



universität
wien

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Wie Improvisationstheater von Deutschlehrer*innen im Literaturunterricht eingesetzt wird

verfasst von | submitted by

Tanja Lindorfer BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 506 525 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree programme as it appears on the student record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Deutsch Unterrichtsfach Psychologie und Philosophie

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Stefan Krammer Privatdoz.

Danksagung

Der Abschluss dieser Masterarbeit ist das letzte Kapitel einer langen Reise, in der ich immer wieder aufs Neue gemerkt habe, dass dieses Studium die richtige Entscheidung für mich war. An dieser Stelle möchte ich mich daher bei allen bedanken, die mich während dieses Wegs begleitet haben.

An erster Stelle möchte ich meinem Betreuer Mag. Dr. Stefan Krammer danken. Er hat bereits im zweiten Studiensemester meine Begeisterung für die Fachdidaktik geweckt und mir nun auch bei meiner Abschlussarbeit ermöglicht, meinem Forschungsinteresse nachzugehen und mich mit seinem fachlichen Rat stets unterstützt.

Weiters möchte ich mich bei Mag. Dr. Julia Köhler und Mag. Andrea Motamedi bedanken, die die Lehrer*innenausbildung der Universität Wien mit ihrem theaterpädagogischen Wissen bereichern und auch mich abermals davon überzeugt haben, wie wertvoll diese Lehr- und Lernwege sind.

Natürlich gebührt mein Dank auch allen Teilnehmer*innen meiner Studie, die mir ihre Zeit geschenkt haben und ihren Erfahrungsschatz mit mir geteilt haben. Dank ihnen wird die Theaterbegeisterung an nachfolgende Generationen von Schüler*innen weitergegeben.

Ich möchte mich außerdem bei meinem Partner und meinen Freund*innen bedanken, die mich über den langen Prozess der Masterarbeit mit sehr viel Motivation und Energie begleitet haben. Ich schätze, auch ihnen fällt ein großer Stein vom Herzen, wenn ich dieses fordernde Kapitel erfolgreich abgeschlossen habe!

Zuallerletzt möchte ich mich bei den Menschen bedanken, ohne die das alles nie möglich gewesen wäre. Meine Eltern haben mich über das ganze Studium hinweg unterstützt, mir immer das Gefühl gegeben, stolz auf mich zu sein und mich letztendlich zu dem Menschen gemacht, der ich heute bin. Worte können nicht beschreiben, wie dankbar ich für ihre immerwährende Unterstützung und Liebe bin.

Inhalt

1. Einleitung	1
2. Improvisationstheater und Literaturunterricht.....	3
2.1. Begriffsabgrenzung	3
2.2. Forschungsstand: Pädagogisches Improvisationstheater	6
2.3. Grundsätze des Improvisationstheaters im Literaturunterricht	7
2.3.1. Gegenstand	8
2.3.2. Fehlende Wiederholbarkeit und schriftliche Fixierung.....	10
2.3.3. Erfahrungen von Spieler*innen und Nähe zum Alltag	11
2.3.4. Interaktion mit den Mitspieler*innen	13
2.3.5. Interaktion mit dem Publikum.....	14
2.3.6. Wertschätzung.....	15
2.4. Rolle der Lehrperson	16
2.5. Deutschdidaktische Relevanz von Improvisationstheater für den Literaturunterricht	20
2.5.1. Schulung der mündlichen Kompetenzen und der Körpersprache	20
2.5.2. Ästhetische Bildung	25
2.5.3. Persönlichkeitsbildende Effekte und soziale Kompetenzen durch den	Literaturunterricht
2.5.4. Theatrale Bildung	31
2.5.5. Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht.....	38
3. Empirische Untersuchung	42
3.1. Fragestellung	42
3.2. Methodische Überlegungen	42
3.2.1. Qualitative Prinzipien innerhalb der Forschung.....	43
3.2.2. Das problemzentrierte Interview	44
3.3. Stichprobe	46
3.4. Interviewdurchführung	48
3.5. Aufbereitung der Daten	49
3.6. Auswertung der Daten	49

3.7. Kategoriensystem	50
4. Analyse	51
4.1. Hintergrund der befragten Lehrpersonen	52
4.1.1. Geschlecht	52
4.1.2. Alter.....	52
4.1.3. Schultyp.....	53
4.1.4. Unterrichtsort	54
4.2. Wie erlangten die Deutschlehrer*innen Zugang zum Improvisationstheater als Unterrichtsmethode?	55
4.2.1. Eigene Erfahrungen.....	55
4.2.2. Privater Hintergrund.....	56
4.2.3. Lehrer*innenausbildung.....	57
4.2.4. Fortbildungen	58
4.3. Wie sieht die Umsetzung von Improvisationstheater im Literatur-unterricht aus? ...	60
4.3.1. Einstieg in das Improvisieren.....	60
4.3.2. Verwendete Literatur.....	65
4.3.3. Konkrete Übungen des Improvisationstheaters.....	68
4.3.4. Zeitpunkt der Improvisationen	71
4.4. Warum setzen Lehrer*innen Improvisationstheater im Literaturunterricht ein?	75
4.4.1. Sprachliche Förderung und beurteilungsfreier Raum	75
4.4.2. Körpersprachliches Lernen.....	76
4.4.3. Literarisches Verständnis	77
4.4.4. Erleben der Literatur	79
4.4.5. Soziale und persönliche Effekte	81
4.4.6. Theaterverständnis	86
4.4.7. Abwechslung im Unterricht und Spaß	89
4.5. Was hindert Lehrer*innen am Einsatz von Improvisationstheater im Literaturunterricht	91
4.5.1. Disziplin und Lautstärke	91

4.5.2.	Zeitfaktor	92
4.5.3.	Fehlende Ausbildung.....	93
4.5.4.	Fehlender persönlicher Zugang	94
4.5.5.	Perfektionismus und Produktorientiertheit der Lehrpersonen.....	94
4.5.6.	Fehlende Ressourcen.....	95
5.	Fazit und Ausblick	95
6.	Literaturverzeichnis.....	102
7.	Anhang	109
7.1.	Interviewleitfaden	109
7.2.	Abstract.....	111

1. Einleitung

Theater ist im Deutschunterricht zuhause. Nirgendwo scheint es im Schulkontext naheliegender als im Deutschunterricht, sich mit theatralen Unterrichtsmethoden auseinanderzusetzen. Auch dem Literaturunterricht scheint das Drama immanent – zählt es doch zu einer der drei großen Gattungen. Doch häufig ist die Vorstellung, mit Schüler*innen im Deutschunterricht selbst Theater zu spielen, für viele Lehrkräfte mit Fragen verbunden: Woher bekomme ich eine Bühne? Gibt es genug Zeit, um eine große Inszenierung zu planen? Wie finde ich ein Stück, in dem ich alle Schüler*innen unterbringen kann? Wer kümmert sich um Kostüme, Requisiten oder ein Bühnenbild? Umso überraschender ist daher, dass eine Praxis, die all diese Fragen geschickt umgeht, noch nicht häufiger von Lehrer*innen im Unterricht genutzt wird. Das Improvisationstheater.

Das Urtheater war von Improvisationstheater geprägt und so erkannte bereits Aristoteles den pädagogischen Wert, der der improvisierten Praxis des Theaters, inhärent sei. So war für Aristoteles die Form der Nachahmung „etwas Anthropologisches“¹, denn dem Menschen lege das Imitieren von anderen inne, da wir dadurch sowohl lernen als auch unsere Freude daran haben.² Nachdem durch das Erstarken des bürgerlichen Theaters im 18. Jahrhundert das Improvisationstheater als simpel und wertlos bezeichnete Praxis in den Hintergrund rückte, erholte sich das Improvisationstheater erst langsam wieder im 20. Jahrhundert über die Pädagogik und fand in den letzten Jahren auch im Deutschunterricht seinen Platz.

Insbesondere der Literaturunterricht setzt seit den Bestrebungen des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts in den 80iger-Jahren auf szenische Unterrichtsmethoden zur Erschließung von Literatur und dem Erleben von literarischen Welten.³ Aktuell konnten dennoch keine Forschungsergebnisse zum Einsatz von Improvisationstheater im Literaturunterricht gefunden werden.

Inwieweit und warum Improvisationstheater von Lehrer*innen im Literaturunterricht des Fachs Deutsch eingesetzt wird, soll daher in der vorliegenden Masterarbeit erforscht werden. Dabei steht die Forschungsfrage „Wie wird Improvisationstheater im Literaturunterricht von Deutschlehrer*innen eingesetzt?“ im Fokus. Es wird versucht, anhand der vorliegenden fachdidaktischen Theorien ein Fundament für die Beantwortung der Frage zu bauen, um dann im Anschluss mithilfe einer qualitativen Interviewstudie, die individuellen Erfahrungen von

¹ Dörger, Dagmar, Nickel, Hans-Wolfgang (2008): *Improvisationstheater. Das Publikum als Autor. Ein Überblick*. Uckerland: Schibri-Verlag, S. 13.

² Vgl. Dörger, Nickel (2008), S. 13-14.

³ Vgl. Kaspar, Spinner (2013): Handlungs- und Produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Volker Frederking, Hans-Werner Huneke, Axel Krommer und Christel Meier (Hrsg.): *Literatur – und Mediendidaktik*. Band 2. 2. Auflage. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 321.

Lehrpersonen ins Zentrum zu rücken. Dabei sollen anhand des erhobenen Materials folgende Fragestellungen beantwortet werden.

- Wie erlangten die Deutschlehrer*innen Zugang zum Improvisationstheater als Unterrichtsmethode?
- Wie sieht die Umsetzung von Improvisationstheater im Literaturunterricht aus?
- Warum setzen Lehrer*innen Improvisationstheater im Literaturunterricht ein?
- Was hindert Lehrer*innen am Einsatz von Improvisationstheater im Literaturunterricht?

Zu Beginn der Arbeit steht eine Begriffsabgrenzung sowie ein aktueller Forschungsstand zum pädagogischen Improvisationstheater. Den theoretischen Bezugsrahmen bilden die aus der Theorie abgeleiteten Grundsätze des Improvisationstheaters im Literaturunterricht. Da das Improvisationstheater als Begriff schwer fassbar ist und innerhalb der Deutschdidaktik unter vielen Synonymen beziehungsweise in Überkategorien des szenischen Spiels mitverhandelt wird, war es notwendig zuerst zu definieren, was unter Improvisationstheater verstanden wird. Auch die Rolle der Lehrperson soll thematisiert werden, um innerhalb dieser lehrer*innenzentrierten Untersuchung die Komplexität und die Herausforderungen dieser Herangehensweise umfassend zu beleuchten.

Im Anschluss wird erörtert, inwieweit deutschdidaktische Konzepte mit dem Improvisationstheater in Verbindung gesetzt werden können. Ein Hauptaugenmerk liegt dabei auf dem Konzept der mündlichen Kompetenzen, die innerhalb des Deutschunterrichts als einer der vier zentralen Kompetenzbereiche der Bildungsstandards festgelegt wurden.⁴ Daran anschließend sollen die Dimensionen der ästhetischen Bildung sowie persönliche und soziale Effekte, die über das Improvisationstheater von den Schüler*innen erfahren werden können, dargelegt werden, um anschließend Möglichkeiten hinsichtlich der theatralen Bildung zu thematisieren. Diese Lernerlebnisse, zu denen die Schüler*innen über das Improvisationstheater im Literaturunterricht Zugang erhalten, entstehen durch eigene Handlungen im Unterricht, was dem Prinzip des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts entspricht.

Ausgehend von den theoriegeleiteten Überlegungen wurden qualitative, problemzentrierte Interviews mit insgesamt zwölf Lehrpersonen aus der Sekundarstufe I und II geführt, die über ihre Erfahrungen mit Improvisationstheater im Literaturunterricht berichteten. Die daraus

⁴ Vgl. Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (2015): Bildungsstandards Deutsch 8. Schulstufe. <https://www.iqs.gv.at/downloads/nationale-kompetenzerhebung/materialien-zu-ikm-und-bildungsstandards/publikationen-deutsch>. (Letzter Aufruf am 2.11.2023)

erhobenen Informationen wurden dann mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring in verschiedenen Kategorien gebündelt und mit den theoretischen Vorüberlegungen verbunden sowie interpretiert.

Das anschließende Fazit soll die Ergebnisse der Studie dann nochmals entlang der Forschungsfragen zusammenfassen und kritisch beleuchten. Dabei sollen auch mögliche Limitationen der Untersuchung aufgezeigt sowie einen Ausblick über mögliche zukünftige Forschungsschwerpunkte gegeben werden.

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, einen Einblick in die Unterrichtsrealität von Lehrpersonen zu erhalten und insbesondere ein Augenmerk darauf zu legen, was diese Befragten motiviert und bewegt, sich für Improvisationstheater im Literaturunterricht zu entscheiden.

2. Improvisationstheater und Literaturunterricht

Um in der vorliegenden Arbeit die Einsatzmöglichkeiten von Improvisationstheater im Literaturunterricht zu erörtern, soll im folgenden Kapitel eine Präzisierung des Begriffs „Improvisationstheater“ vorgenommen werden, mit der anschließend weitergearbeitet wird. Dazu erfolgt zunächst eine Abgrenzung des Begriffs mit Augenmerk auf die Deutschdidaktik, ein Abriss des aktuellen Forschungsstands und abschließend werden die für diese Arbeit erhobenen Charakteristika des Improvisationstheaters vorgestellt.

2.1. Begriffsabgrenzung

Der Begriff des Improvisationstheaters ist schwer zu fassen. Das Wort „Improvisation“ geht per Definition des Deutschen Wörterbuchs auf die lateinische Form „improvius“ zurück, was „unvorhergesehen“ bedeutet und somit eine Handlung beschreibt, die für die handelnden Personen als nicht erwartbar galt.⁵ Alltagssprachlich verorten Dörger und Nickel die Improvisation als das „Tun im Moment – nicht unbedingt ohne Überlegen, aber jedenfalls ohne langwierige Planung“⁶. Der Aspekt der Ungeplantheit ist für Lösel auch zentral bei seinem Definitionsversuch des Improvisationstheaters. Er ergänzt außerdem die Punkte der Responsivität, womit er das Reagieren auf die Umwelt meint, die Unmittelbarkeit, die dadurch entsteht, die spielerische Qualität sowie die Prozesshaftigkeit. Auch er beschreibt die Schwierigkeit des Versuchs der klaren Definition aufgrund der vielen unterschiedlichen Auffassungen, die im

⁵ Vgl. Paul, Hermann (2016): *Deutsches Wörterbuch*. Herausgegeben von Helmut Henne, u.a., Tübingen: De Gruyter, S. 428.

⁶ Dörger, Nickel (2008), S. 8.

Kontext des Improvisierens existieren. Dabei geht er auch auf die oftmals synonym verwendeten Begriffe ein, die nun kurz aufgearbeitet werden.⁷ Der erste Begriff, der für Handlungen, die dem Improvisationstheater gleichen, verwendet wird, ist jener des Stegreiftheaters oder Stegreifspiels, welcher bereits im 8. Jahrhundert genutzt wurde. Während etwas aus dem Stegreif machen, ähnlich wie das Wort Improvisieren, auch im alltäglichen Gebrauch verwendet wird, etablierte sich 19. Jahrhundert außerdem der Begriff Extemporieren, der einen künstlerischen Anspruch mitmeint und somit auch dem Bereich des Theaters zuzuordnen ist.⁸ Stegreiftheater gilt heute eher als tendenziell veraltete Begrifflichkeit und wird hauptsächlich in älteren Theoriewerken herangezogen.

Gerade im Kontext der Didaktik verstärkt sich das Problem der unklar abgegrenzten Definitionen weiter, da auch hier sowohl historisch als auch je nach Hintergrund der publizierenden Personen, unterschiedliche Begriffe verwendet werden, die allerdings meist ähnliche Vorgänge innerhalb von Unterricht und Pädagogik beschreiben. Am häufigsten tauchen dabei das „Szenische Spiel“, die „Szenische Interpretation“ oder das „Rollenspiel“ auf.

Das Szenische Spiel wird in der Literatur oftmals als Überbegriff für Methoden wie das Rollenspiel oder auch Improvisationsspiele verwendet. Scheller beschreibt, dass das szenische Spiel als sinnlich-ästhetische Lernform einzuordnen ist, durch die die Spieler*innen zu inneren Prozessen angestoßen werden und sich ganzheitlich mit ihrer eigenen Erfahrungswelt beschäftigen.⁹ Spinner hingegen sieht das szenische Spiel als Überbegriff für zwei verschiedene Dimensionen, nämlich einerseits für das darstellende Spiel, das stärker aufführungsorientiert ist und die bereits genannte szenische Interpretation, die den Fokus auf den Prozess legt und eine verstärkte Textbetrachtung verlangt.¹⁰

Demnach erweitert die szenische Interpretation den Begriff des Szenischen Spiels um die Dimension der Auseinandersetzung mit Literatur. Schau sieht das Szenische Interpretieren dabei sowohl als methodisches Prinzip mit einem breiten Ensemble an verschiedenen Methoden als auch als didaktisches Prinzip, das durch diese Form des Lehrens und Lernens von Literatur genussvoll angereichert und auch kritisch verstanden werden kann.¹¹ Auch Scheller, der die Idee der szenischen Interpretation prägte und die Konzeption um Einflüsse wie das Psycho-

⁷ Vgl. Lösel, Gunter (2004): Theater ohne Absicht. Ein Herz-, Hand- und Hirnbuch für Improvisationstheater. Planegg: Impuls/Buschfunk, S. 34-36.

⁸ Vgl. Meyer, Karl (2008): *Improvisation als flüchtige Kunst und die Folgen für die Theaterpädagogik*. Berlin: Schibri Verlag, S. 32-33.

⁹ Vgl. Scheller Ingo (2010): *Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in der Sekundarstufe I und II*. 3. Auflage. Seelze: Klett, S. 31-36.

¹⁰ Spinner, Kaspar (2016): Methoden des Literaturunterrichts. In: Michael Kämper-van den Boogaart und Kaspar Spinner (Hrsg.): *Lese- und Literaturunterricht. Teil 2*. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 230.

¹¹ Vgl. Schau, Albrecht (1996): *Szenisches Interpretieren. Ein literaturdidaktisches Handbuch*. Stuttgart: Ernst Klett Schulbuchverlag, S. 18.

drama oder das Theater der Unterdrückten erweiterte, sieht den Wert der Szenischen Interpretation darin, dass Leerstellen in Texten durch die Inszenierung von Schüler*innen gefüllt werden können. Er spricht auch von verschiedenen Möglichkeiten, wie die Interpretation dann dramatisch umgesetzt werden kann und nennt beispielsweise Rollengespräche, Standbilder, etc.¹²

Ein Begriff, der außerdem häufig im Kontext der Improvisation mit Literaturfokus verwendet wird, ist jener des literarischen Rollenspiels. Dieser findet beispielsweise bei Schuster Anwendung, der ihn jedoch auch als Sammelbegriff für alle Simulations- und Planspiele betrachtet. Er ergänzt dahingehend, dass jede Handlung einen Anlass für ein Rollenspiel darstelle, aber auch jedes Spiel von Menschen vor Zuseher*innen einer Inszenierung gleiche. Demnach ist auch bei Schuster der Begriff des Rollenspiels unfassbar breit und keineswegs klar abgegrenzt.¹³

Broich definiert das Rollenspiel als ein handlungsorientiertes Spielverfahren, in dem die Teilnehmer*innen ihr Verhalten an die Voraussetzungen der Rolle anpassen müssen. So entsteht das Erleben einer Als-ob-Situation für die Spieler*innen.¹⁴ Das Rollenspiels taucht dabei beispielsweise in der Deutschdidaktik im Kontext des DAF/DAZ-Unterrichts auf und meint dabei eine Inszenierung, in der Schüler*innen Rollen einnehmen, um sprachliche Handlungen zu vollziehen.

Das Improvisationstheater im Literaturunterricht kann daher auch als eine Form des Rollenspiels betrachtet werden und somit auch als eine Methode des Szenischen Interpretierens bezeichnet werden, durch die ein anderer Zugang zum Gelesenen ermöglicht wird und innerhalb des Spiels eine textuelle Grundlage als konstituierte Voraussetzung herangezogen wird. Eine synonyme Bezeichnung, die auch in der Literatur eingesetzt wird, beispielsweise bei Schuster¹⁵, ist jene des literarischen Rollenspiels, in der das Rollenspiel ausgehend von Literatur angewendet wird. Der Grund, warum in der vorliegenden Arbeit, der Begriff des Improvisationstheaters gewählt wurde, ist, weil dieses durch die Vielzahl an Umsetzungsmöglichkeiten eine breite Betrachtungsweise der Zugänge zu Literatur bietet. Außerdem soll die Perspektive der Lehrpersonen in den Vordergrund gerückt werden und es konnte im Vorfeld festgestellt werden, dass der Begriff des Improvisationstheaters innerhalb der theateraffinen Lehrer*innenschaft, der am häufigsten verwendete ist und zu diesem der direkteste Zugang herge-

¹² Vgl. Scheller, Ingo (1996): Szenische Interpretation. In: Praxis Deutsch, Heft 136, S. 25-27.

¹³ Vgl. Schuster, Karl (1998): *Einführung in die Fachdidaktik Deutsch*. 7. Auflage. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 202.

¹⁴ Vgl. Broich, Josef (1999): *Rollenspiel-Praxis: vom Interaktions- und Sprachtraining bis zur fertigen Spielvorlage*. Köln: Maternus, S. 9.

¹⁵ Vgl. Schuster (1998), S. 210.

stellt werden kann. Um daher möglichst wenig Erklärungen und Definitionen im Vorfeld an die Lehrpersonen weitergeben zu müssen, wurde dieser Begriff gewählt.

2.2. Forschungsstand: Pädagogisches Improvisationstheater

Das pädagogische Interesse an Improvisationstheater wurde durch die Reformwelle des 20. Jahrhunderts ausgelöst. Einerseits bildete sich eine schulpädagogische Bewegung aufgrund von Luserke in Deutschland, die weitgehend folgenlos blieb und andererseits gab es sozialpädagogische Bestrebungen in den USA.¹⁶

Martin Luserke ist sowohl praktischer als auch theoretischer Pädagoge. Er verwendet die theatrale Improvisation als Vorbereitung und Warm-up des textgebundenen Theaters.¹⁷ Auf seine Bewegung folgte eine Woge der Kritik, in der davon gesprochen wurde, dass Kinder im Theater mit einer dichterischen, beziehungsweise gestalteten Sprache konfrontiert werden müssen. Doch das Improvisationstheater, das zu dieser Zeit weitgehend als Stegreiftheater bekannt ist, bleibt weiterhin unter Pädagog*innen beliebt. Die Freude liege darin, eben nicht das Wort eines Fremden aufzuführen, sondern die eigene Sprache zu nutzen, um ihr im szenischen Spiel Ausdruck zu verleihen. Ein Grundsatz, der dem Improvisationstheater bis heute inhärent ist. Festzuhalten ist, dass das Improvisationstheater in der schulischen Theaterlandschaft ab diesem Zeitpunkt in verschiedensten Formen angewendet und praktiziert wird. Die verwendete Terminologie, wie im vorhergehenden Kapitel erörtert, ist nicht eindeutig festgelegt. Die Tradition, die sich dabei allerdings in allen Realisationen finden lässt, ist laut Dörger und Nickel, die Nähe zum Kind. So könne das Improvisationstheater auch nie verebben, da es in der Beobachtung von spielenden Kindern immer wieder allgegenwärtig wird. Dörger und Nickel lehnen sich in dieser Aussage an die Argumentation von Aristoteles an, wonach das Improvisieren eine anthropologische Besonderheit ist, die im Menschen tief verwurzelt sei.¹⁸

Ein verstärktes theoretisches Interesse im deutschsprachigen Raum im Hinblick auf die Theaterpädagogik und das Improvisationstheater entwickelte sich vor allem zwischen den Jahren 2005 und 2015, in denen zahlreiche pädagogische Werke veröffentlicht wurden. Diese widmen sich meist persönlichkeitsbildenden oder theaterästhetischen Aspekten der Bildung. Eine explizite Adressierung an Schulen oder Lehrpersonal lässt sich allerdings kaum erkennen, wobei die Bücher auch als Grundlage von Unterricht genutzt werden könnten. Die Deutschdidaktik äußert sich zum Improvisationstheater im Deutschunterricht in einzelnen Artikeln oder

¹⁶ Vgl. Dörger, Nickel (2008), S. 26.

¹⁷ Vgl. Ebd., S. 34.

¹⁸ Vgl. Dörger, Nickel (2008), S. 35.

Kapiteln, wie jenes von Ulf Abraham¹⁹, wobei auch hier die vielseitigen Begrifflichkeiten, die für Handlungen, die auch dem Improvisationstheater im Literaturunterricht zuordenbar wären, den derzeitigen Forschungsstand unübersichtlich gestalten. Eine hinreichende theoretische Auseinandersetzung, die sich ausschließlich der Praxis des Improvisationstheaters im Literaturunterricht widmet, kann derzeit als Forschungslücke betrachtet werden.

Auffallend ist im Kontext des schulischen Improvisationstheaters auch, dass sehr viele Theaterworkshops, die an Schulen angeboten werden, Improvisationstheater im Programm aufgenommen haben. So bieten Organisationen wie „Theater der Jugend“²⁰ oder „Theater für alle“²¹ Workshops und Kurse an Schulen für alle Altersstufen an. Eine Nachfrage und das Interesse seitens Schulen dürfte daher gegeben sein.

2.3. Grundsätze des Improvisationstheaters im Literaturunterricht

Da sich innerhalb der pädagogischen und didaktischen Literatur verschiedene Charakteristika des Improvisationstheaters finden lassen, sollen in dieser Arbeit ausgehend von Literatur allgemein gültige Grundsätze, die das Improvisationstheater auszeichnen, erarbeitet werden. Diese sollen als Grundlage herangezogen werden, um zu definieren, welche Anforderungen Improvisationstheater im Literaturunterricht erfüllen muss, um als dieses bezeichnet zu werden. Es soll demnach eine eigene Definition erarbeitet werden, um die Besonderheiten des Improvisationstheaters im Deutschunterricht festzulegen. Diese zu eruieren, scheint als Grundlage der Arbeit und für den stattfindenden Forschungsprozess unerlässlich. Insgesamt können der notwendige Gegenstand „Literaturliteraturunterricht“ sowie fünf weitere Dimensionen des Improvisationstheaters, die die Essenz von Improvisationstheater im Deutschliteraturunterricht charakterisieren, ausgemacht werden. Zuallererst scheint es notwendig, den Gegenstand des Literaturunterrichts als Ausgangspunkt zu umreißen, um aufzuzeigen, wie vielfältig und offen dieser ist und welche Unterrichtstätigkeiten auch als Literaturunterricht gemeint sein können. Darauf aufbauend werden die fünf Dimensionen erörtert, die das eigentliche Spiel des Improvisationstheaters im Literaturunterricht charakterisieren. Das sind fehlende Wiederholbarkeit und schriftliche Fixierung, Erfahrungen der Spieler*innen und Nähe zum Alltag, Interaktion zwischen den Mitspieler*innen, Interaktion mit dem Publikum und Wertschätzung.

¹⁹ Vgl. Abraham (2014), S. 91-98.

²⁰ Vgl. Theater der Jugend: Angebote in der Schule. <https://www.tdj.at/theaterpaedagogik/tdj-du-in-der-schule>. (Letzter Aufruf am 9.6.2023).

²¹ Vgl. Theater für alle: Improvisation und Spiel.

<https://www.theaterfueralle.at/bildungseinrichtungen/improvisation-und-spiel/>. (Letzter Aufruf am 9.6.2023).

2.3.1. Gegenstand

In der vorliegenden Arbeit soll explizit der Mehrwert des Improvisationstheater im Literaturunterricht untersucht werden. Demnach soll auch kurz aufgezeigt werden, wie weitreichend Literaturunterricht verstanden werden kann.

Nach dem Lexikon der Deutschdidaktik meint Literatur, eine Form von „fiktional[e]n] Texte[n], die ihren Gegenstand selber konstituieren und eine eigene, mögliche Welt gestalten“²² und wird ausgehend von dieser Definition sehr breit aufgestellt. Deswegen ist es sowohl im Literaturunterricht als auch in der Literaturdidaktik wichtig, nach Abraham und Kepser, das „Handlungsfeld der Literatur“²³ als Ganzes zu betrachten. Dies meint, dass der Gegenstand Literatur zwar unabdinglich ist, jedoch auch über den eigentlichen Text hinausgedacht werden kann, womit die Autoren auf Diskursanalysen und Systemtheorien anspielen und die Literatur dadurch immer in einem zeitlichen Lehr- und Lernkontext erfassen. Literatur soll demnach in seiner individuellen, sozialen und kulturellen Bedeutsamkeit verstanden werden und nicht auf Trägermedien reduziert werden.²⁴ Im Rahmen der vorliegenden Arbeit scheint es dahingehend relevant sicherzustellen, dass der Literaturunterricht nicht einzig und allein durch das Medium des Buches, Gedichts, Comics, etc., definiert wird, sondern auch über die Erfahrungswelten, die durch Literatur erschlossen, Vorstellungen, die hinterfragt und überdacht und Systeme, die kritisiert werden, mitgedacht werden. Deswegen scheint es gerade im Sinne des Arbeitens mit Improvisationstheaters im Literaturunterricht wichtig, zu betonen, dass der Text nicht immer direkt in der Hand gehalten werden oder aktiv gelesen werden muss, sondern auch auf Metaebene betrachtet werden kann oder auch Erfahrungen und Diskurse über und mit Literatur verhandelt werden können.

Literaturunterricht meint demnach auch Literaturerschließung, welche sich nach Abraham und Kepser über drei Ebenen vollzieht.

Die individuelle Bedeutsamkeit von Literatur bindet beispielsweise Themen wie die literarische Sozialisierung mit ein.²⁵ Auf dieser Ebene spielen Schule und Deutschunterricht eine tragende Rolle, da diese Orte häufig die ersten Berührungspunkte mit Lesen für viele Schüler*innen sind. Dawidowski definiert die Sozialisation als den „Prozess der Entstehung und Entwicklung eines habituellen Lesers in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaft-

²² Kliewer, Heinz-Jürgen (2006): *Lexikon Deutschdidaktik. 1, A-L*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 442.

²³ Abraham, Ulf, Kepser, Matthis (2016): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 4. Auflage. Berlin: Schmidt, S. 13.

²⁴ Vgl. Ebd., S. 13-18.

²⁵ Vgl. Ebd., S. 20.

lich vermittelten sozialen Umwelt“²⁶. Die Umwelt bestehe nach Dawidowski demnach sowohl aus Familie, aber eben auch aus Schule und Peergroup.²⁷ Als Lehrperson nimmt man daher starken Einfluss darauf, wie Schüler*innen Lesen kennenlernen und wahrnehmen. Die Annäherung an Literatur über Improvisationstheater kann deshalb eine neue Art sein, die Schüler*innen in eine individuelle Beziehung mit Literatur zu setzen. Weiters werden innerhalb der individuellen Bedeutsamkeit von Literatur auch Fragen der eigenen Lesemotivation und der Lesemotive gestellt. Besonders relevant für das Arbeiten mit Improvisationstheater scheint aber das Vorantreiben der Ich-Entwicklung nach Kreft²⁸, wonach Literatur ein Faktor für Kinder und Jugendliche sein kann, der die Individuation befördert, da die Auseinandersetzung mit Literatur oftmals auch als eine Auseinandersetzung mit dem Ich und der Gesellschaft verstanden werden kann. Diese Auseinandersetzung kann für die Schüler*innen über das Improvisationstheater erlebbar gemacht und mit den eigenen Vorstellungen verbunden werden. Aber auch das „Fremdverstehen“ nach Spinner im Sinne der Begegnung mit den Gedanken anderer über literarische Figuren²⁹, wird im Improvisationsunterricht aktiviert.

Die soziale Bedeutsamkeit als zweite Ebene der Literaturerschließung versteht sich nach Abraham und Kepser dadurch, dass Dialoge über Gelesenes geführt werden können und somit kommunikativ-pragmatische Kompetenzen geschult werden.³⁰ Eine szenische Darbietung von Literatur wird explizit von den beiden Autoren genannt, da dabei auf vielfältige Art und Weise über und mit Literatur gesprochen wird. Beim Improvisationstheater würde sowohl mit dem Publikum als auch mit den anderen Schauspieler*innen sprachlich über Literatur verhandelt werden, wonach die Praxis sehr gut zum sozialen Austausch geeignet scheint. Auch kollektive Rezeptionserfahrungen werden dadurch im Klassenverband erlebt.

Die kulturelle Bedeutsamkeit des Lesens als letzte Ebene der Literaturerschließung kann insofern in den Literaturunterricht aufgenommen werden, indem Haltungen und Einstellungen gemeinsam mit Schüler*innen reflektiert werden und so für die Schüler*innen ein Zugang zu Diskussionen und Gesprächen über Literatur möglich wird. Die Lehrpersonen bekommen durch die Improvisationen eine gute Möglichkeit, um die bereits vorhandenen Vorstellungen von Schüler*innen abzufragen und auch kritisch zu hinterfragen. Für die Schüler*innen ist es

²⁶ Dawidowski, Christian (2016): *Literaturdidaktik Deutsch: eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 77.

²⁷ Vgl. Ebd., S. 77-79.

²⁸ Vgl. Kreft, Jürgen (1982): *Grundprobleme der Literaturdidaktik*. 2. Auflage. Heidelberg: Quelle & Meyer, S. 84.

²⁹ Vgl. Spinner, Kasper (1989): Fremdverstehen und historisches Verstehen als Ergebnis kognitiver Entwicklung. In: *Der Deutschunterricht* 41 4, S.19.

³⁰ Vgl. Abraham, Ulf, Kepser, Matthis (2016), S. 22.

notwendig, sich sowohl mit Themen der Literatur zu beschäftigen als auch notwendiges Fachvokabular zu lernen und Orte, an denen Literatur verhandelt wird, kennenzulernen.³¹

Das Handlungsfeld des Literaturunterrichts ist demnach ein sehr großes und die Möglichkeiten Improvisationstheater im Literaturunterricht zu nutzen, gehen weit über das Lesen eines Buches hinaus.

Spannend hinsichtlich des Gegenstands ist bezogen auf das Improvisationstheater auch, dass es als eine Hybridvariante der Annäherung mit Literatur angesehen werden kann, da verschiedene Mediengruppen, wie Buch, Film, Gedicht, etc., als Ausgangspunkte für die Improvisationen herangezogen werden können und auch das Theaterspiel selbst als Medium angesehen wird. Somit ist sowohl der Inhalt der Inszenierung als auch das Theaterspiel selbst ein Medium und werden somit für den Deutschliteraturunterricht doppelt wertvoll.

Wichtig ist es daher zu betonen, dass in der vorliegenden Arbeit Literaturunterricht in all seinen Facetten und Dimensionen angesprochen wird und weit über die reine Buchlektüre hinausreichen darf. Auf welche Art und Weise Lehrpersonen letztendlich in den Literaturunterricht einbinden, ist ihnen selbst überlassen.

2.3.2. Fehlende Wiederholbarkeit und schriftliche Fixierung

Nachdem nun geklärt wurde, ab wann der Gegenstand der Literatur/des Literaturunterrichts gegeben ist, sollen nun Grundsätze des Improvisationstheaters beziehungsweise des eigentlichen Spiels geklärt werden. Eines der Kernelemente des Improvisationstheaters ist, dass es als Einzelperformance für sich existiert und nicht wiederholbar ist. Nach Lösel entfernt es sich von der „Kultur auf Reproduzierbarkeit“³², die im klassischen Theater durch wiederholte Aufführungen oder schriftliche Realisierung explizit gefordert ist. Denn das Improvisationstheater benötigt keine Textvorlage und keine Aufzeichnungen über das Gespielte. Es wird somit auf das Momentum der Wiederholbarkeit verzichtet, wodurch eine besondere Atmosphäre für Spieler*innen und Zuseher*innen geschaffen wird und auch die Bewertbarkeit des Gesehenen nur auf das Jetzt reduziert wird.

Matzke beschreibt das Improvisieren im Theater als „eine Darstellung jenseits des dramatischen Textes [...] gekennzeichnet durch Kreativität, Spontanität und Originalität.“³³ Sie meint damit, dass gar keine im Vorhinein verfassten schriftlichen Stücke in die Performance miteingebunden werden und lediglich auf die spontanen Einfälle der Spielenden zurückgegriffen

³¹ Vgl. Abraham, Ulf, Kepser, Matthis (2016), S. 24-25.

³² Lösel (2004), S. 37.

³³ Matzke, Annemarie (2010): Der unmögliche Schauspieler: Theater-Improvisieren. In: Hans-Friedrich Bormann, Gabriele Brandstetter und Annemarie Matzke (Hrsg.): *Improvisieren. Paradoxien des Unvorhersehbaren. Kunst – Medien – Praxis*. Bielefeld: Transcript, S. 162.

wird. Bezogen auf das in dieser Arbeit herangezogene Beispiel des Deutschliteraturunterrichts meint dies, dass zwar stets eine literarische Vorlage, ein literarisches Thema oder eine Figur als Ausgangspunkt verwendet wird, um eine szenische Inszenierung darzustellen, jedoch keine schriftliche Fassung angefertigt wird und kein vorgefertigter Text zur Verfügung steht. Die Schüler*innen müssen aus ihrem Kopf heraus agieren und auf spontanen Input von ihrem Gegenüber reagieren. Auch im Anschluss werden die Szenen im Regelfall nicht schriftlich festgehalten, auch wenn es in Einzelfällen die Möglichkeit gibt, eine improvisierte Szene letztendlich niederzuschreiben. Demnach ist die mündliche Kompetenz der Schüler*innen in einem weitaus höheren Maß als die schriftliche Kompetenz gefordert.

2.3.3. Erfahrungen von Spieler*innen und Nähe zum Alltag

Um auch ohne Textvorlage spielen zu können, ist nach Matzke „Kreativität, Spontanität und Originalität“³⁴ notwendig, da es sich bei einer Improvisation nicht um einen reinen Nachahmungsakt handeln darf. Diese kreativen Elemente gehen dabei häufig aus der eigenen Erfahrungswelt hervor. Da jede Improvisation immer durch eigene Elemente beeinflusst wird, die von den (Laien-)Schauspieler*innen hinzugefügt werden, ist die Darbietung als kreativer Prozess zu verstehen. Die Schüler*innen müssen demnach während des Spiels ihre Gedanken und Gefühle in das Schauspiel einfließen lassen und dadurch die Darstellungen aktiv zu ihren eigenen verwandeln, was als weitere Besonderheit des Improvisationstheaters anzusehen ist. Dabei sollen nach Lösel auch keine fremden Absichten aufgedrängt werden.³⁵ Denn das Improvisationstheater kann als Auseinandersetzung mit dem Selbst verstanden werden und daher ist die Authentizität der Darsteller*innen maßgeblich. So wird dem Individuum Platz geschaffen, um die eigenen Ansichten aus neuen Perspektiven wahrnehmen zu können.

Auch Matzke spricht von der Authentizität, die dem Improvisationstheater innewohnt.

„Da er [der Schauspieler] sich seine Rede nicht »leiht«, wie es im Spiel mit einem dramatischen Text der Fall wäre, sondern in seinen »eigenen« Worten spricht und selbst Entscheidungen treffen muss, ist ihm die Darstellung »näher«. [...] Statt sich eine fremde Rolle anzueignen als eine Form der Erarbeitung von etwas außerhalb seiner selbst Liegendem – verbunden mit einem Moment der Distanzierung von sich selbst –, sind es bereits erarbeitete Darstellungsmöglichkeiten des Schauspielers, aus denen heraus er die Rolle gestaltet. Nicht der Schauspieler arbeitet an der Rolle, sondern die Rolle wird dem Schauspieler gemäß bearbeitet.“³⁶

Durch die Darstellung einer spontan fingierten Improvisation ermöglicht der*die Schauspielende auch immer einen intimen Einblick in die eigene Gedankenwelt und in seine*ihre

³⁴ Matzke (2010), S. 162.

³⁵ Vgl. Lösel (2004), S. 37.

³⁶ Matzke (2010), S. 164.

unmittelbaren Assoziationen. Es geht somit immer weniger darum, sich in eine fremde Rolle zu versetzen, als etwas Neues aus der eigenen Person heraus zu schaffen.

Doch Matzke ergänzt dahingehend, dass dennoch Verfremdungsmomente des Ichs im Improvisationstheater erkennbar werden. Dies ermöglicht vor allem die Position der Beobachtung, die es einzunehmen gilt. Erst wenn Abstand zum Gesehenen genommen wurde, kann sich die Person auch auf die Situation einlassen. Durch das Annehmen einer Aufgabe, deren Ausgang noch nicht vorhersehbar ist, entsteht ein Moment, in dem sich der*die Schauspieler*in bewusst der Ungewissheit hingibt und dadurch in eine Art der Selbstbeobachtung gerät.³⁷

„Wer improvisiert, beobachtet sich selbst beim Tun, sucht danach, sich dem Unvorhergesehenen der Darstellungsaufgabe aber auch seines Handelns selbst auszusetzen, sich überraschen zu lassen vom eigenen Tun, das damit immer auch zu etwas Fremden wird.“³⁸

Durch die Unplanbarkeit des Improvisationstheater müssen sich Schüler*innen aus dem Modus der Vorbereitung herausdenken. Ein Lernen und Üben zuhause gibt es in dieser Form des Theaters nicht, da man in einem unmittelbaren Abhängigkeitsverhältnis mit dem Hier und Jetzt steht und dadurch eine neue Seite an sich entdeckt werden kann. Dazu müssen die Spielenden die Metaebene der Selbstbeobachtung und Reflexion kennenlernen, um diese Effekte an der eigenen Performance feststellen zu können.

Grundlage für die Improvisationen bildet somit das Individuum und das, worauf es zurückgreifen kann – also die alltäglichen Erfahrungen. Die Improvisationen gehen, so bestätigt die Überlegungen Neubauer, aus dem Reichtum des Vorhandenen hervor und nutzen die Geschichten, die in tagtäglichen Situationen zu finden sind. Der*die Darstellende muss sich nichts Neues ausdenken, sondern kann sich an Bekanntem orientieren und dies für sich selbst nutzen.³⁹ Matzke erläutert dazu, dass sich sowohl „Sprache, Aktionen und Bewegungen nicht von denen der Alltagspraxis unterscheiden und somit »Material« und »Form« der Improvisation im Theater, die gleichen sind, wie im alltäglichen Handeln.“ Um diese Handlungen jedoch klar vom alltäglichen Tun abzugrenzen, verweist sie auf die Notwendigkeit einer Rahmung. Die entsprechenden Darstellungsaufgaben, die von einer Art Moderator*in, im Schulkontext der Lehrperson, bereitgestellt werden, ermöglichen erst den Status der Kunst.⁴⁰

Lösel ergänzt zu diesen Überlegungen, dass somit auch ein Einblick „in den Entstehungsprozess von Szenen und Geschichten“⁴¹ ermöglicht wird. Denn die Spielenden bekommen direk-

³⁷ Vgl. Matzke (2010), S. 172.

