Theaterspielen soll im „gegenwärtigen Genuss an spielerischen Aktionen und Impulsen“¹⁹³ die eigene Persönlichkeit gestärkt werden, um sich mit einem erweiterten Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen den Herausforderungen des Lebens stellen zu können. Dies gilt für den privaten wie auch den beruflichen Wettbewerb.¹⁹⁴ Besonders für Jugendliche ist es wichtig, Vertrauen in die eigenen Stärken zu haben, unterstützend beim Lernprozess für sich und für andere Verantwortung zu übernehmen. Dazu gehört auch Mut zum kritischen Denken und dem Formulieren von eigenen Wünschen und Bedürfnissen.¹⁹⁵ Betrachtet man Schlüsselkompetenzen unter dem Aspekt der Zielsetzung der EU und der OECD, also eine flexible Anpassung an das Umfeld, dann erzeugen theatrale Lernprozesse ungefähr genau das Gegenteil.¹⁹⁶

Neben sozialen Kompetenzen werden das Körpergefühl und die Ausdrucksfähigkeit gestärkt. Beim Theaterspielen wird viel über den Körper und über Gestik und Mimik ausgedrückt, so lernt man die Möglichkeiten seines Körpers besser zu verstehen und zu nützen. Das Bewusstsein zur Selbstdarstellung sowie das Körperbewusstsein werden verändert und gestärkt. Dies kann das eigene Auftreten und die Art und Weise sich zu präsentieren durchaus positiv beeinflussen. Der Gebrauch der eigenen Stimme wird gefördert, ebenso der Umgang mit Sprache und Formulierungen.¹⁹⁷

Ein wesentlicher Faktor beim Theaterspielen ist, dass viele Lernprozesse unbewusst geschehen und somit Kompetenzen sozusagen „nebenbei“ erworben werden. Mit Sicherheit kann gesagt werden, dass aktives Theaterspielen definitiv einen Einfluss auf die Entwicklung sei-

¹⁹² Vgl. Lehmann, Carola, „Kein Lernen ohne Scheitern. Interview mit Keith Johnstone“, *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Heft 46, März 2005, S. 55-57

¹⁹³ Wiese, Hajo, „Schlüsselkompetenzen: Nichts genaueres weiß man nicht.“, *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Heft 46, März 2005, S. 38

¹⁹⁴ Vgl. Wiese, Hajo, „Schlüsselkompetenzen: Nichts genaueres weiß man nicht.“, *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Heft 46, März 2005, S. 36-38

¹⁹⁵ Vgl. Schorn, Brigitte, „Schlüsselkompetenzen. Der Kompetenznachweis Kultur“, *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Heft 46, März 2005, S. 31

¹⁹⁶ Vgl. Ruping, Bernd, „Editorial – Also lautet der Beschluss, dass der Mensch was lernen muss“, *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Heft 46, März 2005, S. 4

¹⁹⁷ Vgl. Haun, Hein, *Theaterpädagogik ist Dialog. Versuch der Formulierung eines theaterpädagogischen Grundverständnisses*, Köln: Bundesverband Theaterpädagogik 2004, S. 4-10
http://www.eduhi.at/dl/Theater_ist_Dialog.pdf, 28.6.2014, 30.6.2014

ner Teilnehmer und Teilnehmerinnen hat. Der Beitrag „Bildungskonzeption“ von Bernd Ruping und Harald Schneider in der Fachzeitschrift für Theaterpädagogik „Korrespondenzen“ ist hier als Zusammenfassung der oben angeführten, erwerbbaaren Kompetenzen zu verstehen. Die beiden formulieren ein Kompetenzspektrum, welches durch theaterpädagogische Arbeit erzielt werden kann, und unterteilen dieses in fünf Gruppen.¹⁹⁸

1. Darstellungskompetenz
2. Handlungskompetenz
3. Gleichgewichtskompetenz
4. Konstruktive Kompetenz
5. Ethisch-kommunikative Kompetenz

Die *Darstellungskompetenz* impliziert die differenzierte Darstellungsfähigkeit in Kommunikation mit anderen Menschen. Als *Handlungskompetenz* wird hier die das Wechselspiel von Tun und Betrachten definiert. Das organisch-rythmische Zusammenspiel von Körper und Seele sowie die Wachheit für Eindrucks- und Ausdrucksprozesse fallen in die *Gleichgewichtskompetenz*. Mit *Konstruktiver Kompetenz* ist das Entwickeln eines Schaffensprozesses durch Informationen, Erkenntnisse und Erlebnisse gemeint. *Ethisch-kommunikative Kompetenz* umfasst eine Vielzahl von Unterkompetenzen; Personale Kompetenz (Umgang mit sich selbst und seinem Körper), Soziale Kompetenz (Umgang mit Anderen), Kulturelle Kompetenz (Umgang mit der eigenen und fremden Kultur), Naturale Kompetenz (Umgang mit der Natur) und Ästhetische Kompetenz (Umgang mit dem Schöpferischen).

Ruping und Schneider betonen nachdrücklich, dass dieses Kompetenzspektrum einzig als Leitsatz und nicht als absolute Maxime zu betrachten ist. Die Kompetenzdefinitionen sollen sich von den allgemein gültigen pädagogischen Prinzipien abgrenzen, um eben dezidiert auf die Arbeit im Kontext des Theaters abzu zielen.¹⁹⁹

Sehr intensiv mit der Wirkung von aktivem Theaterspielen hat sich Romi Domkowsky auseinandergesetzt. Sie stellt ihren Untersuchungen folgende These voraus: „Regelmäßiges Theaterspielen fördert bei jungen Menschen Kompetenzen im personalen, sozialen, künstlerischen Handlungs- und Lern- und Leistungsbereich.“²⁰⁰ Schon mit der Formulierung dieser

¹⁹⁸ Vgl. Ruping, Bernd/Harald Schneider, „A Präambel“, *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Heft 19/20/21, Januar 1994, S. 128-132

¹⁹⁹ Vgl. Ruping, Bernd/Harald Schneider, „A Präambel“, *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Heft 19/20/21, Januar 1994, S. 128-132

²⁰⁰ Domkowsky, Romi, „Die Wirkung des Theaterspielens auf junge Menschen“, *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Heft 48, April 2006, S. 36

These verdeutlicht Domkowsky, wie umfassend die Wirkung von Theaterspielen sein kann. Sie stellt einen Vergleich zwischen Jugendgruppen, die Theater spielen, mit nicht Theater spielenden Jugendlichen an. Mit dieser direkten Gegenüberstellung können andere entwicklungspsychologische Einflüsse abgegrenzt und somit explizit die Wirkungsweise des Gegenstand Theaters herausgearbeitet werden. Romi Domkowsky beschreibt Theaterspielen als eine ganzheitliche Tätigkeit, die Einfluss auf viele Lebensbereiche nehmen kann.

„Theaterspielen kann Entwicklungsprozesse und Wachstumsprozesse auslösen und forcieren. Durch Theaterspielen können Jugendliche sichtbare Entwicklungs-/Lern-Fortschritte machen. Theater hat Folgen. Theaterspielen vermittelt durch aktives Selbst-Erfahren Potenziale. Theaterspielen kann mit der Persönlichkeit Einstellung und Werte verändern. [...] Theaterspielen kann Ansporn, (Denk-) Anstoß und Impulsgeber sein. Theaterspielen kann persönliche Wichtigkeit und Bedeutsamkeit erlangen. Theater(spiel)erfahrungen können nachhaltig wirken.“²⁰¹

Nach der Auswertung ihrer Untersuchungen legt Romi Domkowsky eine ausführliche Liste der Kompetenzen vor, die sie im aktiven Theaterspielen bei den Jugendlichen beobachten konnte. Domkowsky betont, dass sie damit „keine vollständige Reflexion aller möglichen psychosozialen Wirkungen des Theaterspielens“²⁰² darzustellen versucht. Als Ergänzung zu der groben Einteilung von erwerbzbaren Kompetenzen anhand des Kompetenzspektrums von Bernd Ruping und Harald Schneider wird hier das Untersuchungsergebnis von Domkowsky mit den konkret erwerbzbaren Kompetenzen angeführt. Bei den Aufzählungen wurden vereinzelt kleine Änderungen vorgenommen, welche die inhaltliche Aussage nicht beeinflussen.

Theaterspielen kann folgende Kompetenzen entwickeln, beeinflussen, im Optimalfall deutlich stärken.²⁰³

Personaler Bereich

- Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl
- Selbstkenntnis: Bewusstwerdung eigener Stärken und Schwächen, Entdeckung eigener Ressourcen (Kraft, Energie, Kreativität), Wahrnehmung und Ausweitung persönlicher Grenzen
- Selbstsicherheit
- Selbstausdruck und Selbstdarstellung
- Extraversion (auf andere zugehen können, Freude am Umgang mit anderen Menschen)
- Offenheit, Experimentierfreude
- Toleranz
- Angstfreiheit (Freiheit von sozialer Angst: sich nicht vor der Interaktion mit andern fürchten, soziale Situationen angstfrei bewältigen können)
- kreatives Potential, schöpferische Fähigkeiten und Originalität
- Flexibilität

²⁰¹ Domkowsky, Romi, „Die Wirkung des Theaterspielens auf junge Menschen“, *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Heft 48, April 2006, S. 36

²⁰² Domkowsky, Romi, „Die Wirkung des Theaterspielens auf junge Menschen“, *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Heft 48, April 2006, S. 35

²⁰³ Vgl. Domkowsky, Romi, „Die Wirkung des Theaterspielens auf junge Menschen“, *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Heft 48, April 2006, S. 37+38

- Pflichtgefühl, Disziplin und Zuverlässigkeit, Verbindlichkeit, Ausdauer, Belastbarkeit und Durchhaltevermögen
- Selbstüberwindung, Selbstsicherheit und Mut
- Gelassenheit
- kritisches Selbst- und Weltreflexivität
- Wissensorientierung
- ganzheitliches Denken
- Urteilsvermögen

Sozialer und kommunikativer Bereich

- Kontaktbereitschaft
- Beziehungsfähigkeit
- das soziale Bewusstsein und Engagement
- Teamfähigkeit: sozialintegratives Verhalten (Integrationsfähigkeit/Anpassungsfähigkeit) und die Kooperationsbereitschaft und –fähigkeit
- soziale, emotionale und leistungsmotivationale Integration in eine soziale Gruppe
- Eigenverantwortung/Verantwortungsbereitschaft
- Kommunikationsfähigkeit und Sprachgewandtheit
- Einfühlungsvermögen, Empathie
- aktive Kritikfähigkeit, konstruktive Auseinandersetzung
- Konfliktfähigkeit
- Ambiguitätstoleranz
- Akzeptanz
- Durchsetzungsvermögen
- Respekt

Lern- und Leistungsbereich

- Lern- und Leistungsfähigkeit
- Lernbereitschaft
- körperliche und psychische Selbstbeanspruchung
- Wahrnehmungsfähigkeit
- Menschenkenntnis
- schöpferisches und analytisches Denken
- Einsatzbereitschaft, Opferbereitschaft, Leistungsbereitschaft

Handlungsbereich

- Selbstmanagement-Fähigkeiten/Organisationsfähigkeit, Koordinationsfähigkeit, Zeitmanagement, Selbststeuerungsfähigkeit, Planungsfähigkeit
- Eigenverantwortung/Verantwortungsbereitschaft
- Ansporn, Antrieb, Tatkraft, Eigeninitiative und Motivation, Lebendigkeit
- Begeisterungsfähigkeit
- Entscheidungsfähigkeit
- Problemlösungsfähigkeit
- ergebnis- und zielorientiertes Handeln/Zielstrebigkeit
- Innovationsfreudigkeit
- individueller Gestaltungsspielraum, Gestaltungswille
- selbstbestimmtes Handeln

Interkultureller Bereich

- Toleranz
- Übersetzungsfähigkeit
- individuelles Rollenrepertoire
- Medienkompetenz

- Teilhabe am kulturellen Leben
- Interesse an Kultur
- kulturelle Orientierung und Identität

Künstlerischer Bereich

- Phantasie
- Kreativität/kreatives Denken
- Ausdruck, darstellerische und expressive Fähigkeiten
- Medienkompetenz
- Sprache/Körper
- Wahrnehmung
- ästhetische Reflexion
- Sinnlichkeit
- Spielfähigkeit
- ästhetisches Anspruchsniveau
- Umsetzungs- und Gestaltungsfähigkeit sowie Umsetzungs- und Gestaltungswille

Einige Punkte dieser Aufzählungen sind sich sehr ähnlich und manche sogar doppelt angeführt, was dem Zweck dient, die vielen möglich erwerbbaeren Kompetenzen gesammelt im Überblick zu haben. Romi Domkowsky verwendet bei ihren Untersuchungen sowohl quantitative als auch qualitative sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden, welche sie flexibel und variantenreich in Kombination stellt, weshalb ihre Ergebnisse als durchaus aussagekräftig zu bewerten sind.

Sehr interessant ist die Tatsache, dass Romi Domkowsky auch mögliche negative Aspekte des Theaterspielens anführt, welche sie anhand der geführten Interviews mit den Spielern und Spielerinnen festmacht. Theaterspielen kann demnach eine ungewollte zusätzliche Alltagsbelastung sein, die auch dazu führen kann, dass man auf andere Schul- oder Freizeitaktivitäten verzichten muss. Es kann zu Frustrationen durch unbefriedigte Erfolge, soziale Konflikte in der Gruppe oder Unterordnung eigener Interessen kommen. Ist eine Abschlussaufführung geplant, kann es besonders in der intensiven Zeit der Endproben zu einem enormen Stresslevel durch den Druck des Produzierens und die Pflicht zum Proben entstehen. Auch mögliche Folgeerscheinungen, wie Schwankungen und Misserfolg von schulischen Leistungen, sind hier zu berücksichtigen.²⁰⁴

²⁰⁴ Vgl. Domkowsky, Romi, „Die Wirkung des Theaterspielens auf junge Menschen“, *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Heft 48, April 2006, S. 38

4.6 Schwierigkeit der Wirkungsforschung

Dass Theaterspielen eine durchaus positive Wirkung haben kann, wurde inzwischen mehrfach verdeutlicht, aber wie kann dies analysiert werden und welche Wirkungen sind konkret messbar? Jakob Jenisch sieht zwischen dem Theaterspielen und der wissenschaftlichen Analyse einen nur schwer überbrückbaren Abgrund. Während des Theaterspielens finden unzählige viele synchron ablaufende Prozesse statt, die unmöglich alle gleichzeitig berücksichtigt werden können. Hier kommt die Problematik der „Black-Box“ zu tragen. Es kann weitgehend beobachtet werden, welche Impulse, Informationen, Reize und Spielregeln als „Input“ für die Teilnehmer und Teilnehmerinnen zu Verfügung stehen. Die Umstände und Gegebenheiten werden jedoch nie gleich sein, womit auch der „Output“ immer ein anderer sein wird. Jeder Mensch verwertet die ihm zur Verfügung gestellten Informationen, Impulse und Reize auf eine andere Art und Weise, denn jeder bringt unter Berücksichtigung der eigenen individuellen Lebensgeschichte andere Erfahrungen und Hindergründe mit, die sehr stark von bisherigen Erlebnissen, Begegnungen, Umwelteinflüssen und dem eigenen soziokulturellen Umfeld abhängen. Auch Erbeinflüsse und körperliche und geistige Reifungsprozesse spielen dabei eine wesentliche Rolle. Der Beobachter bzw. die Beobachterin kann sich hier nur schwer einen ganzheitlichen Einblick verschaffen.²⁰⁵

Die Beobachtbarkeit von Kompetenzen hinterfragen auch John Erpenbeck und Lutz von Rosenstiel, da ihrer Ansicht nach Kompetenzen auf „innere, unbeobachtbare Voraussetzungen, Dispositionen des selbstorganisierten Handels einer Person“²⁰⁶ beruhen. In diesem Zusammenhang sehen sie Kompetenz als eine Form von Zuschreibung (Attribution), die auf einem relativ subjektiven Urteil des Beobachters bzw. der Beobachterin basiert.²⁰⁷

Auch Michael Wrentschur nähert sich der empirischen Forschung der Wirkung von aktivem Theaterspielen skeptisch, sieht dies jedoch als äußerst wichtig für die gesellschaftliche Legitimierung und Weiterentwicklung des Fachs der Theaterpädagogik an. Er geht davon aus, dass die Wirkung von theaterpädagogischen Prozessen im psychosozialen und pädagogischen

²⁰⁵ Vgl. Jenisch, Jakob, „Ausdrucksmöglichkeiten, Identifikationen und pädagogische Erfahrungen beim Theaterspielen“, *Handbuch der Spielpädagogik. Band 3. Das Spiel als Erfahrungsraum und Medium*, Hg. Karl Josef Kreuzer, Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel 1984, S. 397-399

Vgl. Domkowsky, Romi, „Die Wirkung des Theaterspielens auf junge Menschen“, *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Heft 48, April 2006, S. 40

²⁰⁶ Erpenbeck, John/Lutz von Rosenstiel (Hg.), *Handbuch Kompetenzmessung*, Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag 2007², S.XVIII

²⁰⁷ Vgl. Erpenbeck, John/Lutz von Rosenstiel (Hg.), *Handbuch Kompetenzmessung*, Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag 2007², S.XVIII+XIX

Sinn quantitativ schwer messbar ist. Zunächst ist es nicht immer klar, welche Möglichkeiten und Grenzen einzelne Ansätze der Wirkungsforschung mit sich bringen. Als weiteres Problem sieht er, dass anhand des Forschungsansatzes der Eigensinn und das Wesen von theaterpädagogischer Arbeit in Widerspruch zueinander geraten können. Im sozialen Bereich ist es äußerst schwierig, objektive Wahrheiten darzustellen. Wirkungen entstehen im Handeln, dabei besteht die Gefahr, dass diese nicht alleine durch das Theaterspielen hervorgerufen werden. Man muss hier den gesamten Entwicklungsprozess von Jugendlichen miteinbeziehen. Die größte Herausforderung birgt die Feststellung der Wirkung im konkreten Zusammenhang zwischen theaterpädagogischen Interventionen und des sich einstellenden Ergebnisses. „Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, dass bestimmte Lern- und Erkenntnisprozesse nur innerhalb vorgegebener Settings und Strukturen erfolgen können.“²⁰⁸ Die Auseinandersetzung und Verarbeitung außerhalb dieses Rahmens kann also eine ganz andere sein, was die Untersuchungen im Hinblick auf den Wirkungstransfer in den Alltag erschwerend beeinflusst. Reduziert man das Theaterspielen rein auf Zielvorgaben im Wirkungsbereich, kann der neutrale Blick schnell verzerrt werden. Dabei kann es zu einer Instrumentalisierung und Funktionalisierung von theaterpädagogischen Bildungs- und Lernprozessen kommen, wenn das Zugeständnis von künstlerischen Werten nicht erfolgt. Dies soll keinesfalls die Konsequenz mit sich bringen, fortan von einer Wirkungslosigkeit auszugehen bzw. sich die Frage nach der Wirkung nicht mehr zu stellen, sondern schlichtweg das Ausbleiben von Wirkung nicht als Versagen anzusehen.²⁰⁹

Ulrike Hentschel setzt ihren primären Fokus darauf, WIE Theaterspielen funktioniert und nicht WAS dadurch erlernt werden kann: „Bildungsprozesse können [...] nicht normativ vorab als „Lernziele“ bestimmt werden, sie müssen vielmehr als Bildungsmöglichkeit des Theaterspielens angesehen werden.“²¹⁰ Hentschel sieht ebenso wie Michael Wrentschur eine bildungstheoretische Begründung als unverzichtbar, allerdings lassen sich Zielsetzungen im sozialen und bildenden Bereich nur schwer durch eine konsensfähige und kontrollierbare Form begutachten. Es besteht die Gefahr, dass infolge dessen nur das überprüft wird, was sich ver-

²⁰⁸ Wrentschur, Michael, „Qualitativ-empirische Forschungsmethoden an der Schnittstellen zwischen theatralen und sozialen Prozessen“, *Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen*, Hg. Ute Pinkert, Berlin: Schibri Verlag 2008, S. 161

²⁰⁹ Vgl. Wrentschur, Michael, „Qualitativ-empirische Forschungsmethoden an der Schnittstellen zwischen theatralen und sozialen Prozessen“, *Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen*, Hg. Ute Pinkert, Berlin: Schibri Verlag 2008, S. 158-172

²¹⁰ Hentschel, Ulrike, „Bildungsprozesse durch Theaterspielen. Zur Problematik der Messbarkeit von Wirkungen, Risiken und Nebenwirkungen“, *Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen*, Hg. Ute Pinkert, Berlin: Schibri Verlag 2008, S. 84

gleichsweise leicht messen bzw. bestimmen lässt. Es gilt die Diskrepanz des bildungspolitischen und des bildungstheoretischen Diskurses zu überwinden und einen Modus zu finden, wie sich ästhetische Bildung in den Kontext der allgemeinen Bildung einfügen kann.

„Künstlerische Arbeitsprozesse und die damit verbundenen Erfahrungen – auch im pädagogischen Zusammenhang – sind einmalig und unvergleichbar und in hohem Maße situationsabhängig. Eine Einschätzung dieser Prozesse, die sich ausschließlich an zu erreichenden, auf der Vorstellung der Vergleichbarkeit beruhenden Standards orientiert, greift zu kurz.“²¹¹

Zur Erforschung bildender Wirkung im Bereich künstlerischer Tätigkeiten müssen also neue Zugänge gefunden werden. Ulrike Hentschel verweist in diesem Zusammenhang konkret auf den Forschungsansatzes des „artistic research“ oder „practice as research“. Diese künstlerische Form des Forschens findet seit der Jahrhundertwende unter anderem in Großbritannien und den Niederlanden großen Anklang. In diesem Rahmen wird „nicht *über* die Bildungsprozesse geforscht, die sich durch Theaterspielen ergeben, man geht vielmehr davon aus, dass die Praxis des Theaterspielens *als* Forschung und damit als bildend für Akteure und Adressanten angesehen werden kann.“²¹² Das künstlerische Ereignis selbst wird zum Bildungsprozess. Der Ansatz des künstlerischen Forschens ist noch sehr jung und weiterhin keine genau definierte Praxis. Hentschel sieht darin in jedem Fall ein spannendes Forschungsfeld für den Bereich der Theaterpädagogik, ganz besonders im Hinblick auf das Gebiet der Wirkungsforschung von Bildungsprozessen durch Theaterspielen.²¹³

²¹¹ Hentschel, Ulrike, „Bildungsprozesse durch Theaterspielen. Zur Problematik der Messbarkeit von Wirkungen, Risiken und Nebenwirkungen“, *Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen*, Hg. Ute Pinkert, Berlin: Schibri Verlag 2008, S. 89

²¹² Hentschel, Ulrike, „Bildungsprozesse durch Theaterspielen. Zur Problematik der Messbarkeit von Wirkungen, Risiken und Nebenwirkungen“, *Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen*, Hg. Ute Pinkert, Berlin: Schibri Verlag 2008, S. 91

²¹³ Vgl. Hentschel, Ulrike, „Bildungsprozesse durch Theaterspielen. Zur Problematik der Messbarkeit von Wirkungen, Risiken und Nebenwirkungen“, *Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen*, Hg. Ute Pinkert, Berlin: Schibri Verlag 2008, S. 82-91

ZWEI

AUFFÜHRUNGEN

EIN ABEND

THEATERKLUB II BRETTSPIELER + THEATERKLUB III KREATIVGEISTER



WIE DIE ZEIT TICKT

ZEITABSCHNITTE

26./ 29./ 30. APRIL 2013

19:30 UHR

THEATER IM ZENTRUM, LILIENGASSE 3, 1010 WIEN

KARTEN/INFOS : THEATERKLUBS@TDJ.AT

5. Einfluss auf die Persönlichkeit und Erwerb von Schlüsselkompetenzen am Beispiel des Theaterklubs „Klub III: KreativGeister“ am Theater der Jugend Wien

Über eine Spielzeit hinweg begleitete ich den Theaterklub „Klub III: KreativGeister“ und erlangte Einblick in die theaterpädagogische Arbeit am Theater der Jugend Wien. Unter dem Aspekt, ob und warum das Medium Theater einen positiven Einfluss auf die Persönlichkeit seiner Spieler bzw. Spielerinnen hat und welche Kompetenzen dabei erworben werden können, protokollierte ich jedes Treffen und führte Befragungen durch. In diesem Kapitel werden die Rahmenbedingungen des Theaterklubs vorgestellt sowie der empirische Forschungszugang dargelegt. Abschließend werden die Auswertungen der Befragungen und Beobachtungen dargelegt.

5.1 Rahmenbedingungen des Theaterklubs

Die Theaterklubs am Theater der Jugend Wien werden unter anderem auf der Homepage, im Saisonheft und in verschiedenen Schulen angekündigt. Jede Person, die Interesse hat teilzunehmen, kann sich anmelden. Das erste Treffen ist eine Schnupperstunde, zu der alle eingeladen werden, die sich vorab angemeldet haben. In der Schnupperstunde werden die Struktur und die Methoden des Klubs vorgestellt sowie erste Übungen und Spiele gemacht. Die Jugendlichen können somit die Spielleitung und das Konzept des Klubs kennenlernen und für sich entscheiden, ob sie am Klub teilnehmen möchten. Darüber hinaus erhält die Spielleitung die Möglichkeit die Jugendlichen kennenzulernen und erfährt mehr über deren Interesse und ihre Motivation hinsichtlich des Theaterspielklubs. In der ersten Stunde werden die Termine vorgestellt. Eine Bedingung, um am Klub teilnehmen zu können, ist, dass die Spieler und Spielerinnen grundsätzlich an allen Treffen anwesend sind, insbesondere zu den Endproben und folglich auch zu den Aufführungen. Aus den verbleibenden Jugendlichen wird dann eine Gruppe zusammengestellt. Barbara Rottensteiner Comploi, die leitende Theaterpädagogin des Theater der Jugend Wiens, erklärt: „Mit denen die dann übrig bleiben und mitspielen möchten, da schauen wir dann, dass wir die alle unterbringen. Wenn’s wirklich viel mehr sind, als

wir aufnehmen können, dann haben die das Vorrecht, die sich zuerst angemeldet haben.“²¹⁴ Es ist nicht die Absicht des Theaterspielklubs, sich die besten Spieler oder Spielerinnen auszuwählen.

Die Treffen für den „Klub III: KreativGeister“ fanden ab September einmal wöchentlich bzw. ab Februar zweimal wöchentlich statt und dauerten zwei bis drei Stunden. Inkludiert mit den drei Bühnenproben und den drei Aufführungen im Theater im Zentrum haben sich die Klubspieler und Spielerinnen an 38 Terminen getroffen. Insgesamt haben sich die Jugendlichen also über 109 Stunden intensiv mit dem Thema und der Methode Theater auseinandergesetzt und im Zuge dessen gemeinsam ein Stück entwickelt.

5.1.1 Die Teilnehmenden und die Spielleitung

Der „Klub III: KreativGeister“ bestand in der Saison 2012/13 anfänglich aus dreizehn Jugendlichen. Das Alter lag zwischen 15 und 18 Jahren. Unter den insgesamt dreizehn Teilnehmenden waren zehn weibliche Spielerinnen und drei männliche Spieler. Bei der Schlussaufführung standen allerdings nur neun Spielerinnen und zwei Spieler auf der Bühne. Nach ein paar Monaten wurde einem der Spieler die weitere Teilnahme am Theaterklub von seinen Eltern verboten, aufgrund privater Schwierigkeiten. Eine andere Mitspielerin konnte aus schulischen Gründen nur mehr selten die Proben besuchen, und fehlte einige Male unentschuldig. Daraufhin suchte die Spielleitung das Gespräch mit der Spielerin und gemeinsam wurde beschlossen, dass sie weiterhin als aktiver Gast teilnehmen könne, aber bei der Aufführung nicht mitspielen würde. Durch die seltene Anwesenheit war es schwierig, eine gleichwertige Rolle für sie zu entwickeln, außerdem wäre es den anderen Spielenden gegenüber nicht fair gewesen, da die Grundbedingung der regelmäßigen Teilnahme nicht erfüllt wurde. Somit wurde der Spielerin der Druck genommen jede Woche zu den Klubtreffen zu erscheinen, und der Probenprozess wurde durch ihr unangemeldetes Fernbleiben nicht mehr aufgehalten.