³⁸ Ebd., S. 172.

³⁹ Vgl. Neubauer (2007), S. 162-163.

⁴⁰ Vgl. Matzke (2010), S. 171-172.

⁴¹ Ebd., S. 37.

ten Anteil am Kreativprozess der Entstehung einer szenischen Darstellung. Die Prozesshaftigkeit der Improvisation ermöglicht demnach einen Zugang zu den Geschichten, die im Alltag und in den Erfahrungswelten der Spielenden stattfinden, und kann den Horizont der Literatur in die eigenen Welten der Leser*innen einbinden.

2.3.4. Interaktion mit den Mitspieler*innen

Doch nicht nur die Auseinandersetzung mit sich selbst und den eigenen Erfahrungen wird im Improvisationstheater auf der Klassenbühne gefordert, sondern auch das Verständnis von Interaktion und Kooperation wird zur Schau gestellt. Im Improvisationstheater steht das Miteinander immer im Vordergrund. Von den Spieler*innen wird eine sehr enge Zusammenarbeit eingefordert. So meint Waldheim dazu:

„Nicht die genialen Ideen eines Einzelnen, sondern das Zusammenfügen aller kreativen Beiträge der Spieler, machen diese Theaterform für Spieler und Zuseher so interessant.“⁴²

Eine neue Form der Zusammenarbeit findet statt und gewohnte Muster des gemeinschaftlichen Arbeitens können durch die Spontanität und die Schnelligkeit des Improvisierens überwunden werden, da plötzlich die fremde Idee zur gemeinsamen wird und weiterwachsen kann. Matzke geht dabei so weit, dass sie das Improvisieren sogar als „Abhängigkeit gegenüber dem eigenen Team“⁴³ bezeichnet. Die Schauspielgruppe muss gemeinsam interagieren und einzelne Talente können ihr Können nur beweisen, wenn dies von den Kolleg*innen auch zugelassen wird. Diese Abhängigkeit voneinander darf allerdings nicht fälschlicherweise mit einer homogenen Gruppe gleichgesetzt werden. Wasserman merkt an, dass die Heterogenität von Gruppen im improvisierten Spiel ein Vorteil ist und dieses noch spannender und interessanter machen kann. Laut ihm sind gelungene Darstellungen erst möglich, wenn individuelle Persönlichkeiten in einem Austausch auf der Bühne aufeinandertreffen und zwischen ihnen eine Interaktion entsteht.⁴⁴ Innerhalb der Klasse bedeutet dies, dass ein Aufeinander-einlassen und eine soziale Kompetenz für ein gelungenes Arbeiten gegeben sein muss. Die gemeinschaftliche Kooperation und die Teamperformance sind demnach eine Notwendigkeit für das Improvisationstheater.

⁴² Trescher, Roland (1996): Vorwort. In: Andersen, Marianne Miami (Hrsg.): *Theatersport und Improtheater*. Übersetzt von Stefanie Würth. Planegg: Impuls/Buschfunk, S. 7.

⁴³ Matzke (2010), S. 165.

⁴⁴ Vgl. Wassermann (2013), S. 5.

2.3.5. Interaktion mit dem Publikum

Doch nicht nur zwischen den Spielenden entsteht eine Interaktion. Auch eine weitere soziale Komponente kommt im Improvisationstheater zu tragen.

„An manchen Stellen wird gelacht, einige sind ehrliche und offene Momente und berühren die Leute. Was die Szene dennoch magisch macht, ist ihre Augenblicklichkeit, denn sowie die letzte Zeile verklungen ist, ist sie für immer verschwunden. Die beiden Schauspieler haben die Szene nur für diesen speziellen Moment und dieses spezielle Publikum geschaffen.“⁴⁵

In diesem Zitat spricht Dixon die Funktion der Zuseher*innen und ihre Notwendigkeit an.

Auch im klassischen Theater spielt das Publikum eine tragende Rolle. Der Literatur- und Theaterwissenschaftler Wortmann erkannte beispielsweise „Kein Theater ohne Publikum“⁴⁶, und referiert darauf, dass in der Definition des Theaters, die Zuschauer*innen bereits inhärent sind. Er bezeichnet das Publikum als „mediale Bedingung des Theaters“⁴⁷. Auch im Improvisationstheater ist eine Zuseherschaft notwendig. Erst durch diese Anwesenheit wird das auf der Bühne Stattfindende zu einer künstlerischen Darbietung und erhält den Status eines Theaters. Ohne Publikum könnte es sich lediglich Proben oder um fiktive Gespräche handeln. Belgrad meint dahingehend, dass eine szenische Darstellung immer eine Art von inszeniertem Simulationsspiel ist, in dem die Schauspieler*innen in der Regel vorgeben ausschließlich für sich selbst zu spielen, obwohl die Interaktion eigentlich nur für die Zuseher*innen abgehalten wird.⁴⁸

Doch im Gegensatz zum klassischen Theater übernimmt das Publikum im Improvisationstheater oftmals auch eine gestaltende Funktion, da es teilweise aktiv durch die Spielenden oder die Spielleitung dazu aufgerufen wird, sich zu beteiligen. So wird die hierarchische Struktur des Theaters, in der im Normalfall das Publikum nur über Applaus am Ende eines Stückes, zu einer Interaktion aufgerufen wird, durchbrochen und eine Gleichwertigkeit erzeugt. Dies ist im schulischen Kontext auch insofern sinnvoll, als es im Regelfall auch zu einem regen Wechsel kommen wird und wer zuvor noch als Protagonist*in auf der Bühne stand, kann in den nächsten Minuten schon als Publikum fungieren. Aber auch als Publikum können die Schüler*innen im Bedarfsfall eine gestaltende Funktion einnehmen. Ein bekanntes Beispiel dafür wäre Forumtheater von Augusto Boal⁴⁹ oder der Improvisationstheatersport von Keith

⁴⁵ Dixon (2010), S. 11.

⁴⁶ Wortmann, Thomas (2019): Rezeption und Publikum. In: Andreas Enghart und Franziska Schöller (Hrsg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Drama*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 497.

⁴⁷ Ebd., S. 497.

⁴⁸ Vgl. Belgrad, Jürgen (2015): Szenisches Spiel. In: Moritz Becker-Mrotzek (Hrsg.): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. 4. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 281.

⁴⁹ Vgl. Staffler, Armin (2009): *Augusto Boal. Eine Einführung*. Essen Oldib Verlag, S. 87-99.

Johnstone⁵⁰, in dem auch das Publikum mitentscheidet. Durch spontane Einfälle stehen die Zusehenden im direkten Austausch mit den Spielenden und erweitern die Darbietung, um eine weitere Komponente der Unvorhersehbarkeit. Die Personen auf der Bühne nehmen die Gedanken des Publikums auf und versuchen, die Ideen zu strukturieren und miteinzubinden. Auch die Ebene der Interaktion der Schauspieler*innen wird um eine Dimension erweitert, indem nicht nur untereinander kommuniziert wird, sondern die Zuseherschaft aktiv auf das Geschehen einwirken kann und somit Teil des Moments wird. Lösel wirft ein, dass es wichtig sei, auch das Publikum nicht nur als Masse wahrzunehmen, sondern dessen Beschaffenheit als viele Individuen zu erkennen und seine Einzeleinfälle zu feiern.⁵¹ Das Improvisationstheater soll zu einem Ort der Kooperation werden. Es steht der Einzelne immer in Abhängigkeit zu seinem Gegenüber. Nicht die Einzelleistung ist relevant, sondern die Interaktion ist das Ziel. Dabei ermöglicht Improvisationstheater eine stetig veränderte Beziehung zwischen den Schauspieler*innen, aber auch zum Publikum. Durch die Möglichkeit des Einwirkens auf die Spielenden durch Vorgaben und Rahmung, definieren Schauspieler*innen und Publikum die Ziele des Abends gemeinsam. Anschließend an Wortmann fungiert also das Publikum als mediale Bedingung, um ein Theaterstück erst als solches bezeichnen zu können⁵² und wird aber im Kontext des Improvisationstheaters auch in gewisser Weise selbst zum Handelnden.

2.3.6. Wertschätzung

Der letzte Grundsatz, der an jenen der Kooperation mit Mitspieler*innen und Publikum anschließt, ist jener der Wertschätzung. Gerade im pädagogischen Kontext muss betont werden, dass die Bewertung im Improvisationstheater nicht im Vordergrund steht, und zwar sowohl von der Seite der Lehrkraft als auch von den Schüler*innen untereinander. Das Improvisationstheater sollte als wertfreier Raum anerkannt werden, in dem jede Idee gleichwertig umgesetzt und angenommen werden kann. Diese offene Atmosphäre bildet die Grundlage für das Stattfinden von Improvisationen. Dixon ergänzt dahingehend: „Auf der Bühne unmittelbar zu agieren bedeutet, eine Umgebung und Atmosphäre zu schaffen, die Spontansein angenehm machen. Wir müssen dort eine Welt schaffen, in der Spontanität gut tut.“⁵³ Denn im alltäglichen Leben ist es üblich zu versuchen, dem Improvisieren durch präzise Vorbereitung aus dem Weg zu gehen. Situationen, in denen man zu viel improvisieren muss, werden gemeinhin

⁵⁰ Vgl. Johnstone, Keith (2002): *Improvisation und Theater. Die Kunst, spontan und kreativ zu agieren*. 6. Auflage. Übersetzung von Petra Schreyer. Berlin: Alexander Verlag, S. 26.

⁵¹ Vgl. Interview mit Gunter Lösel (2006) In: Gunter, Lösel (Hrsg.): *Blinde Angebote. Fünf Interviews zum Improtheater*. Planegg: Impuls/Buschfunk, S. 54-55.

⁵² Vgl. Wortmann (2019), S.497-498.

⁵³ Dixon (2010), S. 13.

als unangenehm wahrgenommen, wie beispielsweise ein Vorstellungsgespräch, bei dem eine unerwartete Frage gestellt wird. Dies liegt laut Bormann, Brandstetter und Matzke vor allem daran, dass das menschliche Leben von „Gesetzen, Normen, [und] Vorschriften gesteuert [wird], dadurch wird das Leben vorhersehbar“⁵⁴. Die Frage, warum Improvisation manchmal explizit gefordert wird, liegt wahrscheinlich dem Umstand zugrunde, dass wohl kaum jemand alles vorhersagen kann und dadurch das sogenannte Improvisationstalent auch gerne als Kompetenz wahrgenommen wird. Demnach können erst wenn die Voraussetzungen der gegenseitigen Anerkennung und Sicherheit geschaffen werden, die Darstellenden ihre Kontrollmechanismen fallen lassen und sich auf das Unvorhergesehene ohne Angst einlassen. Das Improvisationstheater wird zu einem Ort der Wertschätzung. Das Lernen und Lehren dieses Fallenlassens und die aktive Teilnahme an Improvisationstheater vollzieht sich laut Dixon ähnlich dem einer Sprache. Auch beim theatralen Improvisieren benötigt es zuerst ein Basisvokabular, mithilfe dessen man sich langsam an die Praxis heranwagen kann.⁵⁵ So ist es mit wenig Vorwissen möglich durch Improvisationen eine Beziehung zum Theater herzustellen und sich selbst in einer neuen Rolle wahrzunehmen. Vorausgesetzt es kann für alle Beteiligten ein Raum geschaffen werden, an dem sich wertfrei ausprobiert werden kann.

2.4. Rolle der Lehrperson

Anschließend an die Grundsätze des Improvisationstheater und vor allem an den letzten Grundsatz der Wertschätzung soll nun die Rolle der Lehrperson innerhalb des Improvisationstheaters im Literaturunterricht reflektiert werden. Da diese Arbeit verstärkt die Ansichten von Lehrpersonen wiedergibt, sollte auch aus theoretischer Perspektive ein Blick auf die eigentliche Rolle der Befragten geworden werden. Durch die vielschichtigen Möglichkeiten, wie Improvisationstheater im Literaturunterricht eingebaut werden kann, ist die Art und Weise, wie sich die Lehrperson innerhalb des Unterrichts einbringt, auch unterschiedlich. Dennoch gibt es Voraussetzungen, die jedenfalls erfüllt sein müssen, um einen sinnvollen Einsatz des Improvisationstheaters zu garantieren.

Trotz der Leichtigkeit und Spontanität, die im Umgang mit der Literatur in der Klasse durch Methoden des Improvisationstheaters entstehen soll, darf der Vorbereitungsprozess nicht vernachlässigt werden. Die Schüler*innen müssen von der Lehrperson langsam an die Praxis der Improvisation herangeführt werden. Die Lernenden müssen zuerst ein sprachliches und dar-

⁵⁴ Bormann, Hans-Friedrich, Brandstetter, Gabriele, Matzke, Annemarie (2010): Improvisieren: Eine Eröffnung. In: Hans-Friedrich Bormann, Gabriele Brandstetter und Annemarie Matzke (Hrsg.): *Improvisieren. Paradoxien des Unvorhersehbaren. Kunst – Medien – Praxis*. Bielefeld: Transcript, S. 7.

⁵⁵ Vgl. Ebd, S. 9.

stellerisches (Selbst-)Bewusstsein auf der Bühne entwickeln, welches nicht ohne weiteres vorausgesetzt werden kann. Um sich zuzutrauen, im Sinne einer Improvisation zu handeln, ist die Stärkung des Bühnenselbstbewusstseins unerlässlich. Johnstone spricht beispielsweise davon, dass die Übungen ganz langsam aufgebaut werden müssen und sehr nahe am eigenen Erleben der Schüler*innen sein müssen. Dadurch sollen sie erlernen, dass alles, was sie auf der Bühne darstellen und sagen, leicht umzusetzen ist und so Selbstvertrauen, in das eigene Spiel erlangen.⁵⁶ Erst wenn dieses Selbstbewusstsein erreicht ist, können die Schüler*innen auch im Literaturunterricht improvisatorisch arbeiten. Jedoch kann auch hier nicht einfach losgelegt werden. Scheller weist darauf hin, dass szenische Improvisationen im Literaturunterricht immer durch drei Schritte vorbereitet werden müssen. So muss zuerst der Text gelesen werden und dadurch müssen für die Schüler*innen Ideen, Haltungen und Projektionen bezüglich der Handlung und der Figuren entwickelt werden. Erst dann ist es für die Kinder und Jugendlichen möglich, gewisse Rollen und Situationen darzustellen, um als letzten Schritt eine sogenannte Rollenperspektive einzunehmen und das Erlebte zu reflektieren.⁵⁷ Wie bereits erwähnt, können diese Vorgänge nur stattfinden, wenn innerhalb des Klassenverbands gegenseitiger Respekt und Wertschätzung vorhanden ist. Um diese Atmosphäre der Wertschätzung zu schaffen, ist die Rolle der Lehrperson im Kontext der Besonderheit des theatralen Spielraums nochmals hervorzuheben. Ein mögliches Komplexitätsfeld, das sich im Zuge von theaterdidaktischem Unterricht auftut, ist beispielsweise nach Klimant, dass sich das Theaterspiel im Unterricht immer im Spannungsfeld zwischen Regelbefolgung und Regelsubversion befindet und die Lehrpersonen meist auch aktiver in die Fragen und Probleme eingebunden sind und somit als gleichberechtigte*r Problemlöser*in im Spiel, aber auch im Sinne der Autorität der Lehrperson vertreten sind.⁵⁸ Die Lehrperson muss sich selbst in eine neue Rolle einfinden und diese authentisch umsetzen. Diese starke Fokussierung auf die Problemlösung ist allerdings im Improvisationstheater etwas reduziert, da das Spiel nur für sich selbst existiert und dadurch das Überarbeiten und Lösungen finden direkt in die aktive Darstellung transferiert wird, in die die Lehrperson im Normalfall nicht eingreifen sollte. Die Lehrperson ist somit wieder stärker exkludiert in den Lern- und Darstellungsprozess und nimmt eher eine moderierende Rolle im Anschluss der Improvisation ein und lässt das Spiel stärker für sich selbst stehen und die tragenden Erfahrungen werden von den Schüler*innen ohne Eingreifen und In-

⁵⁶ Vgl. Johnstone, Keith (2002): *Improvisation und Theater. Die Kunst, spontan und kreativ zu agieren*. 6. Auflage. Übersetzung von Petra Schreyer. Berlin: Alexander Verlag, S. 75-76.

⁵⁷ Vgl. Scheller, Ingo (2010): *Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II*. 3. Auflage. Seelze: Friedrichs Verlag, S. 49.

⁵⁸ Vgl. Klimant, Tom (2022): *Theaterspiel erleben und lehren. Fachdidaktik für den Theaterunterricht*. Bielefeld: transkript, S. 399.

tervention der Lehrperson gemacht. Im Improvisationstheater wird diese Rolle auch gerne als Spielleitung bezeichnet. Dies meint nach Lösel, dass im Gegensatz zum klassischen Theater, in dem die Kommunikation zwischen Publikum und Spielenden stattfindet, hier noch eine Person als Moderator*in des Spiels auftritt, die zwischen dem Publikum und den Schauspieler*innen vermittelt.⁵⁹ Scheller, der die Rolle des Spieleleiters im Kontext von Unterricht betrachtet, spricht davon, dass der*die Leiter*in der szenischen Darstellung vermehrt eine planende und eine reflexionsgeleitete Funktion einnimmt und so beispielsweise Szenen auswählt, die dargestellt werden sollen oder einen Reflexionsprozess anleitet. Auch ein notwendiges Hintergrundwissen, beispielsweise historisches oder ethisches, sollte von dem*der Lehrer*in bereits im Vorfeld bereitgestellt werden, um den Schüler*innen ein Einfließen des Wissens in die Improvisation zu ermöglichen.⁶⁰ Dabei muss die Lehrperson selbst entscheiden, wieviel sie bereits vor der Darstellung an die Schüler*innen vermittelt, da während der Improvisation seitens der Lernenden nicht der Eindruck erweckt werden sollte, dass bereits auf eine vorgegebene Darstellung hingearbeitet wird. Scheller spricht außerdem davon, dass die Lehrperson innerhalb des theatralen Literaturunterrichts Regeln vorgeben muss, um für die Kinder und Jugendlichen eine sichere Umgebung zu schaffen, in der sie sich auf die Rollen einlassen können.⁶¹ Um diese zu ermöglichen, bedarf es der Atmosphäre der Fehlerkultur nach Dixon, die seitens der Lehrperson geschaffen werden muss. Nach Dixon ist die Grundeinstellung, die jeder Improvisation also vorausgehen muss, dass Vorstellungen und Assoziation zu Themen wertgeschätzt werden. Erst dann können sie aufgenommen werden und letztendlich zu einem produktiven Spiel umgewandelt werden.⁶² Insbesondere dadurch, dass die Nutzung von Improvisationstheater im Deutschunterricht für die Schüler*innen eine Loslösung vom sonstigen Notendruck sein kann, wird ein Raum geschaffen, in dem sich die Schüler*innen fallen lassen können und wohlfühlen sollen. Gerade dadurch, dass das Improvisationstheater ein Einblick in das Innere von Individuen ist, sollte, wie auch bei anderen ästhetischen Werken, von einer Benotung abgesehen werden. Dies meint nicht, dass Verbesserungsvorschläge bei der Umsetzung gänzlich verboten sind. Es sollte jedoch stärker einem Feedback ähneln als einer Beurteilung. Eine reine Beurteilung wäre insofern auch kritisch zu sehen, als dass es schwierig ist, für kreative Produkte der Schüler*innen eine objektive Beurteilungsgrundlage zu finden, da diese meist auf subjektive Meinungen zurückzuführen ist. Dies erwähnen auch Abraham und Kepser hinsichtlich Beurteilungen von literarästhetische Produktionen. Da sie sich hauptsäch-

⁵⁹ Vgl. Lösel (2013), S. 209.

⁶⁰ Vgl. Scheller (2010), S. 59.

⁶¹ Vgl. Scheller (2010), S. 59.

⁶² Vgl. Dixon (2010), S. 49.

lich auf Schriftstücke von Schüler*innen beziehen, empfehlen sie Bewertungen nachvollziehbar zu machen.⁶³ Auch wenn beim Improvisationstheater wahrscheinlich nicht mit Beurteilungsrastern und Ziffernnoten gearbeitet wird, ist es durchaus auch hier möglich, mit den Schüler*innen in ein Feedbackgespräch zu gehen und ihre Darbietungen konstruktiv zu bewerten. So könnten Schüler*innen gegenseitig dazu angehalten werden, ein Auge auf die Positionierung auf der Bühne von Seiten der Schauspieler*innen, die Art, wie Raum eingenommen wird, der Aufbau der Geschichte, die Unterteilung von Szenen und Akten, zu werfen und abermals über Gesehenes Stellung beziehen, aber auch inhaltliche Dimensionen könnten so von den Mitschüler*innen kommentiert werden und auch von der Lehrperson angeleitet besprochen werden.

Aufgrund des notwendigen Raums der Wertschätzung empfiehlt es sich, seitens der Lehrperson darauf zu achten, dass sich keine gewohnten Strukturen einschleichen. Durch die Schnelligkeit des Improvisationstheaters ist es für Schüler*innen leichter möglich, mit anderen Mitschüler*innen zusammenzuarbeiten als sonst und die starke Abhängigkeit voneinander sowie die Grundeinstellung auf den Gedanken des*der anderen einzugehen, erleichtern den produktiven Umgang mit der gemeinsamen Idee. Erst dann ist auch ein soziales Lernen aus dem gerade Dargestellten möglich.

Diese durchaus komplexe Rolle, sowohl hinsichtlich des theaterpädagogischen Hintergrundwissen als auch bezüglich des doch sehr umfassenden Classroommanagement, das konstant von den Lehrkräften gefordert ist, kann Improvisationstheater im Literaturunterricht durchaus als große Herausforderungen innerhalb des Unterrichts betrachtet werden. Interessant ist es daher, dass eine Untersuchung von Paule zeigt, dass die Dramendidaktik in der Ausbildung von Lehrkräften oftmals nur marginal gestreift wird und diese Herangehensweise deshalb für viele ein Experimentierfeld bleibt und oftmals nur themenorientiert gearbeitet wird, was zu Unsicherheiten seitens der Lehrpersonen als auch der Schüler*innen führen kann.⁶⁴ Es kann demnach davon ausgegangen werden, dass qualitatives Improvisationstheater im Literaturunterricht eine Eigenrecherche sowie Fortbildungen benötigt und viel Engagement und Begeisterung seitens der Lehrer*innen voraussetzt.

⁶³ Vgl. Abraham, Kepser (2016), S. 79.

⁶⁴ Vgl. Paule, Gabriela (2009): *Die Kultur des Zusehens. Theaterdidaktik zwischen Textlektüre und Aufführungszereption*. München: kopaed, S. 141.

2.5. Deutschdidaktische Relevanz von Improvisationstheater für den Literaturunterricht

Nachdem die Besonderheiten des Improvisationstheaters skizziert wurden, soll nun eruiert werden, warum das Improvisationstheater im Literaturunterricht aus deutschdidaktischer Perspektive nutzen und inwiefern auch gerade die Grundsätze des Improvisationstheaters eine besondere Funktion im Deutschunterricht einnehmen können. Die Effekte von szenischem Spiel im Unterricht sind vielfach durch Sekundärliteratur belegt, zum Improvisationstheater wurde jedoch, wie bereits erörtert, vergleichsweise wenig publiziert. Daher wird im nachfolgenden Kapitel versucht, Kapitel der Deutschdidaktik auf die Praxis des Improvisationstheaters anzuwenden und dahingehend Erkenntnisse über den Wert zu ziehen. Die Sinnhaftigkeit der Nutzung von Improvisationstheater lässt sich dabei sowohl über die Vermittlung von Kompetenzen des Deutschunterrichts, wie beispielsweise die Schulung der mündlichen Sprache, betrachten, aber auch über Bildungsdimensionen, die über den Literaturunterricht abgedeckt werden sollen, wie die ästhetische oder die theatrale Bildung. Zusätzlich kann das Improvisationstheater der Methode des handlungs- und produktionsorientierten Deutschunterrichts zugeordnet werden und über diesen Zugang legitimiert werden.

2.5.1. Schulung der mündlichen Kompetenzen und der Körpersprache

Wie bereits innerhalb der Grundsätze erwähnt, findet sich das Improvisationstheater stärker in der mündlichen Tradition des Deutschunterrichts wieder. Wird Improvisationstheater demnach in den Literaturunterricht des Faches Deutsch miteingebunden, gibt es zwar eine textliche Vorlage, die als Grundlage des Gespielten fungiert, allerdings wird dennoch auf eine schriftliche Fixierung dieser verzichtet und mündliche Kompetenzen rücken in den Vordergrund. Dies schließt an die Überlegungen von Weskamp an, der Literatur, „über ihre ästhetische und inhaltliche Bedeutung hinaus, eine Ressource für den Spracherwerb“⁶⁵ nennt. Er spricht davon, dass abgesehen von Charakteren und Erzähler*innen beispielsweise Sprechakte, Aufforderungen, Absichtserklärungen, etc., durch die Ausgangsliteratur mit den Schüler*innen betrachtet werden können.⁶⁶ Im Improvisationstheater können diese aufgegriffen, oder falls sie innerhalb der Literatur nicht sofort explizit angesprochen oder dargestellt sind, durch die improvisatorischen Darstellungen der Schüler*innen verarbeitet werden. Das Improvisationstheater bietet die Möglichkeit, dass sich die Kinder und Jugendlichen sowohl in-

⁶⁵ Weskamp, Ralf (2019): Ziele und Funktionen des Literaturunterrichts. In: Christiane Lütge (Hrsg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft. Literaturdidaktik*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 118.

⁶⁶ Vgl. Weskamp (2019), S. 118.

dividuell als auch in der Gruppe nochmals mit dem Gelesenen auseinandersetzen und dieses verarbeiten. Die Schüler*innen transformieren durch das Spiel den Input und übersetzen die Handlung in ihr eigenes sprachliches Verstehen. Dies führt nach Carter zu einer „transformative text analysis“⁶⁷, wodurch Rezipient*innen durch das Verändern von Sprache eine tiefere Auseinandersetzung mit dem Lesestoff haben. Die Schüler*innen müssen bewusst eine sprachliche Entscheidung treffen. Carter meint dazu, dass Schüler*innen diese Entscheidungen treffen müssen, wenn sie Literatur in eigene schriftliche Transformationen umwandeln.⁶⁸ Wenn dies allerdings im Improvisationstheater gemacht wird, müssen die Entscheidungen schneller und intuitiver getroffen werden, da spontaner auf das Gegenüber reagiert werden muss und lediglich gesprochen wird und eben keine schriftliche Realisation stattfindet.

Diese schriftlich nicht fixierten Transformationen fallen somit in den Kompetenzbereich des Sprechens, der auch in den österreichischen Bildungsstandards als „Sprechen und Zuhören“ formuliert ist. Honnef-Becker und Kühn beziehen sich in ihrem Werk zwar auf die deutschen Bildungsstandards, da aber die Bezeichnung „Sprechen und Zuhören“ in Österreich und Deutschland ident ist, ist es auch für die österreichischen Bildungsstandards korrekt, dass durch „Sprechen und Zuhören“ ein Verhältnis gesetzt wird, durch das angedeutet wird, dass das Sprechen nicht ohne Adressat*in gedacht werden kann und rezipientenorientiert sein muss.⁶⁹ Dieses Verhältnis ist implizit im Improvisationstheater mitgedacht, da die Schüler*innen hier ein Publikum haben, für das sie spielen müssen, aber auch immer im Dialogverhältnis mit Mitspieler*innen stehen und somit ein adressat*innenorientiertes Sprechen Voraussetzung und notwendigerweise gegeben ist.

Innerhalb der österreichischen Bildungsstandards werden drei verschiedene Kompetenzbereiche von „Sprechen und Zuhören“ definiert. Der erste Kompetenzbereich, der genannt wird, bezieht sich auf das Verständnis von mündlichen Texten durch Zuhören. Es soll hierbei sowohl der Inhalt des Gesagten verstanden als auch Redeabsichten sowie lautliche und körpersprachliche Merkmale wahrgenommen werden.⁷⁰ Auch wenn das Improvisationstheater im Literaturunterricht nicht wortgenau die Sprache eines bestehenden Textes nutzt, wie bei textgetreuen Dramendarstellung, beschäftigt es sich dennoch thematisch mit einer literarischen Grundlage und dem subjektiven und kollektiven Verständnis darüber und trainiert mit den

⁶⁷ Vgl. Carter, Ronald (2010). „Issues in pedagogical stylistics. A coda“. *Language and Literature* 19.1 (2010), S. 118.

⁶⁸ Vgl. Carter (2010), S. 118.

⁶⁹ Vgl. Honnef-Becker, Irmgard, Kühn, Peter (2022): *Sprechen und Zuhören im Deutschunterricht. Bildungsstandards – Didaktik – Unterrichtsbeispiele*. Tübingen: Narr Verlag, S. 20.

⁷⁰ Vgl. Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (2015): *Bildungsstandards Deutsch 8. Schulstufe*. <https://www.iqs.gv.at/downloads/nationale-kompetenzerhebung/materialien-zu-ikm-und-bildungsstandards/publikationen-deutsch>. (Letzter Aufruf am 2.11.2023)

Schüler*innen so, Informationen durch Zuhören zu generieren. Gerade das Erkennen von Redeabsichten und Gestik, Mimik und phonetischen Besonderheiten kann innerhalb des theatralen Lernens verstärkt geübt werden und für die Schüler*innen besser sichtbar gemacht werden. Gerade die Verhaltensaspekte der nonverbalen Kommunikation, die ein System sind, das auf komplexe Art und Weise zusammenspielt, müssen nach Schuster immer als Gesamtsystem interpretiert werden. Als das System der nonverbalen Kommunikation fasst er Mimik, Gestik, Blickverhalten, räumliche Körperorientierung, Geruch, Gang, Körperwärme und Tastempfinden. Für eine Situationseinordnung ist es nach Schuster unerlässlich alle Faktoren in die Interpretation miteinzubeziehen, da über die Körpersprache auch Inhalt transportiert werden kann.⁷¹ Über das Beobachten und auch bewusste Verändern der nonverbalen Kommunikation können Schüler*innen innerhalb des Improvisationsspiel für diese Aspekte Sensibilität entwickeln und das Gegenüber lesen lernen. Das Klassenzimmer kann so ein geschützter Interpretationsort werden, in dem Feinheiten der Körpersprache verhandelt werden können.

Auch der zweite Kompetenzbereich mit Überthema „Gespräche führen“ kann durch das Improvisationstheater geübt werden. Selbst wenn hier keine natürlichen Gespräche geführt werden, ist das Improvisationstheater nahe an der Alltagssprache und den Alltagserfahrungen der Spielenden und kann somit hier eine wertfreie Übungsgelegenheit bieten, in der Schüler*innen in fremden Rollen die Regeln von Gesprächsführung erproben können. Die Honnef-Becker und Kühn betonen, dass durch das szenische Rollenspiel „nicht nur die Entwicklung der Gesprächskompetenz, sondern auch die Förderung einer kritischen, selbstbewussten und emanzipierten Gesprächsfähigkeit“⁷² vorangetrieben werden kann. Abraham weist allerdings darauf hin, dass die Improvisation mit einem literaturdidaktischen Hintergrund immer von einem sprachdidaktischen Ziel zu unterscheiden ist. Der Text wird immer zu einer konstruierten Voraussetzung hinsichtlich des sprachlichen Aspekts führen und keine rein spontane und natürliche Sprechsituation schaffen, sondern von den Schüler*innen ein bestimmtes Register verlangen.⁷³ Dass die Wahl eines passenden Sprachregisters allerdings auch eine Kompetenz ist, die ein sprachdidaktisches Lernen ist und die Anpassung an sprachliche Vorgaben so geübt werden kann, kann allerdings auch als Vorteil gesehen werden.

Der letzte Schwerpunkt des Kompetenzbereichs ist „Inhalte mündlich präsentieren“ und wird durch das Improvisationstheater nicht im Sinne einer Präsentation vor der Schulklasse abge-

⁷¹ Vgl. Schuster (1998), S. 58-60.

⁷² Honnef-Becker, Irmgard, Kühn, Peter (2022): *Sprechen und Zuhören im Deutschunterricht. Bildungsstandards – Didaktik – Unterrichtsbeispiele*. Tübingen: Narr Verlag, S. 151.

⁷³ Vgl. Abraham (2014), S. 94.

deckt, jedoch können Schüler*innen auch über ein Bühnenspiel das eigene Spektrum der Stimme kennenlernen, Mimik und Gestik vor Publikum erproben und Inhalte für ihre Mitschüler*innen aufbereiten. Die bereits zuvor thematisierten vielfältigen Aspekte der Körpersprachlichkeit können von den Schüler*innen nun nicht nur beobachtet, sondern in den Als-ob-Situationen des Deutschunterrichts spielerisch in Angriff genommen werden und durch minimale Änderungen der Mimik oder Gestik kann den Schüler*innen die Wichtigkeit dieser sprachlichen Dimensionen zugänglich gemacht werden. Durch dieses Einbinden des Körpers wäre dann, so Schuster, ein ganzheitliches Lernen möglich, indem der*die Schüler*in einerseits selbst mit dem Körper agiert und durch die affektive Ebene des Spiels auch emotionale Aspekte angesprochen werden können.⁷⁴ Dieses Einbinden des Körpers sei in den letzten Jahren nach Gien stark zurückgegangen. Sie erläutert, dass das Einsetzen des eigenen Körpers bei Schüler*innen häufig mit Scham besetzt ist und Schüler*innen bei körpersprachlichen Darstellungen häufig zu Übertreibungen neigen und unbeholfen sind. Sie fordert daher, dass körpersprachliche Übungen, wie szenisches Darstellen, wieder vermehrt in den Deutschunterricht mitaufgenommen werden, da körpersprachliches Ausdrucksvermögen Kinder und Jugendliche für ihre Umwelt sensibilisieren würde und hilft Empathiefähigkeit aufzubauen.⁷⁵

Ein weiterer Punkt, wodurch die fehlende schriftliche Fixiertheit positiv für den Literaturunterricht hervorgehoben werden kann, ist, dass Schüler*innen dadurch erlernen können, über Literatur zu sprechen, ohne dass dabei ein angeleitetes literarisches Gespräch seitens der Lehrkraft geführt werden muss. Das Sprechen über Literatur erfüllt nach Hanner drei wichtige Funktionen im Deutschunterricht. Sie bezieht sich „auf die Bedeutung von Gesprächen über Literatur als Raum für die Beschäftigung mit anthropologischen Grundfragen“⁷⁶, wodurch der Literaturunterricht zu einem Ort des Austausches werden kann. Diese Grundfunktion der Literatur kann auch innerhalb der theatralen Improvisationen vorgenommen werden, indem beispielsweise anhand der Darstellungen explizit nochmal mit den Schüler*innen über thematische Schwerpunkte gesprochen wird. Durch die zuvor gespielte Szene der Mitschüler*innen ergibt sich für die Lernenden ein greifbarer Bezugspunkt, auf den sie bei komplexen Fragestellungen referieren können und von dem aus sie sich abermals mit der Thematik beschäftigen können. Die Funktionen von Gesprächen über Literatur nach Hanner sind „die Bedeutung

⁷⁴ Vgl. Schuster, Karl (1996): *Das Spiel und die dramatischen Formen des Deutschunterrichts*. 2. Auflage. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 134.

⁷⁵ Vgl. Glein, Gabriele (2004): Körpersprache und Theaterspiel in ganzheitlichen Deutschunterricht. In: Otto Schober (Hrsg.): *Körpersprache im Deutschunterricht. Praxisanregungen zur nonverbalen Kommunikation für alle Schulstufen*. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 3-4.

⁷⁶ Hanner, Jutta (2022): *Sprechen über literarische Texte. Eine rekonstruktive Fallstudie zu Kleingruppengesprächen in der Sekundarstufe I*. Berlin/Heidelberg: Springer, S. 26.

für die Förderung von Gesprächsfähigkeiten über ästhetische Gegenstände“⁷⁷ und die „Förderung literarischer und sprachlicher Fähigkeiten“⁷⁸. Dabei bezieht sich Hanner auf die Überlegungen von Zabka, der das Sprechen über Literatur als Lernmedium bezeichnet, durch das die Teilkompetenzen literarische Rezeption und sprachliche Bildung erreicht werden können. So kann nach ihm durch Gespräche Textverständnis generiert werden, aber auch die individuelle Interpretation kann vorangetrieben werden.⁷⁹ Das Improvisationstheater ist zwar kein Lehrer*innen-Schüler*innen-Gespräch über Literatur, aber auch hier setzen sich Personen mit dem Verhalten der Figuren und den Themen des Textes sprachlich auseinander und erläutern diese. Auch besteht die Möglichkeit, über das Gespielte nochmals gesondert in Form einer Reflexion zu sprechen, allerdings kann auch das mündliche Spiel selbst als eine Sonderform des Sprechens über Literatur betrachtet werden. Eine weitere Teilkompetenz, die Zabka anspricht, ist außerdem die „Unabschließbarkeit der Sinnbildung“⁸⁰, die sich durch die unendlichen Möglichkeiten der Darstellungen im Improvisationstheater für Schüler*innen zugänglich macht.

Die sprachliche Ebene ist demnach im Improvisationstheater nicht zu übersehen und kann daher im Deutschunterricht zur Stärkung der mündlichen Kompetenzen führen. Dieser sprachliche Lernprozess wird von dem Umstand begleitet, dass beim Improvisationstheater ein schnelles Tempo verlangt wird. Die Teilnehmer*innen werden ins kalte Wasser geworfen und ein Handeln ist sofort notwendig und gefragt. Dabei unterscheidet sich nach Dixon das Improvisationstheater von anderen kreativen Disziplinen. Bei diesen wird meist in der Vorbereitung Zeit für den kreativen Ideenprozess eingeplant, um anschließend mit diesen Ideen zu arbeiten und auf ein Endprodukt und dessen qualitative Ansprüche hinzuarbeiten.⁸¹ Improvisationstheater lässt diese Prozesse zu einem einzigen Handeln verschmelzen. Die kreative Ideenfindung wird sofort in ein Produkt verwandelt, dessen Qualität erstmal nicht im Vordergrund steht und dessen pure Existenz schon als wertvoll erachtet wird. Es ist keine zusätzliche Zeit eingeplant, um Ideen nochmals zu strukturieren oder zu diskutieren. Der aktuelle Augenblick ist stets wichtiger als seine mögliche Wiederholbarkeit. Das Ungeplante und Spontane, das im klassischen Theater meist als Fehler betrachtet wird, wird hier zum Output der Darstellung. Die Grundeinstellung, die jeder Improvisation also vorausgehen muss, ist, dass Vorstellungen und Assoziation zu Themen wertgeschätzt werden. Erst dann können sie aufgenom-

⁷⁷ Ebd., S. 26.

⁷⁸ Ebd., S. 26.

⁷⁹ Vgl. Zabka, Thomas (2015): Konversation oder Interpretation? Überlegungen zum Gespräch im Literaturunterricht. In: Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung, Jg. 2, H. 2, S. 173-175.

⁸⁰ Zabka (2015), S. 171.

⁸¹ Vgl. Dixon (2010), S. 14.

men werden und letztendlich zu einem produktiven Spiel umgewandelt werden.⁸² Dadurch müssen sprachliche Kenntnisse von den Schüler*innen auch viel intuitiver eingesetzt werden. Mangelnder Wortschatz oder grammatikalische Defizite können dabei über die Körpersprache und Mimik ausgeglichen werden, was für DAZ-Schüler*innen als Vorteil betrachtet werden kann. Die fehlende Wiederholbarkeit kann dazu den Perfektionismus von Schüler*innen in den Hintergrund verschieben, wodurch spontanes sprachliches Handeln wieder zum Genuss werden kann.

Zusammenfassend kann demnach festgestellt werden, dass die Schüler*innen durch das Improvisationstheater sprachliche Fähigkeiten über eine produktive und fantasievolle Herangehensweise erwerben und so mündliche Kompetenzen, die körpersprachliche Ausdrucksfähigkeit und auch Literaturerschließung über eine Sonderform des Sprechens über Literatur geschult werden.

2.5.2. Ästhetische Bildung

Auch die Notwendigkeit der ästhetischen Bildung wird oft im Kontext der Deutschdidaktik im Zuge des Literaturunterrichts angeführt. Darauf inwiefern ästhetische Bildungsdimensionen durch Improvisationstheater erfahren werden können, soll nun eingegangen werden. Nicht nur die eigenen Erfahrungen, die beim Improvisationstheater oftmals im Zentrum stehen, sollen dabei ästhetisch verarbeitet werden, sondern auch die Erfahrungen mit Gelesenem. Literatur zählt, wie auch die bildende Kunst und die Musik, zur ästhetischen Bildung. So bezeichnet Paule das Theater als einen „Ort der Sinne“⁸³, der eine Wahrnehmung um seiner selbst willen ermöglicht und somit eine Loslösung von Zweck- und Ergebnisorientierung zulässt. Unter ästhetische Bildung fallen nach Abraham und Kepser sowohl die literarästhetische Produktionskompetenz als auch die literarästhetische Rezeptionskompetenz.⁸⁴ Im Falle des Improvisationstheater sind die Schüler*innen im Wechselspiel mit der Rezeptions- und der Produktionskompetenz in Berührung, je nachdem auf welcher Seite der Bühne sie sitzen.

Die literarästhetische Produktionskompetenz stellt den kreativen Umgang mit Sprache in den Fokus. Das Improvisationstheater ermöglicht dabei die Auseinandersetzung mit sich selbst sowie einem textuellen oder thematischen Ausgangspunkt und somit eine wesentliche künstlerische Erfahrung für die einzelnen Schüler*innen. Düsing geht davon aus, dass sich so Bildungsprozesse vollziehen. Sie ist der Ansicht, dass durch szenische Darstellungen für Schü-

⁸² Vgl. Ebd., S. 49.

⁸³ Paule, Gabriela (2011): Über Theater reden. Äußerungskompetenzen theatererfahrener Jugendlicher. In: Marion Bönnighausen und Paule Gabriela (Hrsg.): *Wege ins Theater: Spielen, Zuschauen, Urteilen*. Berlin: LIT Verlag, S. 19.

⁸⁴ Vgl. Abraham, Kepser (2016), S. 76.

ler*innen eine „Übernahme einer Rolle, ein Bild einer anderen Welt, andere Lebensentwürfe, die Konstruktion eines anderen sprachlichen Duktus, aber zugleich die eigene Körperlichkeit und Erfahrungswelt“⁸⁵ erlebt werden können und so eine ästhetische Erfahrung auf vielen Ebenen entsteht. Frommer ergänzt dahingehend, dass die Improvisation im Literaturunterricht ein Spannungsverhältnis erzeugt, das zwar einerseits die Freiheit einer spontanen Darstellung verspricht, sich jedoch andererseits auf eine textuelle Grundlage bezieht. Für die Schüler*innen bedeutet das konkret, dass sie keine Texte oder Dialoge auswendig lernen müssen, diese jedoch sehr wohl kennen sollen.⁸⁶ Durch die Verwendung einer literarischen Vorlage im Hinblick auf die Improvisation nehmen die Schüler*innen daher nicht nur ihre eigenen Erfahrungen als Grundlage, sondern bedienen sich auch an den Erfahrungen, die sie gerade in der Textvorlage rezipiert haben. Diese können nach Scheller als Erfahrung eines fremden Habitus bezeichnet werden, wonach Schüler*innen den Zugang zu Erfahrungen erhalten, die nicht ihren kulturellen, geschlechts- und schichtenspezifischen Milieus entsprechen. Dabei können sie sich sowohl in Körperhaltung, Sprechweise, Interaktionsritualen, Einstellungen und im Umgang mit Gefühlen in eine andere Lebenswelt hineinversetzen und eine kritische Reflexion des eigenen Handlungshorizonts erleben.⁸⁷

Die Orientierung an Kompetenzen und standardisierten Prüfungen führt allerdings nicht nur dazu, dass weniger literarische Texte und mehr Sachtexte im Unterricht behandelt werden, sondern zur Reduktion des Werts von ästhetisch-literarischen Kompetenzen, die aber für das genussvolle Erleben von Literatur unabdingbar sind. Die Position, dass „die Vereinbarkeit von Bildungsstandards und literarisch-ästhetischer Bildung kritisch [zu]betrachten [ist]“⁸⁸, bringt Fäcke auf und beruft sich auf viele Kolleg*innen, die dem zustimmen. Vertreter*innen dieser Position haben Angst davor, dass der Lesekompetenzbegriff Dimensionen wie das „lustvolle literarische Lesen“⁸⁹ bedroht. So spricht Spinner beispielsweise in einer Rede davon, dass Ergebnisse zwar durch Bildungsstandards fassbar und messbar werden, jedoch „den Bezug zum ästhetischen Erleben verlieren“⁹⁰ und der Verlust „von Entfaltung von Individua-

⁸⁵ Vgl. Düsing, Elke (2008): Szenisches Spiel und Theaterarbeit im Spiegel der Schulbücher für das Fach Deutsch. In: Claudia Vorst, Sabine Grosser, Juliane Eckhardt und Rita Burrichter (Hrsg.): *Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisnahe Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 46.

⁸⁶ Vgl. Frommer, Harald (1995): *Lesen und Inszenieren. Produktiver Umgang mit dem Drama auf der Sekundarstufe*. Stuttgart: Klett, S. 134.

⁸⁷ Vgl. Scheller Ingo (2010): *Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in der Sekundarstufe I und II*. 3. Auflage. Seelze: Klett, S. 100-107.

⁸⁸ Fäcke, Christiane (2019): Literaturunterricht und Bildungsstandards. In: Christiane Lütge (Hrsg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft. Literaturdidaktik*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 167.

⁸⁹ Fäcke (2019), S. 167.

⁹⁰ Spinner, Kaspar (2004): Der standardisierte Schüler. In: Deutscher Hochschulverband: *Glanzlichter der Wissenschaft 2004*. Berlin/Boston: De Gruyter. S. 122.

lität und das Erstnehmen von Subjektivität“⁹¹ aktiv in Kauf genommen wird. Um die Rezeption von Literatur wieder in eine ästhetische Dimension einzubetten, sei es nach Eisenmann wichtig, die intellektuelle und emotionale Disposition sowie die Imagination, die von den Leser*innen gefordert wird, anzuerkennen. Sie versteht die Rezipient*innen eines Textes auch immer als Koproduzent*innen des literarischen Textes, wonach das Gelesene immer automatisch von subjektiven Bedeutungssträngen durchzogen ist.⁹²

Doch welche Dimensionen des Literaturunterrichts lassen sich überhaupt als ästhetisch fassen?

Surkamp geht davon aus, dass es insgesamt sechs verschiedene Dimensionen der literarästhetischen Kompetenz gibt und zwar die motivationale, die die Einstellung gegenüber Texten meint, die kognitive, die das Leseverstehen und das ästhetische Verstehen betrifft, die affektive, die die emotionale und persönliche Auseinandersetzung mit einem Text, die sich mit der Reflexion des Dargestellten auseinandersetzt, die produktive, die eigenes Schaffen und Modifikation von Texten betrifft und die sprachlich-diskursive, die die Fähigkeit meint, sich sprachlich weiterzuentwickeln.⁹³ Anselm spricht hingegen davon, dass „die Schulung der Sinneswahrnehmung als auch die Erzeugung von Kunst(werken) [...] unter ästhetischer Bildung zu verstehen“⁹⁴ ist. Somit ist nach Anselm der Zugang zur Dimension der Ästhetik die sinnliche Wahrnehmung und umfasst speziell auf den Deutschunterricht bezogen, wortsprachliche Zeichen, die allerdings in unterschiedlicher Form wahrgenommen werden können. Diese müssen demnach nicht zwingend in Form des Lesens erfahren werden, sondern können auch visuell über die Mimik, Gestik oder Bilder, sowie in gesprochener Form von Schüler*innen aufgenommen werden. Das Aussprechen von Literatur kann demnach eine entscheidende Rolle in der ästhetischen Wahrnehmung von Schüler*innen bilden.⁹⁵ Anselm beschreibt, dass dieser Prozess gerade für das ästhetische Erleben von großer Wichtigkeit ist, da es zu einer „Herauslösung des Subjekts aus dem unmittelbaren eingebunden sein in die alltägliche Welt“⁹⁶ führt. Genau dies wird durch das Einnehmen von Rollen im Improvisationstheater möglich, wobei wie erwähnt, das Improvisationstheater ein besonderes Spannungsverhältnis zwischen Eigenem und Fremden auftritt. So wird durch die Spontanität der Darstellungen im-

⁹¹ Spinner (2004), S.122.

⁹² Vgl. Eisenmann (2019), S. 280.

⁹³ Vgl. Surkamp, Carola (2012): Literarische Texte im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Wolfgang Hallet und Ulrich Krämer (Hrsg.): *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht: Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer: 77–90.

⁹⁴ Anselm, Sabine (2019): Ästhetische und ethische Bildung im Literaturunterricht. In: Christiane Lütge (Hrsg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft. Literaturdidaktik*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 190.

⁹⁵ Vgl. Anselm (2019), S. 190.

⁹⁶ Vgl. Anselm (2019), S. 190.

mer etwas Eigenes in die Performance mithineingelegt. Da die Schüler*innen nicht vollständig in eine bereits niedergeschriebene Rolle schlüpfen müssen, wird dieser ohnehin unmögliche Wunsch durch das Fehlen des Textes bewusst ignoriert und mehr Ich in die szenischen Darstellungen mitaufgenommen. Die Worte, mit denen die Schüler*innen arbeiten, befinden sich somit in einem Übergang zwischen fremden und eigenen sprachlichen Mitteln, wodurch ein Hybrid entsteht, der von den Darsteller*innen sowie von den Zuseher*innen erlebt werden kann. Literatur bekommt somit eine Nähe zum eigenen Leben und wird neu wahrgenommen. So können, wie auch Anselm erwähnt, „durch spielerisches Experimentieren neue Perspektiven auf die Wirklichkeit sowie ästhetischer Genuss und Wohlgefallen entstehen“⁹⁷. Auch Lensch stützt die These, dass die Leerstellen, die beim Lesen eines Textes entstehen, über das Theaterspiel gefüllt werden und so Bedeutungszuschreibungen sichtbar, kommunizierbar und interpretierbar werden.⁹⁸ SchüleIn und Zimmermann ergänzen dahingehend, dass „die Spannung zwischen Erleben und Verkörpern, die einerseits auf die emotionale Bildung in der empathischen Tätigkeit und andererseits auf die Ausbildung des Körperausdrucks in Stimme, Sprache, Rhythmus, etc. zielt“⁹⁹, der Grund für die Besonderheit des ästhetischen Erleben im eigenen Spiel sind.

Eine weitere nicht zu vernachlässigende Dimension, um das Theater ästhetisch zu erleben, aber vor allem zu verarbeiten, ist jedoch die Reflexion. Nach Belgrad könnten erst dann bei Schüler*innen Verstehensprozesse angestoßen werden, die ihnen einen Zugang zur Wirkung von Gestaltungsmittel im Theater eröffnen.¹⁰⁰ Diese Aufgabe muss daher nach dem eigentlichen Spiel von der Lehrperson angeleitet werden, um das Verständnis im Individuum anzustoßen. Gerade im didaktischen Kontext ist demnach ein anschließendes Gespräch unerlässlich, um einerseits in den kulturellen Diskurs über Wahrgenommenes aufgenommen zu werden und andererseits über den gegenseitigen Austausch eine kollektive und individuelle Erkenntnis zu erlangen, so Paule. Sie ergänzt dazu jedoch auch, dass eine derartige Kompetenz erst erlernt und erprobt werden muss. Paule spricht die Problematik an, dass Theater im Deutschunterricht oftmals auf Form und Inhalt verkürzt wird und gerade sinnliche Dimensionen ausgespart werden.¹⁰¹ Deshalb ist es umso wichtiger, dass die Schüler*innen auch theatra-

⁹⁷ Anselm (2019), S. 191.

⁹⁸ Vgl. Lensch, Martin (2000): *Spielen, was (nicht) im Buche steht: Die Bedeutung der Lehrstelle für das literarische Rollenspiel*. Münster: Waxmann Verlag, S. 13.

⁹⁹ SchüleIn Frieder, Zimmermann Michael: Spiel- und theaterpädagogische Grundsätze. In: Klaus-Michael Bogdal und Hermann Korte (Hrsg.): *Grundzüge des Literaturunterrichts*. 5. Auflage. München: Deutscher Taschenbuchverlag, S. 263.

¹⁰⁰ Vgl. Belgrad, Jürgen (1994): *TheaterSpiel - Ästhetik des Schul- und Amateurtheaters*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 6-7.

¹⁰¹ Paule (2011), S. 21.

le Bildung im Unterricht erhalten, um über das Gesehene sprechen zu können, worauf in einem der nachfolgenden Kapitel noch eingegangen wird.

Die bildenden Funktionen, die ästhetische Bildung im Deutsch(literatur)unterricht einnehmen kann, sind demnach vielfältig. Zabka spricht zusammenfassend davon, dass es durch das ästhetische Erleben im Literaturunterricht zu einer Förderung von Kreativität kommt, aber auch zu Entspannung, Genuss (von Literatur), Alltagsbewältigung und persönlichkeitsbildenden Effekten.¹⁰² Auf die persönlichkeitsbildenden Effekte soll dabei nochmals gesondert im Folgekapitel eingegangen werden.

2.5.3. Persönlichkeitsbildende Effekte und soziale Kompetenzen durch den Literaturunterricht

Im Literaturunterricht können auch auf der persönlichen Ebene von Schüler*innen positive Effekte erzielt werden. So kann beispielsweise die Persönlichkeitsbildung durch das Erleben von verschiedenen Identitätskonstrukten in der Literatur beeinflusst werden. Diesen Überlegungen widmet sich beispielsweise der identitätsorientierte Literaturunterricht.

Nach Braun verfolge der identitätsorientierte Unterricht primär das Ziel, dass Leser*innen sich mit neuen Sichtweisen auseinandersetzen. So kann eine Teilnahme am kulturellen Gedächtnis und eine Partizipation oder gar Überschreitung von gesellschaftlich relevanten Diskursen stattfinden, wodurch ein essenzieller Beitrag zur Identitätsbildung geleistet werden kann.¹⁰³ Braun betont, dass persönlichkeitsbildende Prozesse vorangetrieben werden können, indem vielfältige Zugangs- und Vermittlungsweisen gewählt werden. Sie betont, dass es wichtig sei, dass die Schüler*innen affektiv, spielerisch, kognitiv und sinnlich mit literarischen Identitätskonzepten konfrontiert werden.¹⁰⁴ Demnach wäre Improvisationstheater sehr gut geeignet, um persönlichkeitsbildende Effekte bei Schüler*innen positiv zu beeinflussen, da sich die Schüler*innen aktiv in Figuren hineinversetzen müssen und sich mit deren Ansichten und Handlungen auseinandersetzen können. Krammer ergänzt betreffend des Literaturunterrichts beispielsweise, dass dieser Identitäten schreibe und durch sprachliche Akte begründet, wodurch in den Köpfen der Leser*innen Vorstellungen entstehen. Dadurch könnten allerdings auch alternative Identitäten durchgespielt werden.¹⁰⁵ Innerhalb der eigenen Theaterperformance würde sich demnach wortwörtlich die Möglichkeit bieten, fremde Identitäten

¹⁰² Vgl. Zabka, Thomas (2013): Ästhetische Bildung. In: Volker Frederking, Axel Krommer und Christel Meier (Hrsg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts*, Band 2. Baltmannsweiler: wbv Media, S. 462.

¹⁰³ Vgl. Braun, Anna: Identitätsorientierter Literaturunterricht. In: *Identitätskonzepte in Michael Endes Werk. Abhandlungen zur Literaturwissenschaft*. Berlin: Metzler Verlag, S. 56.

¹⁰⁴ Vgl. Ebd., S. 57-58.

¹⁰⁵ Vgl. Krammer, Stefan (2013): Ich bin ich bin ich... In: *ide, informationen zur deutschdiaktik*, Heft 3, S. 15.

oder auch Rollen einzunehmen und Gedanken und Gefühle dieser durchzuspielen und zu erleben. Diese Überlegungen stützt auch Spinner, indem er meint, dass durch Rollenspiele das Erproben fremder Rollen im Literaturunterricht unterstützt werden kann. So könnte nach Spinner nicht nur eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Gelesenen ermöglicht werden, sondern auch eine Erprobung der Haltungen und Sichtweisen erfahren werden. So können beispielsweise auch Alteritätserfahrungen gemacht werden, die das gewohnte Weltverständnis in Frage stellen. Diese Erfahrung von Alterität ermöglicht in weiterer Folge eine Abgrenzung davon, wodurch es zu einer Festigung der eigenen Identität kommen kann.¹⁰⁶

Anschließend an die persönlichkeitsbildenden Aspekte des Literaturunterrichts können auch soziale Kompetenzen gefördert werden, wobei insbesondere die gemeinsame Leseerfahrung beispielsweise über ein Improvisationstheater förderlich sein kann. Auch wenn im Sinne der reinen Deutschdidaktik die erworbene soziale Kompetenz nicht als vordergründiges Ziel betrachtet werden soll, ist die Entwicklung von sozialen Fähigkeiten dennoch ein übergeordnetes Ziel des gesetzlichen Bildungsauftrags¹⁰⁷, welches durch den Einsatz von Improvisationstheater nebenbei gestärkt werden kann. Scheller weist darauf hin, dass die Schüler*innen auf doppelte Art und Weise vom theatralen Unterricht profitieren können. Einerseits durch das Einlassen auf Rollen und die Darstellung von Situationen. Die Schüler*innen können dadurch in die Erfahrungswelt anderer eintauchen und Empathie und ihre eigenen Wirkungen wahrnehmen. Doch darüber hinaus kann innerhalb der Klasse ein soziales Learning durch die theatrale Zusammenarbeit entstehen und sich so die Beziehungen innerhalb einer Klasse intensivieren. Die festgefahrenen Rollenbilder des Klassenclown oder der dominanten Personen können in theatralen Improvisationen spielerisch durchgewechselt werden und so eine neue Rollenverteilung auch innerhalb des Klassenverbands ermöglichen.¹⁰⁸ Durch den besonderen Charakter der gemeinsamen Interaktion sowie der Notwendigkeit einer gemeinschaftlichen, wertschätzenden und druckfreien Atmosphäre können die Vorteile des Improvisationstheaters sogar weit über literarisches oder sprachliches Learning hinausgehen und die Schüler*innen auf sozialer Ebene neu miteinander verbinden und so das Handlungsfeld Literatur ganzheitlich ausfüllen.

Durch das gemeinsame Verarbeiten von Literatur kann demnach nicht nur eine neue Verbindung mit dem im Stück enthaltenen Lesestoff innerhalb der Peergroup in der Klasse erfahren

¹⁰⁶ Vgl. Spinner, Kaspar (2013): Identitätsorientierter Deutschunterricht heute. In: *ide, informationen zur deutschdidaktik*, Heft 3, S. 34-36.

¹⁰⁷ Vgl. RIS Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>. (Letzter Aufruf am 21.10.2023).

¹⁰⁸ Vgl. Scheller (2010), S. 86.

werden, sondern auch ein verstärktes Zusammenhalts- und Gemeinschaftsgefühl. So stellte beispielsweise Bönsch fest, dass über das gemeinsame Theaterspiel Selbst- und Fremdwahrnehmung, die Ausdrucksfähigkeit, die Reflexionsfähigkeit sowie der Prozess der Entscheidungsfinden positiv beeinflusst werden kann.¹⁰⁹ Dieses Wachsen der Schüler*innen kann von der Lehrperson angeleitet nicht nur zu einem besseren Gefühl für die Schüler*innen innerhalb der Klasse führen, sondern auch die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung positiv beeinflussen.

Inwiefern das Erleben von Literatur über Theater einen Einfluss auf die Identität, Persönlichkeit und Zusammenhalt von Jugendlichen nehmen kann, erforschte Paule innerhalb einer Befragung von Jugendlichen, die bereits umfangreiche Erfahrungen mit Schultheater hatten. Sie sieht dabei in der Konfrontation mit ästhetischen Phänomenen große Lernchancen für Jugendliche, da „ein Feld der Erprobung der Möglichkeiten, die Identifikation mit und das Eintauchen in fremde Welten“¹¹⁰ für sie erlebbar wird. Weil Konsequenzen der eigenen Handlung innerhalb des Spiels auf der Bühne minimiert sind, eröffnet sich für Kinder und Jugendliche ein Raum des Ausprobierens der eigenen Person und es kommt zur Beschäftigung mit fremden Lebensentwürfen. Durch diese Erfahrungen kann die Fähigkeit der Empathie positiv beeinflusst werden und nebenbei wird auch die soziale Kompetenz gestärkt, da das Arbeiten im Team immer wieder eingefordert wird. Auch eine individuelle Stärkung des Selbstbewusstseins konnte von Paule festgestellt werden, da die Bestätigung und Anerkennung und das Wissen um das eigene Können eine Steigerung des Selbstwerts bei den Jugendlichen auslösten. Innerhalb der Befragung von Paule zeigte sich demnach, dass das zugesprochene Potential der ästhetischen Bildung durch Theater innerhalb der befragten Gruppe bestätigt werden kann. Eine spannende Dimension, die jedoch laut Paule bei den Jugendlichen nicht abgedeckt wurde, war jedoch das theaterspezifische Wissen hinsichtlich Fachtermini, wodurch sie teilweise nur schwer ihre Beobachtungen in Worte fassen konnten, worauf im nächsten Kapitel ausführlich eingegangen wird.

2.5.4. Theatrale Bildung

Auch theatrale Bildung kann durch den Einsatz von Improvisationstheater erworben werden. Einerseits über das eigene Spiel und andererseits durch die Rezeption von Theater, im Sinne der Beobachtung der anderen.

¹⁰⁹ Vgl. Bönsch, Manfred (2002): *Beziehungslernen: Pädagogik der Interaktion*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, S. 112.

¹¹⁰ Paule (2011), S. 23.

2.5.4.1. Durch das eigene Spiel

Die gemeinsame Improvisation ermöglicht der Klasse einen Einblick in die Zeichensysteme des Theaters. „Das initiale Zeichen des Theaters ist der Körper und die Stimme des Schauspielers“¹¹¹, so Frommer, der außerdem davon spricht, dass Schüler*innen durch Inszenierungen im Unterricht sichtbare und hörbare Zeichen mit dialogischen und mimischen Ausdrucksmitteln verbinden lernen.¹¹² Die Schüler*innen können also gemeinsam erfahren, dass Theater weder ohne Sichtbares im Sinne von Bühnenbild, Requisiten, Mimik und Schauspieler, aber auch nicht ohne Gesprochenes, im Sinne der eigenen Stimme, existieren kann und erst durch das Zusammenspiel davon, zu dem wird, was es ist. Durch den speziellen Umstand des Improvisationstheaters, dass kein vorgefertigtes Drehbuch vorhanden ist, müssen sich die Schüler*innen auch während des Spiels schon auf die Worte und nichtsprachlichen Zeichen ihres Gegenübers einlassen und diesem entsprechend Raum zugestehen. Dadurch entsteht ein weiterer Vorzug des Improvisationstheater, der durch die Abhängigkeit der Mitspieler*innen entsteht. Frommer spricht davon, dass es die Kunst einer Inszenierung ist, eine verbindliche Lesart eines Textes zu erschaffen.¹¹³ Dies geschieht normalerweise im Vorfeld durch die Person, die für das Drehbuch verantwortlich ist. Besonders am Improvisationstheater ist hingegen, dass die Ausverhandlung über die Lesart und das finale Produkt gleichzeitig stattfinden und somit im Spiel selbst ein Aushandlungsprozess stattfindet. Die Schüler*innen lernen im Improvisationstheater sich auf die Lesarten und Ideen von ihren Mitschüler*innen einzulassen und gegebenenfalls kann auch das Publikum eingreifen und Impulse setzen. Frommer spricht im Sinne der klassischen schulischen Inszenierung davon, dass die ausverhandelnde Person „mit Autorität ausgestattet ist, [um] die notwendige Festlegung zu treffen.“¹¹⁴ In einer guten Improvisation soll diese Autorität wegfallen, weil die Gedanken und Ideen von allen Teilnehmer*innen wertgeschätzt werden sollen. Schüleln und Zimmermann sprechen von einer „kollektiven Schöpfung“. Demnach entstehe die Inszenierung letztendlich als Ergebnis eines Verständigungsprozesses, in dessen Verlauf sich eine Gruppe Stoffe, Themen und Materialien eines Textes aneignet.¹¹⁵ Bezogen auf den Deutschliteraturunterricht kann diese Interaktion mit anderen nach Honnef-Becker und Kühn dazu führen, dass die Schüler*innen Rollenidentität, Rollenreflexion, Rollenvarianz und Rollendistanz erlernen. Nach den Autor*innen können Schüler*innen innerhalb des szenischen Spiels so die eigene Rolle im sicheren Umfeld aus-

¹¹¹ Frommer, Harald (1995): Lesen und Inszenieren. Produktiver Umgang mit dem Drama auf der Sekundarstufe. Stuttgart: Klett, S. 20.

¹¹² Vgl. Frommer (1995), S. 19-21.

¹¹³ Vgl. Frommer (1995), S.23.

¹¹⁴ Frommer (1995), S. 23.

¹¹⁵ Vgl. Schüleln, Zimmermann (2010), S. 266.

probieren, wodurch eine Identitätsfestigung vollzogen werden kann.¹¹⁶ Doch nicht nur zum Ausprobieren der eigenen Rolle kommt es durch das szenische Arbeiten im Literaturunterricht. Paule weist darauf hin, dass durch das aktive Darstellen von Texten innerhalb des Klassenverband auch Rollen von zukünftigen Theaterzuseher*innen erprobt werden. Die Schüler*innen nehmen durch das Spiel den Blick von Regisseur*innen, Schauspieler*innen und Bühnenbildner*innen ein und erlangen so ein dramatisches und theatrales Verständnis.¹¹⁷ Durch das gemeinsame Erleben von theatral relevanten Rollen entsteht so innerhalb der Gruppe ein kollektives Verständnis des Theatergenusses, welches bestenfalls zukünftig zu einem selbstbewussten Handeln im theatralen Kontext führt.

Doch nicht nur die Lust am Theater kann durch szenische Improvisationen im Unterricht positiv beeinflusst werden. Waldheim erwähnt weiters, dass das gemeinschaftliche Arbeiten in Gruppen, dazu führen kann, dass Lust auf Literatur gemacht wird und Freude am Lesen entsteht. Durch die Beteiligung von kollektiver Fantasie und Kreativität können diese auch individuell bei Schüler*innen aktiviert werden.¹¹⁸ Eisenmann fügt dem hinzu, dass der Text nicht nur als subjektives Erlebnisprodukt erfahren wird, sondern „als ein sinnlich erfahrbares Medium Sprache [...] erlebt wird“¹¹⁹ und gemeinsam mit den Klassenkolleg*innen umgesetzt werden kann. Barz meint dahingehend, dass durch das Spielen im Klassenverband, die Figuren, die eben noch nur in der Vorstellung existieren, mit den jeweiligen Darsteller*innen zum Leben erwachen und Stimme und Körper erhalten. Dadurch verdichtet sich nicht nur die Vorstellung zu einer Figur, sondern auch ihre Beweggründe und das daraus resultierende Verhalten einer literarischen Person.¹²⁰ Das eigene Spiel nimmt demnach sowohl durch positiven Einfluss auf das Theater- als auch auf das Literaturverständnis von Schüler*innen.

2.5.4.2. Durch Rezeption anderer

Dass eine Bedingung des Improvisationstheaters ein Publikum ist, wurde bereits innerhalb der Grundsätze erörtert. Welche Rolle hingegen das Einnehmen der Zusehender*innenposition für das Theaterverständnis von Schüler*innen hat, soll im Folgenden diskutiert werden. Zunächst sei vorangestellt, dass im Deutschunterricht die Funktion des Publikums nicht immer von außenstehenden Personen eingenommen werden muss. Im Regelfall reicht es, wenn die

¹¹⁶ Vgl. Honnef-Becker, Kühn (2022), S. 149.

¹¹⁷ Vgl. Paule, Gabriela (2019): Drama, Theater und Fachdidaktik. In: Andreas Enghart und Franziska Schößler (Hrsg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Drama*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 516.

¹¹⁸ Vgl. Waldmann (2019), S. 143-144.

¹¹⁹ Eisenmann (2019), S. 278.

¹²⁰ Vgl. Barz, André (2009): Theater im Deutschunterricht. Rezeption und Produktion. In: Marion Bönnighausen und Gabriela Paule (Hrsg.): *Medien im Deutschunterricht 2008. Themenschwerpunkt Theater Intermedial*. München: Kopaed, S. 23-34.

eigenen Mitschüler*innen als Zusehender fungieren. Bei Improvisationsspielen werden meist zwischen zwei und sechs Personen benötigt. Somit sind in Klassen immer Kinder und Jugendliche übrig, die die Rolle des klatschenden und animierenden Publikums übernehmen und allein durch ihre Präsenz eine wichtige Funktion einnehmen. Für die anschließenden Überlegungen soll vorangestellt werden, dass davon ausgegangen wird, dass das Improvisationstheater lediglich innerhalb der Klasse Anwendung findet. Dennoch kann, insofern die Praxis im Klassenverband Anklang findet, auch angedacht werden, dass für ein erweitertes Publikum gespielt wird, beispielsweise für Parallelklassen oder Eltern, oder dass sogar eine Improvisationsvorstellung geplant wird. Die gesamte Ausrichtung eines Theaterstücks verändert sich, sobald ein Publikum bei der Performance mitgedacht wird. Wortmann spricht davon, dass sich die Autor*innen bereits beim Verfassen eines Stücks über die Zusammensetzung und den Hintergrund ihrer Rezipient*innen Gedanken machen sollten und den Einfluss ihres Stücks auf den Erfahrungshorizont der Zuseher*innen immer im Blick haben sollten. Ein Drama wird demnach stets für ein Publikum konzipiert und die Regie und Dramaturgie versucht immer auch, den Blick der Zuseher*innen in ihre Überlegungen miteinzubinden. Dabei soll einerseits versucht werden, an Erfahrungswelten des Publikums anzuknüpfen und andererseits das Ziel verfolgt werden, diese bewusst zu durchbrechen, Konventionen über Bord zu werfen und zu überraschen. Dabei hat das Publikum auch eine reale Machtposition, da die Reaktionen, in Form von Zuspruch oder Ablehnung einen tatsächlichen Einfluss auf den Erfolg des Stücks haben.¹²¹ Das Publikum sollte demnach in einer Schulklasse nicht als passiv angesehen werden. Geht man vom Konzept der Ko-Präsenz von Fischer-Lichte aus, so handelt auch das Publikum. Denn während die Personen auf der Bühne spielen, nehmen die Zuseher*innen vor der Bühne wahr und reagieren. Auch dieses Spüren, Hören und Sehen ist für das Umfeld wahrnehmbar und auch wenn einige Prozesse innerlich ablaufen, entstehen nach Fischer-Lichte wahrnehmbare Reaktionen, die Einfluss nehmen. Inszenierung entstehe demnach durch die Wechselwirkung aller Anwesenden und kann daher auch als gemeinsam hervorgebrachte Performance betrachtet werden. Auch im Improvisationstheater im Deutschunterricht muss demnach die Position und der Einfluss des Publikums mitgedacht werden. Erleichtert wird dies dahingehend, dass im Klassenverband, verglichen mit klassischem Theaterpublikum, homogene Erfahrungshorizonte bestehen, was alleine durch das ähnliche Alter und die gemeinsamen Alltagserfahrungen bedingt ist. Außerdem besitzen hier die Spielenden den Vorteil, dass sie ihr Publikum gut kennen und somit mit kollektiven Erfahrungen oder Wissen gearbeitet werden kann. Wortmann spricht außerdem von zwei Dimensionen des Publikums.

¹²¹ Vgl. Wortmann (2019), S. 497-498.

Es muss sowohl der*die Einzelrezipient*in als auch die kollektive Rolle der Zuseher*innen betrachtet werden. Anschließend an Fischer-Lichte kann davon ausgegangen werden, dass dieser Effekt der Ko-Präsenz in Schulklassen, in denen natürlicherweise ähnliche Erfahrungen und Meinungen bestehen, noch stärker gegeben ist und deswegen nicht nur die Schüler*innen auf der Bühne als spielbestimmend betrachtet werden sollen.¹²²

Dass nicht nur das aktive Spiel positive Lernerfahrungen für Schüler*innen mit sich bringt, sondern auch das Rezipieren eines Theaters, nimmt auch Paule in ihre Dramendidaktik mit auf. So ist ein wesentlicher Teil des deutschdidaktischen Dramenunterrichts die Rezeption und die eigene Auseinandersetzung mit Stücken und theatralen Darstellungen. Die Lernenden sollen „mit Konzepten zum Verständnis und zum Genuss theatraler – und eben nicht nur literarischer – »Texte«“¹²³ innerhalb des Deutschunterrichts ausgestattet werden. Diese Fähigkeit scheint gerade deshalb relevant, da die meisten Menschen Dramen in Theaterbetrieben ansehen und nicht nur die Dramen lesen. Paule verweist daher darauf, dass das Lernen des Zusehens ein wesentliches Ziel im Deutschunterricht werden muss.¹²⁴

Um die Wahrnehmungsfähigkeit von Schauspiel von Kindern und Jugendlichen zu erlernen und zu schulen, legt Paule sechs Aufgabenfelder fest. Zuerst müssen die Schüler*innen an die theaterspezifische Ästhetik gewöhnt werden und sich mit dem Momentum der Inszenierung auseinandersetzen.¹²⁵ Dieser Switch von der natürlichen in die inszenierte Welt lässt sich im Improvisationstheater sehr gut markieren und erkennen, da es eine gängige Praxis ist, dass Szenen im Improvisationstheater eingeklatscht werden. Das bedeutet, dass vor jedem neuen Spiel die Schauspieler*innen eingeklatscht werden und je nach Vorgaben auch durch ein Klatschen zwischendurch ein Freeze erzielt werden kann, durch das die Spieler*innen die Möglichkeit haben, kurzzeitig aus ihrer Rolle zu schlüpfen und danach wieder zurückzusteigen. Dies hilft auch dem Publikum, um die Veränderungen zwischen Inszenierung und nicht-inszeniertem Verhalten leichter zu erkennen und ein Gespür für diesen Wechsel zu bekommen.

Das zweite Aufgabenfeld, das Paule anspricht, bezieht sich auf den Literaturunterricht. Paule skizziert hierbei den Moment bei Schüler*innen, an dem sich die eigene Vorstellung der literarischen Vorlage nicht mehr mit der Realisierung einer Inszenierung deckt und wie dies von den Schüler*innen wahrgenommen wird. Die Realisierung soll zwar einerseits als Interpreta-

¹²² Vgl. Fischer-Lichte, Erika (2013): *Performativität. Eine Einführung*. 2. Auflage. Bielefeld: transcript Verlag, S. 54-57.

¹²³ Paule, Gabriela (2019): *Drama, Theater und Fachdidaktik*. In: Andreas Enghart und Franziska Schößler (Hrsg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Drama*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 518.

¹²⁴ Vgl. Paule (2019), S. 518.

¹²⁵ Vgl. Paule (2019), S. 522.

tion des Gelesenen andererseits jedoch als selbstständiges Kunstwerk betrachtet werden.¹²⁶ Diese Fähigkeit scheint auf den ersten Blick mithilfe des Improvisationstheaters nicht erlernbar, da es in improvisierten Darstellungen keine schriftliche Fassung, über die man sich im Vorhinein Überlegungen macht, gibt. Dennoch geht auch dem Improvisationstheater im Literaturunterricht eine Leseerfahrung der Schüler*innen voraus, in Folge derer sich Vorstellungen gebildet haben, die nun im Sinne der Darstellungen erfüllt oder nicht erfüllt werden können. Nachdem im Improvisationstheater alle Schüler*innen auch selbst die aktive und spielende Rolle einnehmen sollen, können sie sich während der Darbietung der anderen immer fragen, was sie selbst an ihrer Stelle gemacht hätten. Dabei wird wohl kaum eine Interpretation, der anderen ähneln und die Schüler*innen lernen einerseits, ihre eigenen Gedanken wertzuschätzen und andererseits, die Interpretation der Mitschüler*innen als eigenständige Darstellung zu betrachten. Diese Unterscheidung mag für die Schüler*innen vielleicht sogar einfacher sein, als ein klassisches Drama als moderne Interpretationen auf der großen Bühne zu rezipieren. Die Kinder und Jugendlichen sollten diesen Moment nicht als Frustration oder Stress der Umsetzungsvielfalt von Dramen erleben, sondern vielmehr lernen, dass sie die Realisierungen als eigenes ästhetisches Produkt erfahren. So kann zum Beispiel über das Beobachten von Inszenierungen von anderen erkannt werden, dass es nie die eine wahre Darstellungsform eines Theaters gibt. Vielmehr können unendliche Varianten an theatralen Realisierungen stattfinden - mit eigenen Schwerpunkten und Interpretationsansätzen. Dies birgt zusätzlich die Möglichkeit, die Schüler*innen auf die vielen Lesarten von Literatur aufmerksam zu machen und das subjektive Leseerlebnis mit ihnen zu verhandeln. Dadurch, dass viele Schüler*innen bei der szenischen Improvisation das Bedürfnis haben, einer Geschichte oder einer Figur einen eigenen Touch zu verleihen, ist dies im Zuge des Unterrichts gut möglich. Und auch durch die zuvor von Waldheim angesprochene mögliche Heterogenität von Improvisationsgruppen können im Dialog auf der Bühne unterschiedliche Deutungsweisen oder Interpretationen verhandelt werden. Dazu müssen Lehrpersonen das Verhältnis zwischen Drama und Inszenierung klären und Begrifflichkeiten, wie Werktreue, thematisieren.¹²⁷ Dies muss im Improvisationskontext umgedacht werden. Da die Schüler*innen nicht textgetreu nachspielen, sollte klar sein, dass jede Improvisation auch zu einem gewissen Teil eine Interpretation der literarischen Inspirationsquelle ist. Somit kann das Publikum die einzelnen Improvisationen der Mitschüler*innen auch immer als Interpretationsansatz sehen und den eigenen Zugang zum Ausgangstext hinterfragen.

¹²⁶ Vgl. Paule (2019), S. 518.

¹²⁷ Vgl. Paule (2019), S. 522.

Als dritte Aufgabe nennt Paule die spezifische Ästhetik einer theatralen Aufführung kennenzulernen und das Kennenlernen verschiedener Zeichensysteme, die bei theatralen Darstellungen genutzt werden. Auch Denk geht davon aus, dass über das Rezipieren eines Theaterspiels verschiedene Ebenen des Dramaturgischen erlebbar gemacht werden können. So werden auf visueller Ebene die Dimensionen Raum und Darsteller*innen erfasst, aber auch auf akustischer Ebene Sprache und nichtsprachliche Zeichen gedeutet.¹²⁸ Die Schüler*innen müssen jedoch im Deutschunterricht mit den notwendigen Fachtermini und Vorstellungen der Begriffe konfrontiert werden, um diese anschließend erkennen und verbalisieren zu können.

Der vierte Punkt der künstlerischen Tradition, in der Dramenrealisationen stehen, kann im Kontext des Improvisationstheaters vernachlässigt werden. Das darauffolgende Arbeitsfeld der Lektürewahl scheint hingegen wieder relevant. Dabei muss man sich als Lehrperson fragen, was die theaterdidaktische Zielsetzung ist. So kann man Texte sowohl inhaltlich oder pädagogisch-erzieherisch motiviert rezipieren als auch gattungstheoretisch und auf dramatische Strukturen und Bauformen hinweisend.¹²⁹ Diese Überlegungen müssen auch für den Deutschliteraturunterricht im Kontext mit Improvisationstheater sorgfältig überlegt werden. So ist es beispielsweise möglich, sich völlig auf eine textuelle Grundlage zu fokussieren und sich inhaltlich und interpretatorisch auf diese zu konzentrieren. Die Schüler*innen könnten Szenen ohne Theatertext nachspielen oder auch eigene Szenen spontan hinzufügen oder fiktive Zusatzgespräche erfinden. Auch Interpretationskomplexe, literarische Motive und Überthemen könnten über die Improvisation vertieft werden. Die Möglichkeiten, wie mit dem Ausgangstext improvisiert wird, sind endlos. Das Publikum erhält über die szenischen Darstellungen einen Zugang zu den Gedanken und Überlegungen der Klassenkolleg*innen und bekommt die Möglichkeit, sich noch tiefer in das Werk einzudenken. Das Improvisationstheater könnte zudem auch genutzt werden, gattungsspezifische Merkmale mit den Schüler*innen zu thematisieren und verschiedene Ideen nach einem ähnlichen Schema produzieren lassen.

Das letzte theaterdidaktische Arbeitsfeld nach Paule ist die Kompetenz, im Anschluss über Theater reden zu können und sowohl im Sinne der Zeichensysteme als der performativen Dimensionen eines Stücks, Äußerungen zu treffen. Die Erkenntnis soll dabei sein, dass die Subjektivität der Wahrnehmung kein Hindernis ist, sondern eine Notwendigkeit für eine Aufführungsanalyse.¹³⁰ Auch hier kann das Reden über die Improvisation der Mitschüler*innen eine gute Einstiegsübung zum Annähern an das Theater bieten, weil diese Darbietungen nicht mit

¹²⁸ Vgl. Denk, Rudolf (2013): Figurenkonzepte, Rollenspiele und theatralische Formen. In: Volker Frederking, Hans-Werner Huneke, Axel Krommer und Christel Meier (Hrsg.): *Literatur – und Mediendidaktik*. Band 2. 2. Auflage. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 498.

¹²⁹ Vgl. Paule (2019), S. 523.

¹³⁰ Vgl. Paule (2019), S.523.

so vielen Vorurteilen und Konnotationen beladen sind wie das klassische Theater, und es womöglich leichter fällt, etwas über die Performance einer Mitschüler*in zu sagen, als über jene professioneller Schauspieler*innen.

Ziel dieser verschiedenen Arbeitsbereiche, die innerhalb des Deutschunterrichts erlernt werden sollen, ist nach Paule „die genussvolle Rezeption, die kognitive wie affektive Auseinandersetzung mit dieser Kunstform, die Reflexion der eigenen Wahrnehmung und die Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen“¹³¹. Auch wenn das Ansehen einer improvisatorischen Aufführung von Mitschüler*innen nicht den Besuch sowie die Rezeption eines klassischen Theaters an der großen Bühne ersetzen kann, so ist es dennoch eine Möglichkeit sich, auch ohne Exkursion, den didaktisch relevanten Fähigkeiten, die Schüler*innen als Publikum erfahren sollen, anzunähern. Dabei besteht die Besonderheit, dass die Rollen der Spielenden und des Publikums laufend getauscht werden, wodurch im Publikum immer ein gewisser Aktivierungsgrad bestehen bleibt, weil sich die Schüler*innen stets fragen könnten, wie sie in dieser Situation gespielt hätten.

Abschließend soll also festgehalten werden, dass auch über die zuerst vermeintlich passiv wirkende Funktion des Publikums massiver Lernzuwachs garantiert werden kann und demnach im Literaturunterricht keineswegs vernachlässigt werden sollte.

2.5.5. Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht

Dramenpädagogische Elemente im Deutschunterricht werden häufig im Kontext der Methodik des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts diskutiert. Auch Improvisationstheater lässt sich diesem methodischen Konzept des Deutschunterrichts unterordnen. Im Folgenden soll daher erörtert werden, inwiefern auch die Nutzung von Improvisationstheater den didaktischen Überlegungen des handlungs- und produktionsorientierten Unterricht genügt.

Unter handlungs- und produktionsorientiertem Unterricht verstehen Abraham und Kepser „Verfahren, mit deren Hilfe Schülerinnen und Schüler durch eingreifende Tätigkeiten oder eigene Produktion literaturbezogene Fähigkeiten ausbilden“¹³². Dadurch soll bei den Schüler*innen eine tiefere kognitive und emotionale Auseinandersetzung mit einem bereits gelesenen Text entstehen. Auch Spinner nennt als Vorzug des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts, dass „durch das eigene Tun intensivere Lernprozesse ermöglicht [werden] als

¹³¹ Paule (2019), S. 523.