Der Großteil der partizipierenden Jugendlichen hatte bereits Erfahrung in dem Bereich Theaterspielen. zwölf der dreizehn Teilnehmenden hatten schon einmal in irgendeiner Form Theater gespielt, beispielsweise im Schultheater oder in einer Spielgruppe. Nur eine einzige Person

²¹⁴ Interview mit Barbara Rottensteiner Comploi, Wien, 23. Mai 2014, Transkript im Besitz der Verfasserin, S. 1

hatte vorher keinen aktiven Kontakt mit Theater. Neun der Spielenden hatten bereits einmal oder mehrmals an einem Theaterklub am Theater der Jugend Wien teilgenommen.

Das Team der Spielleitung bestand ursprünglich aus einer Theaterpädagogin – Barbara Rotensteiner Comploi (in weiterer Folge Barbara genannt) und zwei Hospitantinnen, dazu zählte ich selbst sowie eine weitere Studentin, die sich zu diesem Zeitpunkt in Ausbildung zur Theaterpädagogin befand. Außerdem ergab sich der besondere Fall, dass Barbara mit Februar 2013 in Mutterschutz ging und somit Christina Rauchbauer (in weiterer Folge Christina genannt) ihren Platz als leitende Theaterpädagogin im Klub übernahm. Der Januar fungierte als Übergangszeit, in der beide gemeinsam den Klub leitet.

5.1.2 Themenfindung und Stückentwicklung

Die Klubspielleiterin Barbara hatte sich vorab bereits überlegt, dass in diesem Jahr die Thematik Zeit bearbeitet werden könnte. In der ersten regulären Klubstunde, nachdem die Gruppe fixiert war, unterbreiteten wir den Jugendlichen den Themenvorschlag und machten ein paar Übungen und Spiele in Bezug auf das Thema Zeit. Die Teilnehmenden sollten sich überlegen, ob sie sich grundsätzlich vorstellen könnten, mit diesem Thema zu arbeiten, und welche Ideen sie dazu hätten. In der Arbeit mit den Jugendlichen war es Barbara sehr wichtig, dass sich alle mit dem Thema wohlfühlen und dass sich die Jugendlichen damit identifizieren können. Die Gruppe war mit dem Vorschlag einverstanden und so war das Thema für das Klubjahr 2012/13 gefunden: ZEIT.

Dann begann quasi die kreative Entwicklungsphase. Zunächst wurden Ideen zum Thema Zeit gesammelt. Die Jugendlichen sollten sich mit dem Thema aktiv auseinandersetzen: Was bedeutet für sie Zeit? Welche Assoziationen bringt das Wort Zeit hervor? Dazu wurden mehrere kreative Schreibübungen gemacht, die entweder in der Interaktion mit der Gruppe angeleitet wurden oder individuell, also dass jeder bzw. jede für sich arbeitete. Dabei entstanden Fließtexte, Stichwörter, Redewendungen, Gedichte, Fragen oder ähnliches in Verbindung mit dem Thema Zeit. Im Zuge dessen wurden Konstrukte von verschiedenen Zeitphänomenen kreiert, mit denen sich die Spielenden selbständig auseinandersetzen und dazu eigenständig Recherche betreiben sollten. Im Prozess der Stückentwicklung wurde zuerst ein Rahmen erarbeitet, der die ganze Gruppe mit einbezog. Danach entwickelte jeder Spieler und jede Spielerin eine Figur, die ein bestimmtes Zeitgefühl oder einen bestimmten Bezug zu dem Thema Zeit hatte,

sich aber klar von der eigenen Person abgrenzte. Jede Figur erhielt einen Leitsatz in Verbindung mit dem Thema Zeit, der aus verschiedenen Improvisationsübungen entstand (bsp. „Ich möchte die Zeit gerne zurückdrehen“, „Ich warte auf den richtigen Zeitpunkt“, „Ich gehe nicht mit der Zeit“, „Ich bin total spontan und lebe im Moment“ uvm.). Angelehnt an den Leitsatz konnten die Jugendlichen den Charakter ihrer Figur entwickeln. Der nächste Schritt war es die Rollen und Figuren miteinander in Beziehung zu setzen, um ein Geflecht in das Stück zu bringen. Sowohl Barbara als auch Christina war es wichtig, bei der Rollenentwicklung sehr stark auf ein Gleichgewicht zu achten. Es sollten keinesfalls Haupt- oder Nebenrollen entstehen. Die Charakterfindung der einzelnen Figuren wurde von Körper-, Sprach- und Bewegungsübungen sowie verschiedenen Improvisationsmethoden unterstützt. Des Weiteren erfolgte eine Auseinandersetzung mit den Äußerlichkeiten der einzelnen Figuren. Damit ist die Körperlichkeit sowie das Aussehen gemeint, also unter anderem, wie sich die Figur bewegt, was sie anhaben könnte und vieles mehr. Bis zum Ende des Klubjahres wurden die Figuren stetig weiterentwickelt. „Im Grunde war das ganze Jahr ein Suchen und Finden nach den Figuren, Szenen und dem Thema“, ²¹⁵ beschreibt Barbara den Stückentwicklungsprozess.

5.1.3 Struktur und Methode

Der Spielklubs am Theater der Jugend Wien sind so aufgebaut, dass die Kinder und Jugendlichen das Stück selber erarbeiten. Es gibt also keine vorgefertigte Textvorlage. Anhand der Improvisationen, Spiele und Übungen wurden am Schluss ein fixer Szenenablauf und ein fixer Text zusammengesetzt, damit sich die Jugendlichen im Bezug auf die Aufführung an etwas orientieren und festhalten können. Je älter die Kinder bzw. Jugendlichen sind, desto intensiver werden sie in den Prozess der Stückentwicklung eingebunden. Beim Klub III lag ein besonderer Fokus der Stückentwicklung auf kreativem Schreiben. Der Beiname „KreativGeister“ soll darauf verweisen. Die Jugendlichen entwickelten die Grundlage des Stücktextes unter anderem durch kreative Schreibübungen. Außerdem erhielten die Jugendlichen Zusatzaufgaben rund um den Theaterproduktionsprozess. Jeder Spieler bzw. jede Spielerin suchte sich am Anfang des Klubjahres einen oder mehrere Bereiche aus, Musik und Ton, Maske, Kostüme und Requisiten, Gestaltung des Theaterplakates, Titelfindung, Regie oder Dramaturgie. Die Grundidee dahinter war, dass sich die Teilnehmenden mit dem Konzept rund um die Entstehung eines Theaterstückes intensiver auseinandersetzen und sich in verschiedenen Bereichen ausprobieren können. Im Bereich Regie bereiteten die Jugendlichen beispielsweise

²¹⁵ Interview mit Barbara Rottensteiner Comploi, Wien, 23. Mai 2014, Transkript im Besitz der Verfasserin, S. 3

Übungen und Spiele und leiteten diese dann selbst an, im Bereich Dramaturgie gab es unter anderem die Aufgabe, Improvisationen mitzuschreiben und diese dann auszuformulieren. Bezüglich der Titelfindung überlegten sich die Jugendlichen Vorschläge, die dann der gesamten Gruppe präsentiert wurden, um gemeinsam darüber abzustimmen. Das Plakat wurde von der Schwerpunktgruppe entworfen, also skizziert und dann von einem professionellen Grafiker umgesetzt.

Außerdem formulierten die Jugendlichen zu Beginn des Klubjahres Bedürfnissen Wünsche und Vorstellungen im persönlichen Zusammenhang sowie auf das Stück bezogen. Diese wurden von der Spielleitung aufgegriffen und so gut wie möglich in die Struktur bzw. als Methode eingeplant und umgesetzt. Beispielsweise war es der Wunsch einiger Jugendlicher, eine Choreografie in das Stück einzubauen, Bühnenkampf auszuprobieren, eine Einzelszene zu spielen oder auf der Bühne einmal laut schreien zu können.

Grundsätzlich waren die einzelnen Klubtreffen nach einem gewissen Schema aufgebaut. Zuerst wurden Aufwärmspiele, Stimm- und/oder Körperübungen gemacht, dann kam ein Block mit Impuls- und Improvisationsübungen sowie Szenenimprovisation bzw. Arbeiten an den Rollen und Figuren. Abschließend gab es einen Ausstieg mit Entspannungsspielen und Wahrnehmungsübungen. Die thematischen Schwerpunkte der Spiele bzw. Übungen variierten im Laufe des Klubjahres. Generell wurden am Anfang des Klubjahres vermehrt Kennenlernspiele und gruppendynamische Übungen angeleitet, im fortschreitenden Klubjahr wurden mehr Übungen zur Rollen- bzw. Figurenfindung gemacht. Später, rund um die Endprobenphase, wurden die Aufwärmzeit und das Ausklingen meist kürzer gehalten und der Fokus der Probe lag auf einzelnen Szenen oder eben dem gesamten Stück.

Die Endaufführung war Teil eines Theaterabend, bei dem auch die Jugendlichen des „Klub II: BrettSpieler“ ihr Stück zeigten. In dieser Saison arbeiteten beide Klubs zum Thema Zeit, aber die Präsentationen wurden vollkommen unabhängig voneinander entwickelt.

Reflexion und Feedback ist eine essentielle Methode in der theaterpädagogischen Arbeit. Nach Spielen und Übungen, spätestens kurz vor Ende der Klubstunde, gab es immer Rückmeldung seitens der Spielleitung, entweder persönlich oder gemeinsam in der Gruppe. Außerdem wurden die Spielenden im Zuge dessen nach ihrem Befinden gefragt; wie nehmen sie bestimmte Dinge wahr, was ist für sie schwierig, was ist ihnen leicht gefallen, wie geht es

ihnen mit der Entwicklung ihrer Figur, wie sehen sie die Entwicklung des Stückes, wo würden sie noch Unterstützung brauchen. Der Austausch zwischen den Jugendlichen und der Spielleitung sowie innerhalb der Gruppe ist enorm wichtig, um sicher zu gehen, dass sich die Jugendlichen im Prozess wohl fühlen und Freude am Spiel haben. Im Mittelpunkt der gesamten theaterpädagogischen Arbeit stehen die Jugendlichen, deren Ausdruck und letztlich deren Auswahl an Themen.

5.2 Forschungsmethode

Wie bereits in dem Kapitel „Schwierigkeit der Wirkungsforschung“ angesprochen, ist es schwierig, einen dynamischen, ästhetischen Prozess empirisch festzuhalten, weshalb ich mich für eine Triangulation entschieden habe, also das Heranziehen von mehreren empirischen Forschungsmethoden, um auf vielschichtigere Ergebnisse zurückgreifen zu können.

Mein Forschungsansatz baut auf Experteninterviews auf, die durch ereigniszentrierte Beobachtungen meinerseits gestützt werden. Über eine ganze Saison begleitete ich den Theaterclub „Klub III: KreativGeister“. Ich war in den Entwicklungsprozess von Anfang an involviert und nahm diesbezüglich verschiedene Rollen ein. Ich war sowohl stille Beobachterin, aktive Mitspielerin sowie Teil der Spielleitung. Im Laufe des Klubjahres entstand somit Vertrautheit und Nähe zu den Jugendlichen. Michael Wrentschur sieht dies als wichtige Grundlage hinsichtlich der Beobachtungen und Befragungen. Eine Vertrauensbasis ermöglicht es dem bzw. der Beobachtenden, ein tieferes Verständnis und einen tieferen Einblick in bestimmte Abläufe und Wirkungen zu erlangen.²¹⁶ Gerade bei einem Prozess wie dem Theaterspielen, so Romi Domkowsky, ist das Vertrauen gegenüber allen Beteiligten ein notwendiger Bestandteil „da die Spieler sich öffnen, sich zeigen und Teil ihrer Persönlichkeit preisgeben.“²¹⁷ Der Schwerpunkt der Beobachtung beschränkte sich nicht auf bestimmte Sequenzen oder Teilnehmende. Ich versuchte mir einen Überblick über den gesamten laufenden Prozess zu verschaffen. Nach jeder Stunde wurden Protokolle angefertigt, in denen der Ablauf der jeweiligen Einheit festgehalten wurde. Der Fokus der Forschungen lag klar auf der Befragung der Jugendlichen selbst. Wie auch Ulrike Hentschel sehe ich „die beteiligten Akteure als Experten

²¹⁶ Vgl. Wrentschur, Michael, „Qualitativ-empirische Forschungsmethoden an der Schnittstellen zwischen theatralen und sozialen Prozessen“, *Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen*, Hg. Ute Pinkert, Berlin: Schibri Verlag 2008, S. 158-172

²¹⁷ Domkowsky, Romi, „Wege zur Erforschung ästhetischen Kompetenzerwerbs beim Theaterspielen“, *Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen*, Hg. Ute Pinkert, Berlin: Schibri Verlag 2008, S. 142

ihrer einmaligen Arbeit“.²¹⁸ Dazu habe ich mit den Spieler und Spielerinnen ein qualitatives Gruppeninterview durchgeführt und einen quantitativen Fragebogen erstellt. Bewusst habe ich mich für ein Gruppengespräch entschieden. In der Regel ist diesbezüglich die Stimmung entspannter, da die einzelnen Befragten nicht ständig gefordert sind. Außerdem können anhand des Zuhörens Gedanken und Ideen angeregt bzw. weiter entfaltet werden. Zusätzlich gibt die Diskussion in der Gruppe einen deutlichen Einblick auf die Gruppendynamik sowie die interne Kommunikation der Gruppe.²¹⁹ Einige Fragen wurden sowohl im Gruppeninterview als auch im Fragebogen gestellt, um den Teilnehmenden die Möglichkeit zu geben, bestimmte Erfahrungen und Meinungen mit der Gruppe und/oder in der anonymen Atmosphäre des Fragebogens zu teilen. Außerdem wollte ich so herausfinden, ob ich auf Diskrepanzen stoßen würde. Darüber hinaus führte ich nach den Aufführungen jeweils ein Expertengespräch mit den beiden leitenden Theaterpädagoginnen. Im Rahmen dieser Einzelinterviews habe ich unter anderem meine Beobachtungen einfließen lassen und mit den Theaterpädagoginnen evaluiert und reflektiert.