¹³² Abraham, Kepser (2016), S. 80.

durch die bloße Instruktion und das Unterrichtsgespräch“¹³³. Auf den Literaturunterricht bezogen würde dies bedeuten, dass ein intensiveres Leseerlebnis für die Schüler*innen ermöglicht wird und so auch eine stärkere Beziehung zum Gelesenen hergestellt werden kann. Dies führt im besten Fall dazu, dass Schüler*innen in ein eigenes Erleben kommen und eine persönliche Beziehung zum Text aufbauen. Dem schließt sich Waldmann an, der die These vertritt, „dass (dramatische) Literatur strukturell einen produktiven Umgang mit sich trägt und fordert, dass literarisches Verstehen, in dieser Struktur von Literatur begründet, notwendigerweise auf produktive Formen verweist“¹³⁴. Er geht davon aus, dass zum Verständnis von Literatur auch eine Erfahrung mit dem Gelesenen gehört und es daher das einzig Sinnvolle ist, Literatur produktiv zu vermitteln, damit sie kognitiv erfasst werden kann.¹³⁵ Waldmann referiert auf ein pädagogisches Konzept von Dewey, dass sich „Lernen durch Erfahrung“¹³⁶ nennt. Durch die Erfahrungen, die Schüler*innen machen, erfahren sie im Literaturunterricht nach Waldmann:

„dass sie Erfahrungen mit Literatur, ihren Merkmalen, Formen, Techniken machen, sie auf dieser Grundlage in ihren Strukturen und Funktionen verstehen und kognitiv erfassen können, dass sie allgemein Sensibilität für sie, für ihre Wirkungen und Leistungen entwickeln.“¹³⁷

Diese Erfahrungen können Schüler*innen beispielsweise durch Improvisationstheater erleben, indem mit einer literarischen Grundlage gearbeitet wird. Die Lehrperson kann dabei steuern, worauf explizit in der Darstellung geachtet werden soll und so die angesprochene Sensibilität bei Schüler*innen hervorrufen.

Waldheim spricht aber noch von weiteren Dimensionen, die sich von der rein textlichen Ebene abgrenzen. So nennt er die „Erfahrung der Intertextualität literarischer Texte, die positiv oder negativ auf andere verweisen und sie in sich enthalten“¹³⁸. Diese Erfahrungsebene mit Schüler*innen mithilfe von Improvisationstheater zu bedienen, verlangt eine rege literarische Vorbildung und ist nicht einfach abzurufen. Dennoch können durch Improvisationen Referenztexte vergleichend dargestellt werden und so von Lernenden miteinander in Verbindung gesetzt werden. Außerdem nennt Waldheim auch die Produziertheit von Texten, die mithilfe von handlungs- und produktionsorientiertem Unterricht betrachtet werden kann. Damit meint

¹³³ Spinner, Kapsar (2010): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Klaus-Michael Bogdal und Hermann Korte (Hrsg.): *Grundzüge des Literaturunterrichts*. 5. Auflage. München: Deutscher Taschenbuchverlag, S. 252.

¹³⁴ Waldmann, Günter (2019): *Produktiver Umgang mit dem Drama*. 9. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. S. 134.

¹³⁵ Vgl. Waldmann (2019), S. 142.

¹³⁶ Dewey, John, Schreier, Helmut (Hrsg.) (1994): *Erziehen durch und für Erfahrung*. 2. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 24.

¹³⁷ Waldmann (2019), S. 143.

¹³⁸ Waldmann (2019), S. 143.

er das Begreifen, dass die Literatur von Autor*innen erschaffen wurde.¹³⁹ Auch hier könnte man Schüler*innen durch Darstellungen der Autor*innen während des Schreibens, die Gedanken und Gefühle der schreibenden Person inszenieren lassen und auf diese Ebene an dieses Verständnis appellieren und somit könnte ein autor*innenzentrierter Literaturunterricht improvisatorisch gefördert werden. Ulf Abraham erläutert weiters, dass durch die Improvisation im Literaturunterricht sogenannte Leerstellen innerhalb der Textvorlage gefüllt werden können.¹⁴⁰ Die Schüler*innen könnten innerhalb des Spiels ihre eigenen Gedanken verbinden, innere Monologe zu Schlüsselstellen halten, Nebenhandlungen und -figuren eine übergeordnete Rolle zusprechen oder auch ethische, soziale oder emotionale Probleme diskutieren. Abraham geht sogar weiter und spricht davon, dass nicht nur Lücken innerhalb der Literatur gefüllt werden können, sondern so „Zusammenhänge zwischen Handlungen sichtbar gemacht, Sinnhorizonte erschlossen, Perspektiven von Figuren oder Autor(en) eingenommen und verglichen, Deutungen vorbereitet, usw.“¹⁴¹ werden. Auch derartige Schwerpunkte über Darstellungsaufgaben innerhalb von Improvisationstheater zu setzen, wäre denkbar.

In einem späteren Kapitel des Buches ergänzt Waldmann, dass es durch die szenische Darstellung einer literarischen Figur zum regelrechten Eintauchen in die Gedanken, Gefühle, Wünsche, Ängste und Absichten der dargestellten Person kommt. Anschließend an die Alltagserfahrungen, die das Improvisationstheater nutzt, thematisiert auch Waldmann, dass es im Hinblick auf Darstellungen zu Literatur leichter für Schüler*innen ist, wenn sie sich bereits im Vorfeld mit den literarischen Figuren identifizieren können.¹⁴² Somit kommt es über die Improvisationen durch das eigene Handeln zu einem tieferen Verständnis des Textes und die textuelle Vorlage kann auf spielerische Art und Weise erlebbar werden. Auch Lensch thematisiert dieses Füllen einer Leerstelle, dass von den Rezipient*innen von Literatur, über handlungs- und produktionsorientierte Zugänge erlangt werden kann. Lesen geht nach Lensch immer über die reine Sinnerfassung hinaus, da eine eigene Handlung mit dem Text motivierend wirken würde, eine eigene Vorstellung über einen Text zu entfalten. So wird durch eigenes Handeln ein Deutungssinn von den Schüler*innen mitgeschaffen.¹⁴³ Bezogen auf das Improvisationstheater würde das meinen, das Unklarheiten, die nach dem Lesen bestehen, automatisch durch die eigene Darstellung von den schauspielenden Schüler*innen gefüllt werden müssen und die eigene Bedeutung der Literatur mit der szenischen Interpretation verwoben

¹³⁹ Vgl. Waldmann (2019), S. 143.

¹⁴⁰ Vgl. Abraham (2014), S. 93.

¹⁴¹ Ebd., S. 93.

¹⁴² Vgl. Waldmann (2019), S. 118-119.

¹⁴³ Vgl. Lensch (2000), S. 46-47.

wird. Ein oftmals auch unbewusster Prozess, der über das aktive Spiel in die Realität transferiert werden kann.

Somit kann man das Improvisationstheater im Literaturunterricht als szenisch-kreative Verfahren einstufen, da es den/die Schüler*in durch das eigene Arbeiten mit Literatur zu einer Auseinandersetzung mit sich selbst bringt. Das Herzstück des szenisch-kreativen Unterrichts ist nach Eisenmann die Aufforderung an die Kinder und Jugendliche „ihre Reaktionen zu reflektieren, zu kommentieren und sie erneut mit dem Potential des Textes zu vergleichen“¹⁴⁴. Schüler*innen sollen sich dabei dem eigenen Verhalten bewusstwerden und sich im Schutz der Rolle tiefer mit den eigenen Einstellungen zum Text auseinandersetzen, was durch das Improvisationstheater im Literaturunterricht ermöglicht wird.¹⁴⁵

Diese handlungsorientierte Herangehensweise an Literatur ist besonders für analytisch weniger begabte Kinder und weniger lesebegeisterte Schüler*innen geeignet, da so ein erleichterter Zugang zu ihren Leseerfahrungen geboten wird, so Haas, Menzel und Spinner.¹⁴⁶ Oftmals finden die Schüler*innen, die noch keine Verbindung zum Lesen geschaffen haben, nur schwer einen Weg ihre Gedanken ausdrücken zu können. Personale Bezüge werden oft nur zögernd hergestellt oder wirken von der Lehrer*innenseite erzwungen. Durch das Improvisationsspiel kann der Unterricht wieder belebt werden und den Schüler*innen über die eigene Handlung eine Stimme geben. Dies sieht Spinner als einen weiteren Vorteil des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts. Über diese Herangehensweise sind stark individualisierte Unterrichtsstunden möglich, die sich sowohl an die Bedürfnisse als auch an die Fähigkeiten einer Klasse anpassen. Es gibt kein vorgeplantes Ziel, sondern der Unterricht bleibt ergebnisoffen und an dem Interesse der Leser*innen orientiert.¹⁴⁷ Das szenische Interpretieren zum Beispiel über das Improvisationstheater muss jedoch von Seiten der Lehrperson nach Paule als prozessorientiert und nicht als produktorientiert betrachtet werden.¹⁴⁸ Somit liegt das Augenmerk immer stärker auf dem Geschehen zwischen den Schüler*innen als auf dem Produkt, da der eigentliche Wert der Improvisationen im Handeln selbst liegt und die eigene Handlung der Schüler*innen letztendlich für die dargelegten Lerneffekte im Bereich der

¹⁴⁴ Eisenmann, Maria (2019): Dramatische Texte im Literaturunterricht. In: Christiane Lütge (Hrsg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft. Literaturdidaktik*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 265.

¹⁴⁵ Vgl. Ebd., S. 265-268.

¹⁴⁶ Vgl. Haas, Gerhard, Menzel, Wolfgang, Spinner, Kaspar (2010): Auswahlverzeichnis der wichtigsten Verfahrensweisen des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts. In: Tilmann Brand (Hrsg.): *Methoden und Arbeitstechniken: Klassenstufen 5-7*. Seelze. Friedrich Verlag, S. 92.

¹⁴⁷ Vgl. Spinner (2010), S. 253.

¹⁴⁸ Vgl. Paule, Gabriela (2019): Drama, Theater und Fachdidaktik. In: Andreas Enghart und Franziska Schößler (Hrsg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Drama*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 516.

mündlichen Kompetenzen sowie der ästhetischen, persönlichen, sozialen und theatralen Bildung verantwortlich ist.

3. Empirische Untersuchung

3.1. Fragestellung

Einleitend sollen an dieser Stelle nochmal die zentralen Fragestellungen, die im Rahmen der Forschung beantwortet werden sollen, aufgegriffen werden, um im Anschluss die methodischen Überlegungen sinnvoll darlegen zu können. Das Ziel des Forschungsprojekts besteht primär in der Beantwortung der Frage: **Wie wird Improvisationstheater im Literaturunterricht von Deutschlehrer*innen eingesetzt?**

Im Kontext dieser Arbeit sollen außerdem diese vier weiteren Fragestellungen beantwortet werden:

- Wie erlangten die Deutschlehrer*innen Zugang zum Improvisationstheater als Unterrichtsmethode?
- Wie sieht die Umsetzung von Improvisationstheater im Literaturunterricht aus?
- Warum setzen Lehrer*innen Improvisationstheater im Literaturunterricht ein?
- Was hindert Lehrer*innen am Einsatz von Improvisationstheater im Literaturunterricht?

3.2. Methodische Überlegungen

Im folgenden Kapitel soll ein Überblick über die angewendete Methode, die im Rahmen dieser empirischen Untersuchung herangezogen wurde, gegeben werden. Das Forschungsthema legte ein qualitatives Forschungsdesign nahe, da diese als Ziel haben „bestimmte soziale Phänomene einer tiefen und differenzierten Analyse zu unterziehen“¹⁴⁹. Aufgrund der Umstände, dass durch die starke Spezifizierung des Forschungsgegenstands nicht genügend Teilnehmer*innen mit Erfahrungen im Bereich der Nutzung von Improvisationstheater im Literaturunterricht verfügbar schienen, hätte ein quantitatives Forschungsdesign wohl kaum ausreichend Daten generiert, um eine valide Forschungsgrundlage zu bieten. Da es außerdem notwendig war, stärker auf subjektive Wirklichkeiten der Lehrpersonen einzugehen und ihre individuellen Sichtweisen, Erfahrungen, Motive und Einstellungen abzufragen, erschien ein qualitatives Forschungssetting als die sinnvollste Variante. Der offenere Zugang ermöglichte es, plastischere und konkretere Ergebnisse zu erlangen und auch neue Perspektiven während

¹⁴⁹ Misoch, Sabine (2019): *Qualitative Interviews*. 2. Auflage. Berlin: Walter de Gruyter, S. 2.

des Prozesses aufzunehmen und Missverständnissen und Limitationen von standardisierten Erhebungsmethoden kann aus dem Weg gegangen werden. Vielmehr soll mit den Teilnehmer*innen der Studie in die Tiefe gearbeitet werden und dadurch entstehe im qualitativen Forschungssetting oftmals eine gemeinsame „Entdeckung“¹⁵⁰, die im Gegensatz zur quantitativen „Überprüfung“¹⁵¹ stehe. Um diese Entdeckungen zu ermöglichen, wurde von Beginn das Interview als Methode favorisiert. Innerhalb des Prozesses wurde die Art des Interviews nochmal konkretisiert, wobei sich an den Dimensionen der Differenzierung¹⁵² von Lamnek und Krell orientiert wurde. Die Intention des Interviews war demnach ermittelnd und es wurde eine nicht-standardisierte Form des Interviews gewählt.

3.2.1. Qualitative Prinzipien innerhalb der Forschung

Innerhalb der Interviews wurden die neun Prinzipien des qualitativen Forschens nach Misoch, nämlich Verstehen, Wirklichkeit als Konstruktion, Subjektbezogenheit, Offenheit, Kommunikation, Flexibilität, Prozessualität, Reflexivität und Explikation, verfolgt. Diese meinen im Hinblick auf die vorliegende Forschung beispielsweise das Prinzip des Verstehens, durch das qualitative Ansätze versuchen, innerhalb einer Analyse, die subjektiven sozialen Realitäten mit Sinn zu füllen und so wird „das Verstehen zentrales Erkenntnisziel [des] qualitativen Forschens“¹⁵³. Dieses Verstehen orientiert sich an der subjektiven Wirklichkeit einer Person und zeigt somit, dass die qualitative Forschung sehr stark am Subjekt orientiert ist und dessen Meinungen und Erfahrungen vordergründiges Forschungsinteresse sind.¹⁵⁴ Im Rahmen dieser Forschung wurden demnach zwölf Interviewpartner*innen aus der Sekundarstufe 1 und 2 gesucht, die ihre Erfahrungen mit Improvisationstheater teilen. Bei den Interviews selbst musste ein weiteres Prinzip der qualitativen Forschung unbedingt befolgt werden, nämlich jenes der Offenheit, welches eine stärkere explorative Herangehensweise an das Thema erfordert.¹⁵⁵ Gerade darum wurde die zentrale Forschungsfrage auch als Wie-Frage, im Hinblick auf die tatsächlichen Erfahrungen der Befragten formuliert. Die ursprünglich angedachte Forschungsfrage nach dem Einfluss von Improvisationstheater auf die Bildungsstandards des Deutschunterrichts wurde demnach verworfen, weil sie im Hinblick auf ein qualitatives Forschungsdesign zu suggestiv gewesen wäre, und es als unwahrscheinlich zu betrachten gewe-

¹⁵⁰ Brüsemeister, Thomas (2008): *Qualitative Forschung. Ein Überblick*. 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 19.

¹⁵¹ Vgl. Brüsemeister (2008), S. 19.

¹⁵² Vgl. Lamnek Siegfried, Krell, Claudia (2016): *Qualitative Sozialforschung*. 6. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 315.

¹⁵³ Misoch (2019), S. 25.

¹⁵⁴ Vgl. Misoch (2019), S. 27.

¹⁵⁵ Vgl. Misoch (2019), S. 28.

sen wäre, dass Lehrpersonen, die Improvisationstheater in ihrem Unterricht nutzen, nicht von dessen Einsatz überzeugt sind. Demnach wurde die Forschungsfrage im Planungsprozess adaptiert und subjektorientierter formuliert. Auch auf eine Hypothesenformulierung wurde im Vorfeld verzichtet, um die neutrale Interviewsituation nicht zu gefährden. Dennoch wurde bereits im Vorfeld Vorwissen zum Thema generiert, um das Risiko, aufgrund fehlender Fokussierung während des Interviews belanglose Antworten zu bekommen und relevante Themen zu übersehen, zu minimieren. Somit wurde versucht, eine Balance zwischen dem Prinzip der Offenheit und dem erwarteten Forschungsziel zu finden. Der Forschungsleitung muss stets bewusst sein, dass Kommunikation als unabdingliches Grundprinzip zwischen Forschenden und Befragten innerhalb der Interviewsituation angewendet wird. Die Datenerhebung ist demnach abhängig von dem kommunikativen Zugang, den sich die forschende Person zum Feld schafft. Die interviewte Person und der*die Leiter*in der Befragung müssen sich außerdem innerhalb des Gesprächs durch Kommunikation gemeinsam Bedeutungen des Gesagten aushandeln.¹⁵⁶ Im Kontext dieser Arbeit muss erwähnt werden, dass die forschende Person auch die Interviews durchführt und auswertet und demnach mit der eigenen Kommunikation konfrontiert ist. Daher ist das Prinzip der Reflexivität relevant, das besagt, dass der Forschende selbst Teil des Untersuchungsgegenstands wird. Der Untersuchungsgegenstand wird als Prozess betrachtet, auf dessen verschiedene Phasen vom Forschenden mit Flexibilität reagiert werden muss.¹⁵⁷ Letztlich folgt das letzte Prinzip der Explikation, das in diesem Kapitel Anwendung findet, und meint dass die Vorgangsweise innerhalb des Forschungsprozesses offen gelegt und transparent gehalten wird und im Anschluss auch kritisch betrachtet wird.¹⁵⁸ Die Endfassung des verwendeten Interviewleitfaden kann demnach auf Wunsch vorgelegt werden.

3.2.2. Das problemzentrierte Interview

Als konkrete Methode wurde für die Erhebung das problemzentrierte Interview festgelegt. Diese Interviewform, die von Andreas Witzel in den 1980er Jahren entwickelt wurde¹⁵⁹, fasst offene und halbstrukturierte Formen von Interviews zusammen, die allerdings im Gegensatz zum narrativen Interview stärker auf eine bestimmte Problemstellung fokussiert sind.¹⁶⁰ Die

¹⁵⁶ Vgl. Misoeh (2019), S. 31.

¹⁵⁷ Vgl. Misoeh (2019), S. 31-33.

¹⁵⁸ Vgl. Misoeh (2019), S. 34.

¹⁵⁹ Vgl. Witzel, Andreas (1985): Das problemzentrierte Interview. In Gerd Jüttemann (Hrsg.): *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen und Anwendungsfelder*. Weinheim: Beltz, S. 227-255.

¹⁶⁰ Vgl. Forschauer, Ulrike, Lueger, Manfred (2020): *Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme*. 2. Auflage. Wien: Facultas, S. 55.

für die Forschung relevante Problemlage, im Falle dieser Arbeit demnach die Erfahrungen von Deutschlehrer*innen beim Einsatz von Improvisationstheater im Literaturunterricht, wurden als Ausgangspunkt des Interviews genommen. Es kam dann zu einem „induktiv-deduktiven Wechselspiel“¹⁶¹, indem in der Interviewsituation durch theoretisches Vorwissen, Proband*innen immer wieder in konkrete Erzählsituationen zum Thema versetzt wurden, um neues Wissen zu generieren. Die Herangehensweise wurde an den Ablauf von Pohlmann angelehnt. Es wurden im Vorfeld bereits Themenbereiche festgelegt sowie ein grober Leitfaden erstellt. Dieser Leitfaden muss nicht wortgenau befolgt werden, sondern sollte lediglich Schlüsselwörter enthalten.¹⁶²

Zu Beginn des Interviews fand immer eine Erklärung statt. Im Interviewleitfaden wurde festgelegt, dass die Befragten nochmals über die Forschungsfrage in Kenntnis gesetzt werden. Wichtig ist es jedoch festzuhalten, dass die Interviewteilnehmer*innen im Vorfeld keine weiteren Informationen erhielten, worauf innerhalb der Befragung Wert gelegt wird und auch keine Konzepte und Definitionen, die innerhalb des theoretischen Teils der Arbeit dargelegt wurden, weitergegeben wurden. Im Anschluss an die Skizzierung des Forschungsinteresses erhielten die Teilnehmer*innen kurz eine grobe Schilderung, wie ein problemzentriertes Interview abläuft. Dabei sollten sie insbesondere erkennen, dass es sich um eine freie Erzählung aus ihrem eigenen Erfahrungshorizont handelt und es demnach keine falschen Antworten gibt. Weiters wurden sie darüber informiert, dass das Interview für eine spätere Transkription aufgezeichnet wurde und es wurde versichert, dass alle Daten, die Rückschlüsse auf die Person liefern wie genaue Schulbezeichnungen, Namen, etc. im Anschluss anonymisiert werden. Nach der Erklärung kam es zur „erzählgenerierenden Einstiegsfrage“¹⁶³. Durch diese sollten die Teilnehmer*innen animiert werden, bereits zu Beginn des Interviews in eine längere Erzählphase zu kommen. Für diese Befragung wurde eine thematisch eingegrenzte Eingangsfrage gewählt, die lautet: „*Wie bist du/sind Sie zum Improvisationstheater gekommen?*“. Dabei wurde keine zeitliche Begrenzung festgelegt, die sich beispielsweise rein auf den Lehrberuf fokussiert, allerdings wurde bereits ein thematischer Fokus in Richtung der Forschungsfrage gesetzt. Innerhalb der Erzählung konnte bereits eingehakt und genauer nachgefragt werden. Danach folgte die eigentliche Erzählphase, in der bereits im Vorhinein festgelegte Themenbereiche abgefragt werden. Für den hier verwendeten Leitfaden wurden vier Themenbereiche forciert. Zuerst die Lehrer*innenzentrierung. Hier sollte ermittelt werden, wie die Lehrperso-

¹⁶¹ Misoch (2019), S. 71.

¹⁶² Vgl. Pohlmann, Markus (2022): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. München: UVK Verlag, S. 231.

¹⁶³ Pohlmann (2022), S. 232.

nen selbst zum Improvisationstheater gekommen sind, ob und wie sie sich in dem Bereich weitergebildet haben, wie verbreitet Improvisationstheater in ihrem (kollegialen) Umfeld ist, usw. Der zweite Themenbereich ist die konkrete eigene Umsetzung von Improvisationstheater im Literaturunterricht, wo die Lehrpersonen ihre individuellen Herangehensweisen und Erfahrungen schildern sollten. Der dritte thematische Bereich sollte ihre eigenen Beobachtungen und Erlebnisse bei Schüler*innen beim Einsatz von Improvisationstheater im Literaturunterricht skizzieren und zum Abschluss sollte noch ihre persönliche Motivation erörtert werden sowie mögliche Limitationen eruiert werden. Zum Ende dieser Frageblöcke sollte außerdem immer eine offene Frage gestellt werden, indem die Befragten nochmals Themen ansprechen konnten, die für sie noch ungesagt sind oder die bisher noch keinen Platz im Interview fanden. Den Interviewabschluss bildete schließlich die Abfrage der standardisierten personenbezogenen Daten, die erst zum Abschluss gestellt werden, um nicht bereits zu Beginn Ein-Wort-Antworten von den Teilnehmer*innen zu bekommen. Dabei wird das Alter der Teilnehmer*innen, die Anzahl der Unterrichtsjahre, der Schultyp sowie der Ausbildungsort abgefragt.

3.3. Stichprobe

Für die Wahl der passenden Interviewpersonen war entscheidend, dass die Gesprächspartner*innen über das für den Untersuchungsgegenstand notwendige Wissen verfügten. Daher wurde nach Schreier eine „absichtsvolle Stichprobenziehung“¹⁶⁴ gewählt, um sicherzustellen, dass der Erkenntnisgewinn in Bezug auf das Forschungsthema möglichst hoch ist.¹⁶⁵ Im Falle dieser Arbeit stellte sich diese Sicherstellung anfangs recht schwer dar, da nirgendwo ersichtlich ist, welche Deutschlehrer*innen in ihrem Unterricht auf Improvisationstheater zurückgreifen. Der erste Kontakt zu möglichen Interessierten wurde über eine Fortbildung an der PH Wien vorgenommen, mit dem Namen „Theater spielen und Lesen fördern“. Leider fanden sich über dieses Seminar allerdings nur zwei Lehrpersonen, die sich selbst als erfahren genug in dem Bereich einschätzten, um ein Interview zu diesem Thema zu führen. Dies war ein Muster, dass sich im Laufe der Interviewanfragen häufig zeigte. Viele Lehrpersonen wenden zwar Improvisationstheater im Literaturunterricht an, benennen dieses allerdings nicht so und erwarten daher für die Forschung nicht geeignet zu sein. Deswegen wurden bei den schriftlichen Anfragen auch Beispiele eingefügt und nochmals betont, dass kein theaterpädagogischer Background notwendig ist. Glücklicherweise erklärte sich Frau Mag. Andrea

¹⁶⁴ Schreier, Margrit (2020): Fallauswahl. In: Günter Mey und Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, Wiesbaden: Springer, S. 241.

¹⁶⁵ Vgl. Ebd., S. 241.

Motamedi bereit, ihren E-Mail-Verteiler für theaterbegeisterte Lehrpersonen zu nutzen, um eine schriftliche Anfrage für mich auszusenden. Darauf meldeten sich zwei weitere Teilnehmer*innen und eine von ihnen konnte weitere Kontakte herstellen, wodurch letztendlich die Zahl an Gesprächspartner*innen schnell und stetig anstieg. Weitere Stellen, über die versucht wurde, Kontakt ins Feld herzustellen, waren die Facebookgruppen „ImproTheater“, „Netzwerk Theater – Theater in der Schule“ und „Impro in Wien – Improv in Vienna – Improvisationstheater – Improtheater“, wodurch über gezieltes Anschreiben Personen ausfindig gemacht wurden, die ins Profil passten.

Trotz der gezielten Suche oder gerade wegen dieser können qualitative Untersuchungsdesigns auch kritisiert werden. So fragen beispielsweise die Forscher Kelle und Kluge, wie überhaupt sichergestellt werden kann, „dass für die Untersuchungsfragestellung und das Untersuchungsfeld relevante Fälle in die Stude einbezogen werden“¹⁶⁶. Daher muss auch hier versucht werden, dass theoretisch relevante Merkmalskombinationen in der Stichprobe hinreichend vertreten sind. Insgesamt wurden für die vorliegende Arbeit zwölf Interviews geführt. Die personenbezogenen Daten, die als relevant erschienen und von den Teilnehmer*innen erhoben wurden, waren Geschlecht, Alter, Jahre der Unterrichtserfahrung, Schultyp, und Ausbildungsort. Zur einfacheren Erschließung werden diese Unterscheidungsmerkmale in tabellarischer Form dargestellt.

Geschlecht	
Männlich	Weiblich
3	9

Altersstruktur				
20 bis 29 Jahre	30 bis 39 Jahre	40 bis 49 Jahre	50 bis 60 Jahre	Über 60 Jahre
2	2	2	2	4

Unterrichtserfahrung				
1 bis 5 Jahre	6 bis 10 Jahre	11 bis 19 Jahre	20 bis 30 Jahre	Über 30 Jahre
2	1	1	3	5

Schultyp		
AHS	BHMS	NMS
7	3	2

¹⁶⁶ Kelle, Udo, Kluge, Susan (2010): *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer, S. 42.

Derzeitiger Unterrichtsort			
Wien	Niederösterreich	Oberösterreich	Tirol
7	2	2	1

Leider konnten keine weiteren Personen gefunden werden, die bereit waren, über die Thematik zu sprechen. Für eine qualitative Studie und die Beantwortung der Forschungsfrage schien jedoch eine Teilnehmerzahl von zwölf Personen ausreichend, da sowohl Unterscheidungsmerkmale als auch Ähnlichkeiten zwischen den Befragten gegeben sind und somit ein vielschichtiges Bild entstehen kann. Vergessen werden darf jedoch nicht, dass qualitative Studien mit einer absichtsvollen Stichprobenziehung vielmehr verfolgen, dass die Interviewteilnehmer*innen die relevanten Merkmalausprägungen besitzen und somit kein Anspruch auf statistische Repräsentativität erhoben wird.¹⁶⁷

3.4. Interviewdurchführung

Eine Analyse der Entstehungssituation des Materials ist nach Mayring notwendig, um erkennen zu können, in welchem Kontext die Daten gewonnen wurden.¹⁶⁸

Die Interviews selbst fanden in einem Einzelsetting und nur unter der Beteiligung der Forschenden sowie der Befragten statt. Kommuniziert wurde über die Video-Kommunikationsplattform Zoom. Dies bot den Vorteil, dass räumliche Differenzen so leichter überwunden werden konnten, was eine größere zeitliche Flexibilität ermöglichte. Somit konnten Interviews mit Lehrer*innen aus verschiedenen Bundesländern, nämlich Tirol, Oberösterreich, Niederösterreich und Wien, geführt werden. Die angesetzte Interviewdauer wurde auf 15-25 Minuten geschätzt, was größtenteils eingehalten werden konnte. Das kürzeste Interview dauerte somit 14 Minuten und das längste nahm 36 Minuten in Anspruch. Durchgeführt wurden die Interviews über den Zeitraum von Anfang April 2023 bis Anfang Juli 2023, da das Finden von Gesprächspartnern durchaus lange dauerte und viel Initiative erforderte. Mit Zustimmung der Teilnehmer*innen wurden die Interviews audiografisch via Zoom aufgezeichnet, um im Anschluss ein genaues Transkript zu ermöglichen. Mit Ausnahme von einem Interview hatten alle Teilnehmer*innen eine funktionierende Kamera, wodurch das Gefühl eines Face-to-Face-Gesprächs simuliert wurde, und eine schnellere Vertrauensbasis gefunden wurde. Alle Gespräche konnten sehr flüssig und ohne technische Schwierigkeiten durchgeführt werden. Der bereits erwähnte Leitfaden ermöglichte außerdem, dass alle

¹⁶⁷ Vgl. Mayring (2022), S. 54.

¹⁶⁸ Vgl. Mayring (2022), S. 56.

Gespräche einen identen Aufbau hatten, auch wenn sich einzelne Frage unterschieden und teilweise verschiedene Themen ausführlicher aufgegriffen wurden.

3.5. Aufbereitung der Daten

Für die Aufbereitung der Interviews wurde die Transkription gewählt. Um mehr Lesbarkeit zu ermöglichen, wurde die Methode der Übertragung in standardsprachliches Schriftdeutsch angewendet, in der Dialekt, Stockungen, Wiederholungen und Satzbaufehler weitestgehend bereinigt wurden. Lediglich einzelne Dialektbegriffe wurden im Transkript erhalten, wenn diese eine semantische Besonderheit aufwiesen. Da bei der Forschung die inhaltlich-thematische Ebene im Vordergrund steht, schien diese Variante der Transkription am naheliegendsten und effektivsten.

Um die Anonymisierung zu garantieren, wurden alle Namen durch Inhaltsbeschreibungen versehen z. B. [Name der Schule]. Die Interviewteilnehmer*innen wurden durchalphabetisiert, was meint, dass die erste Interviewteilnehmer*in zukünftig als Befragte*r A bezeichnet wird, die zweite Interviewteilnehmerin als Befragte*r B und so weiter und so fort.

3.6. Auswertung der Daten

Zur Datenauswertung soll das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring herangezogen werden. Dabei handelt es sich um eine Auswertungsmethode, die schriftlich festgehaltene Kommunikation systematisch und theoriegeleitet analysiert und auswertet. Textverstehen und -interpretation stehen im Vordergrund. Das Verstehen sowie die Interpretation des vorliegenden Corpus ist dabei das Ziel der Vorgehensweise.¹⁶⁹ Dies wird über das Bilden von Kategoriesystemen, die theoriegeleitet am Material entwickelt werden, ermöglicht.¹⁷⁰

Konkret angelehnt wird Auswertung der Daten an das von Mayring beschriebene Ablaufmodell. Zunächst muss festgelegt werden, welches Material für die Analyse herangezogen wird. Im Falle der vorliegenden Arbeit wurde das verwendete Corpus selbst in Form von Interviews mit insgesamt zwölf Lehrpersonen erstellt. Somit bilden die Transkripte, die im Anschluss erstellt wurden, das verwendete Untersuchungsmaterial für die Forschung. Dieses Corpus sollte, so Mayring, während der Analyse nicht mehr verändert oder erweitert werden.¹⁷¹

¹⁶⁹ Vgl. Maring, Philip (2022): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 13. Auflage, Weinheim: Basel, S. 11.

¹⁷⁰ Vgl. Mayring, Philip (2016): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 6. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 114.

¹⁷¹ Vgl. Mayring (2022), S. 54.

Nach der Festlegung des Materials stellen sich Fragen der Ausrichtung der Analyse, denn die Zerlegung der Interpretationsgegenstände in verschiedene, im Vorhinein festgelegten Kategorien, macht die Interpretation für andere nachvollziehbar und ermöglicht längerfristig auch eine Übertragung, wodurch der wissenschaftliche Anspruch gewahrt wird.¹⁷² In dieser Arbeit stand das Corpus durch die selbst durchgeführten Interviews rasch fest und wurde nach Beginn der Kategorienfindung nicht mehr verändert.

Für das Finden eines tragfähigen Kategoriensystems wurden die von Mayring festgelegten fünf Schritte der Analyse eingehalten. Zuerst wurden Analyseeinheiten festgelegt und die Entwicklung eines Kategoriensystems forciert. Dieses wird vom Material ausgehend gebildet. Diese ausschließlich induktive Form der Kategoriebildung soll den Forschenden davor schützen, Verzerrungen durch Vorannahmen zu vermeiden, da ausschließlich am Material gearbeitet wird. Nach dem Bilden der Kategorie anhand der ersten Beispiele des Materials wurde nach ca. 10-50% der bearbeiteten Daten nochmal eine Revision der Kategorien vorgenommen, in der diese nochmal überdacht und geprüft wurden. Erst dann folgt ein endgültiger Materialdurchgang.¹⁷³ Mayring weist darauf hin, dass es wichtig ist, eine klare Definition zu wählen, damit später keine Zweifel entstehen, welche Aspekte in welche Kategorie eingeordnet werden können.¹⁷⁴ Während der Durchsicht des weiteren Materials wurden dabei Textstellen immer wieder bereits bestehenden Kategorien zugeordnet oder es wurden neue Kategorien gebildet. Sobald die Neubildung von Kategorien weitgehend erschöpft war, kam es zu einer Überarbeitung dieser, in der die Logik und mögliche Überlappungen geprüft werden sollen, sowie die Validität der Kategorien hinsichtlich der Fragestellung überprüft wurde.¹⁷⁵ Das Ergebnis wurde in der anschließenden Analyse mit der Theorie verbunden und interpretiert. Die Ergebnisse sollen anschließend in Richtung der Hauptfragestellung interpretiert werden und die Aussagekraft anhand der inhaltsanalytischen Gütekriterien geprüft werden.¹⁷⁶

3.7. Kategoriensystem

Insgesamt wurden aus den zwölf Interviews elf Hauptkategorien herausgefiltert, welche anschließend nochmals in Subkategorien aufgespalten wurden.

Die Kategorien konnten dabei größtenteils den vorliegenden Forschungsfragen zugeordnet werden.

¹⁷² Vgl. Mayring (2022), S. 60.

¹⁷³ Vgl. Mayring (2022), S. 65-69, 84-91.

¹⁷⁴ Vgl. Mayring (2016), S. 118.

¹⁷⁵ Vgl. Mayring (2016), S. 115-116.

¹⁷⁶ Vgl. Mayring (2022), S. 69.

Wie erlangten die Deutschlehrer*innen Zugang zum Improvisationstheater als Unterrichtsmethode?

- Erstkontakt mit Improvisationstheater
 - eigene Erfahrung als Schüler*in, privater Hintergrund, Lehrer*innenausbildung, Fortbildungen
- besuchte Fortbildungen der Befragten
 - Masterlehrgang der KPH Oberösterreich, Masterlehrgang der KPH Wien/Krems, Fortbildungsmöglichkeit Hollabrunn

Wie sieht die Umsetzung im Unterricht aus?

- Einstieg in das Improvisationstheater
 - Vorerfahrungen der Schüler*innen, Warm-up, Kaltes Wasser
- literarische Beispiele
 - Kanonliteratur, Moderne Kinder- und Jugendliteratur
- konkrete Übungen des Improvisationstheaters
- Zeitpunkt der Improvisation

Warum setzen Lehrer*innen Improvisationstheater im Literaturunterricht ein?

- Gründe für Improvisationstheater
 - sprachliche Förderung und beurteilungsfreier Raum, körpersprachliches Lernen, literarisches Verständnis Erleben von Literatur, soziale und persönliche Aspekte, Theaterverständnis, Abwechslung im Unterricht und Spaß

Was hindert Lehrer*innen am Einsatz von Improvisationstheater?

- Gründe gegen Improvisationstheater im Literaturunterricht
 - Disziplin und Lautstärke, Zeitfaktor, fehlende Ausbildung, fehlender persönlicher Zugang, Perfektionismus und Produktorientiertheit der Lehrpersonen, fehlende Ressourcen in der Schule

4. Analyse

Das Datenmaterial wurde anschließend entlang der Hauptkategorien ausgewertet, mit theoretischen Überlegungen verknüpft und abschließend interpretiert. Dabei wurde in einem ersten Schritt versucht, das Gesagte zu bündeln und zusammenzufassen. Es ging also darum festzuhalten, was tatsächlich von den Teilnehmer*innen gesagt wurde. In einem zweiten Schritt galt

es die Aussage zu kontextualisieren, zu vergleichen beziehungsweise zu kontrastieren. Es sollte ein umfassendes Bild entstehen, wie das Gesagte systematisch eingeordnet werden kann. Dabei wurden auch Verbindungen zur vorliegenden Theorie gezogen werden. Abschließend soll ein ganzheitliches Bild zu dem vorliegenden Material anhand der Hauptkategorien entstehen, mit dem in einem nächsten Schritt entlang der Forschungsfragen abschließende Ergebnisse festgehalten werden können.

4.1. Hintergrund der befragten Lehrpersonen

Abseits der Forschungsfragen soll zu Beginn auch der Hintergrund der Lehrpersonen etwas näher beleuchtet werden. Im Kontext dieser Untersuchung erschienen Geschlecht, Alter, Schultyp und Unterrichtsort interessant.

Auch wenn bei einer qualitativen Studie die demografischen Daten nicht als aussagekräftig gewertet werden können, scheint die Aufarbeitung dennoch notwendig, um einen möglichen Zusammenhang der Aussagen später besser kontextualisieren zu können.

4.1.1. Geschlecht

Insgesamt waren von den zwölf Teilnehmer*innen drei Männer (Befragter F, J und K) und neun Frauen an der Umfrage beteiligt. Dies repräsentiert die Geschlechterverteilung der österreichischen Lehrkräfte, da laut Statistik Austria im Jahr 2019/20 73,1% des Lehrpersonals weiblich waren.¹⁷⁷ Die Verteilung hat sich allerdings zufällig ergeben, da sich aufgrund des engmaschigen gesetzten Forschungsthema der Rekrutierungsprozess schwierig gestaltete und daher nicht aktiv auf eine repräsentative Verteilung geachtet werden konnte.

4.1.2. Alter

Das Alter der teilnehmenden Personen verteilte gleichmäßig außer bei der letzten Kategorie der Über-60-Jährigen, die leicht überrepräsentiert war. Vier Personen (Befragte*r G, H, J, L) gehörten dieser Alterskategorie an. Einen direkten Einfluss hatte die Altersstruktur wiederum auf die Erfahrung der Lehrpersonen im Sinne der praktizierten Unterrichtsjahre. So hatten fünf Teilnehmer*innen (Befragte*r E, G, H, J, L) bereits mehr als 30 Jahre Unterrichtserfahrung. Auch hier zeichnet sich ein Bild ab, das mit der Altersstruktur des gesamten österreichischen Schulwesens Ähnlichkeiten aufweist. Im Schuljahr 2021/22 konnte in Österreich festge-

¹⁷⁷ Vgl. Bundeskanzleramt Österreich: Frauen und Männer in Österreich. Zahlen, Daten, Fakten 2020. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/dam/jcr:8ca56dbf-aa9f-4ac2-935e-99564faa9aa0/gender-index-2020.pdf>. (letzter Aufruf am 21.08.2023), S. 20.

stellt werden, dass 42,3% des Lehrpersonals über 50 Jahre alt waren.¹⁷⁸ In der hier vorliegenden Studie machten die Lehrpersonen über 50 Jahre 50% der Studie aus. Auch hier muss wieder verwiesen werden, dass es sich um einen zufälligen Effekt handelt. Die Mehrzahl an älteren Studienteilnehmer*innen kann jedoch über die allgemeinen demografischen Daten in Österreich erklärt werden.

4.1.3. Schultyp

Bei den befragten Personen waren die meisten Lehrkräfte, nämlich insgesamt sieben (Befragte*r A, B, F, H, I, J, L), an einer Allgemeinbildenden Höheren Schule angestellt. Drei weitere Personen (Befragte*r C, D, K) unterrichten derzeit an einer BHMS und zwei Personen (Befragte*r E, G) sind bzw. waren an einer Mittelschule angestellt. Auch wenn keine Studien und Zahlen zur Implementierung von Theater in den österreichischen Schulen gefunden wurden, so kann dennoch auf Daten aus Deutschland referiert werden. In der Sekundarstufe II zeigt sich dabei nach Klepacki und Linck ein erfreuliches Bild, demnach gäbe es in allen deutschen Bundesländern bereits Schulen, die Theater/Darstellendes Spiel als Schulfach anbieten würden und sogar teilweise die Möglichkeit anbieten, das Fach in das Abitur aufzunehmen. In der Sekundarstufe I sei das Fach jedoch noch weniger implementiert und es wird teilweise gar nicht oder nur als Freifach angeboten.¹⁷⁹ Eine ähnliche Situation wäre auch an österreichischen Schulen denkbar. Demnach könnten hier Unterschiede bezüglich der Implementierung in den verschiedenen Schultypen denkbar sein. Interessant scheint demnach, dass im aktuellen Lehrplan der AHS Unterstufe sowie der Mittelschule im Unterrichtsfach Deutsch, die Schlagwörter Drama/Theater/Darstellendes Spiel nicht erwähnt werden.¹⁸⁰ Im Lehrplan der Oberstufe finden sich allerdings Schlagworte wie szenische Gestaltung und Dramatik. Fraglich ist demnach, ob die verpflichtende Notwendigkeit der Anwendung von theatraler Bildung, Lehrpersonen stärker motiviert, sich selbst in dem Bereich weiterzubilden und demnach Praktiken wie Improvisationstheater in den (Literatur-)Unterricht einfließen zu lassen.¹⁸¹

¹⁷⁸ Vgl. Statistik Austria: Bildung in Zahlen 2020/2021. https://www.statistik.at/fileadmin/user_upload/BiZ-2021-22_Tabellenband.pdf Schlüsselindikatoren und Analysen, (letzter Aufruf am 21.08.2023), S. 358.