Meine Beobachtungen und Befragungen habe ich unter Berücksichtigung meiner Forschungsfragen durchgeführt:

- Welchen Einfluss hat Theaterspielen als Freizeitbeschäftigung auf die Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen?
- Welche Schlüsselkompetenzen können durch Theaterspielen erlangt werden?
- Wie kann der Einfluss von Theaterspielen gemessen werden und wo liegt dabei die Schwierigkeit?

Die Auswertungen der Interviews und Fragebögen wurden anonymisiert. Es werden folgend keine Namen der Jugendlichen genannt. Bei Beschreibungen meiner Beobachtungen versuche ich die Spieler bzw. Spielerinnen bestmöglich zu charakterisieren, um die Sachlage für den Leser bzw. die Leserin zu verdeutlichen.

²¹⁸ Hentschel, Ulrike, „Bildungsprozesse durch Theaterspielen. Zur Problematik der Messbarkeit von Wirkungen, Risiken und Nebenwirkungen“, *Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen*, Hg. Ute Pinkert, Berlin: Schibri Verlag 2008, S. 90

²¹⁹ Vgl. Domkowsky, Romi, „Wege zur Erforschung ästhetischen Kompetenzerwerbs beim Theaterspielen“, *Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen*, Hg. Ute Pinkert, Berlin: Schibri Verlag 2008, S. 141-157

5.3 Interview und Fragebögen

Zwei Wochen nach den Aufführungen habe ich die Jugendlichen zu einem Nachtreffen in den Proberaum eingeladen. In diesem Rahmen führte ich das Gruppeninterview durch und anschließend daran teilte ich den Fragebogen aus. Bei dem Gruppeninterview waren insgesamt neun Jugendliche, die zweite Hospitantin sowie die leitende Theaterpädagogin Christina anwesend. Den Fragebogen füllten acht Teilnehmende aus. Die Beteiligung am Interview sowie das Ausfüllen des Fragebogens war freiwillig.

5.3.1 Auswertung des Gruppeninterviews

Wir saßen gemeinsam im Kreis auf dem Boden, die Atmosphäre war locker und entspannt. Mir war es wichtig, dass die Jugendlichen wissen, dass niemand dazu gezwungen ist, etwas zu sagen. Vorab stellte ich Fragen zusammen, die ich im Verlauf des Gesprächsprozesses einbaute. Ich versuchte erst neue Impulse und Leitfragen an die Gruppe zu stellen, wenn ich merkte, dass ein Thema ausgeschöpft war.

Zum Einstieg in das Gruppengespräch konnte jede Person ihre gesetzten Ziele teilen und sagen, ob diese erreicht wurden. Zu Beginn des Klubjahres haben die Jugendlichen jeder für sich persönliche Ziele für das kommende Jahr auf ein Blatt Papier geschrieben, in ein Kuvert gegeben und der Spielleitung abgegeben. Christina teilte den Jugendlichen diese Umschläge aus. Jeder Spieler und jede Spielerin konnte somit für sich selber überprüfen, ob die gesteckten Ziele nach dem Klubjahr erreicht wurden. Die häufigsten Meldungen im Bezug auf die selbst gesetzten Ziele waren Spaß zu haben, als Gruppe zusammenzuwachsen bzw. neue Freunde zu finden, selbstbewusster werden, neue Dinge auszuprobieren und sich schauspielerisch zu verbessern. All jene, die sich zu Wort meldeten, gaben an, dass sich ihre Ziele erfüllt hätten.

Auf die Frage, was ihre Motivation war, am Theaterklub teilzunehmen, nennen die Jugendlichen als Gründe Begeisterung und Interesse am Theater sowie neue Dinge erfahren und ausprobieren zu wollen. Die Jugendlichen, die schon einmal einen Theaterklub am Theater der Jugend Wien besucht haben, geben außerdem an, dass ihnen das Theaterspielen im Klub so gut gefallen hat, dass sie sich wieder anmelden wollten. Das Allerwichtigste am Theaterspielen ist für die Jugendlichen die Gemeinschaft, eine gute Gruppendynamik, das gemeinsame Arbeiten an einem Stück und dass es keinen Wettbewerb gibt. Man kann durchs Theaterspie-

len neue Seiten an sich selber entdecken und es erweitert den Horizont, so die Jugendlichen, weil man neue Leute kennenlernt und sich in einem anderen Umfeld zurechtfinden muss. „Ich finde, es ist der Spaß und das Lernen. Man lernt ja unglaublich viel, du lernst Schauspielen, du lernst auch mit einer Gruppe umzugehen und du lernst auch unglaublich viel über dich selbst, [...] es hat was von Persönlichkeitsbildung“²²⁰, meint eine der Spielerinnen dazu. Im Gegensatz zu anderen Hobbys oder Freizeitbeschäftigungen, wie beispielsweise in einem Sportverein, kommt es im Theaterklub wirklich auf jede einzelne Person an. Alle sind gleich wichtig, wenn einer ausfällt, funktioniert das ganze Stück in seiner Ursprungsfassung und Besetzung nicht mehr. Beim Theaterspielen kann man Geschichten erzählen, aus sich raus gehen und auch irgendwie ein bisschen verrückt sein, meinen die Teilnehmenden. Es eröffnet sich die Möglichkeit in eine andere Rolle zu schlüpfen. „Ich finde es überhaupt cool, jemand ganz anderer zu sein“²²¹, so eine Spielerin, und trotzdem bringt man immer etwas von sich selber mit. Außerdem lernt man, wie man im Leben auftreten und sich präsentieren kann. Theater ist grundsätzlich extrem offen, so eine Spielerin, man muss keine besonderen Fähigkeiten mitbringen, jeder kann mitmachen.

Auf die Frage was die Jugendlichen von dem Klubjahr für sich persönlich mitnehmen konnten, was sie dazugelernt haben oder ihnen jetzt leichter fällt, waren Offenheit und Selbstvertrauen zwei häufig genannte Stichworte. Die Teilnehmenden beschreiben, dass sie viel offener auf andere Leute zugehen können und es ihnen leichter fällt, ihre eigene Meinung und Ideen zu artikulieren oder Dinge zu hinterfragen. Sie können besser aus sich herausgehen, mit schwierigen Situationen lockerer umgehen und reagieren grundsätzlich selbstbewusster. Die Spielenden erklären, dass sie sich weniger von der Meinung anderer Leute abhängig machen und mehr sie selbst sein können.

„Ich hab auch das Gefühl, ich kann hier einfach mehr ich sein, weil ich bin ein ziemlich verrückter und etwas ausgeflippter Mensch und ich lebe das auch aus. Wenn ich in der Schule mal etwas sag oder irgendeine komische Geste mache, dann werde ich gleich immer angeschaut als wäre ich ein bunt getupfter Hund, der Epilepsie hätte. Hier sieht dich irgendwie keiner blöd an wenn du ausgeflippt bist.“²²²

„Ich habe gelernt mehr und mehr aus mir heraus zu gehen und irgendwie darauf zu scheißen was andere Leute denken, sondern einfach nur zu machen.“²²³

²²⁰ Gruppeninterview mit den Spielenden des „Klub III: KreativGeister“, Wien, 16. Mai 2013, Transkript im Besitz der Verfasserin, S. 6

²²¹ Gruppeninterview mit den Spielenden des „Klub III: KreativGeister“, Wien, 16. Mai 2013, Transkript im Besitz der Verfasserin, S. 5

²²² Gruppeninterview mit den Spielenden des „Klub III: KreativGeister“, Wien, 16. Mai 2013, Transkript im Besitz der Verfasserin, S. 11

²²³ Gruppeninterview mit den Spielenden des „Klub III: KreativGeister“, Wien, 16. Mai 2013, Transkript im Besitz der Verfasserin, S. 10

Außerdem finden einige der Jugendlichen, dass sie im Bezug auf das Schauspielen viele neue Dinge gelernt haben und sich in diesem Gebiet verbessern konnten.

Als freudigste und schönste Erlebnisse haben die Jugendlichen überwiegend die Schlussproben angegeben. Für sie war es ein ganz anderes Gefühl, auf der „richtigen“ Bühne spielen zu dürfen. Außerdem empfanden sie es als sehr positiv, jeden Tag Theaterspielen zu können. Auch die Aufführung selbst zählte für viele der Jugendlichen zu den schönsten Ereignissen. Eine Spielerin gibt an, dass der Augenblick, indem sie auf die Bühne gegangen ist und das Publikum zum ersten Mal vor sich sah, für sie etwas ganz besonderes war. Eine andere Spielerin beschreibt bestimmte Improvisationsübungen als sehr besondere Momente, dabei sind oft sehr viele lustige Dinge entstanden, die sie sehr zum Lachen gebracht haben. Herausfordernd war für die Jugendlichen überwiegend das Entwickeln der eigenen Rolle. Für eine Teilnehmerin waren das Anmelden und in weiterer Folge zur ersten Stunde zu gehen schwierig. Sie hatte vorher noch nie ein Hobby ohne Freunde ausgeübt und hatte Angst, sich alleine zu fühlen, aber ihre Zweifel haben sich nicht bestätigt, alle anderen Klubspieler und Spielerinnen waren von Anfang an sehr freundlich und offen. Eine andere Spielerin beschreibt die Improvisationsübungen, in denen man Impulse der Mitspielenden steigern musste, als größte Herausforderung.

Ganz klar herauszuhören war, dass alle Jugendlichen sehr viel Freude am Theaterspielen hatten und glücklich sowie stolz waren, die Aufführungen mit Erfolg über die Bühne gebracht zu haben.

„Also dieses Jahr war für mich wirklich sehr toll, einfach der Wahnsinn, den ich habe sehr viele Erfahrungen gesammelt und das wollte ich auch [...] und ich finde auch, dass ich Selbstbewusstsein geworden bin, weil ich hätte nie gedacht, dass ich das so schaffen könnte vor Menschen, irgendwas aufzuführen und so. Mir hat das auch richtig Spaß gemacht. Es war einfach alles sehr schön, sehr toll.“²²⁴

„Ich bin voll stolz auf das Stück das wir auf die Beine gestellt haben, weil wir haben eigentlich schon ziemlich viel Arbeit rein gesteckt und dann hat sich's voll gelohnt und das ist irgendwie ein zufriedenstellendes Gefühl.“²²⁵

Eine Spielerin gibt an, dass es ein komisches und irgendwie auch trauriges Gefühl ist, dass der Klub jetzt vorbei ist, denn der Theaterklub sei inzwischen ein Teil ihres Alltags geworden. Sie hat eine richtige „Sucht“ entwickelt, woraufhin ihr alle anderen Teilnehmer und

²²⁴ Gruppeninterview mit den Spielenden des „Klub III: KreativGeister“, Wien, 16. Mai 2013, Transkript im Besitz der Verfasserin, S. 1

²²⁵ Gruppeninterview mit den Spielenden des „Klub III: KreativGeister“, Wien, 16. Mai 2013, Transkript im Besitz der Verfasserin, S. 2

Teilnehmerinnen zustimmen.

Während des Interviews wird deutlich, dass die Jugendlichen sich mit der Struktur und Methode des Theaterklubs sehr wohl fühlen. Sie finden es gut, dass ihnen sehr viel Freiraum gegeben wird und sie viel selbst entscheiden sowie ihre eigenen Ideen einfließen lassen konnten. Sie sind begeistert davon, dass sie die Möglichkeit hatten in einem professionellen Rahmen Theater zu spielen. Die Spieler und Spielerinnen fühlen sich in der Gruppe sehr wohl und geben vermehrt an, im Kontext des Spielklubs mehr sein zu können. Gerade während dem Entwicklungsabschnitt des Jugendalters spielen sowohl Autonomie wie auch Zugehörigkeit eine wesentliche Rolle.²²⁶ Anhand der Beschreibung der Jugendlichen wird klar dargelegt, dass sie beides im Theaterspielklub erfahren können. Außerdem empfinden die Teilnehmenden es als sehr spannend, dass im Theaterklub so viele unterschiedliche Persönlichkeiten aufeinandertreffen.

5.3.2 Auswertung des Fragebogens

Insgesamt wurden für den Fragebogen sieben offene Fragen gestellt und eine geschlossene Frage, anhand welcher die Jugendlichen sich selbst in 16 Kompetenzbereichen einschätzen sollten. Außerdem wurde ein Kästchen eingerichtet, indem sie sonstige Gedanken und Anmerkungen vermerken konnten. Die Abgabe der Fragebögen erfolgte anonym.

Auf die Frage, ob es Dinge gibt, welche die Jugendlichen durch das Theaterspielen im Klub gelernt oder verbessert haben, bzw. ob es Dinge gibt, die ihnen nach dem Klubjahr leichter fallen, haben über zwei Drittel der Spielenden geschrieben, dass sie viel selbstbewusster geworden sind und nicht mehr so stark auf die Meinung anderer Leute achten. Es fällt ihnen leichter auf andere zuzugehen, aber auch mehr aus sich herauszukommen, neue Dinge auszuprobieren und eigene Ideen einzubringen. Drei Personen geben an, durch das Theaterspielen lauter sprechen und sich besser ausdrücken zu können. Vereinzelt wurden stärkere Teamfähigkeit und verbesserte Fertigkeiten im Bezug auf das Schauspielen angegeben.