¹⁷⁹ Klepacki Leopold, Linck Dieter: Schule und Theater. <https://www.kubi-online.de/artikel/schule-theater>. (Letzter Aufruf am 21.08.2023)

¹⁸⁰ Vgl. RIS Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschule. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850>. (Letzter Aufruf am 21.8.2023), Vgl. RIS Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>. (Letzter Aufruf am 21.8.2023)

¹⁸¹ Vgl. RIS Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>. (Letzter Aufruf am 21.8.2023)

4.1.4. Unterrichtsort

Von den befragten Personen war die Mehrheit mit insgesamt sieben Personen (Befragte*r A, B, D, E, F, G, H) im Bundesland Wien als Lehrer*in an einer Schule tätig. Zwei weitere Personen unterrichten in Niederösterreich (Befragte*r I, K) und zwei der Interviewten sind derzeit in einem Anstellungsverhältnis in Oberösterreich (Befragte*r C, L). Eine Lehrkraft aus Tirol (Befragte*r J) war außerdem für ein Interview bereit. Diese Häufung der befragten Personen aus dem Bundesland Wien hängt damit zusammen, dass im Rahmen einer Fortbildung an der PH Wien und über eine Professorin der Universität Wien Interessierte kontaktiert wurden. Dennoch konnte über die Möglichkeiten der Fortbildung im dramenpädagogischen Bereich ein Rückschluss auf die Heimorte der Personen geschlossen werden. So gibt es in Österreich mehrere Ausbildungsorte für Lehrkräfte. Dazu zählt der Masterlehrgang „Theaterpädagogik“ an der KPH Wien/Krems, der insgesamt sechs Semester dauert und mit einem Master of Arts abschließt¹⁸², der Masterlehrgang „Lernen durch Darstellen – Theaterpädagogik an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz“¹⁸³, die Ausbildung über das Institut Angewandtes Theater in Wien, wo sowohl ein Grundlagenlehrgang Basic über 600 Einheiten und ein Grundlagenlehrgang Extended über 900 Einheiten angeboten wird¹⁸⁴ sowie der theaterpädagogische Lehrgang über den Verein SpectAct aus Innsbruck¹⁸⁵ und die Fortbildungsmöglichkeit des Sommerworkshops „Darstellendes Spiel“ in Hollabrunn, die über die Pädagogische Hochschule Niederösterreich angeboten wird.¹⁸⁶ Diese Fortbildungsmöglichkeiten könnten ein Mitgrund sein, dass sich in diesen Bundesländern eine Theaterszene unter den Lehrpersonen etabliert hat.

¹⁸² Vgl. KPH Wien Krems: Theaterpädagogik. https://kphvie.ac.at/data-collection/news/news-detail.html?tx_news_pi1%Baction%5D=detail&tx_news_pi1%Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%Bnews%5D=42458&cHash=f142b3a6261db424647fb1abdbc71838. (letzter Aufruf am 22.8.2023)

¹⁸³ Vgl. Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz: Masterlehrgang Theaterpädagogik [https://www.phdl.at/index.php?id=2793&tx_wbplugin_wbdb\[callfn\]=booking&tx_wbplugin_wbdb\[pgmid\]=749&tx_wbplugin_wbdb\[title\]=AKTUELL:_Masterlehrgang:_Theaterp%C3%A4dagogik,_SS_2024](https://www.phdl.at/index.php?id=2793&tx_wbplugin_wbdb[callfn]=booking&tx_wbplugin_wbdb[pgmid]=749&tx_wbplugin_wbdb[title]=AKTUELL:_Masterlehrgang:_Theaterp%C3%A4dagogik,_SS_2024). (letzter Aufruf am 22.08.2023)

¹⁸⁴ Vgl. Institut Angewandtes Theater: Lehrgänge in Theater- und Schauspielpädagogik. <https://theaterpaedagogik-ausbildung.at>. (letzter Aufruf am 22.8.2022)

¹⁸⁵ Vgl. SpectAct: Ausbildung. <http://www.spectact.at/ausbildung>. (Letzter Aufruf am 22.08.2023)

¹⁸⁶ Vgl. Pädagogische Hochschule Niederösterreich: Bundesseminar. <https://www.ph-noe.ac.at/de/ph-noe/wir-ueber-uns/zentren/kultur-schule/angebot/bundesseminare>. (letzter Aufruf am 22.08.2023)

4.2. Wie erlangten die Deutschlehrer*innen Zugang zum Improvisationstheater als Unterrichtsmethode?

Zu Beginn des Interviews wurden die Lehrpersonen nach ihrem individuellen Zugang zum Improvisationstheater befragt. Dabei war insbesondere von Bedeutung, wie sie das erste Mal von Improvisationstheater erfahren haben, unabhängig davon, ob es im pädagogischen oder im privaten Kontext war.

Im Falle des ersten Kontakts mit Improvisationstheaters konnten insgesamt vier verschiedene Ankerpunkte in den Biografien festgestellt werden. So nannten Personen bereits die eigene Schulzeit oder den privaten Hintergrund als Beginn des Interesses an Theater, andere hatten den ersten Kontakt über Bildungsangebote in der Lehrer*innenausbildung oder nach der Lehrer*innenausbildung innerhalb von Fortbildungen.

4.2.1. Eigene Erfahrungen

Drei der interviewten Personen (Befragte*r A, D, F) verorten ihren ersten Kontakt mit dem Improvisationstheater in der eigenen Schulzeit. Diese drei Personen waren zwischen 26 und 35 Jahre alt, wodurch diese Erfahrung bei den drei jüngsten Teilnehmer*innen festgestellt werden konnte.

Alle drei Personen sprechen immer von einer speziellen Lehrperson, die sie zum Theater gebracht hat.

A: „[...] als Schülerin hatten wir in der Schule eine Lehrerin, die Improvisationstheater selbst gespielt hat und die unverbindliche Übung angeboten hat und da habe ich jahrelang mitgespielt in einer Gruppe und habe das voll positiv in Erinnerung behalten“¹⁸⁷

Die Befragte A spricht zum Beispiel davon, dass sie das Improvisationstheater in Form einer unverbindlichen Übung kennengelernt hat und dies eine positive Erinnerung für sie hinterlassen habe. Auch die Befragte D referiert in ihrer Erzählung auf eine Lehrperson aus der Unterstufe, die innerhalb des Deutschunterrichts die Begeisterung für Theater und Improvisationstheater geweckt hat, wodurch sie danach in der eigenen Ausbildung einen Schwerpunkt im theatralen Bereich setzte.¹⁸⁸ Der Befragte F machte seine Erfahrung in der Oberstufe im Rahmen des Fachs darstellendes Spiel über eine Gastdozentin und wurde von dieser Erfahrung ausgehend fast fünf Jahre lang selbst ein Teil einer Improgruppe.¹⁸⁹ Eine Studie von Ruohotie-Lyhty und Kaikkonen bestätigt, dass der Einfluss der eigenen Erfahrung als Schüler*in

¹⁸⁷ Interview A, Zeile 21-23.

¹⁸⁸ Vgl. Interview D, Zeile 5-9.

¹⁸⁹ Vgl. Interview F, Zeile 6-10.

gerade in den ersten Unterrichtsjahren eine tragende Rolle für den Unterricht der Junglehrer hat.¹⁹⁰ Anhand philosophischer Überlegungen zum Thema Erfahrung scheint es nur naheliegend, dass Lehrpersonen positiv konnotierte Erlebnisse der eigenen Schulzeit als sicher und vertraut abspeichern und diese Erfahrungen gerne an ihre Schüler*innen weitergeben wollen. So schreibt der Wissenschaftsphilosoph Hoerning beispielsweise, dass eine Erfahrung von Subjekten ähnlich wie eine erworbene Fähigkeit angesehen werden kann, die Vertrautheit und Sicherheit gibt, ohne dabei auf unabhängiges theoretisches Wissen rekurren zu müssen.¹⁹¹ Auch die drei Befragten Junglehrer*innen im Interview haben demnach für ihren eigenen Unterricht das Improvisationstheater gewählt, da sie sich mit diesem Thema sicher und wohl fühlten und ihre eigenen positiven Erfahrungen an ihre Schüler*innen weitergeben wollten.

4.2.2. Privater Hintergrund

Ähnlich wie durch das Kennenlernen über eine Lehrperson haben zwei weitere Teilnehmer*innen durch ihren privaten Hintergrund Kenntnis über das Improvisationstheater erhalten. Die Befragte I schildert beispielsweise, dass sie aus einem theateraffinen Elternhaus stamme und so bereits in der Jugend zu sogenannten „Sportstücken“ gegangen ist und dort Improvisationstheaterwettkämpfe besucht hat. Sie schildert, dass sie Dinge wie diese schon immer begeistert haben und sie so dem Improvisationstheater nie abgeneigt war.¹⁹² Auch der Befragte J schildert, dass sein erster Kontakt mit dem Improvisationstheater schon 30 Jahre her sei und somit in seiner Studienzeit lag. Damals habe er selbst Theater gespielt und sei auf die Praxis der Improvisation gestoßen. Der Befragte J hat selbst einen Hintergrund im Bereich Tanz und darüber letztendlich auch zum Schauspiel gefunden, um dann, beispielsweise in Probeprozessen, auf die Methode des Improvisationstheaters zu stoßen. Auch hier kann, ähnlich wie beim Einfluss durch eine frühere Lehrperson, die Überlegung stattfinden, dass durch die erlebten positiven Erfahrungen mit Schauspiel, die Lehrpersonen stärker dazu geneigt waren, sich in diesem Bereich zu vertiefen und die Praxis in den Deutschunterricht aufzunehmen. Durch die positiven Effekte auf die eigene Person verspüren hier die Befragten den Wunsch, ihre Schüler*innen diese Erfahrungen auch machen zu lassen.

¹⁹⁰ Vgl. Rouhotie-Lyhty Maria, Kaikkonen Pauli (2009): The Difficulty of Change: The Impact of Personal School Experience and Teacher Education on the Work of Beginning Language Teachers. In: Scandinavian Journal of Educational Research. Vol 53/3 S. 305-306.

¹⁹¹ Vgl. Hoerning, Erika (1995): Biographische Ressource und sozialer Wandel. In: Peter Berger und Peter Sopp (Hrsg.): Sozialstruktur und Lebenslauf, Opladen: Leske + Budrich, S. 252.

¹⁹² Vgl. Interview I, Zeile 6-10.

4.2.3. Lehrer*innenausbildung

Ein weiterer Ort des Erstkontakts mit Improvisationstheater ist die Lehramtsausbildung der Universität Wien. Auch wenn beispielsweise Befragte B davon berichtet, dass Praktiken wie Improvisationstheater in ihrer Ausbildung keine Rolle spielten¹⁹³ und auch Befragte A nur aufgrund von Eigeninteresse aktiv Seminare mit theaterpädagogischen Inhalten gewählt hat und meint, dass man Seminaren, wie diesen leicht „entkommen“¹⁹⁴ könnte, haben dennoch zwei Teilnehmerinnen Improvisationstheater über ihr Studium kennengelernt. So erzählt die Befragte K, dass sie während einer Fachdidaktikveranstaltung der Germanistik der Universität Wien die Möglichkeit des Improvisationstheaters im Deutschunterricht kennenlernte.

K: „Während des Studiums bei einer Fachdidaktikveranstaltung bei der [Name Lehrende A]. Ich weiß jetzt das Seminar nicht mehr ganz genau, also den Namen des Seminars, aber da haben wir immer selber improvisiert und wir haben auch eine Improtheaterveranstaltung besucht in der Gumpendorferstraße. Also das war so ein Wettkampf, wo Improgruppen gegeneinander angetreten sind im TAG [Theater An der Gumpendorfer] damals. Ja, da habe ich es kennengelernt und war sehr begeistert.“¹⁹⁵

Diese einzelne Lehrveranstaltung im Rahmen des Lehramtstudiums hatte den Effekt, dass die Teilnehmerin ohne Vorerfahrung im theaterpädagogischen Spektrum eine Leidenschaft für Improvisationstheater entwickelte und so in ihrer zukünftigen Fortbildungslaufbahn vermehrt nach Weiterbildungen im Bereich der Theaterpädagogik suchte. Hochreiter, eine Professorin der Germanistik an der Universität Wien, weist in ihrem Buchkapitel darauf hin, dass trotz hochschuldidaktischer Initiativen vor allem in Bereichen der Lehrer*innenbildung und der Bildungswissenschaften in Deutschland ein breiteres Angebot von theaterpädagogischen Methoden von Lehrenden an Universitäten genutzt wird als in Österreich. Sie spricht außerdem davon, dass die szenische Interpretation eigentlich seit den 80iger-Jahren in das Methodenrepertoire des Lehrberufs aufgenommen wurde, der Einsatz jedoch immer noch stark abhängig von der Bereitschaft der Lehrer*innen ist. Demnach seien auch Lehrende der Hochschule dafür verantwortlich Lehramtstudent*innen mit den notwendigen Kenntnissen und Fähigkeiten dieser Praxis auszustatten.¹⁹⁶ Diese Forderung kann nach den hier vorliegenden Aussagen der Befragten nur unterstrichen werden. Wie man sieht, ist ein äußerer Anstoß, bedingt durch ein eigenes Erleben der Effekte von Improvisationstheater oftmals der Beginn einer Faszination, die Lehrpersonen später mit in die Klasse nehmen können.

¹⁹³ Vgl. Interview B, Zeile 16-19.

¹⁹⁴ Interview A, Zeile 34.

¹⁹⁵ Interview K, Zeile 6-10.

¹⁹⁶ Vgl. Hochreiter, Susanne (2006): Im Spiel: Handeln und Dialog. Modelle und Praxis von Theaterpädagogik in der Hochschullehre. In: Susanne Hochreiter und Ursula Klingenböck (Hrsg.): Literatur Lehren Lehren Lernen. *Hochschuldidaktik und germanistische Literaturwissenschaft*. Wien: Böhlau, S. 209, 217-218.

4.2.4. Fortbildungen

Viel mehr als im Studium lernten die Teilnehmer*innen der Interviewstudie jedoch das Improvisationstheater über Fortbildungen kennen, die sie während sie schon unterrichteten, besuchten.

L: „Das war schon vor 30 Jahren, da habe ich zum ersten Mal Kontakt gehabt, das war an der Anfangszeit in meiner Schulzeit [als Lehrer]. Da gibt es immer jährlich ein Seminar, das nennt sich Theaterseminar. Das findet schon seit ungefähr 40 Jahren statt und da ich in den Schuldienst vor 30 Jahren eingestiegen bin, vor etwa 32 Jahren, haben wir uns zu diesem Seminar gemeldet und das war für mich eine völlig neue Welt. Ich habe zwar vorher schon Theater gespielt, aber dass man den Zugang überhaupt zum Theaterspiel über das Impro findet, nicht jetzt über Texte, sondern über das Improvisieren, das war für mich völlig neu.“¹⁹⁷

Exemplarisch scheint beispielsweise die Erzählung von dem Befragten L, der sein Erlebnis in der Fortbildung, in der er Improvisationstheater kennenlernt, sogar als eine neue Welt bezeichnet. Im weiteren Verlauf des Interviews erklärt er weiter, dass dieses Theaterseminar als seine Ausbildung zu betrachten war und er über sein vorhandenes Interesse in diese „Art Gemeinschaft“¹⁹⁸ hineingewachsen ist.

L: „War extrem hart für mich am Anfang, die waren schonungslos, aber natürlich extrem gut. Daher natürlich, wenn man das so angeht, wenn man da gebildet wird in diesem Bereich, will man das natürlich dann auch im Beruf umsetzen.“¹⁹⁹

Schlüssig scheint nach dieser Schilderung auch die folgende Aussage des Befragten L. Er weist darauf hin, dass das Erlernen der theaterpädagogischen Grundsätze nicht zu unterschätzen ist. Seiner Erfahrung nach werden theaterpädagogische Ansätze nur als nette Beimengung zum Unterricht gesehen, als unvorbereitete Supplimentstunde, die von Kolleg*innen aufgrund hoher Lautstärkepegele belächelt wird. Doch das pädagogischen und fachlichen Herausforderungen von Theaterpädagogik sein nicht zu unterschätzen.²⁰⁰

Auch Hillinger, Theaterpädagogin und Germanistin, erklärt in einem Buchkapitel zur Lehrer*innenausbildung des Schulfachs Theater, dass das Kommunikations- und Diskursfeld von Theaterlehrer*innen „umfänglich, anspruchsvoll, spannend und für überraschende Erfahrungen und Ereignisse sorgt“²⁰¹. Erst durch eine „breit angelegte, an der Kunstform orientierte, von theoretischen, methodisch-didaktischen wie pädagogischen Diskursen und Erprobungen geprägte Ausbildung“²⁰² würde es ermöglichen, theaterpädagogisch erfolgreich zu unterrichten.

¹⁹⁷ Interview L, Zeile 5-10.

¹⁹⁸ Interview L, Zeile 17.

¹⁹⁹ Interview L, Zeile 19-21.

²⁰⁰ Vgl. Interview L, Zeile 24-32.

²⁰¹ Hillinger, Dorothea (2015): Theater kann man studieren! Zur grundständigen Lehrerbildung für das Schulfach Theater. In: Wolfgang Schneider (Hrsg.): *Theater und Schule: Ein Handbuch zur kulturellen Bildung*. Bielefeld: transcript, S. 337.

²⁰² Vgl. Ebd., S. 339.

ten. Diese Ansicht wird auch durch die Erfahrungen der Befragten unterstützt. All jene Lehrer*innen, die die Theaterpädagogik und das Improvisationstheater auf vielfältige Art und Weise in ihrem Unterricht einsetzen, berichten davon, dass sie einen breiten Ausbildungsweg hinter sich haben.

So schildert beispielsweise Befragte C, dass sie den zweijährigen Lehrgang an der PH Oberösterreich besucht hat und dort Improvisationstheater ein fixer Bestandteil der Ausbildungsschiene war und sogar ein Lehrender, der hauptsächlich mit den Teilnehmer*innen am und mit Improvisationstheater gearbeitet hat, integriert war.²⁰³ Aber auch Befragte A, E, G, und H berichten von diversen Fortbildungen, die sie im Laufe ihrer pädagogischen Karriere besucht haben, und die letztendlich Improvisationstheater an sie herangetragen haben.²⁰⁴ Somit ist die Hälfte aller Befragten über die Schiene der Fortbildungen auf die Möglichkeit des Improvisationstheaters gestoßen und es wurde innerhalb des Interviews eine Vielzahl unterschiedlicher Angebote genannt. Da nicht bei allen genannten Fortbildungsmöglichkeiten, beispielsweise bei einmalig stattfindenden, nicht näher definierten Kursen der PH Wien oder bei fehlenden Informationen der Befragten, die beispielsweise den Namen einer vortragenden Person vergessen hatten, detaillierte Informationen bereitgestellt werden konnten, kann nicht auf alle erwähnten Weiterbildungsmöglichkeiten eingegangen werden. Somit werden in dieser Arbeit der Masterlehrgang an der PH OÖ, der Masterlehrgang an der KPH Krems/Wien, und die Fortbildungsmöglichkeit in Hollabrunn näher erläutert.

Den Lehrgang an der KPH Oberösterreich der Diözese Linz besuchte Befragte C. Sie begann zuerst den Lehrgang an der KPH Oberösterreich, der zwei Jahre dauerte und aktuell in dieser Form nicht mehr angeboten wird. Dieser Lehrgang ermöglichte auch keinen Abschluss. Später besuchte Befragte C dann den Masterlehrgang an der KPH Oberösterreich, der heute noch in dieser Form absolvierbar ist.²⁰⁵ Der Kurs findet über sechs Semester berufsbegleitend statt und schließt mit einem Master of Arts ab. Pro Studienjahr kostet die Ausbildung dabei 2.995 €. Der Lehrgang richtet sich an Lehrer*innen aller Schultypen wie auch an andere Interessierte aus dem pädagogischen Bereich.²⁰⁶

Auch die KPH Wien/Krems bietet einen ähnlichen Hochschullehrgang an, der von der Befragten E und der Befragten H besucht wurde.²⁰⁷ Dieser richtet sich an Lehrpersonen aller

²⁰³ Vgl. Interview C, Zeile 6-9.

²⁰⁴ Vgl. Interview A, Zeile 32-34; Interview E, Zeile 5-8; Interview G, Zeile 5-11; Interview H, Zeile 6-11.

²⁰⁵ Vgl. Interview A, Zeile 6-9.

²⁰⁶ Vgl. Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz: Masterlehrgang Theaterpädagogik [https://www.phdl.at/index.php?id=2793&tx_wbplugin_wbdb\[callfn\]=booking&tx_wbplugin_wbdb\[pgmid\]=749&tx_wbplugin_wbdb\[title\]=AKTUELL:_Masterlehrgang:_Theaterp%C3%A4dagogik,_SS_2024](https://www.phdl.at/index.php?id=2793&tx_wbplugin_wbdb[callfn]=booking&tx_wbplugin_wbdb[pgmid]=749&tx_wbplugin_wbdb[title]=AKTUELL:_Masterlehrgang:_Theaterp%C3%A4dagogik,_SS_2024). (letzter Aufruf am 22.08.2023)

²⁰⁷ Vgl. Interview E, Zeile 23-27, Interview H, Zeile 7-14.

Schularten und dauert insgesamt 6 Semester. Auch dabei wird mit Beendigung des Studiums ein Master of Arts erworben und die Kosten belaufen sich auf 1.500 € pro Semester.

Aufgrund dessen, dass sogar fünf der teilnehmenden Lehrkräfte (Befragte C, E, H, J, L) die Fortbildungsmöglichkeit in Hollabrunn positiv hervorhoben, soll diese Lehrveranstaltung erwähnt werden. Die Lehrveranstaltung Hollabrunn findet jährlich eine Woche in den Sommerferien statt und ermöglicht es Lehrer*innen verschiedene theaterpädagogische Möglichkeiten auszuprobieren, die von Expert*innen aus unterschiedlichen Bereichen durchgeführt werden. Die Veranstaltung richtet sich an aktive Lehrpersonen aller Schultypen. Die Workshops finden über mehrere Tage hinweg statt und nehmen insgesamt 33 Unterrichtseinheiten in Anspruch.²⁰⁸ Auch die Theaterpädagogin und Lehrerin Dagmar Höfferer-Brunthaler berichtet in ihrem Artikel zum Thema Schultheater und Darstellendes Spiel in Österreich über die Theaterinstitution. Die Fortbildung findet bereits seit 28 Jahren statt und wird über das Bildungsministerium finanziert und bleibt somit, im Gegensatz zu den zuvor erwähnten Fortbildungsmöglichkeiten, für die Teilnehmer*innen kostenfrei.²⁰⁹

4.3. Wie sieht die Umsetzung von Improvisationstheater im Literaturunterricht aus?

Im folgenden Kapitel soll nun die tatsächliche Unterrichtsumsetzung der befragten Lehrpersonen genauer erörtert werden.

4.3.1. Einstieg in das Improvisieren

Die Frage, wie und ob die Schüler*innen auf das Improvisationstheater im Rahmen des Literaturunterrichts vorbereitet wurden, aber auch wie der konkrete Stundeneinstieg gestaltet wurde, wurde von den Teilnehmer*innen unterschiedlich beantwortet. Die Hälfte der Befragten schilderte innerhalb des Frageblocks, dass ihre Schüler*innen auch auf Vorerfahrungen im theatralen Bereich zurückgreifen konnten, wohingegen die andere Hälfte lediglich auf die punktuellen Erfahrungen innerhalb des Stundensettings einging.

²⁰⁸ PH Wien: Sommerworkshop Darstellendes Spiel. <https://www.ph-online.ac.at/ph-noe/wblv.wbShowLvDetail?pStpSpNr=241719>. (Letzter Aufruf am 23.08.2023)

²⁰⁹ Vgl. Höfferer-Brunthaler Dagmar (2016): Schultheater und Darstellendes Spiel – in Österreich. In Szenario, 10/2, S. 93.

4.3.1.1. Vorerfahrung der Schüler*innen

Innerhalb der Interviews berichteten alle Teilnehmer*innen (Befragte*r A, B, C, H, J, L)²¹⁰, die sich betreffend der Vorerfahrungen mit Improvisationstheater der Schüler*innen äußerten, dass die Schüler*innen kaum bis keine theatrale Vorbildung besaßen, bis die Lehrpersonen mit ihnen im Deutschunterricht Improvisationen ausprobierten. Einige der Interviewten meinten allerdings, dass sie andere theatrale Übungen bereits früher in die Unterrichtseinheiten einstreuten, bevor sie das Improvisationstheater letztendlich für den Literaturunterricht nutzten.

H: „. Also ich mache mittlerweile in meinen Klassen schon immer wieder, auch in den neuen Klassen, so auch ganz konzentriert zu Beginn einfach ein paar Stunden oder Teile von Stunden mit theatralen Methoden, dass sie einfach die Grundvoraussetzungen kennen und dass sie die Regeln, mit denen so ein Unterricht abläuft, auch nachvollziehen können und man sozusagen wie aus dem Stegreif dann mal was hervorholen kann.“²¹¹

Wie die Befragte H hier schildert, bietet es sich für Lehrpersonen an, wenn regelmäßiger theatrale Methoden oder Improvisationstheater in den Unterricht einfließen sollen, dass die Schüler*innen bereits im Vorfeld über Regeln und Grundsätze, die im Unterricht mit eigenen szenischen Erfahrung notwendig sind, Bescheid wissen sollten. Diese Vorbereitung kann bei den Schüler*innen Sicherheit hervorrufen und bietet der Lehrperson die Möglichkeit schnell und ohne viel Erklärung zur Festigung von Unterrichtsinhalten oder zur Auflockerung von trockenen Inhalten, eine theatrale Übung einzusetzen. Auch das thematisiert die Befragte H.

H: „Außerdem gibt es im Improbereich ja so viele so wirklich kleine, winzige Übungen, die man super einsetzen kann, um mal die letzten fünf Minuten abzurunden. Oder wenn man sieht, sie sind streichfähig, da macht man irgendwas zur Aktivierung oder umgekehrt. Also das sind so winzige, kleine Tools, die eigentlich jeder Lehrer haben sollte. Also insofern gehört so eine theatrale Sache in die Ausbildung.“²¹²

Auch wenn die Befragte H mit Ausbildung wahrscheinlich stärker auf die Lehrer*innenausbildung referiert, könnte man die Aussage dahingehend deuten, dass eine Ausbildung der Schüler*innen betreffend den theatralen Regeln meint, um so sowohl der Lehrpersonen als auch den Schüler*innen neue Lehr- und Lernzugänge im Unterricht zu ermöglichen.

Diese Überlegungen der Lehrpersonen, dass die Schüler*innen auf den Einsatz von Improvisationstheater vorbereitet werden müssen, deckt sich mit der im Theorieteil erwähnten Rolle

²¹⁰ Vgl. Interview A, Zeile 57-60; Interview B, Zeile 60-65, Interview C, Zeile 48-52; Interview H, Zeile 29-38, Interview J, Zeile 44-48, Interview L, Zeile 49-56.

²¹¹ Interview H, Zeile 29-34.

²¹² Interview H, Zeile 35-38.

der Lehrperson und der Herangehensweise von Johnstone, der meint, dass Übungen langsam aufgebaut werden müssen, um Schüler*innen zu ermöglichen, sich auf der Bühne darzustellen und so Selbstvertrauen, in das eigene Spiel zu erlangen.²¹³ Dies sehen allerdings nicht alle Lehrpersonen so.

Eine Aussage, die sich leicht von den anderen Lehrkräften, die ihre Schüler*innen als gänzlich unerfahren wahrnehmen, unterscheidet, ist jene vom Befragten L. Dieser meint in seiner Schilderung, dass die meisten seiner Schüler*innen noch keine Erfahrungen mit Improvisationstheater haben und er ihnen keine „Skills“²¹⁴ vermitteln will. Dafür sei seines Erachtens die Theatergruppe, die von der interviewten Lehrperson geleitet wird, zuständig. Dort werden die „Werkzeuge des Improtheaters“²¹⁵ aktiv und gezielt vom Befragten L vermittelt. Dadurch, dass jedoch die Theatergruppe in der Schule des Befragten L als Freigegenstand angeboten wird, ist es meist so, dass in seinen Regelklassen im Deutschunterricht Personen sind, die zusätzlich die Theatergruppe besuchen. Diese treten zu Beginn meist in den Vordergrund, wenn es um das Aktivwerden auf der Bühne geht, wohingegen die anderen erst beobachten. So gesehen werden die Unerfahreneren auf Peer-Ebene abgeholt und können sich die eigenen Klassenkamerad*innen zum Vorbild nehmen, um eventuelle Hemmschwellen abzubauen. Der Befragte L nutzt demnach im Unterricht eine Form des Sozialen Lernens, durch die innerhalb der Schüler*innen die Erfahreneren den Unerfahrenen ein Beispiel bilden.

4.3.1.2. Warm-Up

Mehrheitlich nutzen die Befragten vor dem Starten der eigentlichen Literaturbearbeitung mittels Improvisationstheater kurze Aufwärmübungen. Am konzentriertesten schildert dabei Befragte D ihre Vorbereitung der Schüler*innen. Bevor mit Literatur gearbeitet werden kann, werden die Schüler*innen in die Grundsätze des Improvisationstheater eingeführt und beschäftigen sich zuerst mit sogenannten Rhythmusübungen, die stark körperzentriert sind. Erst dann geht es an kleine Improvisationsübungen und letztlich wird im Unterricht mit Literatur gearbeitet.²¹⁶

Auch die Befragte C verwendet Aufwärmübungen und entscheidet sich zum Beispiel für Assoziationsübungen, die sie als Teil des Improvisationstheaters wahrnimmt. Wie Dixon bereits anführt, ist es beim Improvisationstheater zentral, dass die Assoziationen und Gedanken zu

²¹³ Vgl. Johnstone, Keith (2002): *Improvisation und Theater. Die Kunst, spontan und kreativ zu agieren*. 6. Auflage. Übersetzung von Petra Schreyer. Berlin: Alexander Verlag, S. 75-76.

²¹⁴ Interview L, Zeile 52.

²¹⁵ Interview L, Zeile 55.

²¹⁶ Vgl. Interview D, Zeile 40-54.

Themen wertgeschätzt werden.²¹⁷ Vielfach müssen die Schüler*innen jedoch erst mit dieser Vorstellung warm werden, dass ihre Gedanken geschätzt werden und wertvoll sind, egal, ob sie kreativ, geistreich oder zum Ausgangsgedanken passend sind. Auch hier muss die Lehrperson Vorarbeit leisten, um eine derartige Atmosphäre in der Klasse zu ermöglichen. Zentral ist beim Improvisationstheater daher auch die Schnelligkeit, da ein Stocken auf der Bühne sofort den Zauber der Bühnenrealität nimmt. Demnach kann es den Kindern und Jugendlichen helfen, mit Assoziationsketten aufzuwärmen. Johnstone meint dazu, dass die ersten Assoziationen und Ideen immer das ideale Material der Improvisation darstellen. Der Zugriff ist dennoch oft nicht einfach für die spielenden Subjekte, da das Entblößen dieser oft schambesetzt ist und vulnerabel mache. Da man meist damit beschäftigt sei, sich selbst davor zu schützen, damit andere nicht mitbekommen, dass man peinliche Gedanken habe, versuchen Individuen häufig die ersten Eingebungen zu verwerfen, und handeln zu verkopft. Johnstone spricht dabei von einer „inneren Zensur des Menschen“²¹⁸, die erst überwunden werden muss, um letztendlich zum schöpferischen Prinzip gemacht zu werden.²¹⁹ Gerade im schulischen Kontext, in dem sowohl der Ort als das Alter der Teilnehmer*innen Grundvoraussetzungen schaffen, in denen Scham und Peinlichkeit leicht überhandnehmen, ist die Wichtigkeit dieser Assoziationsspiele demnach nicht zu unterschätzen. Auch hier ist die Kompetenz von Lehrer*innen, die wissen, wie sie ein sicheres Umfeld für ihre Schüler*innen schaffen und wie sie diese dramenpädagogisch unterstützen können, gefragt.

Viele erfahrene Lehrkräfte haben sich jedoch über die Jahre bereits ein Repertoire für Aufwärmspiele erarbeitet, um die Schüler*innen für das Unerwartete zu wappnen und ihnen das nötige Vertrauen zu schenken, spontan spielen zu können. So erzählt beispielsweise Teilnehmer F, dass er stets Spiele und Übungen im Kopf habe, mit denen er spontan starte und die, je nachdem, was er vorhat, schon mehr oder weniger auf das spätere Improvisationstheater vorbereiten. Auch er betont, dass er Spiele wählt, die die Schüler*innen auf Schnelligkeit und Spontanität vorbereiten.²²⁰ Ähnlich verhält es sich bei der Befragten A, die es als Notwendigkeit erachtet, dass vor den Improvisationstheaterspielen mit den Schüler*innen aufgewärmt wird. Sie betont jedoch auch, dass sie keine theoretische Wissensvermittlung hinsichtlich des Improvisationstheaters vornimmt, sondern viel mehr ohne Hintergrundwissen kurz mit den

²¹⁷ Vgl. Dixon (2010), S. 49.

²¹⁸ Johnstone, Keith (2002), S. 151.

²¹⁹ Vgl. Ebd., S. 151-152.

²²⁰ Vgl. Interview F, Zeile 27-32.

Schüler*innen Regeln, wie das Annehmen der Gedanken des Gegenübers, erklärt und sie dann direkt ins eigene Tun schickt.²²¹

Auch die Befragte H entscheidet sich, wenn sie „wirklich konzentriert an performativen Dingen arbeiten will“²²², für ein Warm-up oder Ähnliches. Manchmal setzt sie jedoch auch spontan aufgrund eines Gesprächs oder aus einer plötzlichen Idee heraus, Improvisationstheater im Literaturunterricht ein. Dann geschieht das Spiel durchaus unvorbereitet und die Schüler*innen sollen direkt aus der Situation heraus, darauf losspielen.²²³ Ähnlich sieht das die Befragte I. Sie macht es allerdings davon abhängig, wie erprobt ihre Schüler*innen bereits mit der theatralen Form des Improvisierens sind. Wenn Schüler*innen ihren Unterricht und ihre Vorgehensweise schon gut kennen, wählt sie auch mal einen direkten Einstieg, falls es jedoch ganz neu für Schüler*innen ist, hat sie beispielsweise einer ersten Klasse einmal Puppen angeboten, um damit das Improvisieren zu üben.²²⁴ Dies kann für die Kinder den Vorteil bringen, dass sie nicht sofort den eigenen Körper zur Schau zu stellen. Gerade zu Beginn des Spielens kann es für die Schüler*innen noch schwierig sein ihr Selbst von der gespielten Rolle zu differenzieren, wodurch sie sich unwohl auf der Bühne fühlen. Durch die Hilfestellung einer Puppe fällt es den Kindern leichter, dass sie die Sprechenden auf der Bühne nicht als ihre eigene Person erkennen und dadurch weniger gehemmt sind.

4.3.1.3. Kaltes Wasser

Anders sehen das Thema Vorbereitung der Befragte L und J sowie die Befragte E. Die Befragte E erklärt nur die Techniken vorher, also das jeweilige Spiel oder die Spielregeln des Improvisationstheaters und wirft ihre Schüler*innen ins kalte Wasser und lässt sie direkt spielen.²²⁵ Auch der Befragte L bereitet seine Schüler*innen nicht groß vor, im Sinne der Frage „Was ist Improvisationstheater“, jedoch, wie bereits zuvor erwähnt, befinden sich in den Klassen meist erfahrenere Schüler*innen, die das Freifach Theater besuchen und demnach auf einen größeren Erfahrungsschatz und dramenpädagogische Theorie rückgreifen können. Dass der Befragte L allerdings keine großen Vorbereitungen plant, hat meist den Grund, dass er das Improvisationstheater im Literaturunterricht bisher ausschließlich situationsbezogen einsetzt.

²²¹ Vgl. Interview A, Zeile 48-56.

²²² Interview H, Zeile 22-23.

²²³ Vgl. Interview H, Zeile 24-26.

²²⁴ Vgl. Interview I, Zeile 111-114.

²²⁵ Vgl. Interview E, Zeile 40.

Auch der Befragte J vertritt die Linie, dass er seine Schüler*innen nicht groß auf das Improvisationstheater vorbereitet, da im Spiel selbst selten Zeit zum Überlegen ist und sie direkt in die Spontanität kommen sollen und im Moment spielen müssen.²²⁶

4.3.2. Verwendete Literatur

Innerhalb der Interviews sollten die befragten Personen darauf eingehen, zu welchen konkreten Werken sie bereits mit Improvisationstheater gearbeitet haben. Dabei kamen zahlreiche Beispiele, die sowohl Klassiker als auch moderne Werke abdeckten.

Viele Lehrpersonen nannten Werke, die dem Kanon entsprechen. Unter dem Literaturkanon versteht Dawidowski ein

„komplexer gesellschaftlich-kultureller Wertungs- und Auswahlprozess sich manifestierender Korpus an literarischen Werken und Autorennamen, der in einem bestimmten Zeitkontext aufgrund seiner spezifischen Traditionswürdigkeit [...] für bestimmte Kollektive wertgeschätzt und and nachfolgende Generationen weitergegeben wird.“²²⁷

Die Institution Schule zählt, so Dawidowski, zu den wichtigsten kanonbildenden Institutionen und trägt wesentlich zur Konstruktion und zum Erhalt der Kanonlektüre bei.²²⁸ Auch bei den Lehrpersonen, die in den hier vorliegenden Interviews zitiert werden, findet sich viel an typischer Kanonliteratur wieder. So fällt auf, dass insgesamt sogar vier der Befragten (Befragte C, H, J, L)²²⁹ angaben, bei Goethes *Faust* mit Improvisationstheater zu arbeiten. Warum genau dieses Werk, die Befragten so einlädt, mit Improvisationstheater zu arbeiten, beantwortet die Befragte C folgendermaßen:

C: „[...] beim *Faust* mache ich es mitten drinnen nochmal, weil der sowieso so lange ist, und ich behandle den relativ intensiv immer, dass sowas dazwischen natürlich eine super Auflockerung ist. Einfach mal ein anderes Arbeiten, [...]“²³⁰

Der Grund, warum die Befragte sich also gerade bei diesem Werk für eine Auflockerung durch Improvisation entscheidet, ist, dass sie erkannt hat, dass dieses Werk eines ist, das Schüler*innen im Normalfall nicht unbedingt leichtfällt. Die wenigsten Schüler*innen werden sich wahrscheinlich in ihrer Freizeit für ein Werk, wie Goethes *Faust* entscheiden, und daher ist es die Aufgabe der Lehrperson, diese Lektüre lustvoll anzureichern und nicht nur 50 Minuten mit den Schüler*innen still zu lesen. Ein weiterer Punkt, warum Werke wie Goethes *Faust* für Improvisationstheater gut geeignet sind, ergänzt die Befragte H.

²²⁶ Vgl. Interview J, Zeile 34-37.

²²⁷ Dawidowski (2016), S. 132.

²²⁸ Vgl. Ebd. S. 132-133.

²²⁹ Vgl. Interview C, Zeile 37-38; Interview H, Zeile 98-100, Interview J, Zeile 33-34, Interview L, Zeile 98-99.

²³⁰ Interview C, 37-38.

H: „Beim *Faust* kann man verschiedene Aspekte, natürlich des Gretchens, aus der heutigen Sicht, darstellen, weil es für die Schüler oft nicht nachvollziehbar ist.“²³¹

Sie nutzt das Improvisationstheater, um ein Werk aus dem 18. Jahrhundert für die Schüler*innen wieder greifbar zu machen. Durch das Versetzen der Figuren in eine heutige Zeit können die Leser*innen die Motive und Gedanken und so den Inhalt des Werks auf eine neue Art erleben und das Werk so letztendlich besser verstehen und den, von Scheller als „fremden Habitus“²³² bezeichnet, selbst erleben.

Doch nicht nur Goethes *Faust* war ein beliebter Klassiker, der mit Improvisationstheater anschaulich gemacht wurde. Auch verschiedene Balladen wurden von den Teilnehmer*innen als Beispiele ihrer Unterrichtserfahrung mit Improvisationstheater genannt.

E: „Ich habe jetzt in der letzten Zeit mit Balladen begonnen. Wobei wir da wirklich bei Literatur sind und das verknüpfe ich tatsächlich auch mit Musik. Ich unterrichte auch Musik, weil da gibt es ja auch die vertonten Balladen. Einerseits von Franz Schubert, den *Erlkönig*. Andererseits, den gibt es auch von den jungen Dichtern und Denkern vertont. Und da lebt es für mich davon, dass ich es ihnen zuerst einmal vortrage und vorlese. Ich mache das sehr theatralisch im wahrsten Sinne des Wortes. Und dann wird da dazu eben [von den Schüler*innen] improvisiert, vermutet, entwickelt und tatsächlich mitunter dann auch die Geschichte umgeschrieben.“²³³

Die Befragte E erweckt so beispielsweise den *Erlkönig* mit ihren Schüler*innen auf vielfältige Art und Weise zum Leben, wozu sie die Methode des Improvisationstheaters nutzt.

Sie spricht demnach von vielschichtigen ästhetischen Erlebnissen, die die Schüler*innen innerhalb ihres Unterrichts mit einem Text machen können, die von Schüler*innen sowohl als eine literarästhetische Rezeptions- als auch als Produktionskompetenz wahrgenommen werden können.

Auch die Befragte G arbeitete zum *Erlkönig* improvisatorisch mit ihren Schüler*innen.²³⁴ Aber andere Balladen, wie der *Handschuh*²³⁵ von Schiller oder *Die Brücke am Tay*²³⁶ von Fontane, wurden im Rahmen der Interviews von den Lehrer*innen als Beispiellektüren genannt. Auch hier liegt die Erklärung wahrscheinlich darin, dass die Sinnerfassung für die Schüler*innen durch das eigene Erleben oftmals einfacher ist und dadurch die Balladen spielerisch weiterbearbeitet werden können. Außerdem liegt mit der Ballade eine Textsorte zugrunde, die, wie von der Befragten E erwähnt, davon lebt, hörbar und fühlbar gemacht zu werden und über ästhetische Bildungsdimensionen verarbeitet werden sollen. Von daher sind

²³¹ Interview H, Zeile 98-100.

²³² Scheller Ingo (2010), S. 100-107.

²³³ Interview E, Zeile 68-75.

²³⁴ Vgl. Interview G, Zeile 36.

²³⁵ Vgl. Interview H, Zeile 98-100.

²³⁶ Vgl. Interview I, Zeile 117-118.

szenische Interpretationen eine gelungene Möglichkeit, einen Zugang für die Schüler*innen zu schaffen.

Aber auch andere typische Kanonliteratur wurde im Kontext der Interviews von den Lehrpersonen erwähnt. So arbeitete die Befragte B beispielsweise mit Kafkas *Verwandlung*²³⁷, die Befragte C mit Lessings *Emilia Gallotti*, die Befragte I mit *Andorra* von Frisch, Horvaths *Geschichten aus dem Wienerwald* oder Büchners *Woyzeck*²³⁸, der Befragte J mit Lessings *Nathan der Weise* oder Kellers *Romeo und Julia auf dem Dorfe*²³⁹ oder der Befragte L mit Büchners *Leonce und Lena*²⁴⁰.

Auch Märchen, Sagen²⁴¹ oder sogar mythologische Geschichten²⁴² eignen sich nach den Interviewteilnehmer*innen gut, um mit den Schüler*innen Improvisationstheater anzuwenden.

Andere erwähnten lyrische Texte als Beispiel für Improvisationstheater im Literaturunterricht. So nennt zum Beispiel die Befragte H ein Gedicht von Matthias Claudius behandelte, das sie im Unterricht mithilfe von Improvisationstheater thematisierte.

H: „Das habe ich eigentlich im Laufe des vorigen Gesprächs dann nicht unbedingt so betont, aber das Rezipieren und auch das Versuchen und die Sprachproduktion sind wichtig. Ich muss manchmal ein Gedicht von Matthias Claudius sozusagen ein bisschen nachzuempfinden oder bestimmte Sprachebenen erleben und das kann auch Theater fördern.“²⁴³

Sie benennt die Wichtigkeit, die lyrischen Texte nachzuempfinden, was über eine theatrale Interpretation erreicht werden kann. Auch das Verständnis der eigenen Sprache eines Gedichts kann über das eigene Sprechen und Darstellen ermöglicht werden. Doch nicht nur darum, können Improvisationen im Kontext der Lyrik zielführend sein. Der Befragte L erwähnt beispielsweise, den Einsatz einer Improvisation seitens der Schüler*innen bei dem Gedicht *Mondnacht* von Eichendorff.

L: „Zum Beispiel habe ich jetzt in der ersten Klasse sogar - da haben wir das mit Gedichten gehabt, wo der Himmel die Erde stillküsst, das berühmte Gedicht. Jetzt haben wir mal gesagt, wie schaut das jetzt konkret aus, wenn der Himmel die Erde küsst? Das haben sie sich dann so vorgestellt und dann hab ich gesagt, spielen wir das mal.“²⁴⁴

Der Befragte L nutzt demnach hier die Interpretation, um den Schüler*innen überhaupt ein Verständnis des behandelten Gedichts zu ermöglichen und die Verse tiefergreifender zu bear-

²³⁷ Vgl. Interview B, Zeile 35-36.

²³⁸ Vgl. Interview I, Zeile 142, 158, 176-177.

²³⁹ Vgl. Interview J, Zeile 52, 56.

²⁴⁰ Vgl. Interview L, Zeile 89.

²⁴¹ Vgl. Interview I, Zeile 117-118.

²⁴² Vgl. Interview A, Zeile, 62-63.

²⁴³ Interview H, Zeile 241-243.

²⁴⁴ Interview L, Zeile 74-79.

beiten. Auch die Befragte K wählt das Improvisationstheater in einer Lyrikeinheit. So lässt sie die Schüler*innen verschiedene Gryphiusgedichte lesen und in Kleingruppen mittels eines Standbildes darstellen, während die Mitschüler*innen erraten müssen, welches der unterschiedlichen Werke, dargestellt wird.

Aber nicht nur das Veranschaulichen von Klassikern wird durch die interviewten Lehrpersonen mithilfe von Improvisationstheater versucht. Die Befragten nutzten die spontane szenische Darstellung auch, um aktuelle Kinder- und Jugendliteratur mit den Schüler*innen zu vertiefen.

So wurde von den Befragten beispielsweise aus dem Bereich der Kinderliteratur *Ronja Räubertochter* von Astrid Lindgren²⁴⁵, *Der Herr der Fliegen*, *Rico Oskar und die Tieferschatten*²⁴⁶, *der kleine Prinz*, *die Geggis* oder *Till Eulenspiegel*²⁴⁷ als Lesestoff für Unterstufenschüler*innen genannt.

Aber auch im Bereich der Jugendliteratur wurde zu Werken, wie die *Tiefseequalle*²⁴⁸, *Wunder*²⁴⁹ oder *Slam*²⁵⁰ mit den Oberstufenschüler*innen improvisiert.

4.3.3. Konkrete Übungen des Improvisationstheaters

Im Laufe der Interviews wurden von den meisten Teilnehmer*innen auch immer wieder konkrete Improübungen genannt, die über diversen Bücher, Websites oder Fortbildungen kennen gelernt wurden und somit gerne Verwendung im Unterricht finden. Auch wenn die Namen der Übungen nicht immer einheitlich sind, sind es dennoch oftmals sehr ähnliche Vorgangsweisen, die beim Improvisationstheater im Unterricht angewendet werden.

Am häufigsten wurde dabei die Übung der Standbilder /Schau(fenster)bilder / des Statuen - theaters von den Teilnehmer*innen (Befragte A, B, D, H, K, L)²⁵¹ genannt. Besonders bekannt ist diese Herangehensweise, da sie auf den Theatertheoretiker Augusto Boal zurückzuführen ist, dessen Theater der Unterdrückten oft im pädagogischen Kontext eingesetzt wird. Ziel der Übung ist es, dass zwei bis drei Personen Standbilder bauen, die zuerst unbewegt im Raum stehen und von den Mitschüler*innen analysiert werden. Eine Variante davon, die gerne eingesetzt wird, ist, dass das eingefrorene Bild durch ein Antippen der Figuren zum Leben erweckt wird. Es spricht immer nur die Person, die aktuell angetippt wird. Somit entsteht auf

²⁴⁵ Vgl. Interview A, Zeile 80-81.

²⁴⁶ Vgl. Interview F, Zeile 51-53.

²⁴⁷ Vgl. Interview G, Zeile 64-66.

²⁴⁸ Vgl. Interview A, Zeile 75.

²⁴⁹ Vgl. Interview D, Zeile 54-55.

²⁵⁰ Vgl. Interview K, Zeile 57-58.

²⁵¹ Vgl. Interview A, Zeile 78; Interview B, Zeile 40-42; Interview D, Zeile 65; Interview H, Zeile 58; Interview K, Zeile 56; Interview L, Zeile 130.

der Bühne kein Dialog, sondern die Personen verbalisieren ihre Gedanken und Gefühle innerhalb der Situation, ohne von den anderen Figuren unterbrochen zu werden.²⁵²

Diese Herangehensweise eignet sich auch besonders gut für den Literaturunterricht. So können die Kinder und Jugendlichen abermals die gelesenen Szenen sowie in die Gedanken der Figuren eintauchen und einen eigenen Zugang dazu finden. Durch das Antippen der Mitschüler*innen müssen die Darsteller*innen spontan die Gedanken und Gefühle der literarischen Figur wiedergeben. Außerdem eignet sich diese Übung aufgrund der Ruhe und Strukturiertheit gut, um Gelesenes im Klassenverband nachzubesprechen und die verschiedenen Meinungen und Perspektiven der Klasse abzufragen.

Eine weitere Übung, die mehrfach genannt wurde (Befragte E, J)²⁵³, war jene des heißen Stuhls/Expertenspiels. Dabei sitzt eine Person auf einem Stuhl auf der Bühne und bekommt eine „Expertenrolle“. Das Publikum darf der darstellenden Person Fragen stellen, die bestmöglich beantwortet werden sollen.²⁵⁴ Im Kontext des Literaturunterrichts wird die Übung dahingehend adaptiert, dass eine literarische Figur auf dem heißen Stuhl platziert wird und Fragen zur Handlung des Werks oder auch zu Haltungen oder offenen Fragen interviewt wird, die nicht im Buch vorkommen. Als Adaption nennt der Befragte J den Newsroom, bei dem eine Nachrichtensendung inklusive Interviewsituation nachgespielt wird. Dieses Setting bringt einen Transfer in die Jetztzeit mit sich.²⁵⁵

Dieser Transfer in die Gegenwart steht als eigenes Gerüst einer Improvisation zur Verfügung. Diese Vorgehensweise nutzt auch der Befragte L.

L: „Auch bei *Faust* zum Beispiel ist ein Anfangsmonolog und so weiter. Das gehört Übertragen ins Jetzt, weil das ist natürlich Sprache von vor 200, 250 Jahren, also Übertragen in die heutige Sprache, das mache ich sehr häufig, übertragen in die Sprache der Jugend heute und wie sie das empfinden.“²⁵⁶

Auf diese Weise erhalten die Schüler*innen einen konkreten Auftrag für die Improvisation und erleichtern sich das Spiel insofern, dass sie ihre eigene Sprache benutzen dürfen und sollen.

Eine weitere typische Improübung, die von der Befragten C genannt wurde, war das Genre-spiel.

²⁵² Vgl. Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit: Statuentheater. <https://www.baustein.dgb-bwt.de/PDF/B6-Statuentheater.pdf>. (letzter Aufruf am 25.8.2023).

²⁵³ Vgl. Interview E, Zeile 43; Interview J, Zeile 53.

²⁵⁴ Vgl. Improwiki: Expertenspiel. <https://improwiki.com/de/wiki/improtheater/expertenspiel>. (letzter Aufruf am 25.8.2023).

²⁵⁵ Vgl. Interview J, Zeile 64-65.

²⁵⁶ Interview L, Zeile 98-101.

C: „Zum Beispiel dieses Genrespiel, das heißt eine Szene in verschiedenen Genres. Und da bereite ich meistens vorher gleich kurze Zettelchen vor mit verschiedenen Filmgenres. Sie gehen in Gruppen zusammen, 3er-4er Gruppen, 3er Gruppen und ziehen ein Zettelchen und spielen diese Szene in diesem Genre.“²⁵⁷

Dabei sei es, so die Befragte C, völlig unwichtig, ob die Schüler*innen tatsächlich schon einmal einen Film des betreffenden Genres gesehen haben. Meist reicht die popkulturelle Sozialisierung aus, um genau die typischen Merkmale abzurufen. Im Sinne der Literatur bietet sich dieses Spiel hervorragend an, um zu zeigen, wie stark sich Szenen verändern, sobald sie klischeehaft in ein anderes Genre transportiert werden. Dies ermöglicht den Schüler*innen normative Haltungen und Diskurse, kritisch zu reflektieren und zu erkennen und durch die ästhetische Erfahrung, die von Surkamp angeschnittene Reflexion des Dargestellten stattfinden kann.²⁵⁸ Ähnlich verhält es sich bei den Überlegungen der Befragten D, die beispielsweise einen Emotionswechsel innerhalb einer Szene mit den Schüler*innen improvisiert.²⁵⁹

Die häufigste Vorgehensweise der Befragten bleibt aber, dass keine konkrete Improvisation herangezogen wird, sondern vielmehr entlang der Literatur gespielt wird. Die Situationen, die sich aus der Handlung heraus ergeben, werden demnach genutzt, um eine Improvisation im Klassenraum hervorzurufen.

F: „Früher habe ich mir quasi ein Buch geschnappt, was ich mit den Kindern machen wollte und habe das mit ihnen gelesen und an bestimmten Stellen im Buch habe ich dann gesagt, so und jetzt spielen wir das. Und habe gesagt, ich teile euch in Gruppen ein, sie waren dann, keine Ahnung, so dritt, zu viert, zu fünft und es gab quasi eine Improvisationsvorgabe, entweder spiel das jetzt nach, spiel das nach oder es gab eine Veränderung, wie würdest du das lösen, wie würdet ihr das lösen, wie könnte es denn anders gehen?“²⁶⁰

Auf diese Art und Weise, wie Befragte F hier ihr Vorgehen schildert, können die Improvisationen spontan im Unterricht eingesetzt werden, wenn Leerstellen zu füllen sind, wie dies auch Ulf Abraham schildert²⁶¹, Verständnisprobleme auftreten oder die Schüler*innen zu wenig aktive Phasen im Unterricht erleben und wieder stärker ins Handeln gebracht werden sollen, wie dies im Sinne des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts gefordert wird.

So nutzt beispielsweise die Befragte C die Leerstelle am Ende von Lessings *Emilia Galotti*, um die Schüler*innen selbst innerhalb eines dargestellten Gerichtsprozesses die Frage der Schuld zu klären und lässt dazu die Schüler*innen improvisieren.²⁶²

²⁵⁷ Interview C, Zeile 41-45.

²⁵⁸ Vgl. Surkamp (2012), S. 88.

²⁵⁹ Vgl. Interview D, Zeile 64.

²⁶⁰ Interview F, Zeile 43-49.

²⁶¹ Vgl. Abraham (2014), S. 93.

²⁶² Vgl. Interview C, Zeile 63-68.

Der Lehrperson bleibt es selbst überlassen, ob sie die Kinder und Jugendlichen völlig freispielen lässt oder ob sie mithilfe eines Fokus oder einer konkreten Aufgabenstellung ein bestimmtes Feld genauer bearbeiten will. So ist es dem Befragten F sehr wichtig, dass die Schüler*innen in einem festgelegten Fokus verbleiben und konkrete Fragen innerhalb der Improvisation, zumindest für die Spielenden selbst, beantwortbar sein sollen.

F: „Ich lege so ein paar Konzentrationspunkte fest. Die Konzentrationspunkte sind so ein bisschen eher so, wo sind sie, wer sind sie und was ist das Problem, was ist der Kern der Szene? Ich setze ein paar Fokusse, so drei oder vier, die ich mir da durchgehe, genau.“²⁶³

Dies zeigt, dass es trotz einer vergleichsweise spontan eingesetzten Improvisationsübung innerhalb des Literaturunterrichts sinnvoll sein kann, sich als Lehrperson festzusetzen, wohin man letztendlich kommen will und ein klares Ziel vor Augen zu haben. Diese Überlegungen demnach im Vorfeld zu treffen, erscheint ratsam, um den Unterricht nicht entgleiten zu lassen.

4.3.4. Zeitpunkt der Improvisationen

Weiters soll geklärt werden, wann die Lehrpersonen innerhalb des Lektüreprozesses die Improvisationen einsetzen. Dabei gibt es die drei Möglichkeiten, die alle von den Befragten thematisiert wurden, nämlich bereits vor dem Beginn der eigentlichen Lektüre als Themeneröffnung das Improvisationstheater zu wählen, während der Lektüre in die Improvisation zu gehen oder als Nachbereitung mit den Schüler*innen noch improvisatorisch zu arbeiten.

4.3.4.1. Im Vorfeld

Auch wenn die meisten Lehrpersonen den Einsatz während oder nach dem Lesen bevorzugten, so wählten auch einzelne den Einsatz von Improvisationstheater vor dem Lesen. So nutzt beispielsweise die Befragte I das Improvisieren bereits vor der eigentlichen Lektüre.

I: „[...] da gibt es so einen Eisenbahner Song, zu dem wir eigentlich zuerst was gespielt haben, das haben wir da gemacht, wo ich sie darauf eingestimmt habe und wir in Wirklichkeit so offene Runden geschafft haben, wo sie überhaupt noch nicht gewusst haben, dass es um Balladen geht, wo sie noch nicht gewusst haben, worum es inhaltlich geht, wo ich so die inhaltlichen Sequenzen mit ihnen in dramapädagogischen Formen durchgespielt habe, sage ich jetzt einmal.“²⁶⁴

Der große Vorteil an dieser Herangehensweise ist, dass die Kinder und Jugendlichen unvoreingenommen in das Spiel gehen und so einen größeren Facettenreichtum in den Improvisati-

²⁶³ Interview F, Zeile 73-75.

²⁶⁴ Interview I, Zeile 132-137.

onen zeigen. So muss außerdem mehr aus ihrer eigenen Lebenswelt in die Spielsituationen fließen, was im Anschluss eine Identifikation mit dem Gelesenen ermöglichen könnte. Auch das Sprechen über Literatur wird erleichtert, wenn zusätzlich zum Lesestoff auf das selbst Gesehene oder Gespielte zurückgegriffen werden kann und nicht nur auf Worte. Die Befragte I nutzte diese Vorgehensweise auch bei der Ballade *Der Zauberlehrling*. Dadurch wurde durch die vorangestellte Interpretation das später Gelesene für die Schüler*innen greifbarer und Fragen, wer zum Beispiel die Hexengeister sind, wurden automatisch und spielerisch im Vorfeld geklärt.²⁶⁵ Somit kann bereits im vor der Lektüre Verständnis erzeugt werden, wodurch das Gefühl einer stark geleiteten Interpretation seitens der Lehrperson, innerhalb derer nur falsch und richtig existieren, umgangen werden kann. Auch rein thematisch nutzt zum Beispiel die Befragte I das Improvisationstheater im Vorfeld einer Lektüre.

I: „Bei *Andorra* habe ich auch anders gearbeitet, zuerst über verschiedene Vorurteile - also es war in der Oberstufe - denen die Kinder begegnen oder mit denen sie konfrontiert sind. [...] Und in Zuge dessen haben wir zuerst eben über Vorurteile gesprochen, Rollenspiele, wo sie in Wirklichkeit im Kopf verschiedene Rollen hatten, wo sie nicht wussten, wer sie sind, also in dieser Richtung. Und haben uns da erst dieses *Andorra* auch von der anderen Seite aufgemacht. Also ich mache es eigentlich immer eher als Themeneinstieg und nicht als Nachbereitung.“²⁶⁶

Auch hier rollt die Befragte I das Feld von hinten auf und ermöglicht den Schüler*innen schon vor der eigentlichen Lektüreerfahrung eine Einstimmung in das Thema. Die Schüler*innen eröffnen bereits im Vorfeld kritisch ihren Horizont und können so das Buch direkt mit einer anderen Brille lesen und wahrnehmen. Die Befragte H nutzt diese Vorgehensweise auch und spricht in dem Kontext an, dass durch das Vorenthalten des eigentlichen Texts, die Neugier der Schüler*innen erhalten bleibt. Sie lässt die Kinder und Jugendlichen gerne spielen, ohne viel über den Text preiszugeben.

H: „Oft lasse ich ihnen den Text gar nicht vorher lesen oder erzähle auch nicht viel oder versuche es einfach nur ganz ganz wenig, dann in kleinen Portionen, so dass die Neugier erhalten bleibt. Ja, natürlich geht es auch mit Lesen vorher, aber da muss man dann halt die Aufgabenstellungen anders setzen. Da muss man dann denke ich auch, also ja, es ist ja meistens eine Mischform, aber wenn es gelesen ist, dann muss man einfach tiefer in den Text hinein tauchen und schauen, inwiefern die Protagonisten nachvollziehbar sind in ihren Gedanken, Gefühlen, Aktionen und so weiter. Und andererseits, ohne es gelesen zu haben, sind es dann einfach Methoden, wo man den Text erschließt und wo man die Geschichte einfach zusammensetzt.“²⁶⁷

²⁶⁵ Vgl. Interview I, 139-142.

²⁶⁶ Interview I, Zeile 142-144, 151-155.

²⁶⁷ Interview H, Zeile 61-69.

Die Befragte H hebt demnach den Vorteil hervor, dass ein weniger verkopftes Spiel möglich ist, wenn noch nicht zu viel über die Figur und ihre Haltungen bekannt ist. Dazu kann ergänzt werden, dass sobald Inhalte bekannt sind, Improvisationstheater eine viel größere Erschließungsfähigkeit des Gelesenen der Schüler*innen erfordert, die mit Unsicherheiten einhergehen könnte, etwas Falsches zu sagen. Auch die Interviewte E nennt daher die Vorteile eines Einsatzes vor dem eigentlichen Lesen.

E: „Ich beginne, indem ich ein bisschen was von einer Figur erzähle und dann lasse ich die Kinder Vermutungen anstellen. Dieses was wäre wenn, was glaubst du und was weißt du, das taugt ihnen irrsinnig, weil sie nichts falsch machen können.“²⁶⁸

Die eigene Imagination zu aktivieren, ermöglicht es den Schüler*innen das von Eisenmann angesprochene Konzept der „Koproduktion eines Textes“²⁶⁹ zu erleben und die eigenen Bedeutungs- und Vorstellungswelten in das Gelesene handelnd umzusetzen. Wenig später mit der tatsächlichen Realisation des Textes konfrontiert zu werden, kann auch die Pluralität von Texten für Schüler*innen erlebbar machen.

4.3.4.2. Während der Lektüre

Der am häufigsten genannte Zeitpunkt, den die interviewten Lehrpersonen wählten, war parallel zum Lesen, immer wieder mit Improvisationen zu arbeiten. Dies hängt auch damit zusammen, dass, wie im vorherigen Kapitel erwähnt, die interviewten Lehrer*innen die Improvisationen auch häufig spontan entlang der literarischen Handlung einsetzten. So berichten Befragte A²⁷⁰, Befragte C²⁷¹, Befragte D²⁷², Befragter F²⁷³ und Befragter L²⁷⁴, dass sie immer wieder ein Stück im Werk lesen und parallel dazu eine Improvisationsübung ansetzen. Direkt auf das Gelesene eine Improvisation zu setzen, birgt den Vorteil, dass die Kinder und Jugendlichen unmittelbar mit dem gerade Rezipierten arbeiten können und so leichter in die Sprache des Buchs, aber auch in die Gedanken und Gefühle der Figuren eintauchen. Das Theater stellt somit eine unmittelbare Verarbeitung des Lesestoffs dar, worüber etwaige Fragen oder Unklarheiten geklärt werden können, sowie etwas Eigenes der Schüler*innen in die fremdbe-

²⁶⁸ Interview E, Zeile 49-52.

²⁶⁹ Eisenmann (2019), S. 280.

²⁷⁰ Vgl. Interview A, Zeile 64.

²⁷¹ Vgl. Interview C, Zeile 48-50.

²⁷² Vgl. Interview D, Zeile 59-60.

²⁷³ Vgl. Interview F, Zeile 43-45.

²⁷⁴ Vgl. Interview L, Zeile 74-78.

stimmte Buchhandlung beigemischt wird, wodurch das Lesen für sie zur eigentlichen Erfahrung wird, wie auch Dewey und Waldmann es nahelegen.²⁷⁵

4.3.4.3. Nachbereitung

Einige Lehrpersonen berichten hingegen auch, dass sie das Improvisationstheater einsetzen, um ein vollständig gelesenes Werk abschließend nachzubearbeiten. So schildert dies die Befragte B, die mit ihrer Klasse Kafkas *Verwandlung* gelesen hat. Im Anschluss der Lektüre bereitet sie für die Schüler*innen verschiedene Szenen aus dem Buch vor, die von den Jugendlichen vor der Klasse dargestellt werden sollen.²⁷⁶ Auch die Interviewte C meint, dass sie gerne das Improvisationstheater als Abschluss eines Literaturunterrichtsblocks wählt und lediglich bei Goethes *Faust* schon während des Lesens zur szenischen Verarbeitung greift, da das Werk ansonsten zu lang wäre.²⁷⁷ Sie war auch diejenige, die beispielsweise beim Werk *Emilia Galotti* mit den Schüler*innen eine Darstellung forcierte, die über die Handlung des Buchs hinausging und somit eine gedankliche Weiterführung des Werks war.²⁷⁸

Die Interviewte E nutzt die Improvisationen gerne am Ende eines Werks und hebt insbesondere die Möglichkeit hervor, dass das Improvisationstheater lediglich als Mittel zur Ideenfindung für spätere schriftliche Realisierungen genutzt werden kann. So lässt sie die Kinder beispielsweise gerne die Ballade des *Erlkönigs* umschreiben und nutzt dafür oft im Vorfeld die Improvisation, damit die Kinder in ein kreatives Ausprobieren kommen.²⁷⁹ Dies birgt auch die Möglichkeit, dass die Schüler*innen erkennen, dass Motive innerhalb der Literatur stark veränderlich sind und dennoch eine Referenz auf ein bestehendes Werk sind. Dieses Erkenntnis der Intertextualität ist eine wichtige Komponente der literarischen Erziehung, die auch für spätere Lektüren eine große Bereicherung für die jungen Leser*innen darstellen können.

Auch der Befragte L nutzt die Möglichkeit der Improvisation als Abschluss für die Klassenlektüre *Brav sein ist schwer* von Haushofer. Er stellt dadurch fest, welche Szenen den Schüler*innen in besonderer Erinnerung geblieben sind und inwiefern sich diese mit einem zeitlichen Abstand zum eigentlichen Lesen verändert haben.²⁸⁰

²⁷⁵ Dewey, John (1994), S. 24.

²⁷⁵ Waldmann (2019), S. 143.

²⁷⁶ Vgl. Interview B, Zeile 52-57.

²⁷⁷ Vgl. Interview C, Zeile 178-179.

²⁷⁸ Vgl. Interview C, Zeile 73-74.

²⁷⁹ Vgl. Interview E, Zeile 78-80.

²⁸⁰ Vgl. Interview L, Zeile 126-129.

4.4. Warum setzen Lehrer*innen Improvisationstheater im Literaturunterricht ein?

Innerhalb der Interviews wurde von den Befragten auf vielfältige Art und Weise erklärt, warum sie sich für Improvisationstheater im Literaturunterricht entscheiden. Diese Gründe stehen auch in starker Verbindung mit der bereits dargelegten Theorie, da von den Lehrpersonen sowohl die mündlichen Kompetenzen, die ästhetische Bildung, die persönlichen und sozialen Effekte, die theatrale Bildung und Ideen des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts direkt oder indirekt angesprochen wurden.

4.4.1. Sprachliche Förderung und beurteilungsfreier Raum

Ein von den Lehrpersonen erwähnter Punkt, der in Verbindung mit der angesprochenen Schulung der mündlichen Kompetenzen steht, ist der, dass das Improvisationstheater die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen in Hinsicht auf mündliche Kommunikation fördern kann. Durch den Rahmen des Improvisationstheater entsteht ein geschütztes Umfeld, da es einen Ort erschafft, an dem Fehler erlaubt sind und die sprachliche Performance zwar implizit gefordert, aber nicht explizit fokussiert wird. Dies ermöglicht es den Kindern und Jugendlichen, etwas zu leisten, allerdings nicht dafür bewertet oder beurteilt zu werden. Der Deutschunterricht wird somit für sie ein Ort, in dem Kreativität gezeigt werden kann und kein Druck auf sie ausgelöst wird. Dies schildert die Befragte D.

D: „Da kommt natürlich auch manchmal jetzt nicht das pädagogisch Wertvollste oder sage ich mal der literarische Hochgenuss raus. Es ist halt irgendwie auch ein Ort, wo Fehler und ein bisschen Blödsinn erlaubt sind. Meine Schüler sind hauptsächlich Deutsch-Zweitsprachler. Das heißt eben, in diesem Spiel wird auch nicht korrigiert von mir als Lehrperson und ich glaube, das finden sie auch ganz schön und sie können aber trotzdem was damit ausdrücken, weil sie halt nicht nur die Sprache haben, sondern auch den Körper und ich glaube, das ist auch ganz, ganz toll.“²⁸¹

Somit kann das Improvisationstheater genau für die Kinder und Jugendlichen, die die Sprache noch nicht so gut beherrschen, ein Ort werden, an dem sie ohne kritisiert werden zu können, Deutsch verwenden und sich im Ausdruck damit üben. Die Befragte H nennt dahingehend sogar ein Beispiel, in dem eine Schülerin durch den Wunsch Theater zu spielen, derart motiviert wurde, ihre sprachlichen Fähigkeiten auszubauen, dass sie innerhalb eines Jahres mit der Erstsprache Arabisch, an einer Improshow teilnehmen konnte, und dadurch sehr viel sprachliche Selbstsicherheit aufgebaut hat. Die Befragung H ergänzt, dass die sprachliche Förderung, die

²⁸¹ Interview D, Zeile 93-99.

innerhalb dieser Improsessions implizit mitgefördert wird, eine enorme ist und das Spiel mit der Sprache ein wesentlicher Bestandteil der Arbeit ist.²⁸²

Dieses Wegkommen vom Leistungsdenken, von der Prüfungssituation und von der Notenfixiertheit kann so Schüler*innen neu motivieren, so die Befragte I. Sie erzählt, dass durch das Probieren ohne Kritik, Lust und Laune zum Beschäftigen mit der Sache selbst entstehen und das sei für sie der Grund, warum Improvisationstheater Sinn mache.²⁸³

4.4.2. Körpersprachliches Lernen

Dass auch der Körper als Medium in das Improvisationstheater miteingebunden wird, hat vor allem der Befragte J erkannt.

J: „Unser Schulsystem ist leider immer noch so aufgebaut, man könnte eigentlich nur die Köpfe der Schüler in die Schule schicken und den Rest zu Hause lassen. Es ist viel zu kognitiv das Ganze und was sträflich vernachlässigt wird, ist der Körper als Lernmedium. Der Körper hat ja auch ein Körpergedächtnis, mit dem Körper kann ich Dinge viel besser ausdrücken als wenn ich nur rede, gerade im Unterstufenbereich. Der Körper eigentlich in der Schule nur im Turnunterricht als Werkzeug verwendet, , um höher, weiter, schneller, aber als Ausdrucksmittel für Emotionen, für Gefühle, überhaupt für Haltungen etc. wird er gar nicht verwendet und das ist eigentlich ein großes Manko.“²⁸⁴

Der Befragte J spricht hier das Lernen des Ausdrucks der eigenen nonverbalen Kommunikation an, das auch zu den mündlichen Kompetenzen des Deutschunterrichts gehört. Schüler*innen werden körperlich im Schulunterricht häufig in passive Rollen gepresst, in denen sie stundenlang auf ihren Stühlen verweilen müssen und der Körper zur Hülle wird. Der Körper kann jedoch auch als Erfahrungsmedium betrachtet werden, durch das Lernen zur Handlung wird. Durch das Aufstehen im Unterricht und das eigene Spiel werden so Gedanken und Ideen nicht nur über den Kopf gedacht, sondern auch über den Körper ausgedrückt.

Auch der Befragte L erläutern, dass die Schüler*innen Literatur verkörpern sollen.

L: „Aber es ist ein ganz wesentlicher Aspekt, um Literatur anschaulich zu machen. Begreifbar zu machen. Ja, weil wir tun das auch, wenn wir lesen. Wir stellen uns das vor. Und das auch zu verkörpern dann auch, ist natürlich dann ein zusätzlicher Aspekt, der meines Erachtens bei der Literaturvermittlung extrem wichtig ist.“²⁸⁵

Auch wenn der Ausdruck des Verkörperns in dieser Passage möglicherweise nur zufällig gewählt wurde, zeigt er dennoch, was der Anspruch an die Schüler*innen ist. Sie müssen beim Lernen nicht nur sprachlich einen Inhalt so fassen, sondern auch über ihren Körper kommuni-

²⁸² Vgl. Interview H, Zeile 229-243.

²⁸³ Vgl. Interview I, Zeile 267-274.

²⁸⁴ Interview J, Zeile 162-169.

²⁸⁵ Interview L, Zeile 218-221.

zieren. Dabei handeln sie nicht nur in der eigenen Rolle, sondern müssen verschiedene Figuren darstellen und Überlegungen hinsichtlich Mimik, Gestik, Gang, der Einnahme von Raum oder Stimmfarbe und Stimmklang treffen, die weit über die semantische Funktion von Worten in schriftlicher Form hinausgehen.

Dass diese Funktionen von Körpern dabei auch passiv über die Beobachtung anderer erkannt und analysiert werden können, erörtert dabei die Befragte B. Sie lässt beispielsweise das Publikum Beobachtungen hinsichtlich Körperhaltung und welche Person, welche Funktion im Raum eingenommen hat vornehmen und bespricht diese in anschließenden Reflexionsrunden mit ihren Schüler*innen nach den Improvisationen.²⁸⁶

4.4.3. Literarisches Verständnis

Einer der am relevantesten erscheinenden Gründe, warum Lehrer*innen sich für Improvisationstheater im Literaturunterricht entscheiden, ist jener des literarischen Verständnisses, das auf Seiten der Schüler*innen entsteht. Auch hier können viele Lehrpersonen von positiven Effekten berichten und nähern sich dabei auch oft den Qualitäten der ästhetischen Bildung an.

C: „Weil es eine Verdichtung und Anreicherung eines literarischen Werkes ist, weil sie eine neue Perspektive auf ein literarisches Werk finden, vielleicht einen neuen Zugang finden, den ich ihnen, wenn wir vorher das theoretisch machen, über Personenkonstellationen, Themen und so weiter ganz klassisch, wie man es halt macht, erklärt habe. Ich glaube, dass sie dann nur mehr einen persönlichen Zugang finden zu dem Werk. Und das ist glaube ich das, warum ich es auch mache.“²⁸⁷

Was die Befragte C hier schildert, ist, dass theoretisches Wissen, das von der Lehrperson im Vorhinein aufbereitet wurde, von den Schüler*innen über das Improvisationstheater nochmals angewendet und verarbeitet werden kann. Man ermöglicht den Schüler*innen hier demnach die Kompetenzstufe des Transfers und der Reflexion über das eigene Erzeugen von szenischen Darstellungen. Welche Dimensionen sie dabei verarbeiten, bleibt immer ihnen selbst überlassen und es wird den Schüler*innen somit ermöglicht, einen individuellen Fokus beim Verständnis eines Werks zu schaffen.

Im Speziellen erleben dies viele Lehrpersonen in Hinblick auf Figurenarbeit. So berichtet beispielsweise die Befragte D, dass sie feststellte, dass eine neue Beziehung zu den Figuren aufgebaut werden kann und sich auch abseits des schriftlich fixierten Textes nochmal mit deren Gedanken und Gefühlen auseinandergesetzt werden kann.²⁸⁸ Auch die Befragte E hebt diese

²⁸⁶ Vgl. Interview B, Zeile 41-43.

²⁸⁷ Interview C, Zeile 172-177.

²⁸⁸ Vgl. Interview D, Ziele 75-78.

Kompetenz der Schüler*innen hervor. Sie spricht insbesondere davon, dass das Konzept der Individualität von den Schüler*innen verstanden werden kann und sie sich damit auseinandersetzen, dass jeder Gedanke einer Figur einzigartig ist und sich von dem Erleben und somit den gesetzten Handlungen einer anderen Person unterscheidet.²⁸⁹ Dadurch entsteht letztendlich eine Transferleistung, was das Werk mit dem eigenen Leben zu tun hat, wie auch die Befragte G²⁹⁰ oder der Befragte J schildert.

J: „Naja, dass die große Literatur auch mit dem eigenen Leben etwas zu tun hat, weil es immer, sagen wir, große Emotionen anspricht wie Eifersucht, Schuld, Generationenkonflikt, Liebe, Angst etc., was ja auch mit dem eigenen Leben zu tun hat und dann, sag ich mal, so ein Werk, das 300 Jahre alt ist, das lesen wir nicht, weil es so ein super Stück Literatur ist und wir das auf keinen Fall vergessen dürfen, sondern wir schauen immer, was sind die Parallelen zu unserem Leben, zu unserem aktuellen, was jetzt gerade abläuft.“²⁹¹

Dieses Verständnis über den Wert von Literatur und darüber, warum gewisse Werke nach Jahrhunderten nicht an Relevanz verlieren, beschreibt ein tiefes literarisches Verständnis auf Schüler*innenseite, das von Deutschlehrer*innen angestrebt werden sollte. Was außerdem angesprochen wird, ist das Erkennen und Verarbeiten von Motiven innerhalb von Literatur, was eine weitere Dimension des literarischen Wissens darstellt. Dies beschreibt auch die Befragte I.

I: „Und dadurch ist es dann eben ein Motiv. Wir haben zum Beispiel *Romeo und Julia* und *Dieses schnelle Leben* von der Joey Jenny gelesen. Und dann haben wir das improvisiert noch einmal in andere Situationen in der eigenen Klasse, wie das wäre. Sie kommen dann eher immer wieder darauf, dass die hochstehenden Literaten auch ihre Ideen von dort und da nehmen oder Motive zusammen montieren und dass es das öfter gibt, sage ich jetzt einmal. Und ich habe es eigentlich angefangen, in dieser Richtung immer wieder zu nutzen, weil es dann eher bei ihnen in den Köpfen bleibt.“²⁹²

Was die Befragte I hier schildert, ist, dass über das eigene Weiterverarbeiten von Literatur auch ein Bewusstsein dafür geschaffen wird, wie Motive immer wieder aufgegriffen und neu arrangiert werden, in einen Zeitkontext gesetzt werden und kritisch betrachtet werden, und dass die Schüler*innen im Handeln innerhalb des Improvisationstheaters genau das machen. Das ist eine Fähigkeit, die den Schüler*innen langfristig bei Textinterpretationen oder bei anderen literaturtheoretischen Auseinandersetzungen wie der Diskursanalyse oder der Dekonstruktion von literarischen Motiven helfen kann und somit ein tiefergehendes literarisches Verständnis ermöglicht.

²⁸⁹ Vgl. Interview E, Zeile 88-93.

²⁹⁰ Vgl. Interview G, Zeile 100-101.

²⁹¹ Interview J, Zeile 104-109.

²⁹² Interview I, Zeile 188-194.

Doch auch viel simplere Verständnisdimensionen können über Improvisationstheater im Literaturunterricht abgedeckt werden, wie die Befragten E und G erläutern. So spricht die Befragte E davon, dass ihren Schüler*innen oftmals der Wortschatz fehlt und ein gemeinsamer Leseunterricht häufig aus mühsamen Worterklärungen besteht. Wird hingegen sofort eine Improvisationstechnik im Leseunterricht genutzt, kann das Gelesene in die eigene Sprache transferiert werden, wodurch ein Verstehen leichter ermöglicht wird. Das eigentliche Leseverstehen wird somit sichergestellt.²⁹³ Auch die Befragte G erklärt, dass Zweitsprachler*innen oftmals große Hürden, wie sinnerfassendes Lesen und basales Leseverständnis, durch das eigene Improvisieren spielerisch überwinden.²⁹⁴

Dies bringt mit sich, dass Lehrpersonen über die szenischen Darstellungen der Schüler*innen einen Einblick über das aktuelle Verständnis und die Interpretationen der Schüler*innen bekommen. Dies beschreiben sowohl der Befragte F²⁹⁵ als auch der Befragte L.

L: „Und dann kann man ja darüber reden, ist es auch das, was die Figur gesagt hat, oder haben wir da ein Missverständnis. Das ist für mich als eine schöne Rückkoppelung zu verstehen, ob die Schüler*innen das so verstanden haben, wie ich meine, dass das rüberkommen könnte oder sollte. Also das ist eigentlich ein Improtheater, das ist Kommunikation auch zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen.“²⁹⁶

Was der Befragte L hier anspricht, ist eine Möglichkeit einen Austausch über das Werk und die Interpretationen der Schüler*innen herzustellen, ohne diese über ein explizites und geleitetes literarisches Gespräch oder eine schriftliche Interpretation abzurufen. Es wird von den Schüler*innen gespielt und in einer natürlichen Situation über das Gesehene mit der Klasse gesprochen. Durch die Sicherheit, dass eine visuell erlebte Komponente beschrieben werden kann, kann für die Schüler*innen ein leichter Zugang zu den Gedanken und Meinungen über das Gelesene erzeugt werden und für die Lehrperson eine gute Abbildung des Ist-Zustands des Verständnisses der Schüler*innen eruiert werden. Über die Darstellungen wäre es somit möglich, abzuschätzen, ob die Essenz eines Werks von den Schüler*innen bereits ausreichend verstanden wurde oder ob möglicherweise noch einmal weiterführend mit Themen der Literatur gearbeitet werden muss.

4.4.4. Erleben der Literatur

Eine der häufigsten Antworten der Lehrpersonen, die auch in Sinne der ästhetischen Bildung zu verstehen war, war, dass die eigene szenische Interpretation den Schüler*innen ermöglicht,

²⁹³ Vgl. Interview E, Zeile 176-183.

²⁹⁴ Vgl. Interview G, Zeile 150-152.

²⁹⁵ Vgl. Interview F, Zeile 149-151.

²⁹⁶ Interview L, Zeile 101-106.

sich in die Geschichte und die Figuren hineinzusetzen und die ästhetischen Dimensionen von Literatur erlebbar gemacht werden.

E: „Ich glaube, sie schaffen dann einen Sprung in die Literatur hinein, sonst bleibt es nur die Oberfläche, sonst ist es das gelesene Wort oder noch schlimmer, man lernt irgendwas auswendig und hat aber überhaupt keinen Bezug dazu und durch die Improvisationstechniken erleben sie mit und in dem Moment, wo sie es erleben, machen sie das Gelesene zu ihrem und damit ist es für sie auch begreiflicher, warum wir uns damit beschäftigen.“²⁹⁷

Die Befragte E fasst hier sehr gut zusammen, was viele der anderen Lehrkräfte auch innerhalb der Interviews bestätigen. Durch das eigene Spiel schaffen es Schüler*innen, in die Lebenswelt der Figuren einzutauchen, sie müssen sich damit beschäftigen, wie die Figuren handeln oder denken würden und erleben so einen Perspektivwechsel, in dem ihre eigene Welt allerdings nie verloren geht, sondern intuitiv in die literarische Erzählung transferiert wird. Dadurch entsteht ein neues und tieferes Verständnis bis hin zu einer erlebten Empathie für die Figuren und Handlung. Das abstrakte, geschriebene Wort verlangt von den Schüler*innen einen Transfer in das eigene Erleben und wird ab dem Moment zu ihrer eigenen Erzählung, die sie nachempfinden können, wodurch eine Identifikation mit dem Werk entsteht. Auch andere Befragte beschreiben diese ästhetische Erfahrung von Kindern und Jugendlichen durch Improvisationstheater. So spricht die Befragte D darüber, dass so Nähe zum Werk hergestellt werden kann und ein Eintauchen in die literarische Welt ermöglicht wird²⁹⁸ und die Befragte G meint, dass Literatur zum Leben erweckt wird, über das Spiel der Schüler*innen.²⁹⁹ Auch der Befragte F berichtet, dass durch die Improvisation im Unterricht ein Buch lebendig werden kann und ein neuer Zugang zu Worten erlebt werden kann. Er beschreibt dahingehend, dass viele Schüler*innen von ihm die emotionale Komponente des Lesens nicht haben, weil sie die Übertragung der Worte in die eigene Vorstellungskraft nicht vornehmen können. Durch die Darstellung wird das Gelesene allerdings in ein neues Medium transferiert und bietet so Kindern und Jugendlichen ohne ästhetische Leseerfahrung einen Zugang und einen emotionalen Bezug zum Buch.³⁰⁰ Durch diesen emotionalen Bezug, den die Schüler*innen durch das eigene Spielen herstellen können, entsteht auch eine andere Betroffenheit beim Gelesenen. So berichtet die Befragte H, dass sie es schon erlebt hat, dass in den Klassen wahre Streitgespräche entstehen, wie beispielsweise verschiedene Verhaltensweisen der Figuren zu deuten sind und inwiefern die Handlung des Buches in die heutige Zeit übertragen werden

²⁹⁷ Interview E, Zeile 117-128.