Auch ob die Teilnehmenden sich durch den Theaterspielklub verändert haben, ist Selbstbewusstsein die am häufigsten genannte Antwort. 25% der Spieler bzw. Spielerinnen geben an,

²²⁶ Vgl. Silbereisen, Rainer K./Karina Weichold, „Jugend (12-19 Jahre)“, *Entwicklungspsychologie*, Hg. Wolfgang Schneider/Ulman Lindenberger, Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag 2012⁷, S. 236-257

dass sie durch die Teilnahme am Theaterklub glücklicher sind. Offenheit und Toleranz gegenüber anderen Menschen und Meinungen sowie die Erweiterung des Horizontes wurde ebenfalls angeführt. Eine Antwort bezieht sich auf eine höhere Selbstakzeptanz: „Ich bin viel stolzer darauf, was ich zu präsentieren und zu sagen habe. Habe mir vereinfacht zu lernen, mich selbst zu akzeptieren.“²²⁷ Zwei Jugendliche schreiben, dass sie sich durch den Theaterklub nicht sonderlich verändert haben. An anderen Mitspielern bzw. Mitspielerinnen ist ihnen aufgefallen, dass manche ihre Schüchternheit Stück für Stück abgelegt hatten und immer offener wurden, sowohl auf der Bühne als auch im Umgang miteinander. „Viele trauen sich viel mehr aus sich herauszugehen auf der Bühne und zeigen auch privat viel mehr von sich selbst.“²²⁸, stellt eine der befragten Personen fest.

Schwierige Momente hatten 75% der Befragten mit dem Umgang in der Gruppe. Die Jugendlichen schreiben von kleinen Meinungsverschiedenheiten und Auseinandersetzungen untereinander: „Wenn man viel Zeit miteinander verbringt, nerven einen gewisse Eigenschaften von anderen Klubteilnehmern manchmal, und dann ist es schwer, sich nicht darüber aufzuregen und schlechte Stimmung zu verbreiten.“²²⁹ Auch das Kennenlernen und Aufeinanderzugehen am Anfang des Klubjahres wurde in diesem Zusammenhang genannt. Zwei Teilnehmende geben an, dass es für sie schwierig war, ihre Rolle im Bezug auf das Stück zu finden und nicht zu sehr sich selbst zu spielen, sondern sich in den Charakter der Figur besser hineinversetzen zu können. Als prägenden Moment haben ein überwiegender Teil, also sechs der acht Befragten, ein Erlebnis im Zusammenhang mit den Aufführungen oder den Endproben angegeben. Einer bzw. eine der Spielenden gibt an, dass die Zeit unmittelbar vor dem Auftritt etwas ganz besonders war, weil da die Aufregung plötzlich ganz groß wurde, es aber trotzdem ein gutes Gefühl war, weil gleichzeitig eine starke Lust verspürt wurde, auf die Bühne zu gehen. „Der Applaus der letzten Aufführung“ war für eine der befragten Personen ein prägender Augenblick, „weil ich so stolz auf mich und alle anderen war und mich so verbunden mit den anderen Klubteilnehmern gefühlt habe. Außerdem hatte ich das Gefühl, etwas geschaffen und kreiert zu haben.“²³⁰ Die Spielenden beschreiben hier wichtige Erfahrungs- und in weiterer Folge Lernprozesse. Das gemeinsame Handeln in der Gruppe, das aktive Erleben, die ganzheitliche Wahrnehmung sind in die Tätigkeit des Theaterspiels eingebunden.

²²⁷ Evaluation zum Theaterklub am TdJ 2012/13, Wien, Mai 2013, Fragebögen im Besitz der Verfasserin

²²⁸ Evaluation zum Theaterklub am TdJ 2012/13, Wien, Mai 2013, Fragebögen im Besitz der Verfasserin

²²⁹ Evaluation zum Theaterklub am TdJ 2012/13, Wien, Mai 2013, Fragebögen im Besitz der Verfasserin

²³⁰ Evaluation zum Theaterklub am TdJ 2012/13, Wien, Mai 2013, Fragebögen im Besitz der Verfasserin

Nur eine Person führt den Ausschluss des einen Mitspielers durch seine Eltern als prägenden Moment im negativen Sinne an.

Auf die Frage ob sich der Umgang und das Verhalten gegenüber anderen durch das Theater spielen im Klub verändert hat, geben alle Befragten an, dass sie seitdem anderen Menschen mehr Toleranz und Offenheit entgegenbringen. Eine der Antwortet lautete: „Ich bin offener und toleranter, weil ich einfach gelernt habe, dass alle Menschen ganz anders sind und man auch mit Leuten auskommen kann, mit denen man nicht auf einer Wellenlänge ist.“²³¹ Es fällt ihnen leichter, sich in andere hineinzusetzen und dadurch verständnisvoller und einfühlsamer zu reagieren. Silbereisen und Weichhold beschreiben das Agieren in einer Gruppe von Gleichaltrigen als „Experimentierfeld“²³². Die Jugendlichen können im Rahmen des Klubs grundlegende soziale Rollen einüben und ausprobieren.

Alle Jugendlichen führen an, dass ihr Verhalten im Theaterklub anders ist als außerhalb. Die Spieler und Spielerinnen erklären, „freier“ und „verrückter“ sein zu können, als sie es normalerweise in anderen Umfeldern sind. Sie können im Theaterklub mehr sie selbst sein und es fällt ihnen leichter, aus sich herauszugehen. Es erfolgt eine Abgrenzung zur Alltagsrealität, wodurch ein neuer Spielraum geschaffen wird, indem neue und andere Möglichkeiten entstehen können. Wiese, Günther und Ruping beschreiben dies als kommunikatives Vakuum Bezug nehmend auf theatrale Prozesse.²³³ Außerdem geben die Spielenden an, dass sie ihre Kreativität stärker ausleben können: „Im Klub bin ich freier, traue mich mehr ich selbst zu sein und meine Ideen einzubringen. Außerdem bin ich kreativer und viel interessierter und leidenschaftlicher, weil Theater mir so am Herzen liegt.“²³⁴

Weiters wollte ich von den Jugendlichen wissen, wie sie sich selber nach dem Klubjahr einschätzen würden, also in welchen Kompetenzbereichen sie sich entweder *sehr stark*, *stark*, *ein wenig* oder *gar nicht* weiterentwickelt haben. Es gab auch die Möglichkeit *keine Angabe* zu machen. Dabei haben alle Befragten ihre Entwicklung hinsichtlich Teamfähigkeit und Offenheit als *sehr stark* oder *stark* bewertet. Eigeninitiative, Ausdrucksfähigkeit und Interesse an Problemlösungen wurde von sieben Spielenden mit *sehr stark* oder *stark* eingeschätzt. 75%

²³¹ Evaluation zum Theaterklub am TdJ 2012/13, Wien, Mai 2013, Fragebögen im Besitz der Verfasserin

²³² Silbereisen, Rainer K./Karina Weichhold, „Jugend (12-19 Jahre)“, *Entwicklungspsychologie*, Hg. Wolfgang Schneider/Ulman Lindenberger, Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag 2012⁷, S. 250

²³³ Vgl. Wiese, Hans Joachim/Michaela Günther/Bernd Ruping, *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit*, Berlin: Schibri Verlag 2006, S. 73, 122-137

²³⁴ Evaluation zum Theaterklub am TdJ 2012/13, Wien, Mai 2013, Fragebögen im Besitz der Verfasserin

der Jugendlichen sehen eine *sehr starke* oder *starke* Entwicklung im Bereich Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen und Toleranzfähigkeit. Hinsichtlich Spontaneität, Kreativität, Einschätzen von Risiken, konstruktivem Umgang mit Gefühlen, Aufmerksamkeit und Selbständigkeit haben knapp zwei Drittel der Teilnehmenden angegeben, sich *sehr stark* oder *stark* weiterentwickelt zu haben. In Bezug auf Körpergefühl, Sensibilität und Fähigkeit zur Empathie hat der überwiegende Teil der Jugendlichen *ein wenig* als Entwicklungsfortschritt angegeben.

Am Ende des Fragebogens hatten die Jugendlichen noch Platz für sonstige Anmerkungen, den sie mehrheitlich dazu genutzt haben, um ihre Begeisterung zum Theaterspielen und zum Klubjahr anzuführen. Hier einige Beispiele:

„Theaterspielen ist der Wahnsinn! Man hat die Möglichkeit, sich extrem weiterzuentwickeln und aktuelle Probleme zu verarbeiten, da wir viele Themen selbst einbringen können.“²³⁵

Theaterspielen brachte nur Positives in mir hervor. Ich hatte Spaß, hab neue einzigartige Menschen kennengelernt [...] und ich habe mich auch in meiner Persönlichkeit weiterentwickelt. Meine Eigenschaften sind jetzt noch deutlicher und ausgeprägter.“²³⁶

„Es war einfach nur sooo cool und wir haben ein richtig gutes Stück geschafft. Theaterspielen ist die beste Beschäftigung in meinem Leben.“²³⁷

„Es war ein superduper Jahr mit super Aufführungen und einer tollen Gruppe. Theaterspielen macht mir echt Spaß, und es tut mir voll gut!!! Lieblingshobby! ;)“²³⁸

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Jugendlichen den Theaterklub als einen geschützten Raum sehen, indem sie besser aus sich herausgehen und sich auf neue Dinge einlassen können. Die Spielenden schätzen sich selbst nach dem Klubjahr eindeutig als offener, teamfähiger, toleranter und selbstbewusster ein. Vor allem geben sie an, dass ihnen das Theaterspiel im Klub sehr viel Spaß und Freude bereitet und sie es als Bereicherung für ihr Leben sehen.

5.3.3 Gegenüberstellung Gruppeninterview und Fragebögen

Die Fragen im Fragebogen überschneiden sich großteils mit jenen, die ich den Jugendlichen im Gruppeninterview gestellt habe, um ihnen die Gelegenheit zu geben, Meinungen und Erlebnisse, die sie in der Gruppe nicht vorbringen wollten, in einem anonymen Rahmen niederzuschreiben. In diesem Zusammenhang konnte ich feststellen, dass auf die Frage nach schwierigen Momenten oder Herausforderungen die Jugendlichen im Gruppeninterview

²³⁵ Evaluation zum Theaterklub am TdJ 2012/13, Wien, Mai 2013, Fragebögen im Besitz der Verfasserin

²³⁶ Evaluation zum Theaterklub am TdJ 2012/13, Wien, Mai 2013, Fragebögen im Besitz der Verfasserin

²³⁷ Evaluation zum Theaterklub am TdJ 2012/13, Wien, Mai 2013, Fragebögen im Besitz der Verfasserin

²³⁸ Evaluation zum Theaterklub am TdJ 2012/13, Wien, Mai 2013, Fragebögen im Besitz der Verfasserin

hauptsächlich über ihre Rollenentwicklung sprechen oder einzelne Übungen und Methoden beschreiben. Im Fragebogen beziehen sich die Antworten auf die Frage von schwierigen Momenten und Herausforderungen überwiegend auf Reibungen in der Gruppe. Abgesehen von den Angaben über schwierige Momente konnte ich keine Diskrepanzen feststellen. Grundsätzlich konnte ich in beiden Befragungsformen deutlich Freude, Begeisterung und Leidenschaft der Teilnehmenden am Theaterspielen erkennen. Dies ist eine wichtige Voraussetzung, damit überhaupt eine Aneignung bzw. Entwicklung von Kompetenzen stattfinden kann.²³⁹

Auffällig für mich im Gruppeninterview war, dass sich zwei der Spielerinnen im Gegensatz zu den anderen Jugendlichen sehr selten zu Wort gemeldet haben. Genau um diesen Nachteil entgegenzuwirken, also dass Informationen zu Erfahrungen und Gedanken von eher zurückhaltenden und schüchternen Personen verloren gehen, war es für mich wichtig, meine Forschung auch quantitativ anzulegen. Die Form eines Fragebogens schien in diesem Zusammenhang am geeignetsten.

5.4 Ereigniszentrierte Beobachtungen unter Berücksichtigung der Expertengespräche mit den leitenden Theaterpädagoginnen

Durch die aktive Teilnahme am Prozess des Spielklubs gestaltete ich meine Beobachtungen im Sinne eines flexiblen Umgangs. Ich versuchte einen Überblick über die Entwicklung der gesamten Gruppe zu erhalten im besonderen Hinblick auf die Aneignung bzw. Entfaltung von verschiedenen Kompetenzen. Die von mir beobachteten Entwicklungsprozesse ließ ich in den Expertengesprächen mit den Theaterpädagoginnen einfließen, um meine Erkenntnisse mit ihnen zu reflektieren. Für diese Interviews überlegte ich mir Leitfragen, die ich dynamisch in die Gespräche einfließen ließ. Zusätzliche Informationen und Erkenntnisse konnte ich durch Gespräche mit den Jugendlichen sowie in Nachgesprächen und Evaluierungen mit den leitenden Theaterpädagogin und der zweiten Hospitantin erlangen, die sich über das gesamte Klubjahr erstreckten.

Beide leitenden Theaterpädagoginnen sehen im Theaterspielen großes Potenzial hinsichtlich der Entwicklung von Jugendlichen.

²³⁹ Vgl. Roth, Heinrich, *Pädagogische Anthropologie. Band II Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*, Hannover: Hermann Schroeder Verlag 1971, S. 310-313

Barbara: „Ich finde, dass Theater sehr viele Möglichkeiten bietet um sich weiterzuentwickeln und um Kompetenzen zu entwickeln.“²⁴⁰

Christina: „Ich glaube, Theaterspielen hat so viele positive Einflüsse, dass man sie gar nicht immer alle fassen kann.“²⁴¹

Anhand meiner Beobachtungen stellte ich fest, dass alle Jugendlichen an Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein gewonnen hatten. Weiters fiel mir auf, dass die Jugendlichen im Laufe des Klubjahres bestimmte Aufgaben und Übungen mit höherer Eigenverantwortung ausführten und mehr zu selbständigem Denken angeregt waren. Es fiel ihnen leichter, ihre eigene Meinung zu artikulieren, und sie hatten weniger Scheu, diese vorzubringen. Außerdem konnte ich beobachten, wie sich die Jugendlichen in ihrem Körpergefühl enorm verbessert hatten. Unter anderem durch verschiedene Wahrnehmungsübungen und die im Stück eingeflochtenen Tanzsequenzen waren die Spielenden dazu aufgefordert, sich intensiv mit einzelnen Körperteilen und deren Möglichkeiten der Bewegung sowie verschiedenen Arten der Körperspannungen auseinanderzusetzen. Bei vielen konnte ich ein grundsätzlich präsenteres Auftreten feststellen. Im Allgemeinen gehen die Jugendlichen offener mit neuen Situationen und Herausforderungen um. Im Rahmen des Klubs konnte ich dies im Speziellen in Form von neuen Übungen, Spielen oder Methoden feststellen.

Im Zuge meiner Beobachtungen haben sich für mich drei Schwerpunkte herauskristallisiert. Einerseits die Entwicklung der Ensemblebildung, andererseits die Entwicklung der Jugendlichen im Endprobenprozess sowie die spezifische Entwicklung zweier Spielerinnen. Grundsätzlich konnte bei allen Teilnehmenden eine Entwicklung festgestellt werden. Dabei sind zwei Spielerinnen besonders hervorstechen. Beide hatten noch nie bei einem Spielklub im Theater der Jugend Wien mitgemacht. Eines der beiden Mädchen hatte vorher überhaupt keinen Kontakt mit Theaterspielen. Sie hatte zu Beginn sehr große Hemmungen, sich auf bestimmte Übungen und Spiele einzulassen, vor allem wenn man dabei sehr aus sich herausgehen sollte oder die Aufgabenstellung abstrakter angelegt war. Christina beschreibt die Spielerin als grundsätzlich „sehr offen allem gegenüber, sie hatte aber ein bisschen Scheu vor bestimmten Dingen und das war super spannend, wie sie sich da immer mehr getraut hat und da reingewachsen ist“.²⁴² Die Spielerin artikuliert in den Situationen sehr offen, dass es ihr schwer fällt, die Übung oder Aufgabe auszuführen. Trotzdem stellte sie sich bewusst erneut diesen Herausforderungen, wurde dabei auch von der Gruppe sehr stark unterstützt und moti-

²⁴⁰ Interview mit Barbara Rottensteiner Comploi, Wien, 23. Mai 2014, Transkript im Besitz der Verfasserin, S. 4

²⁴¹ Interview mit Christina Rauchbauer, Wien, 19. Mai 2014, Transkript im Besitz der Verfasserin, S. 3

²⁴² Interview mit Christina Rauchbauer, Wien, 19. Mai 2014, Transkript im Besitz der Verfasserin, S. 10

viert. Sie wurde immer offener, was Impuls- und Improvisationsübungen anbelangt, und schaffte es zum Ende hin ihre eigene Grenze zu überschreiten. Bei einem Aufwärmspiel hatte sie ganz besonders große Hemmungen. Dabei galt es Impulse des Nachbarn zu steigern. Es war ein sehr schöner Moment, als es ihr zum ersten Mal gelungen ist, sich voll auf dieses Spiel einzulassen und abstrakte Bewegungen und Geräusche kreierte. Alle waren erstaunt und die gesamte Gruppe applaudierte ihr begeistert. Die zweite Person, bei der ich einen enormen Entwicklungsschub feststellen konnte, war von Beginn an sehr schüchtern und zurückhaltend. „Am Anfang hat sie in der Gruppe wirklich sehr leise gesprochen, wenn überhaupt. Sie hat meistens nur aufgefordert gesprochen“²⁴³, meint Christina im Bezug auf diese Spielerin. Auch bei Improvisationsübungen ist es ihr sehr schwer gefallen, vor der Gruppe zu sprechen und wenn, dann wirklich nur sehr leise. Ich konnte beobachten, wie diese Teilnehmerin bei bestimmten Wahrnehmungs- und Impulsübungen nicht wusste, was sie machen sollte, und sich daraufhin still und unauffällig verhalten hatte. Die Spielleitung versuchte, sie durch bestimmte Übungen und Ratschläge zu bestärken. Im Laufe der Zeit konnte die Spielerin ihre Schüchternheit mehr und mehr ablegen, auch in der Interaktion mit den anderen Mitspielenden. Der Schlüsselmoment kam dann mit der ersten Bühnenprobe, da war plötzlich eine vollkommen neue Präsenz ihrerseits spürbar. Mit jeder Schlussprobe sprach sie lauter und deutlicher und konnte mehr aus sich herauskommen. Sie fand dann auch ihren Platz in der Gruppe. Barbara war sehr überrascht, welche enorme Entwicklung sich während ihrer Abwesenheit bei diesem Mädchen ereignete.²⁴⁴ Auch im Fragebogen konnte aus den Antworten der Jugendlichen klar herausgelesen werden, dass sie Veränderungen und Entwicklungen an den beiden von mir erwähnten Spielerinnen beobachtet hatten. Ihre Feststellungen decken sich ferner mit meinen Beobachtungen.

Im Allgemeinen war von Anfang an eine sehr gute Dynamik in der Spielgruppe spürbar. Einige der Teilnehmenden kannten sich schon von vorherigen Jahren im Theaterklub. Es war aber zu keinem Moment eine Ausgrenzung der „Neuen“ festzustellen, was die Jugendlichen anhand ihrer Antworten sowohl im Gruppeninterview, als auch in den Fragebögen bestätigen. Im Gegenteil, diese Vertrautheit, die unter den bereits bekannten Spielenden herrschte, hat meiner Meinung nach, die Atmosphäre und den Umgang untereinander von Beginn an positiv beeinflusst. Natürlich gab es kleine Meinungsverschiedenheiten innerhalb der Gruppe, die aber, meinen Beobachtungen zufolge, meist direkt und sehr schnell gelöst wurden. Zwischen-

²⁴³ Interview mit Christina Rauchbauer, Wien, 19. Mai 2014, Transkript im Besitz der Verfasserin, S. 10

²⁴⁴ Vgl. Interview mit Barbara Rottensteiner Comploi, Wien, 23. Mai 2014, Transkript im Besitz der Verfasserin, S. 5

zeitlich waren die Jugendlichen sehr stark mit sich selber beschäftigt, um ihre Figuren zu finden. Das bestätigt auch Christina in ihrem Interview. Mit der gemeinsamen Entwicklung der Tanzchoreografie richtete sich das Bewusstsein der Jugendlichen wieder stärker auf die Identifikation mit der Gruppe. Als die Endproben näher rückten, haben die Teilnehmenden ihre individuellen Bedürfnisse dem Gruppenprozess untergeordnet und ab diesem Zeitpunkt waren sie auch wirklich als geschlossene Gruppe greifbar. Es war sehr schön zu beobachten, wie sich die Spielenden während den Endproben und auch bei den Aufführungen gegenseitig unterstützten und motivierten. Das gemeinsame Hinarbeiten auf ein Ziel und das gemeinsame Hervorbringen der Aufführung hat die Gruppe noch einmal ein Stück näher zusammenrücken lassen, ganz im Sinne von „Wer gemeinsam handelt, den verbindet etwas“.²⁴⁵

In der intensiven Zeit der Endprobenphase wuchs nicht nur die Gruppe noch stärker zusammen, sondern es wurden viele der bisherigen Entwicklungsprozesse noch einmal verstärkt, da sind sich Barbara und Christina einig.²⁴⁶ Der veränderten Raum, also die Theaterbühne und der Zuschauerraum, ließen besonders die Körperlichkeit und die Stimme der Jugendlichen stärker und präsenter werden. Ehrgeiz und Aufregung, ebenso eine Form von Motivation, sind hier nicht unwesentlich. Mit der Aufführung verlassen die Jugendlichen den geschützten Rahmen und stellen sich der Herausforderung sich vor einem Publikum zu präsentieren, was schlussendlich ihr Selbstbewusstsein und ihr Selbstwertgefühl ungeheuer steigert.

5.5 Zusammenfassung der Forschungsergebnisse

Unter der Berücksichtigung aller Auswertungen der von mir durchgeführten Forschungsmethoden, kann zusammenfassend festgestellt werden, dass bei allen Jugendlichen im Zuge des Theaterklubs eine Entwicklung hinsichtlich ihrer Persönlichkeit zu erkennen war sowie eine Entfaltung bzw. Aneignung verschiedener Kompetenzen in unterschiedlichen Bereichen, in verschiedener Intensität. Herausstechend war dabei, dass die Entwicklung bei zurückhaltenen Personen und bei Teilnehmenden, die zuvor wenig oder noch nie aktiv Theater gespielt haben, besonders groß war. Bei allen Jugendlichen konnte ich eine Steigerung hinsichtlich ihres Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein feststellen. Mit dem Selbstbewusstsein entwickeln sich sehr viele andere Kompetenzen mit. Die Gruppendynamik im Allgemeinen hat sich

²⁴⁵ Heckmair, Bernd/Werner Michl, *Erleben und Lernen – Einstieg in die Erlebnispädagogik*, Neuwied: Luchterhand Verlag 2002⁴, S. 43

²⁴⁶ Vgl. Interview mit Barbara Rottensteiner Comploi, Wien, 23. Mai 2014, Transkript im Besitz der Verfasserin, S. 5

sehr stark entfaltet, damit einhergehend ließ sich eine Verbesserung der Teamfähigkeit der einzelnen Spieler bzw. Spielerinnen festlegen. Vielen der Jugendlichen fiel es nach dem Klubjahr leichter, mit anderen Menschen in Kontakt zu treten und mit diesen zu interagieren. Ebenso konnten sie sich in andere besser einfühlen und somit ein besseres Empathievermögen vorweisen. Sie zeigten allgemein mehr Toleranz gegenüber anderen Meinungen und Personen, was ihnen in notwendigen Situationen das Hervorbringen eines Perspektivenwechsels erleichtert. Die Spielenden konnten mit neuen und schwierigen Situationen besser und offener umgehen. Das Theaterspielen im Klub hat bei den Jugendlichen die Hemmungen aus sich rauszugehen stark gesenkt. Sie konnten mehr sie selbst sein. Es fiel ihnen leichter, eigenen Ideen und Meinungen zu formulieren und vorzubringen. Auch hinsichtlich ihres Körperbewusstseins konnte ich positive Entwicklungen beobachten. Die Jugendlichen haben gelernt, ihren Körper besser zu kontrollieren und gezielter einzusetzen, hier beziehe ich mich speziell auf ihre Körperhaltung und Körperspannung. Außerdem konnte ich enorme Entwicklungen bezüglich des Sprach- und Stimmgebrauchs feststellen. Die Jugendlichen konnten sich am Ende des Theaterklubs problemlos auf der Bühne verständlich machen, im Sinne einer lauten und deutlichen Artikulation. Sehr prägnant war, dass sich viele Entwicklungsprozesse, sowohl im gruppendynamischen als auch in persönlicher Hinsicht, während der intensiven Schlussprobenzeit besonders verstärkt hatten. Ein weiterer spannender Aspekt, denn ich im Zuge meiner Forschungen feststellen konnte war, dass die selbst gesteckten Ziele der Jugendlichen im Bezug auf Fähigkeiten und Fertigkeiten teilweise mit den von mir analysierten erworbenen Kompetenzen gleichziehen.

Das aktive Theaterspielen im Theaterklub birgt viele Möglichkeiten des Erfahrens und Lernens. An dieser Stelle möchte ich das Zitat von Kirsten Schilling gerne noch einmal aufgreifen: „Es geht um was beim Theaterspielen“²⁴⁷, um damit in leicht abgewandelter Form ein Schlusswort für meine Forschungsarbeit zu finden: *Es tut sich was beim Theaterspielen!*

Vgl. Interview mit Christina Rauchbauer, Wien, 19. Mai 2014, Transkript im Besitz der Verfasserin, S. 10
²⁴⁷ Schilling, Kirsten, : „Es geht um was beim Theaterspielen. (Wie) lässt sich das Theaterspielen empirisch erforschen?“, *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Heft 46, März 2005, S. 59



6. Resümee

Zweifelloos verbirgt aktives Theaterspielen komplexe Möglichkeiten des Lernens. Lernen ist ein Prozess, der durch Erfahrungen und Übungen generiert wird und kann gezielt, aber auch beiläufig ablaufen.²⁴⁸ Beim Theaterspielen im Kontext eines Theaterklubs werden die Teilnehmenden als ganze Person auf mehreren Ebenen angesprochen und dort abgeholt wo sie sich befinden. Anhand aktiven Handelns können neue Dinge erfahren und ausprobiert werden. Allerdings ist Theaterspielen immer etwas Unvorhersehbares. Die Theaterpädagogik versucht vorab keine Lernerfolge zu bestimmen, sondern lediglich einen Rahmen dafür zu schaffen. Mit der Reformpädagogik geht man vom Lernenden selbst aus und genau das greift die Theaterpädagogik auf. Allerdings hängen die Bildungs- und Lerneffekte sehr stark von den jeweiligen Spielenden ab und wie stark diese bereit sind, sich auf das Medium Theater einzulassen. Im Bereich der freiwilligen Freizeitbeschäftigung müssen die Teilnehmenden nicht erst von dem Werkzeug Theater überzeugt werden. Zudem fällt der Leistungsdruck, etwas lernen zu müssen, welcher in Bildungsinstitutionen stark präsent ist, weg. Theaterspielen wird nicht bewertet. Es geht um die Bedürfnisse und Interessen der Teilnehmenden. Gerade im Jugendalter sind Selbstständigkeit und Selbstbestimmung sowie das Sammeln von neuen Erfahrungen von enormer Bedeutung. Die Jugendlichen sind intensiv auf der Suche nach einer eigenen Identität und möchten sich mit ihrer Freizeitgestaltung klar abgrenzen. Der Theaterklub bietet den notwendigen Rahmen sich auszuprobieren, auch im Sinne von grundlegenden sozialen Rollen. Aktives Theaterspielen ist ein kollektiver Prozess bei dem man sich auf seine Mitspielenden einlassen muss. Gruppendynamik und Teamgefühl sind Werte die hier mittransportiert werden, sofern man sich auf diesen Gruppenprozess einlässt. An oberster Stelle steht die Gruppe. Es darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass die Gruppe nur durch den Beitrag jedes einzelnen Individuums bestehen kann. Jede Person bringt eigene Stärken und Schwächen mit.