²⁹⁸ Vgl. Interview D, Zeile 61, 138-139.

²⁹⁹ Vgl. Interview G, Zeile 144.

³⁰⁰ Vgl. Interview F, Zeile 142-152.

kann.³⁰¹ Ähnliches erzählt auch die Befragte I, indem sie erklärt, dass die Schüler*innen oftmals zu Beginn einer Lektüre nicht verstehen, was ein fast 100 Jahre altes Werk mit ihrer heutigen Lebensrealität zu tun hat.³⁰² Durch die Improvisationen können jedoch Motive aktiv von der Lehrperson aufgegriffen werden und von den Schüler*innen verarbeitet und verstanden werden. Dabei wird der eigene Körper genutzt und dieser aktiv als Medium zum Verarbeiten von Emotionen, Gefühlen und Haltungen werden. Dies unterstreicht der Befragte J, der das Körpergedächtnis und dessen großen Impact auf ein tieferes Verstehen von Literatur hervorhebt. Er meint, dass durch das eigene Darstellen viel weniger von den Lehrer*innen in die Köpfe der Schüler*innen gepresst werden muss, sondern viel mehr ein Verstehen aus ihnen selbst und ihrem eigenen Erleben heraus entsteht.³⁰³

Dadurch entsteht ein längerer Lerneffekt, den die Interviewte K hervorhebt. Sie meint, dass diese Dinge, die selbst erlebt und mit Emotionen verknüpft werden, langfristig abgespeichert werden.³⁰⁴

4.4.5. Soziale und persönliche Effekte

Auch die sozialen und persönlichen Effekte, die innerhalb einer Klasse sowie beim Individuum durch theaterpädagogische Maßnahmen im Deutschunterricht vorangetrieben werden können, wurden in der theoretischen Auseinandersetzung bereits erörtert. Auch die befragten Lehrpersonen konnten derartige Beobachtungen anstellen. Die Befragte H nennt die sozialen Entwicklungen, die über eine Beschäftigung mit Improvisationstheater im Deutschunterricht, von den Schüler*innen erlebt werden können, als einen Grund, warum sie überhaupt auf die Unterrichtsmethode zurückgreift. Laut ihr werden soziale Skills durch das Theater erlebbar und können daher bewusst gemacht und trainiert werden.³⁰⁵ Die Befragte I geht sogar so weit, dass sie den Sozialaspekt sogar als den größten Benefit der Theaterpädagogik bezeichnet. Sie sieht in ihrem Unterricht, dass Probleme und Konflikte, die in der Klasse entstehen, mithilfe von Theaterprojekten aufgearbeitet werden und so innerhalb der Klasse ein neuer Zusammenhalt entsteht, der nachhaltig wirkt.³⁰⁶ Ermöglicht wird diese soziale Entwicklung nach dem Befragten J dadurch, dass Theater nur gemeinsam gedacht werden kann.

³⁰¹ Vgl. Interview H, Zeile 92-101.

³⁰² Vgl. Interview I, Zeile 178-182.

³⁰³ Vgl. Interview J, Zeile 162-167.

³⁰⁴ Vgl. Interview K, Zeile 110-112.

³⁰⁵ Vgl. Interview H, Zeile 144-147.

³⁰⁶ Vgl. Interview H, Zeile 252-259.

J: „Theater kannst du nicht alleine machen, ja. Also Theater ist immer ensemble, ist immer Zusammenspiel und aufeinander Rücksicht nehmen und miteinander etwas tun“³⁰⁷

Besonders wertvoll sei es demnach dem Befragten J, dass durch die Interaktion mit anderen auch etwas Gemeinsames entstehe, an dem auch weitergearbeitet werden kann. So entwickle sich ein positiver Gruppendruck in der Klasse, dass die szenische Improvisation auf der Bühne verbessert wird, um das Publikum zu beeindrucken und zu unterhalten und ein besseres Ergebnis zu erzielen.³⁰⁸ Durch diese Motivation werden die Schüler*innen ermuntert, an ihrem gegenseitigen Verständnis zu arbeiten und sich verstärkt aufeinander einzulassen. Durch die Notwendigkeit einer konstruktiven Zusammenarbeit sei nach dem Befragten F ein „soziales Lernen at its best“³⁰⁹ gegeben. Den sozialen Benefit, den der Befragte L hervorhebt, ist jener des Einnehmens von anderen Rollen. Dabei sei allerdings nicht nur die Fähigkeit gemeint, eine andere Figur zu spielen, sondern auch eine andere Rolle innerhalb eines Klassengefüges anzunehmen. Das Theaterspiel ermöglicht den Schüler*innen, die gewohnten Sozialplätze innerhalb einer Klasse abzulegen und beispielsweise vom stillen Beobachter zum lauten Anführer zu werden. Der Befragte schildert dabei ein konkretes Erlebnis, in dem ein Schüler über sich selbst hinauswächst und in seiner Rolle aufgeht. Seiner Meinung nach sind dies die Momente, in denen Improvisationstheater Großes für das Individuum leistet und ein nachhaltiger Impact erzielt werden kann.³¹⁰

Eine weitere soziale Fähigkeit, die nach der Befragten C innerhalb des Improvisationstheaters geschult wird, ist das aktive Zuhören. Durch die Eigenart des Improvisationstheaters, dass man im Vorhinein nicht weiß, was passieren wird, muss man dem Gegenüber immer gut zuhören und konzentriert bleiben, um auf die Vorgabe richtig reagieren zu können.³¹¹ Diese soziale Leistung des Zuhörens, aber auch des Verstehens, was die andere Person meint, wird beim Improvisationstheater permanent geschult und eingefordert. Die Befragte C erwähnt die Wechselseitigkeit, die hinsichtlich des theatralen Arbeitens in Klassen gegeben ist. So meint sie, dass einerseits für ein gelungenes Spiel innerhalb einer Schulklasse eine gute Gemeinschaft zwischen den Schüler*innen vorhanden sein kann. Nur dann kann ein Safespace entstehen, in dem sich die Kinder und Jugendlichen auf die Praxis einlassen. Doch andererseits kann auch gerade das Theater für diese positiven Gemeinschaftserlebnisse sorgen und so das

³⁰⁷ Interview J, Zeile 121-123.

³⁰⁸ Vgl. Interview J, Zeile 125-135.

³⁰⁹ Interview J, Zeile 133.

³¹⁰ Vgl. Interview L, Zeile 181-195.

³¹¹ Vgl. Interview C, Zeile 150-168.

Gruppengefühl verbessern und die sozialen Fähigkeiten der Schüler*innen erweitern.³¹² Demnach könnte ein vermehrtes Nutzen des Improvisationstheater zu sichtbar besseren Leistungen und Erlebnissen innerhalb der einzelnen Szenen führen, da bereits durch das Spiel selbst soziale Fortschritte in den Klassen gemacht werden, die eine angenehmere Spielweise, ein verstärktes Aufeinander eingehen und ein wachsendes Gemeinschaftsgefühl zur Folge haben. Ein weiterer, zuerst simpel klingender Grund, warum das Improvisationstheater die Klassengemeinschaft stärken kann, wird durch die Befragte K eröffnet. Sie beschreibt, dass innerhalb der Stunden, in denen sie Improvisationstheater einsetzt, sehr viel gelacht wird und sie eine Freude am Arbeiten erkennt.³¹³ Und natürlich sind es positive, gemeinsame Erlebnisse, die letztendlich eine Klassengemeinschaft voranbringen und positive Konnotationen hinsichtlich Schule und Unterricht mit sich bringen. Auch die Befragte I vergleicht eine langfristige Beschäftigung von Theater im Unterricht als eine künstlich erzeugte Skikursatmosphäre.

I: „Und damit auch wieder so, sag ich jetzt mal, künstliche Skikurssituationen, die Kinder kennenzulernen auf eine andere Art und Weise. Aber jeder bunte Abend auf einem Skikurs macht ja das auch im Grunde genommen, also wenn sie es so heute noch machen, macht das auch und ist auch dann sehr förderlich dann wieder eben für das soziale Miteinander. Also in Wirklichkeit ist es Auflösen des Unterrichts in einer freudemachenden, spielerischen, interesseweckenden Form.“³¹⁴

Auch die Befragte I spricht demnach von einem Zusammenhalt, der durch gemeinsame Erlebnisse entstehen kann. Dieses aktive Tun sowie das gemeinsame Erarbeiten von etwas stärkt so das Sozialgefüge innerhalb von Klassen.

Wie dabei innerhalb der Klasse gearbeitet wird, ist bei den Befragten unterschiedlich. Die Befragte C erwähnt beispielsweise, dass sie die Schüler*innen frei wählen lässt, mit wem sie zusammenarbeiten wollen, wodurch meist die besten Freund*innen zusammen spielen. Dadurch wird laut der Befragten C eine sichere Atmosphäre geschaffen, die für ein Einlassen auf das theatrale Spiel notwendig ist.³¹⁵ Die Befragte D entgegnet dem, dass sie das Improvisationstheater gerade dahingehend sozialwirksam findet, da sie in ihrem Unterricht, in dem sie mit den Schüler*innen improvisiert, erlebt, dass sich bestehende Freundschaftsgruppen auflösen und eine Durchmischung der Gruppen stattfindet. Sie erlebt eine Beteiligung aller und somit eine Gemeinschaftsleistung der Klasse.³¹⁶ Der Befragte F stellt fest, dass es starke Unterschiede macht, mit wem die Kinder und Jugendlichen gemeinsam spielen. Er wählt die Herangehensweise, dass die Schüler*innen anfangs ihre Spielpartner*innen noch selbst wäh-

³¹² Vgl. Interview C, Zeile 145-168.

³¹³ Vgl. Interview K, Zeile 103-107.

³¹⁴ Interview I, Zeile 324-330.

³¹⁵ Vgl. Interview C, Zeile 145-155.

³¹⁶ Vgl. Interview D, Zeile 92-93, 123-125.

len dürfen, beginnt allerdings, sie zu ermutigen, mit jemanden zu spielen, mit dem sie sonst eher nicht zusammenarbeiten. Dies hat nach seinen Beobachtungen den Effekt, dass sich Szenen sehr stark verändern und etwas Neues entsteht.

F: „Wenn sich die vier Freunde treffen, die den gleichen Humor haben, dann kommt genau das raus, was sie immer produzieren. Jede Stunde, jede Pause. Und wenn sie aber dann so gemischt sind mit anderen, dann kommt irgendwie was rein, was neu ist. Und das ist das, wo ich das Gefühl habe, da hat etwas gewonnen. Auf einer inhaltlichen Ebene, darstellerischen Ebene, aber auch auf einer persönlichen Ebene für sich selber.“³¹⁷

Dieses gemeinsame Arbeiten von unterschiedlichen Charakteren der Klasse kann demnach ein Erlebnis für die Schüler*innen sein, das stark positiv verknüpft ist. Die neue Situation des Improvisationstheaters kann so Vorbehalte überwinden lassen und ein gemeinsames Schaffen ermöglichen. Unterschätzen darf man die damit einhergehenden Herausforderungen allerdings nicht. Durch die hohe emotionale und soziale Bereitschaft, sich auf das ungewisse Spiel einzulassen, die von den Schüler*innen gefordert wird, sind Berührungsängste und Abneigungen zwischen Einzelnen starke negative Einflussfaktoren, die eine gelungene Spielerfahrung hemmen können, so der Befragte F.³¹⁸ Die Lehrperson sollte demnach sensibel auf die vorherrschenden Gegebenheiten innerhalb von Klassen reagieren und notfalls intervenieren, um einen Rückfall in bekannte Muster zu verhindern.

Die Befragte B spricht ein weiteres Element an, das der sozialen Entwicklung von Schüler*innen guttun könnte, an und erweitert die Überlegungen auch hinsichtlich des Literaturunterrichts.

B: „Also ich glaube hier in diesem Fall der szenischen Interpretation verschmilzt ja dann auch viel - also Literatur und da interessiert mich eigentlich sowieso Psychologisches und das Sozialgefüge der Figuren, also da werden ja dann eben die Lebenswelten der Schüler*innen auch automatisch mit eingespeist“³¹⁹

Sie spricht in ihrem Statement an, dass gerade innerhalb des Literaturunterrichts spielerisch auch lebensweltliche Themen der Schüler*innen aufgenommen und verarbeitet werden könnten und demnach auch identitätsorientierter Literaturunterricht über Improvisationstheater erlebt werden kann. Es können unter dem Deckmantel der Literatur, Konflikte oder Themen behandelt werden, die in der Klasse auftreten, ohne dass sich Schüler*innen explizit angesprochen fühlen. Vorbild könnten die bereits erläuterten Ideen von Augusto Boal sein, der über das Theater der Unterdrückten einen Perspektivwechsel und ein gemeinsames Erleben

³¹⁷ Interview F, Zeile 105-138.

³¹⁸ Vgl. Interview F, Zeile 105-120.

³¹⁹ Interview B, Zeile 102-106.

einer Konfliktlösung vorschlägt.³²⁰ Auch die Befragte B erwähnt, dass sie sich vorstellen kann, dahingehend positive Effekte hinsichtlich der Klassengemeinschaft, aber auch hinsichtlich persönlicher Themen von Schüler*innen zu erleben.³²¹

Eine weitere Dimension, die von der Befragten E angesprochen wurde, nimmt nicht nur die sozialen Effekte hinsichtlich des Klassengefüges in den Blick, sondern auch jene der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung. Sie stellt fest, dass sich das Verhältnis verändert, sobald Improvisationen in den Unterricht aufgenommen werden. Sie führt diese Entwicklung darauf zurück, dass ein anderes Arbeiten notwendig ist als im Regelunterricht. Einerseits erhalten die Schüler*innen viel Freiraum und haben die Möglichkeiten, sich zu öffnen und sie selbst zu sein. Andererseits müssen sie lernen, dass soziale Regeln bei einer Zusammenarbeit, die so stark vom Gegenüber lebt, immer gefordert sind.³²² Durch diesen gemeinsam erlebten Prozess, in dem auch die Lehrperson eine aktive und wichtige Rolle spielt, werden nicht nur die Beziehungen zwischen den Schüler*innen gestärkt, sondern auch gemeinsame und positive Erlebnisse mit der Lehrperson geschaffen, wodurch hier positiv Einfluss auf die Beziehungsebene genommen werden kann.

Ein Effekt des Improvisationstheaters, der einige Lehrpersonen in ihrer Verwendung von Improvisationstheater im Literaturunterricht bestärkte, war außerdem das persönliche Wachstum, das die Lehrenden bei den Schüler*innen beobachten konnten. Dieses sich selbst trauen und vom passiven Beobachten in die aktive Handlung zu switchen, sind Entwicklungen, die die Befragte G oft bei Klassen, in denen viel Theater gespielt wird, beobachtet.³²³ Die Befragte E berichtet beispielsweise, dass sich ihre Schüler*innen, die sie oft über Jahre hinweg begleitet, durch das Theaterspielen verändern und aus sich selbst hervorbrechen.

E: „Wir steigen in der Ersten mit großer Freiwilligkeit ein, das sind einige wenige und das wird aber von, man kann eigentlich sagen von Woche zu Woche, von Monat zu Monat und von Jahr zu Jahr mehr und bis in die vierte Klasse hinein gibt es niemanden mehr, der dann sagen würde, nein will ich nicht, nein mache ich nicht, das ist eher so, dass man gar nicht weiß, wenn man zuerst dran nehmen soll, weil eigentlich dann alle raus möchten, weil es so selbstverständlich ist dann für sie, es ist keine Überwindung mehr. Man stirbt nur einmal auf der Bühne, also wenn man diesen einen Punkt einmal überlebt hat und einmal da draußen war, dann sind die künftigen Male nicht mehr die Überwindung, die es zuerst war.“³²⁴

Die Selbstsicherheit, sich vor einem Publikum auf die Bühne zu stellen, und ohne vorher einen Text oder eine Szene einstudiert zu haben, spontan zu sprechen und zu spielen zu begin-

³²⁰ Staffler (2009), S. 14-18.

³²¹ Vgl. Interview B, Zeile 189-192.

³²² Vgl. Interview E, Zeile 154-162.

³²³ Vgl. Interview G, Zeile 122-123.

³²⁴ Interview E, Zeile 97-113.

nen, ist eine Fähigkeit, die den Schüler*innen auch in vielerlei anderen Situationen helfen kann. Sich zu überwinden, laut und deutlich und mit voller Körperpräsenz vor anderen zu sprechen und spontan auf Dinge, die das Gegenüber einfordert zu reagieren, ist bei jeder Präsentation, bei jedem Bewerbungsgespräch oder in jeder mündlichen Prüfungssituation ein Vorteil von unschätzbarem Wert, der den Kindern und Jugendlichen in einer sehr sensiblen Entwicklungsphase über eine lange Zeit eintrainiert und vermittelt wird. Dieser beurteilungsfreie und fehlerfreie Raum, der so geschaffen wird, wird für viele zu einem Ort des Ausprobierens, des sich selber Kennenlernen und des Aufblühens. Die persönlichen Effekte, die dadurch für den*die Einzelne*n entstehen können, sind von unschätzbarem Wert.

4.4.6. Theaterverständnis

Auch das Theaterverständnis der Schüler*innen kann mithilfe des Improvisationstheaters geschult werden.

Dies wird insbesondere vom Befragten J beschrieben, der vom gegenseitigen Profitieren nach dem Theaterspielen im Klassenverband berichtet.

J: „Es sind alle leise, schauen zu und dann wird reflektiert und dann kommt erst die nächste Gruppe. Vielleicht mache ich dann auch eine Szene, lasse die zwei, drei, vier Mal wiederholen und sage, okay, eine Profitheatergruppe, die probt sechs Wochen für ein Stück und wir haben jetzt gerade ein Stück gesehen, das vor zehn Minuten noch gar nicht existiert hat. Natürlich kann das noch viel, viel besser werden und dann geben wir ein paar Hinweise und dann sage ich jetzt probiert es noch mal und so weiter und dann sehen sie, mit ein paar Hinweisen, wenn man die berücksichtigt, dann wird das innerhalb kurzer Zeit um vieles besser.“³²⁵

Für die hier beschriebene Szene wird vorausgesetzt, dass auch die leitende Lehrkraft über ein fundiertes theaterpädagogisches sowie theatertheoretisches Wissen verfügt, um die Schüler*innen auf ihrem Weg zur Verbesserung unterstützen zu können. Durch ein paar gezielte Hinweise, die nach ein paar Stunden bereits von den Schüler*innen erkannt und beobachtet werden können, können die Laienschauspieler*innen ihre Performance aktiv verbessern und außerdem ihren Blick als Zuseher*in schulen. Dies beobachtet auch der Befragte L, der beschreibt, dass die Schüler*innen zwar oftmals kognitiv nicht verstehen, warum gewissen Szenen anders wirken als andere, aber dennoch durch viel Beobachtung der Mitschüler*innen Unterschiede ausmachen können und so beiläufig Wissen erlangen können.³²⁶ Sie erkennen beispielsweise verschiedene Einstellungen oder Szenen, kommen spielerisch mit Theatervokabular in Verbindung, wenn im Anschluss einer Darbietung über das Gesehene gesprochen

³²⁵ Interview J, Zeile 153-159.

³²⁶ Vgl. Interview L, Zeile 79-81.

wird, und erhalten so die Möglichkeit, sich in einem geschützten Rahmen als Zuseher*in und Publikum zu erproben.

Dass auch die Rezeption von Theater für Schüler*innen von hoher Bedeutung ist, wurde bereits im Theorieteil nach Paule³²⁷ erörtert. Auch die interviewten Lehrer*innen konnten dahingehend Beobachtungen machen, die sich mit diesen theoretischen Überlegungen decken. Beispielsweise das Erkennen einer theaterspezifischen Ästhetik. Der Switch von der natürlichen in die inszenierte Welt wird so im Klassenzimmer sichtbar. Auch wenn keine große Bühne inszeniert ist und die Schauspieler*innen keine Fremden, sondern gute Bekannte sind, wird der Cut klar markiert und ist für die Mitschüler*innen erkennbar. Der Befragte J beschreibt beispielweise sein Ritual, dass er vor den szenischen Interpretationen einleitet.

J: „Ich mache das auch mit einem Ritual, ich sage dann immer, seid ihr bereit, auf der, die Spielerseite, dann mache ich Klappe und nach der Klappe, müssen alle die Klappe halten, sind alle leise, schauen zu und dann wird reflektiert und dann kommt erst die nächste Gruppe.“³²⁸

Dieses fixe Ritual kann den Schüler*innen nicht nur helfen, Struktur und Regelmäßigkeit in den Unterricht mitaufzunehmen, sondern sie auch dabei unterstützen, dass sie ein Verständnis für den Raum Bühne erhalten. Dies hilft ihnen im Umkehrschluss später auch besser, die gesehenen Darbietungen zu reflektieren und zu bewerten. Auch das erkennt der Befragte J.

J: „Es geht mir darum, dass sie durch das Zusehen merken, wie funktioniert das Theater. Und dann sagen sie, ja, der hat den Rücken zugekehrt oder der war zu leise oder den hat man nicht verstanden oder den hat man nicht gesehen, also sie kommen ja selber drauf und so wird ihr Auge geschult auch und ich merke auch, sie werden immer besser, obwohl ich jetzt nicht natürlich die ganze Zeit Theater spiele, aber die Basics kriegen sie mit.“³²⁹

Man merkt, dass der Befragte J sich sehr bewusst ist, dass die Improvisationen im eigenen Klassenzimmer stark auf theaterästhetischen Wahrnehmungsdimensionen der Schüler*innen auswirken können, was er durch eigene Beobachtungen stützen kann. Der Vorteil des Improvisationstheater ist allerdings, dass Schüler*innen nicht nur, das Gesehene bewerten können, sondern zusätzlich das eigene Bühnenhandeln und Schauspiel sofort mit diesem Wissen verknüpfen können und so auch beim eigenen Spiel profitieren. Diese stetige Besonderheit, dass jedes wahrgenommene Schauspiel auf der Bühne auch das eigene sein könnte, bringt auch eine besondere Art der Konzentration der Schüler*innen als Publikum mit sich.

D: „Ja, also ich würde sagen prinzipiell ist es auf jeden Fall eine wertvolle Möglichkeit, weil die Schüler*innen ja automatisch auch dabei bleiben. Das heißt, sie

³²⁷ Vgl. Paule (2019), S. 518-523.

³²⁸ Interview J, Zeile 150-154.

³²⁹ Interview J, Zeile 145-150.

müssen sich immer überlegen, komme ich jetzt rein oder nicht und das heißt, sie sind sehr aufmerksam. Es ist jetzt auch ein aufmerksames Zusehen, würde ich sagen, als bei einer reinen Aufführung.“³³⁰

Die Befragte D beschreibt, dass die Schüler*innen sich durch die Nähe zu den Mitschüler*innen auch immer fragen, ob sie selbst so gehandelt hätten und wie sie die Inszenierung umgesetzt hätten. Sie spricht außerdem eine weitere Besonderheit an, nämlich, dass es in einzelnen Formen des Improvisationstheaters möglich ist, die spielende Person direkt abzulösen. Das heißt, dass durch ein Klatschen oder eine Unterbrechung seitens der Lehrperson, das Publikum den Platz tauschen kann. Dies bringt demnach eine dauernde Aufmerksamkeit mit, da die Schüler*innen die Zuseherrolle bei einem guten Einfall stets gegen die Akteur*innenrolle einwechseln können. Auch die Befragte H konnte diese Besonderheit innerhalb des Improvisationstheaters seitens ihrer zusehenden Schüler*innen bereits beobachten.

H: „Meistens ist es ja so, dass alle irgendwie involviert sind, also nicht alle gleichzeitig, aber in kleineren Gruppen oder vielleicht auch einzeln oder zu zweit, irgendeinen Aspekt zu bearbeiten und wenn es irgendwie zeitlich möglich ist, dann versuche ich schon alle dran kommen zu lassen. Und damit ist ja das Publikum nicht nur Publikum, sondern potenzieller Spieler, Spielerin und dann ist auch das Zusehen ein anderes, weil dann ist man auch beteiligt und wenn man dieselbe Aufgabenstellung hat, ist ja die Faszination, wie viele verschiedene Varianten von Auslegungen es da gibt, so spannend, dass man dem Publikum jetzt nicht irgendwie eine besondere Aufgabe geben muss, sondern die von sich aus interessiert sind und ja gespannt sind.“³³¹

Was die Befragte H hier beschreibt, ist, dass die Kinder und Jugendlichen durch die Nähe zu den Spieler*innen auch leichter die Perspektiven der Schauspieler verstehen und so spielerisch die verschiedenen Auslegungen der schauspielerischen Inszenierung wahrnehmen. Dabei ist es für die Zuseher*innen oftmals spannender, die eigene Freundin in einer anderen Rolle zu sehen und so die Werke mithilfe eines gewohnten Gesichts zu verarbeiten. Sollte das Publikum trotzdem nicht von der Bühnenpräsenz ihrer Mitschüler*innen eingenommen sein, erwähnen viele der Befragten die Möglichkeit einer Beobachtungsaufgabe.

E: „Also die, die zusehen, sehen nicht wirklich nur zu, sondern sie bekommen eine Aufgabe von mir. Auch wenn, ich weiß nicht, wenn jemand eine Präsentation hält, ein Referat hält oder wenn gespielt wird, dann haben die anderen Kinder eben konkrete Aufgaben. Sie sollen aufpassen darauf, wie steht die Person draußen, wie spricht die Person, spricht sie deutlich oder ist da noch etwas auszubessern? Wie ist der Inhalt oder auch jetzt beim Literaturunterricht, wenn wir da sind, wie ist die Grammatik? Höre ich da etwas, was nicht passt, kann ich es ausbessern?“³³²

³³⁰ Interview D, Zeile 114-119.

³³¹ Interview H, Zeile 155-165.

³³² Interview E, Zeile 264-271.

Diese Aufgaben können vielfältig sein, wie beispielsweise die Befragte E erörtert. Sie gibt den Schüler*innen beispielsweise Aufgaben wie das Beobachten der Körpersprache der Darstellenden oder die verwendete Sprache. Auch die Inhalte der Literatur können aber auf diese Weise nochmal tiefgehender durch die Publikumsrolle beobachtet werden. Da die Lehrperson allerdings in einer Mittelschule mit hohem DAZ-Schüler*innenanteil arbeitet, empfiehlt es sich, eine normativ-sprachliche Komponente als Beobachtungsaufgabe einbinden zu lassen. Dabei ist es der Lehrperson aber wichtig, dass die Schüler*innen nicht kritisiert werden, da die Exponierung auf der Bühne ohnehin eine Vulnerabilität mit sich bringt. Es soll vielmehr eine stille Aufmerksamkeit bei den Schüler*innen erzeugt werden, innerhalb derer sie sich selbst überprüfen, ob sie Fehler bereits erkennen können und eine gedankliche Korrektur schaffen.³³³

Im Anschluss an das Gesehene gemeinsam im Plenum nachzubesprechen und die von Belgrad als notwendig bezeichnete Reflexion anzustoßen³³⁴, ist außerdem etwas, dass fast alle Lehrpersonen innerhalb einer Einheit mit Improvisationstheater mit einplanen. Die Fragen, die gestellt werden, erscheinen vielleicht im ersten Augenblick sehr simpel, es ist jedoch für die Kinder und Jugendliche eine hohe sprachliche Leistung, das Gesehene akkurat einzuordnen und verbalisieren zu können. Es macht daher Sinn, wie der Befragte F zuerst die offensichtlichen Fragen zu stellen.

F: „Was haben wir erkannt? Wo sind sie? Wer sind sie? Was machen sie? Was waren irgendwie so besondere Stellen? Warum haben wir da gelacht an der Stelle? Was war so witzig? Also ja, ich bespreche das mit ihnen, was wir gesehen haben.“³³⁵

Auch hier sollte es wieder vordergründig um die eigenen Eindrücke gehen, die auch als subjektiv anerkannt werden sollten und somit nicht falsch sein können. Wie bereits angesprochen, können Äußerungen über die Performance von Klassenkolleg*innen ermuntern selbstbewusst Vermutungen im Sinne der performativen Zeichensysteme zu äußern, was sie später in einem traditionellen Theater unterstützen könnte, das Gesehene einzuordnen und eine Haltung gegenüber eines Stücks zu entwickeln.

4.4.7. Abwechslung im Unterricht und Spaß

Ein wichtiger Punkt für viele Lehrkräfte, der auch in Zusammenhang mit dem handlungs- und produktorientierten Unterricht gestellt werden könnte, ist, dass die Nutzung von Improvisati-

³³³ Vgl. Interview E, Zeile 143-150.

³³⁴ Vgl. Belgrad, Jürgen (1994), S. 6-7.

³³⁵ Interview F, Zeile 79-82.

onstheater im Literaturunterricht Abwechslung in die Schulstunden bringt und die Schüler*innen ins Handeln kommen. Der Frontalunterricht wird durch die Methode aufgelöst und es entsteht eine Unterrichtssituation, in der weder die Schüler*innen noch die Lehrkräfte genau wissen, was als nächstes kommt. Das findet auch die Befragte A toll.³³⁶ „Das kommt im Regelfall gut an“, so die Befragte B, die erläutert, dass alles, was neu ist und Kreativität von Schüler*innen verlangt, meist positiv angenommen wird.³³⁷ Das bringe gerade bei längeren Themen oder Werken den Vorteil, dass wieder Leben und Motivation in die Klasse komme, so würde zum Beispiel bei der langen und intensiven Faustlektüre eine neue Art der Auseinandersetzung mit dem Werk den Schüler*innen gut tun, wie die Befragte C ergänzt.³³⁸ Die Befragte I erklärt, dass es gerade für sperrige Lektüren empfehlenswert ist, die Herangehensweise des Improvisationstheater zu nutzen, und darum auf Techniken wie diese gekommen ist. Weil es eben schwer ist, Schüler*innen für Werke zu begeistern, zu denen sie auf den ersten Blick keine Emotionen und Nähe herstellen können. Genau darum ist sie auch auf der Suche nach Möglichkeiten, den Unterricht interessanter und schüler*innenorientierter zu gestalten.³³⁹ Auch ein erneutes Aufgreifen, nachdem ein Buch für die Schüler*innen vermeintlich abgeschlossen erscheint, ist so nochmals spielerisch möglich, ohne die Klasse damit zu langweilen, meint die Befragte D.³⁴⁰ Auch für die Befragten K und L steht die Kurzlebigkeit des Unterrichts und das Überwinden der Langweile im Vordergrund, beim Hintergedanken, den Literaturunterricht durch Improvisationstheater zu beleben.³⁴¹

Nahe an der Abwechslung des Unterrichts steht auch der Spaß, die Lust und die Freude. Dieses Motiv wurde von den meisten Lehrpersonen direkt beobachtet und genannt, wenn es um den Grund der Verwendung ging. So meint die Befragte B:

B: „Naja, also ich würde mal sagen, es macht Lust auf das Werk und die Literatur, also sicher mehr als wenn man einfach dieses gemeinsame Lesen in der Klasse und so weiter plant. Also ich finde das [Improtheater] ist halt auch teilweise was und wenn es auch einmal einfach nur der Entspannung zuliebe ist, aber sie nehmen einfach sicher viel mehr mit von dem Werk mit und haben einfach auch Freude. Freude am Werk, Freude im Unterricht, das würde ich sagen, sind die großen Pluspunkte.“³⁴²

Leselust und Lesefreude auszulösen, sind also zentrale Ziele der Lehrpersonen im Literaturunterricht, die viele durch die Verwendung von Improvisation erzielt sehen. Auch eine positi-

³³⁶ Vgl. Interview A, Zeile 128-130.

³³⁷ Vgl. Interview B, Zeile 92-93.

³³⁸ Vgl. Interview C, Zeile 178-181.

³³⁹ Vgl. Interview I, Zeile 51-53.

³⁴⁰ Vgl. Interview D, Zeile 143-144.

³⁴¹ Vgl. Interview J, Zeile 82-85, Interview K, Zeile 115-116.

³⁴² Interview B, Zeile 110-115.

ve Konnotation zum Leseunterricht beziehungsweise zum Lesen selbst kann so über den Unterricht selbst hergestellt werden. Dass diese Elemente oft gar nicht mit dem sonst als anstrengend wahrgenommenen Deutschunterricht in Verbindung gesetzt wird, erlebt dabei die Befragte I.

I: „Also es ist immer mehr so in diese Richtung, dass es Interesse weckt, dass ich das Interesse dadurch erhalte, dass sie eben Freude im Tun haben, dass sie sich deswegen wieder darauf freuen. Und ganz lustig ist, dass wenn sie meinen Deutschunterricht, wenn ich den evaluiere, ist es ganz oft so, dass das getrennt gedacht wird. Also Deutschunterricht ist furchtbar anstrengend, Schularbeiten schreiben, Aufsätze schreiben. Und alles, was ich mit Theater gemacht habe, das ist woanders. Das ist ganz oft sagen sie, das mache ich ja noch freiwillig zum Spaß.“³⁴³

Hier wird demnach der Turn beschrieben, in dem der Deutschunterricht abseits von trockenen Textanalysen zum Spaßfach wird, und somit auch der Punkt, wo ein Lernen unbewusst und intrinsisch vorangetrieben wird. Ein Ansatz, der wohl für viele letztendlich ein Grund sein sollte, um Improvisationstheater in Erwägung zu ziehen.

4.5. Was hindert Lehrer*innen am Einsatz von Improvisationstheater im Literaturunterricht

Innerhalb der Befragung sollten die Lehrpersonen auch ausführen, was andere Lehrpersonen oder sie selbst ihrer Meinung nach davon abhält, Improvisationstheater häufiger im Unterricht einzusetzen.

4.5.1. Disziplin und Lautstärke

Die am häufigsten genannte Limitation, die die befragten Lehrkräfte innerhalb der Interviews angesprochen haben, war die Disziplin der Schüler*innen, insbesondere die entstehende Lautstärke. So argumentieren Befragte A, E, F, G, dass die Unruhe, die in der Klasse durch Improvisationsspiel entstehen kann, für sie oder für andere Lehrpersonen eine Hemmschwelle darstellen könnte.³⁴⁴ So berichtet beispielsweise die Befragte A, dass sie schon im Vorfeld Kinder, die Unruhe in die Gruppen bringen könnten, trennt, um so Eskalationen zu vermeiden, damit disziplinar nichts schief geht.³⁴⁵ Auch die Befragte G spricht an, dass es auf jeden Fall notwendig ist, die nötige Disziplin als Lehrer*in in einer Klasse einfordern zu können, um spontan Improvisationstheater einsetzen zu können. Sie spricht jedoch an, dass man derar-

³⁴³ Interview I, Zeile 218-224.

³⁴⁴ Vgl. Interview A, Zeile 98, Interview E, Zeile 114, Interview F, Zeile 81, Interview G, Zeile 132.

³⁴⁵ Vgl. Interview A, Zeile 132-137.

tigen Ausuferungen durch workshopartige Planungen leichter umgehen kann.³⁴⁶ Ob Lautstärke und Lebendigkeit immer schlecht ist, hinterfragt dabei der Befragte F. Er meint, dass es natürlich hinsichtlich des Classroom-Managements fordernder sei, als nur an den Tischen zu arbeiten, er es jedoch persönlich als einen Vorteil sieht, wenn die Kinder und Jugendlichen auch einmal die Möglichkeit bekommen, nicht nur im Frontalunterricht leise auf den Plätzen sitzen zu müssen.³⁴⁷ Ähnlich sieht dies auch die Befragte E, die anmerkt, dass es bestimmt Lehrcharaktere gibt, die mit der Unruhe und Lautstärke, die mit dem Improvisationstheater oftmals in die Klasse kommt, nicht gut umgehen können.³⁴⁸

4.5.2. Zeitfaktor

Vor allem Kolleg*innen, die in der AHS unterrichten, führen auch den Zeitfaktor als Grund an, warum Improvisationstheater nicht häufiger angewendet wird. Gerade der Druck der standardisierten Reifeprüfung, der in der Oberstufe auf den Lehrpersonen lastet, lässt kreative Techniken und Literaturunterricht immer stärker in den Hintergrund rutschen. Das berichtet auch die Befragte C.

C: „Und das kostet so viel Zeit. Ich glaube, das ist auch der Grund. [...] aber ich mache es wirklich bewusst, auch wenn es mir Zeit kostet, auch wenn man denkt, dass eigentlich durch die neue Reifeprüfung Schreiben so wichtig geworden ist, oder der Fokus darauf so wichtig geworden ist und man hat das Gefühl, man muss nur schreiben und üben und Textsorten und so. Dass sowieso die Literatur extrem in den Hintergrund gedrängt worden ist. Dass dann viele sagen, naja, okay, aber für sowas habe ich jetzt auch nicht noch Zeit.“³⁴⁹

Der Druck alle Textsorten unterzubringen und die Schüler*innen adäquat vorzubereiten, lässt das Schreiben im Unterricht stark in den Vordergrund rücken. Oft sind es Dinge wie Theater, die als erstes gestrichen werden, sobald der Zeitplan in Verzug gerät. Ähnlich sieht das auch die Befragte K, die davon spricht, dass „Stoff durchbringen“³⁵⁰ ein häufig genutztes Argument von Kolleg*innen sei, derartige Unterrichtsinhalte in den Hintergrund rutschen zu lassen. Dabei kritisiert die Befragte I auch die 50-Minuten-Einheiten, die zumindest ihrer Erfahrung nach, meist im Stundenplan vorgesehen werden. Zu wenige bis gar keine Doppelstunden, aufgrund von Angst keine passende Supplierung bei Ausfällen zu finden, führen dazu, dass alles, was mehr Zeit in Anspruch nimmt, automatisch mit Hetze und Stress verbunden

³⁴⁶ Vgl. Interview G, Zeile 125-129.

³⁴⁷ Vgl. Interview F, Zeile 155-163.

³⁴⁸ Vgl. Interview E, Zeile 186-190.

³⁴⁹ Interview C, 185-203.

³⁵⁰ Interview K, Zeile 122-128.

sei.³⁵¹ Ein Grund, den auch die Befragte H anführt, indem sie den Wunsch nach Doppelstunden für Unterrichtskonzepte wie Improvisationstheater im Literaturunterricht äußert.³⁵² Wenn man bedenkt, dass für Improvisationstheater oftmals Klassenräume präpariert werden oder die Räume gewechselt werden müssen oder bei manchen Lehrpersonen Aufwärmspiele gemacht werden, bleibt von 50 Minuten oftmals nur noch wenig Zeit übrig, die effektiv für Inhalte genutzt werden kann.

4.5.3. Fehlende Ausbildung

Ein weiterer Grund, warum die Lehrer*innen glauben, dass Improvisationstheater nicht häufiger eingesetzt wird, ist die fehlende Ausbildung. Denn eine fundierte Ausbildung ist nach zwei Befragten notwendig, um die Sicherheit aufzubringen, szenisch im Unterricht zu arbeiten. So meint die Befragte C, dass selbst erfahrene Theaterpädagog*innen ihrer Erfahrung nach oft vor Improvisationstheater zurückschrecken. So spricht auch der Befragte J an, das schlichtweg der fehlende Input in der Ausbildung von Lehrpersonen dafür verantwortlich sei, dass theatrale Methoden noch nicht fixer in den Unterrichtsstunden verankert sind.³⁵³ Auch die Befragte K meint, dass fehlende Erfahrung und klare Anleitungen fehlen, denn diese seien notwendig, dass man sich als Lehrperson traut, etwas Neues anzugehen.³⁵⁴ Eine Einbindung von theatralen Lernformen in einen universitären Ausbildungsbackground hätte möglicherweise ein höheres Ansehen von szenischen Lernmethoden zur Folge. Denn auch, wenn die Effekte mittlerweile hinreichend wissenschaftlich belegt wurden, erwähnt beispielsweise der Befragte J, dass viele Kolleg*innen, die sich noch nicht mit Theaterpädagogik beschäftigt haben, teilweise immer noch negative Vorbehalte gegen die Praxis im Unterricht haben.

J: „die sind nicht damit konfrontiert worden bisher, dann hat das Theater immer noch ein bisschen diesen ‚naja, die spielen ein bisschen Theater, so ein bisschen Theater, ja, so ein bisschen, also quasi, ich sehe kein ordentlicher Unterricht, sondern ich sehe also Freizeitspiel und was sollen sie denn da schon groß lernen“³⁵⁵

Dass Theater also immer noch von einigen Lehrkräften nicht ernstgenommen wird und als reine Spaßveranstaltung abgeschrieben wird, legt nahe, dass diese noch keine Berührungspunkte mit vielfältigen positiven Effekten von Theater im Unterricht hatten.

³⁵¹ Vgl. Interview I, Zeile 84-89.

³⁵² Vgl. Interview H, Zeile 196-199.

³⁵³ Vgl. Interview J, Zeile 195.

³⁵⁴ Vgl. Interview K, Zeile 122-128.

³⁵⁵ Interview J, Zeile 195-199.

4.5.4. Fehlender persönlicher Zugang

Doch auch wenn Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten sicher eine Möglichkeit wären, mögliche Interessierte und Skeptiker*innen zu überzeugen, sprechen einige Lehrpersonen auch an, dass ein persönlicher Zugang zum Spielen unbedingt gegeben sein muss, um eine authentische Unterrichts Atmosphäre zu schaffen.

D: „Theater, glaube ich, da sollte man als Lehrkraft ein bisschen dahinter stehen, wenn man das macht, weil sonst einfach, wenn man da unauthentisch ist, glaube ich, kann man den Schülerinnen und Schülern auch nicht die Sicherheit geben, die sie vielleicht brauchen, dass sie improvisieren oder eben im Theater arbeiten.“³⁵⁶

Die Befragte D erklärt hier, dass es nicht nur um die eigene Sicherheit als Lehrkraft geht, sondern darum, diese an die Schüler*innen weiterzugeben. Wie in allen Unterrichtssituation muss die Lehrperson wissen, was das eigentliche Ziel der Stunde ist, und im Falle des Improvisationstheater, kann dieses Ziel nicht klar fokussiert werden, wenn man als Lehrkraft nicht von den Effekten und der Sinnhaftigkeit überzeugt ist. Auch die Befragte I hat diese Meinung und ergänzt, dass Schüler*innen es sofort spüren würden, wenn die Lehrperson sich mit dem Unterrichtsthema nicht wohl fühlt.³⁵⁷ Gerade Theater muss beim Gegenüber Gefühl und Begeisterung auslösen können und daher ist es unumgänglich, auch als Lehrperson in gewisser Weise für das Thema zu brennen, um die Schüler*innen ernsthaft vom Theater überzeugen zu können. Und um den Befragten J zu zitieren „viele Lehrer haben einfach einen Stock im Arsch und denken sich, das ist nichts für mich.“³⁵⁸ In so einem Fall scheinen sich die Befragten, die sich zu diesem Thema äußerten, einig, dass es keinen Sinn macht, Improvisationstheater im Unterricht zu erzwingen. Jedoch soll an dieser Stelle darauf verwiesen werden, dass es für Lehrpersonen, die sich zwar selbst unwohl beim Anleiten vom szenischen Spiel fühlen, auch die Möglichkeit gäbe, externe Personen an die Schule einzuladen.