Aktives Theaterspielen ist ein dynamischer und ästhetischer Prozess, weshalb das Messen von erworbenem Wissen oder Fähigkeiten sich extrem schwierig gestaltet. Hier stellt sich die Frage inwiefern man diesem Legitimierungsdruck nachkommen kann und soll. Wie kann Kunst

²⁴⁸ Vgl. Steiner, Gerhard, „Lernen und Wissenserwerb“, *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*, Hg. Andreas Krapp/Bernd Weidemann, Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag 2006⁵, S.139

Kunst bleiben ohne diese in einen Leistungsrahmen zu pressen und Gefahr zu laufen diese zu pädagogisieren? Bildungs- und Lernprozessen im Bereich des Theaterspielens darf der künstlerische Wert nicht abgesprochen werden. Der Fokus sollte klar darauf gerichtet sein WIE Theaterspielen funktioniert und nicht darauf WAS damit erlernt werden kann.²⁴⁹ Viele Theaterpädagogen und Theaterpädagoginnen, wie beispielsweise Ulrike Hentschel, Ute Pinkert, Romi Domkowsky, Harald Ruping, Michael Schneider oder Michael Wrentschur, sehen die Auseinandersetzung damit als unumgänglich für die Etablierung und Weiterentwicklung des theaterpädagogischen Faches. Die Theaterpädagogik vereint zwei entgegengesetzte Bereiche: Theater und Pädagogik. Beide Felder bringen viele Zugänge und Möglichkeiten mit. Anhand dieses Spannungsfeldes kann die Theaterpädagogik stetig wachsen und sich weiterentwickeln.

Im bildungspolitischen Kontext werden Lern- und Bildungsziele gern in *Schlüsselkompetenzen* umgerechnet, die dem Menschen vonnöten sind um sich eine erfolgreiche Beteiligung am gesellschaftlichen Leben zu sichern. Kompetenzen sollen Jugendliche und Erwachsene auf soziale und berufliche Herausforderungen bestmöglich vorbereiten. Inzwischen wird der Kompetenzbegriff regelrecht inflationär gebraucht. Die Standardisierung von Wissen, Qualifikationen und Fertigkeiten ist durchaus kritisch zu hinterfragen. Der Begriff *ästhetische Bildung* spielt im künstlerischen Bereich eine große Rolle. Innerhalb der Theaterpädagogik versteht man darunter die aktive Auseinandersetzung mit der Kunstform Theater durch den Prozess des selbständigen Handelns. Wobei hier wieder der Bogen zu jedem bzw. jeder individuellen Theaterspielenden gespannt werden muss. Denn auch ästhetische Bildung kann nicht generiert werden, sondern hängt vom jeweiligen Zugang ab. Damit eng in Verbindung stehen *theatrale Lernprozesse*, welche immer ein Gegenüber benötigen und somit nur in der Gruppe stattfinden können.

Die Ergebnisse meiner Forschung haben gezeigt, dass bei allen Jugendlichen im Verlauf der Teilnahme am Theaterklub eine Entwicklung hinsichtlich ihrer Persönlichkeit zu erkennen war sowie eine Entfaltung bzw. Aneignung verschiedener Kompetenzen in unterschiedlichen Bereichen in variierender Intensität. Besonders bei eher zurückhaltenden Personen und Teilnehmenden, die zuvor wenig Anknüpfung mit Theater hatten, waren diese Entwicklungen prägnant festzustellen. Während der Interaktion mit den Jugendlichen sowie aus deren Rückmeldungen konnte ich klar herauslesen, dass sie großen Spaß und Freude am Tun hatten und

²⁴⁹ Vgl. Hentschel, Ulrike, „Bildungsprozesse durch Theaterspielen. Zur Problematik der Messbarkeit von Wirkungen, Risiken und Nebenwirkungen“, *Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen*, Hg. Ute Pinkert, Berlin: Schibri Verlag 2008, S. 82-92

die Lust an der Sache immer stark präsent blieb. Genau das macht, meiner Meinung nach, einen wesentlichen Teil des Lern- und Bildungseffektes überhaupt aus. Erst wenn das Einlassen auf das Medium Theater gegeben ist, können sich andere Prozesse entwickeln. Der relativ große Freiraum und die Möglichkeit sehr viel selbst mitzubestimmen, spornte die Jugendlichen zu selbstständigem Handeln und Ausprobieren an, womit die Aneignung neuer Fähigkeiten enorm gefördert wird.

Mit den Ergebnissen dieser Arbeit hoffe ich zu einer weiterführenden sowie kritischen Auseinandersetzung von Lern- und Bildungseffekten im künstlerischen Bereich anregen zu können.

7. Literaturverzeichnis

Bohnsack, Ralf/Aglaja Przyborski/Burkard Schäffer (Hg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*, Opladen: Verlag Barbara Budrich 2006

Böhm Winfried, *Wörterbuch der Pädagogik*, Stuttgart: Alfred Körner Verlag 1988¹³

Dietzen, Agnes, „Lebensbegleitendes Lernen“, *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Hg. Gerd Koch/Marianne Streissand, Berlin: Schibri Verlag 2003

Doderer, Klaus, „Jugendclubs an Theatern. Theaterlaboratorium und spielpädagogische Modelle“, *Jugendclubs an Theatern*, Hg. Herbert Enge/Marlis Jeske/Wolfgang Schneider, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag 1991

Domkowsky, Romi, „Die Wirkung des Theaterspielens auf junge Menschen“, *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Heft 48, April 2006

Domkowsky, Romi, „Wege zur Erforschung ästhetischen Kompetenzerwerbs beim Theaterspielen“, *Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen*, Hg. Ute Pinkert, Berlin: Schibri Verlag 2008

Enge, Herbert/Marlis Jeske/Wolfgang Schneider (Hg.), *Jugendclubs an Theatern*, Frankfurt am Main: Peter Lang 1991

Erpenbeck, John/Lutz von Rosenstiel (Hg.), *Handbuch Kompetenzmessung*, Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag 2007²

Erpenbeck John/Volker Heyse, *Die Kompetenzenbiographie. Wege der Kompetenzenentwicklung*, Münster [u.a.]: Waxmann Verlag 2007²

Frank, Martin, „Jugendclubs an Theatern“, *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Hg. Gerd Koch/Marianne Streissand, Berlin: Schibri Verlag 2003

Flick, Uwe/Ernst von Kardorff/Ines Steinke (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2010⁸

Giese, Nadine, „Eva Brandes (*1938): Theaterpädagogik ist für mich ein Bild auf etwas hin“, *Generationen im Gespräch. Archäologie der Theaterpädagogik I*, Hg. Marianne Streisand/Ulrike Hentschel/Andreas Poppe/Bernd Ruping, Berlin: Schibri Verlag 2005

Gläser, Jochen/Grit Ladel, *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004

Goleman, Daniel, *Emotionale Intelligenz*, München [u.a.]: Carl Hanser Verlag 1996

Gu, Xuewu, Konfuzius zur Einführung, Hamburg: Junius Verlag 1999

Guilford, Joy Paul, *Persönlichkeit*, Weinheim: Julius Beltz Verlag 1964

Häcker, Hartmunt, „Persönlichkeit“, *Handwörterbuch der Psychologie*, Hg. Asanger, Roland/Gerd Wenninger, Weinheim: Psychologie Verlags Union 1992⁴

Hannover, Bettina/Werner Greve, „Selbst und Persönlichkeit“, *Entwicklungspsychologie*, Hg. Wolfgang Schneider/Ulman Lindenberg, Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag 2012⁷

Heckmair, Bernd/Werner Michl, *Erleben und Lernen – Einstieg in die Erlebnispädagogik*, Neuwied: Luchterhand Verlag 2002⁴

Hentschel, Ulrike, „Ästhetische Bildung“, *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Hg. Gerd Koch/Marianne Streissand, Berlin: Schibri Verlag 2003

Hentschel, Ulrike, „Bildungsprozesse durch Theaterspielen. Zur Problematik der Messbarkeit von Wirkungen, Risiken und Nebenwirkungen“, *Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen*, Hg. Ute Pinkert, Berlin: Schibri Verlag 2008

Hentschel Ulrike, „Theaterspielen als ästhetische Bildung“, *Lektionen 5. Theaterpädagogik*, Hg. Christoph Nix/Dietmar Sachser/Marianne Streisand, Berlin: Theater der Zeit 2012

Hinz, Melanie, „Regieführen an der Dresdner Bürgerbühne“, *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Heft 62, April 2013

Jahnke, Manfred, „Skizze einer Vorgeschichte der Theaterpädagogik vom 10. Jahrhundert bis zum Ende des 19. Jahrhunderts“, *Lektionen 5. Theaterpädagogik*, Hg. Christoph Nix/Dietmar Sachser/Marianne Streisand, Berlin: Theater der Zeit 2012

Jahnke, Manfred, „Lassen sich Jugendclub-Aufführungen rezensieren?“, *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Heft 32, Oktober 1998

Jahnke, Thomas, „Zur Ideologie von PISA & Co“, *Pisa & Co. Kritik eines Programms*, Hg. Thomas Jahnke/Wolfram Meyerhöfer, Hildesheim, Berlin: Verlag Franzbecker 2006

Jenisch, Jakob, „Ausdrucksmöglichkeiten, Identifikationen und pädagogische Erfahrungen beim Theaterspielen“, *Handbuch der Spielpädagogik. Band 3. Das Spiel als Erfahrungsraum und Medium*, Hg. Karl Josef Kreuzer, Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel 1984

Keller, Gustav, *Pädagogische Psychologie griffbereit*, Donauwörth: Verlag Ludwig Auer 1994

Kessels, Ursula/Bettina Hannover, „Gleichaltrige“, *Pädagogische Psychologie*, Hg. Elke Wild/Jens Möller, Heidelberg: Springer Medizin Verlag 2009

Klepacki, Leopold, „Theater: Was man lernen kann und was man lernen muss“, *Korrespondenzen. Theater – Ästhetik – Pädagogik*, Hg. Florian Vaßen, Berlin: Schibri Verlag 2010

- Koch, Gerd, „Rezension. Mona-Sabine Meis und Georg Achim Mies (Hg.) (2012): Künstlerisch-ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit. Kunst, Musik, Theater, Tanz und neue Medien“, *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Heft 62, April 2013
- Kraus, Tom, „Verbotene Scheiterfrüchte. Scheitern als Schlüsselkompetenz“, *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Heft 46, März 2005
- Lehmann, Carola, „Kein Lernen ohne Scheitern. Interview mit Keith Johnstone“, *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Heft 46, März 2005
- Lerner, R.M/C.B. Fisher und R.A. Weinberg, „Toward a science for and of the People: Promoting Civil Society through the Application of Developmental Science“, *Child Developmental*, Ausgabe 71/1, 2000
- Marx, Rita, „Gruppe“, *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Hg. Gerd Koch/Marianne Streissand, Berlin: Schribi Verlag 2003
- Montada, Leo/Ulman Lindenberger/Wolfgang Schneider, „Fragen, Konzepte, Perspektiven“, *Entwicklungspsychologie*, Hg. Wolfgang Schneider/Ulman Lindenberger, Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag 2012⁷
- Pinkert, Ute (Hg.), *Körper im Spiel - Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen*, Berlin: Schribi Verlag 2008
- Poppe, Andreas, „Klaus Hoffmann (*1939): Theater als Laboratorium der Wahrnehmung“, *Generationen im Gespräch. Archäologie der Theaterpädagogik I*, Hg. Marianne Streisand/Ulrike Hentschel/Andreas Poppe/Bernd Ruping, Berlin: Schribi Verlag 2005
- Remplein, Heinz, *Psychologie der Persönlichkeit*, München [u.a.]: Ernst Reinhardt Verlag 1975⁷
- Renkl, Alexander, „Wissenserwerb“, *Pädagogische Psychologie*, Hg. Elke Wild/Jens Möller, Heidelberg: Springer Medizin Verlag 2009
- Richard, Jörg, „Jugendclubs an Theatern. Spekulation über ein neues Phänomen“, *Jugendclubs an Theatern*, Hg. Herbert Enge/Marlis Jeske/Wolfgang Schneider, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag 1991
- Roth, Heinrich, *Pädagogische Anthropologie. Band II Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*, Hannover: Hermann Schroeder Verlag 1971
- Ruping, Bernd, „Editorial – Also lautet der Beschluss, dass der Mensch was lernen muss“, *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Heft 46, März 2005
- Ruping, Bernd/Harald Schneider, „A Präambel“, *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Heft 19/20/21, Januar 1994
- Sachser, Dietmar, „Theaterspielflow. Flow als ein künstlerischer Gestaltungsmodus an der Nahtstelle von Theoriebildung und Praxis der Theaterpädagogik“, *Lektionen 5. Theaterpädagogik*, Hg. Christoph Nix/Dietmar Sachser/Marianne Streisand, Berlin: Theater der Zeit 2012

Schafferin, Hartmut/ Christine Theissen, „Zwischen Profitheater und kultureller Jugendbildung. Die Arbeit der Jugendtheaterwerkstatt am Schiller-Theater Berlin“, *Jugendclubs an Theatern*, Hg. Herbert Enge/Marlis Jeske/Wolfgang Schneider, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag 1991

Scheule, Christoph, „Erzähltheater und Stückentwicklung“, *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Heft 62, April 2013

Schmitt, Michael, *Vom Lehrstück bis zum Theatersport. Theaterpädagogik für eine ganzheitliche Bildung*, Marburg: Tectum Verlag 2010

Schneider, Wolfgang/Ulman Lindenberger (Hg.), *Entwicklungspsychologie*, Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag 2012⁷

Schilling, Kirsten, „Es geht um was beim Theaterspielen. (Wie) lässt sich das Theaterspielen empirisch erforschen?“, *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Heft 46, März 2005

Schirlbauer, Alfred, *Ultimatives Wörterbuch der Pädagogik. Diabolische Betrachtungen*, Wien: Sonderzahl Verlagsgesellschaft 2012

Schorn, Brigitte, „Schlüsselkompetenzen. Der Kompetenznachweis Kultur“, *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Heft 46, März 2005

Schreibe, Wolfgang, *Die reformpädagogische Bewegung. Eine einführende Darstellung*, Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag 1994¹⁰

Seneca, Lucius Annaeus, *Epistulae morales ad Lucilium 106*, lat. Briefe über Ethik an Lucilius

Shakespeare, William, *As You like It. Wie es euch gefällt. Englisch-Deutsch*, Stuttgart: Philipp Reclam jun. 2006

Silbereisen, Rainer K./Karina Weichold, „Jugend (12-19 Jahre)“, *Entwicklungspsychologie*, Hg. Wolfgang Schneider/Ulman Lindenberger, Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag 2012⁷

Skiera, Ehrenhard, *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung*, München [u.a.]: Oldenbourg Verlag 2003

Sommer, Harald Volker, „Theaterpädagogik am Theater der Jugend – Theatrales Lernen durch die chorische Arbeitsweise“, *Neue Wege – 75 Jahre Theater der Jugend in Wien*, Hg. Gerald M. Bauer/Birgit Peter, Wien: Lit Verlag 2008

Steiner, Gerhard, „Lernen und Wissenserwerb“, *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*, Hg. Andreas Krapp/Bernd Weidemann, Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag 2006⁵

Streisand, Marianne, „Geschichte der Theaterpädagogik im 20. Und 21. Jahrhundert“, *Lektionen 5. Theaterpädagogik*, Hg. Christoph Nix/Dietmar Sachser/Marianne Streisand, Berlin: Theater der Zeit 2012

Taube, Gerd, „Jugendtheater und Jugendkultur“, *Lektionen 5. Theaterpädagogik*, Hg. Christoph Nix/Dietmar Sachser/Marianne Streisand, Berlin: Theater der Zeit 2012

Tesch-Römer Clemens/Isabelle Albert, „Kultur und Sozialisation“, *Entwicklungspsychologie*, Hg. Wolfgang Schneider/Ulman Lindenberger, Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag 2012⁷

Vaßen, Florian, „Theater ± Pädagogik“, *Lektionen 5. Theaterpädagogik*, Hg. Christoph Nix/Dietmar Sachser/Marianne Streisand, Berlin: Theater der Zeit 2012

Wrentschur, Michael, „Qualitativ-empirische Forschungsmethoden an der Schnittstellen zwischen theatralen und sozialen Prozessen“, *Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen*, Hg. Ute Pinkert, Berlin: Schibri Verlag 2008

Wenzel, Karola, „Hajo Kurzenberger (*1944): Theater als soziale Kunstform“, *Generationen im Gespräch. Archäologie der Theaterpädagogik I*, Hg. Marianne Streisand/Ulrike Hentschel/Andreas Poppe/Bernd Ruping, Berlin: Schibri Verlag 2005

Wiese, Hajo, „Harald Hilpert (*1938): Macht Findung!“, *Generationen im Gespräch. Archäologie der Theaterpädagogik I*, Hg. Marianne Streisand/Ulrike Hentschel/Andreas Poppe/Bernd Ruping, Berlin: Schibri Verlag 2005

Wiese, Hajo, „Schlüsselkompetenzen: Nichts genaueres weiß man nicht.“, *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Heft 46, März 2005

Wiese, Hans Joachim/Michaela Günther/Bernd Ruping, *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit*, Berlin: Schibri Verlag 2006

Wild, Elke/Manfred Hofer, Reinhard Pekrun, „Psychologie des Lerner“, *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*, Hg. Andreas Krapp/Bernd Weidemann, Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag 2006⁵

Zürcher, Reinhard, *Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen*, Wien: Bundesministerium für Unterricht 2007

Internetquellen:

Bräuer, Holm, „Person“, *Handwörterbuch Philosophie*, Hg. Wulff D. Rehfus, Göttingen [u.a.]: Vandenhoeck & Ruprecht 2003,
http://www.philosophie-woerterbuch.de/online-woerterbuch/?tx_gbwbpphilosophie_main%5Bentry%5D=665&tx_gbwbpphilosophie_main%5Baction%5D=show&tx_gbwbpphilosophie_main%5Bcontroller%5D=Lexicon&cHash=c9532668c90539b2d511cb078ca05a4c,
26.10.2014

Detsch, Roland, „Generation „Null Bock“? – Kinder- und Jugendpsychiater Michael Winterhoff im Gespräch“, *Goethe Institut*, <http://www.goethe.de/wis/fut/bko/de6480095.htm>,
30.6.2014

Finger, Mathias, „Grips, Power, Feeling. 'Kopf, Herz und Hand' – fünf Gedanken für die Oberstufe“, *Bündner Schulblatt*, April 2012/2, http://www.legr.ch/legr/de/schulblatt/2011-2012/mainColumnParagraphs/06/document/BS_2_APR12.pdf, 30.6.2014

Flachowsky, Jörg/Anastasia Bass, „Arbeitsagenturchef Weise: "Viele junge Leute sind ziemlich orientierungslos"“, *Spiegel Online – Schulspiegel*, <http://www.spiegel.de/schulspiegel/abi/arbeitsagentur-chef-weise-viele-junge-leute-sind-ziemlich-orientierungslos-a-576654.html>, 28.6.2014

Haun, Hein, *Theaterpädagogik ist Dialog. Versuch der Formulierung eines theaterpädagogischen Grundverständnisses*, Köln: Bundesverband Theaterpädagogik 2004, http://www.eduhi.at/dl/Theater_ist_Dialog.pdf, 30.6.2014

Haun, Hein, *Schlüsselkompetenzen durch kulturelle Bildung – Theaterspiel(en) als Medium der Sozialisation und Persönlichkeitsbildung*, <http://data.bkj-remscheid.de/fileadmin/netkk/daten/pdf/heinhaun.pdf>, 30.6.2014

Kammerer, Christine, „Generation Null Bock. Orientierungslosigkeit unter Jugendlichen?“, *Schulbuchzentrum online*, http://www.schulbuchzentrum-online.de/magazin/magazin_artikel.php?id=544, 30.6.2014

Knauß, Ferdinand, „Studieren wie die Zyprioten?“, *Wirtschaftswoche*, <http://www.wiwo.de/erfolg/campus-mba/europa-2020-bildungsziele-studieren-wie-die-zyprioten-/8059130.html>, 30.6.2014

Knoll, Michael, „Von Aristoteles zu Dewey. Zum Ursprung der Maxime ‚learning by doing‘“, <http://www.mi-knoll.de/128401.html>, 30.6.2014

Krautz Jochen, *Bildung als Anpassung?. Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung*, Fromm Forum 13/2009 http://www.gew-nds.de/Aktuell/archiv_jan_10/aufsatz_krautz.pdf, 30.6.2014

Mann, Stefanie, „Berufliche Orientierungslosigkeit der Jugend“, *Online-Artikel.de*, <http://www.online-artikel.de/article/berufliche-orientierungslosigkeit-der-jugend-70082-1.html>, 28.6.2014

Statistik Austria: „Bildungsstand der EU“, http://www.stat.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/bildungsstand_der_bevoelkerung/index.html, 30. 6. 2014

Autor unbekannt, „Generation @: Die 18- bis 35jährigen und die Tugend der Orientierungslosigkeit. Zwischen oben und unten, zwischen links und rechts, zwischen Ich und Welt“, *Die ZEIT online*, <http://www.zeit.de/1997/37/orientie.txt.19970905.xml>, 28.6.2014

Zusammenfassungen der Eu-Gesetzgebung, „Schlüsselkompetenzen für ein lebenslanges Lernen“, http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_de.htm, 30.6.2014

OECD, *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung*,
<http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>, 30.6.2014

Amtsblatt der Europäischen Union, 30.12.2006, L 394
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:DE:PDF>,
30.6.2014

8. Abstract

Diese Forschungsarbeit verhandelt, inwiefern aktives Theaterspielen einen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen hat. Die Verfasserin hat in der Spielzeit 2012/13 den Theaterklub „Klub III: KreativGeister“ am Theater der Jugend Wien begleitet.

Im theoretischen Fundament werden die Begrifflichkeiten *Persönlichkeit* und *Persönlichkeitsentwicklung* aufgegriffen. Die Entwicklung der Persönlichkeit steht eng in Verbindung mit dem Prozess des Lernens. In diesem Zusammenhang werden unterschiedliche Lernzugänge dargestellt und in Verbindung mit aktivem Theaterspielen gebracht. Dabei erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem allgemeinen Entwicklungsprozess von Jugendlichen sowie dem Aspekt der Freiwilligkeit im Bezug auf Freizeitbeschäftigungen. Längst werden Lern- und Bildungsprozesse nur noch als Kompetenzerwerb angegeben, doch kaum jemand weiß wirklich etwas mit diesem Begriff anzufangen. Diese Arbeit verschafft einen Überblick über das Konstrukt der Kompetenzen und zeigt möglich erwerbbare Kompetenzen anhand des aktiven Theaterspielens auf, lässt dies allerdings nicht ohne kritische Betrachtung stehen. Theaterspielen ist ein dynamischer, ästhetischer Prozess. Die Theaterpädagogik will vorab keine Lern- und Bildungserfolge festlegen, sondern lediglich einen Rahmen dafür schaffen. Die Auseinandersetzung des Spannungsfeldes Kunst und Pädagogik kommt dabei nicht zu kurz.

9. Lebenslauf

PERSÖNLICHE DATEN

Name: Angelika Kulterer
Geburtsdatum: 15. Juli 1988
Geburtsort: Klagenfurt

BILDUNG

seit Oktober 2008 Studium der Theater-, Film- und Medienwissenschaften
Universität Wien

2007/08 Soziales Freiwilliges Jahr im Kindergarten "Koszalek-Opalek"
Miłosław, Polen

2002 - 2007 Kärntner Tourismusschulen (HLT)
Warmbad Villach

BERUFSERFAHRUNG

seit Jan 2012 Büro- und Produktionsleitung
TAG – Theater an der Gumpendorfer Straße

Sommer 2014 Inspizienz „Jedermann“
Regie: Julian Crouch, Brian Mertes, Salzburger Festspiele

September 2013 Theaterpädagogische Assistenz beim Tag der offenen Tür
Theater der Jugend Wien

Sommer 2013 Inspizienz „Ein Sommernachtstraum“
Regie: Henry Maison, Salzburger Festspiele

Saison 2012/13 Regie- und Dramaturgieassistenz beim Jugendspielklub „Klub3“
Leitung: Barbara Rottenstein Comploi, Christina Rauchbauer B.A.,
Theater der Jugend Wien

September 2012 Theaterpädagogische Assistenz beim Tag der offenen Tür
Theater der Jugend Wien

November 2012 Theaterpädagogische Assistenz beim Festsymposium „Wert-Objekt-Kind“ des Theaters der Jugend in Kooperation mit der Universität Wien

Saison 2011/12	Assistenz beim Jugendspielklub „Klub12“ Leitung: Barbara Rottenstein, Theresa Storch Theater der Jugend Wien
Saison 2011/12	Regieassistentz „Eigentlich sollte ich 5x die Woche“ Regie: Andreas Erstling, TAG – Theater an der Gumpendorfer Straße
Sep - Okt 2011	Assistenz der Setaufnahmeleitung „Der Meineidbauer“ Regie: Joseph Vilsmaier, Lisa-Film
Saison 2010/11	Regiehospitantz/Assistenz/Inspizienz „Die 39 Stufen“ Regie: Henry Maison, Theater der Jugend Wien
Okt - Nov 2010	Mitarbeiterin der Setaufnahmeleitung „Die lange Welle hinterm Kiel“ Regie: Nikolaus Leytner, Mona-Film
August 2010	Mitarbeiterin der Setaufnahmeleitung „Oma wider Willen“ Regie: Sigi Rothemund, Lisa-Film

10. Danksagung

Viele Menschen haben mich während meines Studiums und dem Entstehungsprozess dieser Arbeit begleitet und unterstützt. All jenen bin ich zu großem Dank verpflichtet.

Frau Univ-Prof. Dr. Hilde Haider-Pregler möchte für ihre liebevolle Betreuung, ihre wertvollen thematischen Anstöße sowie für ihre Ausdauer und aufmunternden Worte danken.

Ein ganz besonders Dankeschön geht an meine Familie, allen voran meiner Mama, die mich immer bestärkt hat und an mich glaubt.

Des Weiteren möchte ich mich bei meinen Mädels bedanken, besonders bei meiner Mitbewohnerin Verena, die bei dem Entstehungsprozess dieser Arbeit mitten drin statt nur dabei war und eine Engelsgeduld bewiesen hat. Ein Dankeschön auch an Marlene, Annika und Lisi für all die gemeinsam abgesehenen Stunden in der Bibliothek, den geteilten Sorgen und Zweifeln, den gegenseitigen Motivationszusprüchen und notwendigen Ablenkungen sowie Theresa und Magdalena für die äußerst ausgiebigen fachspezifischen Diskussionen und Anstöße.

Ein außerordentlicher Dank gilt zudem Barbara Rottensteiner Comploi und Christina Rauchs für die Unterstützung und Durchführung meines Forschungsprojektes, die inspirierende Arbeit und die anregenden Gespräche.

„Freude an der Arbeit lässt das Werk trefflich geraten.“
Aristoteles