4.5.5. Perfektionismus und Produktorientiertheit der Lehrpersonen

Der Wunsch, am Ende einer Stunde etwas Vorzeigbares und möglicherweise etwas Bewertbares zu haben, würde auch von mehreren Lehrpersonen, in Hinblick auf die Nicht-Verwendung von Improvisationstheater, erwähnt.

I: „Aber eine Aufführung muss etwas bringen, also zumindestens quasi die Herzen der Eltern erfreuen oder in diese Richtung gedacht. Das ist in den Köpfen

³⁵⁶ Interview D, Zeile 30-34.

³⁵⁷ Vgl. Interview I, Zeile 394-396.

³⁵⁸ Interview J, Zeile 204.

drinnen. Ich muss funktionieren und ich muss nachher etwas präsentieren und es muss nach was Gescheitem ausschauen“³⁵⁹

Was die Befragte I hier schildert, scheint eine typische Lehrer*innenkrankheit zu sein. Stets etwas Beurteilbares vorbringen zu wollen, ein Ergebnis zu erzielen, einen Haken drunter zu machen. Doch gerade das ist das Improvisationstheater eben nicht, wodurch es für Kolleg*innen schwerer greifbar wird und auch schnell abschreckend wirken kann. Die großen und perfektionsorientierten Aufführungen sind das, wovon die Theaterpädagogik eigentlich weg geht. Vielmehr soll der Prozess des Spielens in das Zentrum rücken und die Erfahrung, die von den Schüler*innen gemacht wird, zählt mehr als das bejubelte Endprodukt, dass ohne Verhaspler und Texthänger über die Bühne gehen soll. Ein Gedanke, der der Befragten C sofort gekommen ist. Auch sie denkt, dass viele Kolleg*innen beim Theaterspiel im Unterricht immer an eine Aufführung denken, und auch Druck und Perfektionismus bei den Lehrpersonen entsteht, wodurch viele Angst haben, diese Dinge im Unterricht auszuprobieren.³⁶⁰ Dieses Wegkommen vom Produkt und ein stärkeres Fokussieren eines handlungsorientierten Unterrichts und einer ästhetischen Erfahrung muss demnach für Lehrkräfte in den Vordergrund rücken, um den eigenen Perfektionismus und Anforderungen überwinden zu können und mit gutem Gewissen das Spiel selbst als Lernerfahrung zu erkennen.

4.5.6. Fehlende Ressourcen

Ein Problem, dass die Befragte E, die derzeit in einer Mittelschule tätig ist, äußert, sind außerdem fehlende Ressourcen an der Schule. Während beispielsweise der Gymnasiallehrer J nebenbei erwähnt, dass in seiner Schule sogar ein eigener Theaterkeller zur Verfügung steht³⁶¹, klagt die Befragte E darüber, dass in ihrer Schule kein Geld oder Raum für derartige Anschaffungen vorhanden ist.³⁶² Auch wenn Dinge wie diese nicht zwingend notwendig sind, um Improvisationstheater in der Schule spielen zu können, ist dennoch anzunehmen, dass es leichter fällt, Theater spontan in den Unterricht miteinzubinden, wenn derartige Ressourcen bereits in der Schule implementiert sind.

5. Fazit und Ausblick

Die Fragestellung „Wie wird Improvisationstheater im Literaturunterricht von Deutschlehrer*innen eingesetzt?“ wurde innerhalb der geführten Interviews ausführlich beantwortet. Im

³⁵⁹ Interview I, Zeile 265-270.

³⁶⁰ Vgl. Interview C, 185-194.

³⁶¹ Vgl. Interview J, Zeile 96-98.

³⁶² Vgl. Interview E, Zeile 226-229.

Rahmen der Präsentation der Ergebnisse sollen die abgeleiteten Forschungsfragen herangezogen werden, um einen besseren Überblick zu ermöglichen.

- Wie erlangten die Deutschlehrer*innen Zugang zum Improvisationstheater als Unterrichtsmethode?

Da die gesamte qualitative Forschung lehrer*innenzentriert ausgerichtet war, erschien es sinnvoll, auch das individuelle Interesse der Lehrpersonen hinsichtlich Improvisationstheater zu erkunden. Deshalb wurde innerhalb der Untersuchung auch die persönliche Geschichte zum Improvisationstheater mit den Lehrpersonen reflektiert.

Insgesamt konnte dabei festgestellt werden, dass drei Personen bereits in der eigenen Schulzeit mit der Praxis des Improvisationstheaters konfrontiert waren, zwei Teilnehmer*innen aufgrund von privatem Interesse einen Zugang fanden und die übrigen Lehrpersonen über Bildungsangebote innerhalb oder nach der Lehrer*innenausbildung auf Improvisationstheater aufmerksam wurden. Der Rückschluss, der sich daraus für die Lehrer*innenbildung ergeben sollte, ist, dass derartige Methoden dezidiert und verstärkt in die Curricula aufgenommen werden sollten, da so eine größere Anzahl an Lehrpersonen diese Unterrichtsmethode kennenlernen kann und somit im Handlungsrepertoire aufnehmen könnte. So könnten auch Personen, die noch keine Erfahrungen im theaterpädagogischen Bereich haben, selbst innerhalb ihrer Ausbildung die Effekte des eigenen Spiels kennenlernen und einen neuen Fortbildungsfokus innerhalb ihrer Lehrer*innenlaufbahn setzen. Dass das eigene Erleben und Handeln im Kontext von Theaterpädagogik zentral ist, wurde bereits thematisiert und sollte daher, wenn es schon nicht in der eigenen Schullaufbahn kennengelernt wurde, innerhalb der Lehrer*innenausbildung ausprobiert werden.

- Wie sieht die Umsetzung von Improvisationstheater im Literaturunterricht aus?

Die konkrete Umsetzung der befragten Lehrpersonen zeigte, dass alle interviewten Personen unterschiedliche Zugänge zum tatsächlichen Einsatz von Improvisationstheater im Unterricht hatten. Dennoch konnte festgestellt werden, dass die Grundsätze des Improvisationstheaters, die im theoretischen Teil erörtert wurden, innerhalb aller Schilderungen zumindest implizit erkannt werden konnten.

Bereits bei der Einführung von Improvisationstheater bei Schüler*innen zeigten sich verschiedene Herangehensweisen seitens der Lehrpersonen. Während einige den Unterricht langsam aufbauten und Regeln sowie Grundsätze voranschickten und die Schüler*innen beim

Handeln auf einer Bühne langsam anleiteten, zeigte sich bei anderen ein ganz gegensätzliches Bild, indem die Schüler*innen ohne große Erklärungen losimprovisieren konnten.

Bei der Wahl der Literatur war auffallend, dass viele Lehrpersonen Klassiker des Deutschunterrichts heranzogen, um Improvisationstheater mit den Schüler*innen anzuwenden. Ob das allerdings für eine gute Eignung dieser Methode bei Kanonliteratur des Deutschunterrichts spricht, oder ob dies lediglich die Werke sind, die generell im Literaturunterricht häufig zum Einsatz kommen, kann an dieser Stelle nicht abschließend geklärt werden. Neben Balladen, lyrischen Texten und für Schüler*innen oftmals nicht leicht verdauliche Epik wurde das Improvisationstheater im Literaturunterricht allerdings auch bei moderner Kinder- und Jugendliteratur angewandt.

Bezüglich der Übungen, die innerhalb des Unterrichts herangezogen wurden, ließ sich feststellen, dass es einzelne, weitverbreitete Improvisationsspiele gibt, wie beispielsweise Standbilder oder den heißen Stuhl. Vielen Lehrpersonen war es allerdings unwichtig, die Übungen immer als ein konkretes Spiel zu benennen, wie dies beispielsweise im Theatersport üblich ist. Es war für sie relevanter, am Werk entlang zu handeln und aus Situationen heraus über ein Spiel einen thematischen Fokus zu setzen.

Auch der Zeitpunkt, an dem Improvisation genutzt wurden, unterschied sich unter den Befragten und so wurde es teilweise vor der Lektüreerfahrung eingeplant, aber auch mittendrin oder als Abschluss eines Werks genutzt. Insgesamt ließ sich feststellen, dass viele Lehrpersonen, die häufiger mit dem Improvisationstheater arbeiten, dieses auch oft spontan im Unterricht heranziehen und häufig keine langwierige oder projektähnliche Planung hinter der Verwendung steht. Vielmehr nutzen die Lehrpersonen dieses Instrument zur weiteren Vertiefung oder als Vorarbeit für den nachfolgenden Literaturunterricht.

Insgesamt kann demnach bezüglich der Umsetzung festgestellt werden, dass jede Lehrperson eine individuelle Herangehensweise hat. Da das Improvisationstheater eine schüler*innenzentrierte Unterrichtsmethode ist, in der auch stark die Bedürfnisse der Klasse in den Vordergrund rücken, ist es naheliegend, dass auch die Unterrichtseinheiten stark voneinander abweichen. Zentral scheint es dabei als Lehrperson, Selbstbewusstsein innerhalb der Unterrichtspraxis des Improvisationstheater zu entwickeln. Je weniger Erfahrung man besitzt, desto hilfreicher erscheint es, auch Unterrichtseinheiten, in denen Improvisationstheater eingesetzt wird, stärker zu planen und bereits im Vorhinein Ziele für die Stunde zu formulieren. Mit dem steigenden Erfahrungsschatz zeigt sich allerdings, dass viele Lehrpersonen die Praxis des Improvisationstheaters auch spontan in die Einheiten einfließen lassen. Dabei ist auch eine theaterpädagogische Fundierung als Hintergrundwissen hilfreich.

Festgehalten soll allerdings werden, dass es keine falsche Herangehensweise gibt und es für interessierte Lehrpersonen auch bestimmt sinnvoll erscheint, in einen Austausch zu treten, da grandiose Ideen zuhauf vorhanden sind.

- Warum setzen Lehrer*innen Improvisationstheater im Literaturunterricht ein?

Letztendlich sollte innerhalb der Untersuchung auch ein Verständnis dafür generiert werden, warum die Lehrpersonen vom Einsatz des Improvisationstheaters im Literaturunterricht überzeugt sind. Dies sollten sie anhand ihrer Beobachtungen bei den Schüler*innen schildern, wodurch ein vielschichtiges Bild aufgrund der verschiedenen Erfahrungen der Befragten, gezeichnet wurde, das allerdings in den Einzelerzählungen oftmals sehr ähnliche und stringent wirkende Schilderungen eröffnete, die sich auch stark mit der zuvor dargelegten theoretischen Forschung deckten.

Ein besonders häufig erwähnter Grund war demnach die Möglichkeit, die Schüler*innen Literatur erleben zu lassen, das Gelesene mit ihrer eigenen Erfahrungswelt zu verknüpfen und eine emotionale Beziehung zu Werk und Handlung herzustellen.

Die Herangehensweise, Literatur mittels eigenen Schauspiels zu bearbeiten, führe so zu einer Abwechslung im Unterricht und lasse ein eigenes Tun der Schüler*innen zu, wodurch auch viele Spaß und Lust an der Beschäftigung mit Literatur kennenlernen. Das führe spielerisch zu einer vertieften literalen sowie theatralen Bildung, die auch über die vermeintlich passive Funktion des Zusehens gefördert wird. Auch sprachliche Dimensionen können dadurch implizit mitgeschult werden und positive persönlichkeitsbildende sowie soziale Effekte innerhalb des Klassengefüges konnten von den Lehrpersonen durch den Einsatz von Improvisationstheater im Literaturunterricht bestätigt werden. Gerade innerhalb der sozialen und persönlichkeitsbildenden Effekte stand jedoch häufig das Theaterspiel an sich stärker im Vordergrund als die Notwendigkeit, dass innerhalb des theatralen Spiels literarische Stoffe verarbeitet wurden.

- Was hindert Lehrer*innen am Einsatz von Improvisationstheater?

Interessant erschien im Hinblick auf die Untersuchung auch, warum das Improvisationstheater nicht populärer im Schulbetrieb ist und was möglicherweise auch gegen eine Verwendung davon spräche. Dabei wurden sehr unterschiedliche Antworten genannt, die zum Teil auch auf die verschiedenen Schultypen zurückzuführen waren.

Eine Dimension, die jedoch schultypübergreifend angesprochen wurde, war, dass dieser Unterricht oftmals zu einer größeren disziplinären Herausforderung und zu einer erhöhten Dy-

namik und Lautstärke innerhalb der Klassen führe. Viele der Lehrer*innen, die diese Thematik ansprachen, ergänzten allerdings, dass sie persönlich damit kein Problem haben würden und die Herangehensweise auch eine Frage der Lehrer*innenpersönlichkeit sei. Wenngleich manche kein Problem damit haben, wenn Unterricht etwas lauter, bewegter und ergebnisoffener abläuft, haben viele Lehrpersonen gerne geregelte Abläufe und eine Frontalunterrichtsstruktur innerhalb ihrer Stunden.

Ein Punkt, der von AHS und BHS-Lehrpersonen angesprochen wurde, war, dass oftmals die Zeit für Literatur und Kreativität zu kurz komme, da aufgrund der standardisierten Matura mit starkem Fokus auf die Schriftsprache ein großer Druck bezüglich des Lehrstoffes herrsche. Dem hinzuzufügen ist außerdem der große Wunsch nach Perfektion und Ergebnisorientierung, der bei vielen Lehrkräften, wenn sie an Theater im Schulkontext denken, erstmal eine riesige Aufführung mit wahnsinnig viel Arbeit im Hintergrund assoziieren lässt.

Eine Einschränkung, die hingegen von den Lehrer*innen der Mittelschule angesprochen wurde, war jene der knappen finanziellen Mittel und der daraus resultierenden fehlenden Ressourcen, wie Räume, Requisiten, Bühnen, etc.

Dimensionen, die außerdem von den Lehrer*innen angesprochen wurden, waren die fehlende Implementierung in der Lehrer*innenbildung, aber auch der notwendige persönliche Zugang, den man als Lehrpersonen mitbringen müsse, um authentisch mit den Schüler*innen theatral arbeiten zu können.

An dieser Stelle muss festgehalten werden, dass der gesamte Forschungsprozess zeitlich und persönlich gesehen, als sehr herausfordernd bezeichnet werden kann. Durch die Wahl des Forschungsthemas, dass sehr konkret ist, stand von Beginn an fest, dass nur ein qualitativer Zugang genügend Daten generieren würde, um evidente Forschungsergebnisse zu bringen.

Dennoch ist zu erwarten, dass Personen, die sich im Bereich der Theaterpädagogik aus der eigenen Motivation heraus (weiter-)bilden, stets von Vorannahmen beeinflusst sind und in gewisser Weise keine gänzlich neutrale Position einnehmen können. Es wurde versucht, mit insgesamt zwölf Interviewpartner*innen aus verschiedenen Schultypen, in verschiedenem Alter und mit verschiedenen Hintergründen, ein möglichst diverses Bild innerhalb des qualitativen Forschungsdesigns abzubilden und unterschiedliche Erzählungen und Erfahrungen zu sammeln.

Weiters ist an der vorliegenden Untersuchung zu kritisieren, dass der Forschungsprozess durchwegs nur von einer Person geleitet wurde, wodurch sowohl die Rekrutierung der Stichprobe, die Interviews selbst, als auch der Auswertungs- und Interpretationsprozess gewisser-

maßen von subjektiven Eindrücken beeinflusst sein könnte und die Gefahr des Forscherbias nicht vollständig ausgeschlossen werden kann. Gerade das problemzentrierte Interview birgt dahingehend Gefahren, die befragten Personen bereits im Vorfeld in eine gewisse Richtung zu leiten. Demnach bleibt, wie bei qualitativer Forschung meist, die Frage der Vergleichbarkeit und Reproduzierbarkeit offen. Jedoch bietet die qualitative Forschung trotz dieser Limitationen einen wertvollen Einblick in soziale Phänomene und kann so der Komplexität von Unterricht und Schule zumindest annähernd gerecht werden. Diesen Anspruch zu erfüllen, wurde in der vorliegenden Forschung nach bestem Wissen und Gewissen versucht.

Die Intention der vorliegenden Arbeit „Wie Improvisationstheater von Deutschlehrer*innen im Literaturunterricht eingesetzt wird.“ bestand darin, aufzuzeigen, wie vielfältig die Einsatzmöglichkeiten von Improvisationstheater im Literaturunterricht sind und warum sie Lehrpersonen von ihrem Mehrwert überzeugen. Dazu wurden insgesamt zwölf Lehrer*innen der Sekundarstufe I und II befragt, die bereit waren, in einem qualitativen Forschungsdesign ein problemzentriertes Interview zu führen. Darüber wurde versucht, einen authentischen Einblick in die Praxis von Lehrer*innen und deren Umsetzung im Unterricht zu gewinnen. Die Resultate zeigten dabei ein diverses Bild, wie die Implementierung von Improvisationstheater tatsächlich aussieht. Festgehalten werden kann dementsprechend, dass auch der Unterricht der Lehrpersonen oftmals so spontan und ergebnisoffen reagieren muss, wie später auch die Kinder und Jugendlichen im Improvisationsspiel, um auf ihre Bedürfnisse eingehen zu können und so Literatur schüler*innenzentriert und lebendig werden zu lassen.

Eine weitere spannende Perspektive wäre die Untersuchung der Schüler*innenansicht, sowie die Positionen von Ausbilder*innen miteinzufließen lassen. Dies hätte allerdings in der vorliegenden Arbeit den Rahmen gesprengt.

Abschließend ist zu sagen, dass durch die Untersuchung nicht der Eindruck erweckt werden sollte, dass Improvisationstheater und dramenpädagogische Konzepte alle übrigen Methoden und Unterrichtsformen ersetzen können. Sie sollten als Lernangebot für Schüler*innen sichtbar gemacht werden, um bereits in der Ausbildung von Lehrer*innen aufzuzeigen, wie vielfältig und einfach diese Konzepte über Schulstufen und Schultypen hinweg einsetzbar sind. Stunden, in denen Improvisationstheater angewendet wird, sind eben nicht nur als reine Spielereien und Spaßstunden zu verstehen, sondern ermöglichen auch eine ernsthafte Auseinandersetzung mit Literatur und den darin enthaltenen Motiven. Um allerdings einen sinnvollen Einsatz zu garantieren, ist eine Aus- und Fortbildung im theaterpädagogischen

Bereich für Lehrpersonen unerlässlich. Da die Implementierung in der österreichischen Lehrer*innenbildung immer noch nicht großflächig genug stattfindet, fehlt es Lehrpersonen oftmals an Wissen und Methoden, obwohl schon wenig reicht, um diese Ideen, zumindest kleinteilig, in den Unterricht einfließen zu lassen. Um nun noch ein letztes Mal einen Interviewteilnehmer zu zitieren, so soll abschließend ein Statement des Befragten J stehen, der nach dem Interview meinte: „Oft reicht es schon, dass eine Person für etwas brennt, um ein großes Feuer zu entfachen.“ Diesem Grundsatz sollten sich Lehrpersonen in ihrer Rolle vor Schüler*innen stets bewusst sein und ihre Möglichkeiten der positiven Einflussnahme auf die Entwicklung zukünftiger Generationen gewissenhaft nutzen.

6. Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf (2014): Sprechen als reflexive Praxis. *Mündlicher Sprachgebrauch in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht*. Stuttgart: Klett.
- Abraham, Ulf, Kepser, Matthis (2016): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 4. Auflage. Berlin: Schmidt.
- Anselm, Sabine (2019): Ästhetische und ethische Bildung im Literaturunterricht. In: Christiane Lütge (Hrsg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft. Literaturdidaktik*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 182-201.
- Barz, André (2009): Theater im Deutschunterricht. Rezeption und Produktion. In: Marion Bönninghausen und Gabriela Paule (Hrsg.): *Medien im Deutschunterricht 2008. Themenschwerpunkt Theater Intermedial*. München: Kopaed, S. 23-34.
- Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit: Statuentheater. <https://www.baustein.dgbbwt.de/PDF/B6-Statuentheater.pdf>. (letzter Aufruf am 25.8.2023).
- Belgrad, Jürgen (1994): *TheaterSpiel - Ästhetik des Schul- und Amateurtheaters*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Belgrad, Jürgen (2015): Szenisches Spiel. In: Moritz Becker-Mrotzek (Hrsg.): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. 4. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 278-296.
- Bormann, Hans-Friedrich, Brandstetter, Gabriele, Matzke, Annemarie (2010): Improvisieren: Eine Eröffnung. In: Hans-Friedrich Bormann, Gabriele Brandstetter und Annemarie Matzke (Hrsg.): *Improvisieren. Paradoxien des Unvorhersehbaren. Kunst – Medien – Praxis*. Bielefeld: Transcript, S. 7- 20.
- Bönsch, Manfred (2002): *Beziehungslernen: Pädagogik der Interaktion*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.
- Braun, Anna: Identitätsorientierter Literaturunterricht. In: *Identitätskonzepte in Michael Endes Werk. Abhandlungen zur Literaturwissenschaft*. Berlin: Metzler Verlag, S. 55-59.
- Broich, Josef (1999): *Rollenspiel-Praxis: vom Interaktions- und Sprachtraining bis zur fertigen Spielvorlage*. Köln: Maternus.
- Brüsemeister, Thomas (2008): *Qualitative Forschung. Ein Überblick*. 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bundeskanzleramt Österreich: Frauen und Männer in Österreich. Zahlen, Daten, Fakten 2020. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/dam/jcr:8ca56dbf-aa9f-4ac2-935e-99564faa9aa0/gender-index-2020.pdf>. (letzter Aufruf am 21.08.2023)
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2018-09-01> (letzter Aufruf am 19.10.2023)

- Burgtheater Wien: Spielplan. <https://www.burgtheater.at/spielplan> (Letzter Aufruf am 17.10.2023)
- Carter, Ronald (2010). „Issues in pedagogical stylistics. A coda“. *Language and Literature* 19.1 (2010), S. 115–122.
- Czerny, Gabriele (2004): *Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimensionen*. Augsburg: Wißner-Verlag.
- Dawidowski, Christian (2016): *Literaturdidaktik Deutsch: eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Denk, Rudolf (2013): Figurenkonzepte, Rollenspiele und theatralische Formen. In: Volker Frederking, Hans-Werner Huneke, Axel Krommer und Christel Meier (Hrsg.): *Literatur – und Mediendidaktik*. Band 2. 2. Auflage. Hohengehren: Schneider Verlag S. 488–500.
- Dewey, John, Schreier, Helmut (Hrsg.) (1994): *Erziehen durch und für Erfahrung*. 2. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dixon, Randy (2010): *Im Moment. Theaterkunst und Improvisationstheater – Reflexion und Perspektiven*. Übersetzt von Ulrike Winkelmann. Planegg: Impuls/Buschfunk.
- Dörger, Dagmar, Nickel, Hans-Wolfgang (2008): *Improvisationstheater. Das Publikum als Autor. Ein Überblick*. Uckerland: Schibri-Verlag.
- Düsing, Elke (2008): Szenisches Spiel und Theaterarbeit im Spiegel der Schulbücher für das Fach Deutsch. In: Claudia Vorst, Sabine Grosser, Juliane Eckhardt und Rita Burrichter (Hrsg.): *Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisnahe Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 45–66.
- Eisenmann, Maria (2019): Dramatische Texte im Literaturunterricht. In: Christiane Lütge (Hrsg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft. Literaturdidaktik*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 261–283.
- Fäcke, Christiane (2019): Literaturunterricht und Bildungsstandards. In: Christiane Lütge (Hrsg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft. Literaturdidaktik*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 162–181.
- Fischer-Lichte, Erika (2013): *Performativität. Eine Einführung*. 2. Auflage. Bielefeld: transcript Verlag.
- Forschauer, Ulrike, Lueger, Manfred (2020): *Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme*. 2. Auflage. Wien: Facultas.
- Glein, Gabriele (2004): Körpersprache und Theaterspiel in ganzheitlichen Deutschunterricht. In: Otto Schober (Hrsg.): *Körpersprache im Deutschunterricht. Praxisanregungen zur nonverbalen Kommunikation für alle Schulstufen*. Hohengehren: Schneider Verlag. S. 3–18.

- Haas, Gerhard, Menzel, Wolfgang, Spinner, Kaspar (2010): Auswahlverzeichnis der wichtigsten Verfahrensweisen des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts. In: Tilmann Brand (Hrsg.): *Methoden und Arbeitstechniken: Klassenstufen 5-7*. Seelze: Friedrich Verlag.
- Hanner, Jutta (2022): *Sprechen über literarische Texte. Eine rekonstruktive Fallstudie zu Kleingruppengesprächen in der Sekundarstufe I*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Hochreiter, Susanne (2006): Im Spiel: Handeln und Dialog. Modelle und Praxis von Theaterpädagogik in der Hochschullehre. In: Susanne Hochreiter und Ursula Klingenböck (Hrsg.): *Literatur Lehren Lehren Lernen. Hochschuldidaktik und germanistische Literaturwissenschaft*. Wien: Böhlau, S. 205-229.
- Hofferer-Brunthaler Dagmar (2016): Schultheater und Darstellendes Spiel – in Österreich. In: *Scenario*, 10/2, S. 88-98.
- Hillinger, Dorothea (2015): Theater kann man studieren! Zur grundständigen Lehrerbildung für das Schulfach Theater. In: Wolfgang Schneider (Hrsg.): *Theater und Schule: Ein Handbuch zur kulturellen Bildung*. Bielefeld: transcript.
- Hoerning, Erika (1995): Biographische Ressource und sozialer Wandel. In: Peter Berger und Peter Sopp (Hrsg.): *Sozialstruktur und Lebenslauf*, Opladen: Leske + Budrich, S. 252.
- Honnef-Becker, Irmgard, Kühn, Peter (2022): *Sprechen und Zuhören im Deutschunterricht. Bildungsstandards – Didaktik – Unterrichtsbeispiele*. Tübingen: Narr Verlag.
- Institut Angewandtes Theater: Lehrgänge in Theater- und Schauspielpädagogik. <https://theaterpaedagogik-ausbildung.at/> (letzter Aufruf am 22.8.2023)
- Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (2015): Bildungsstandards Deutsch 8. Schulstufe. <https://www.iqs.gv.at/downloads/nationale-kompetenzerhebung/materialien-zu-ikm-und-bildungsstandards/publikationen-deutsch> (Letzter Aufruf am 2.11.2023)
- Interview mit Gunter Lösel (2006) In: Gunter, Lösel (Hrsg.): *Blinde Angebote. Fünf Interviews zum Improtheater*. Planegg: Impuls/Buschfunk, S. 47-62.
- Johnstone, Keith (2002): *Improvisation und Theater. Die Kunst, spontan und kreativ zu agieren*. 6. Auflage. Übersetzung von Petra Schreyer. Berlin: Alexander Verlag.
- Kafka, Franz, Koch, Hans Gerd, u.a. (Hrsg.) (1990): *Tagebücher 1883-1924. Drittes Heft*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Kelle, Udo, Kluge, Susan (2010): *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer.
- Klepacki Leopold, Linck Dieter: Schule und Theater. <https://www.kubi-online.de/artikel/schule-theater>. (Letzter Aufruf am 21.08.2023)
- Kliwer, Heinz-Jürgen (2006): *Lexikon Deutschdidaktik. 1, A-L*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Klimant, Tom (2022): *Theaterspiel erleben und lehren. Fachdidaktik für den Theaterunterricht*. Bielefeld: Transkript.

- Knapp, Werner (2008): Die Inhaltsanalyse aus linguistischer Sicht. In: Michaela Gläser-Zikuda und Philipp Mayring: *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. 2. Auflage. Weinheim: Beltz.
- KPH Wien Krems: Theaterpädagogik. https://kphvie.ac.at/data-collection/news/news-detail.html?tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Bnews%5D=42458&cHash=f142b3a6261db424647fb1abdbc71838 . (letzter Aufruf am 22.8.2023)
- Krammer, Stefan (2013): Ich bin ich bin ich... In: ide, informationen zur deutschdiaktik, Heft 3, S. 9-17.
- Kreft, Jürgen (1982): *Grundprobleme der Literaturdidaktik*. 2. Auflage. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Küster, Lutz (2015): Warum ästhetisch-literarisches Lernen im Fremdsprachenunterricht? Ausgewählte theoretische Fundierungen. In: Lutz, Küster, Christiane Lütge und Katharina Wieland (Hrsg.): *Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven*. Bern: Peter Lang, S. 15-32.
- Lamnek Siegfried, Krell, Claudia (2016): *Qualitative Sozialforschung*. 6. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Lensch, Martin (2000): *Spielen, was (nicht) im Buche steht: Die Bedeutung der Lehrstelle für das literarische Rollenspiel*. Münster: Waxmann Verlag.
- Leubner, Martin, Saupe, Anja, Richter, Matthias (2016): *Literaturdidaktik*. 3. Auflage. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.
- List, Volker (2012): *Kursbuch Improtheater*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Lösel, Gunter (2004): *Theater ohne Absicht. Ein Herz-, Hand- und Hirnbuch für Improvisationstheater*. Planegg: Impuls/Buschfunk.
- Matzke, Annemarie (2010): Der unmögliche Schauspieler: Theater-Improvisieren. In: Hans-Friedrich Bormann, Gabriele Brandstetter und Annemarie Matzke (Hrsg.): *Improvisieren. Paradoxien des Unvorhersehbaren. Kunst – Medien – Praxis*. Bielefeld: Transcript, S. 161-182.
- Mayring, Philip (2016): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 6. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Meyer, Karl (2008): *Improvisation als flüchtige Kunst und die Folgen für die Theaterpädagogik*. Berlin: Schibri Verlag.
- Misoch, Sabine (2019): *Qualitative Interviews*. 2. Auflage. Berlin: Walter de Gruyter.
- Neubauer, Simone (2007): Improvisationen als grundlegende Arbeitsmethode bei der Inszenierung von Dramen mit Jugendlichen. „Die Liebenden der Untergrundbahn“ von Jean Tardieu. In: Christel Hoffmann und Annett Israel (Hrsg.): *Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen*. 3. Auflage. Weinheim/München: Juventa Verlag, S. 153-176.

- Paul, Hermann (2016): *Deutsches Wörterbuch*. Herausgegeben von Helmut Henne, u.a., Tübingen: De Gruyter.
- Paule, Gabriela (2009): *Die Kultur des Zusehens. Theaterdidaktik zwischen Textlektüre und Aufführungsrezeption*. München: Kopaed.
- Paule, Gabriela (2011): Über Theater reden. Äußerungskompetenzen theatererfahrener Jugendlicher. In: Marion Bönninghausen und Paule Gabriela (Hrsg.): *Wege ins Theater: Spielen, Zuschauen, Urteilen*. Berlin: LIT Verlag, S. 17-51.
- Paule, Gabriela (2019): Drama, Theater und Fachdidaktik. In: Andreas Enghart und Franziska Schößler (Hrsg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Drama*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 512-519.
- Pädagogische Hochschule Niederösterreich: Bundesseminar. <https://www.ph-noe.ac.at/de/ph-noe/wir-ueber-uns/zentren/kultur-schule/angebot/bundesseminare> (letzter Aufruf am 22.08.2023)
- PH Wien: Sommerworkshop Darstellendes Spiel. <https://www.ph-online.ac.at/ph-noe/wblv.wbShowLvDetail?pStpSpNr=241719>. (Letzter Aufruf am 23.08.2023)
- Pohlmann, Markus (2022): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. München: UVK Verlag.
- Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz: Masterlehrgang Theaterpädagogik [https://www.phdl.at/index.php?id=2793&tx_wbplugin_wbdb\[callfn\]=booking&tx_wbplugin_wbdb\[pgmid\]=749&tx_wbplugin_wbdb\[title\]=AKTUELL:_Masterlehrgang:_Theaterp%C3%A4dagogik,__SS_2024](https://www.phdl.at/index.php?id=2793&tx_wbplugin_wbdb[callfn]=booking&tx_wbplugin_wbdb[pgmid]=749&tx_wbplugin_wbdb[title]=AKTUELL:_Masterlehrgang:_Theaterp%C3%A4dagogik,__SS_2024) (letzter Aufruf am 22.08.2023)
- RIS Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>. (Letzter Aufruf am 21.10.2023)
- RIS Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschulen. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850> (Letzter Aufruf am 21.10.2023).
- Schau, Albrecht (1996): *Szenisches Interpretieren. Ein literaturdidaktisches Handbuch*. Stuttgart: Ernst Klett Schulbuchverlag.
- Scheller, Ingo (1996): Szenische Interpretation. In: Praxis Deutsch, Heft 136, S. 22-35.
- Scheller, Ingo (2010): *Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II*. 3. Auflage. Seelze: Friedrichs Verlag.
- Schmitt, Arbogast (2011): *Aristoteles. Werke: in deutscher Übersetzung. Poetik*. Band 5. Übersetzt und erläutert von Arbogast Schmitt. 2. Auflage. Berlin: Akademie Verlag.
- Schreier, Margrit (2020): Fallauswahl. In: Günter Mey und Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, Wiesbaden: Springer, S. 238-251.

- Schuster, Karl (1998): *Einführung in die Fachdidaktik Deutsch*. 7. Auflage. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Schuster, Karl (1996): *Das Spiel und die dramatischen Formen des Deutschunterrichts*. 2. Auflage. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Schüle, Frieder, Zimmermann Michael: Spiel- und theaterpädagogische Grundsätze. In: Klaus-Michael Bogdal und Hermann Korte (Hrsg.): *Grundzüge des Literaturunterrichts*. 5. Auflage. München: Deutscher Taschenbuchverlag, S. 258-271.
- SpectAct: Ausbildung. <http://www.spectact.at/ausbildung>. (Letzter Aufruf am 22.08.2023).
- Spinner, Kaspar (1989): Fremdverstehen und historisches Verstehen als Ergebnis kognitiver Entwicklung. In: *Der Deutschunterricht* 41 4, S.19-23.
- Spinner, Kaspar (2004): Der standardisierte Schüler. In: Deutscher Hochschulverband: *Glanzeckter der Wissenschaft 2004*. Berlin/Boston: De Gruyter. S. 119-126.
- Spinner, Kaspar (2008). „Bildungsstandards und Literaturunterricht“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10. 9. 2008, S. 313–323.
- Spinner, Kaspar (2010): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Klaus-Michael Bogdal und Hermann Korte (Hrsg.): *Grundzüge des Literaturunterrichts*. 5. Auflage. München: Deutscher Taschenbuchverlag, S. 245-257.
- Kaspar, Spinner (2013): Handlungs- und Produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Volker Frederking, Hans-Werner Huneke, Axel Krommer und Christel Meier (Hrsg.): *Literatur – und Mediendidaktik*. Band 2. 2. Auflage. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 319-333.
- Spinner, Kaspar (2013): Identitätsorientierter Deutschunterricht heute. In: *ide, informationen zur deutschdidaktik*, Heft 3, S. 29-37.
- Spinner, Kaspar (2016): Methoden des Literaturunterrichts. In: Michael Kämper-van den Boogaart und Kaspar Spinner (Hrsg.): *Lese- und Literaturunterricht. Teil 2*. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 190-242.
- Stadtbekannt Wien: Improvisationstheater in Wien.
<https://www.stadtbekannt.at/improvisationstheater-in-wien/> (Letzter Aufruf am 17.10.2023).
- Staffler, Armin (2009): *Augusto Boal. Eine Einführung*. Essen: Oldib Verlag.
- Statistik Austria: Bildung in Zahlen 2020/2021.
https://www.statistik.at/fileadmin/user_upload/BiZ-2021-22_Tabellenband.pdf
Schlüsselindikatoren und Analysen, (letzter Aufruf am 21.08.2023).
- Surkamp, Carola (2012): Literarische Texte im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Wolfgang Hallet und Ulrich Krämer (Hrsg.): *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht: Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer: 77–90.

- Theater der Jugend: Angebote in der Schule. <https://www.tdj.at/theaterpaedagogik/tdj-du-in-der-schule>. (Letzter Aufruf: 9.6.2022).
- Theater für alle: Improvisation und Spiel. <https://www.theaterfueralle.at/bildungseinrichtungen/improvisation-und-spiel/>. (Letzter Aufruf: 9.6.2022).
- Trescher, Roland (1996): Vorwort. In: Andersen, Marianne Miami: *Theatersport und Improtheater*. Übersetzt von Stefanie Würth. Planegg: Impuls/Buschfunk, S. 7-10.
- Volkstheater Wien: Spielplan. <https://www.volkstheater.at/spielplan/> (Letzter Aufruf am 17.10.2023).
- Waldmann, Günter (2019): *Produktiver Umgang mit dem Drama*. 9. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Wassermann, Kurt (2013): *Bühne frei für alle. Methoden für Improvisation und Theater in Schule und Freizeit*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Weinert, Franz (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz Weinert (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz, S. 17-32.
- Weskamp, Ralf (2019): Ziele und Funktionen des Literaturunterrichts. In: Christiane Lütge (Hrsg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft. Literaturdidaktik*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 107-134.
- Witzel, Andreas (1985): Das problemzentrierte Interview. In Gerd Jüttemann (Hrsg.): *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen und Anwendungsfelder*. Weinheim: Beltz, S. 227-255.
- Wortmann, Thomas (2019): Rezeption und Publikum. In: Andreas Enghart und Franziska Schößler (Hrsg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Drama*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 497-511.
- Zabka, Thomas (2013): Ästhetische Bildung. In: Volker Frederking, Axel Krommer und Christel Meier (Hrsg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts*, Band 2. Baltmannsweiler: wbv Media, S. 452-468.
- Zabka, Thomas (2015): Konversation oder Interpretation? Überlegungen zum Gespräch im Literaturunterricht. In: Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung, Jg. 2, H. 2, S. 169–187.

7. Anhang

7.1. Interviewleitfaden

Einleitende Worte:

- **Problemzentriertes Interview** – Sinn, dass viel erzählt wird – kein klarer, standardisierter Leitfaden – keine falschen Antworten, sondern lediglich individuelle Erfahrungen
- anonymisiert

Erzählgenerierende Einstiegsfrage:

Wie bist du zum Improvisationstheater gekommen? Wie hast du das Improvisationstheater kennengelernt?

Frageblock 1: Lehrer*innenzentrierung

- Wie bist du auf das Improvisationstheater gestoßen?
 - Hast du dich in dem Bereich weitergebildet?
 - Wie findest du die Weiterbildungsmöglichkeiten?
 - Wie schätzt du die Bildung in diesem Bereich ein?
 - Besteht hier deiner Meinung nach Interesse von Seiten der Lehrpersonen?
 - Wie nimmst du das an deiner Schule/in deinem Umfeld wahr?

Frageblock 2: Umsetzung

- Wie sieht die Vorbereitung der Schüler*innen aus? Vorwissen, Übungen, etc.?
- Welche Übungen setzt du ein?
 - Wie sehen diese aus?
 - Wie lange dauert die Beschäftigung mit Impro?
- Zu welchen Werken/welcher Literatur haben Sie Improvisationstheater eingesetzt?
- Wie haben die Ergebnisse ausgesehen?
 - Mit welchem Werk/mit welchem Improvisationsspiel haben du besonders gute Erfahrungen gemacht?
- Mit welchen literarischen Lernaspekten beschäftigen sich die Schüler*innen?
 - Figuren, Gattungen, Handlungen, ...
 - Wie stark weichen die Ideen der Schüler*innen vom Original ab?
- Wie sieht die Nachbereitung mit den Schüler*innen zu dem Gespielten aus?

Frageblock 3: Beobachtungen bei Schüler*innen

- Was beobachtest du an Schüler*innen, wenn du Improvisationstheater einsetzt?
- Werden die Schüler*innen in Gruppen geteilt oder arbeiten sie alle gemeinsam?
 - Wie bewertest du das „Zusehen“ bei Improvisationstheater von Klassenkolleg*innen?
- Welche Dynamiken löst Improvisationstheater in der Klasse aus?

Fragenblock 4: Motivation und Limitationen

- Warum entscheidest du dich /Lehrer*innen sich für den Einsatz von Improvisationstheater im Literaturunterricht?
- Wie bewerten Sie den Einsatz von Improvisationstheater im Literaturunterricht? Was sind die Vor- und Nachteile dieser Methode?
- Gibt es Werke/Schüler*innen/Klassen, wo sie eher keinen Sinn von Improvisationstheater erkennen können?

Abschlussblock:

Möchten du noch etwas loswerden/hinzufügen?

Erhebung der personenbezogenen Daten

Alter

Jahre der Unterrichtserfahrung

Schultyp

Ausbildung

7.2. Abstract

Deutschsprachiges Abstract

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die Einsatzmöglichkeiten von Improvisationstheater im Literaturunterricht aus der Sicht von Lehrkräften zu beleuchten. Es wurde dazu ein qualitativer Forschungszugang gewählt und im Zuge von problemzentrierten Interviews eine Studie mit zwölf Deutschlehrer*innen durchgeführt. Dadurch wurde in Erfahrung gebracht, wie die Lehrpersonen einen Zugang zum Improvisationstheater erlangt haben, wie die konkrete Umsetzung innerhalb des Literaturunterrichts aussieht, welche Gründe ihrer Einschätzung nach für den Einsatz von Improvisationstheater sprechen und was Lehrer*innen daran hindern könnte, auf Improvisationstheater zurückzugreifen. Zentrale Erkenntnisse waren dabei, dass über das Improvisationstheater diverse fachdidaktische Theorien des Literaturunterrichts auf eine schüler*innenzentrierte Weise vermittelt werden können und so ein Zuwachs bei den mündlichen Kompetenzen, den ästhetischen Bildungsdimensionen, dem Gemeinschaftsgefühl innerhalb der Klasse, der Persönlichkeitsbildung und der theatralen Bildung festgestellt werden konnte.

Englischsprachiges Abstract

This study aimed to explore the potential applications of improvisational theater in literature education from the perspective of German teachers. Employing a qualitative research approach, twelve German language teachers participated in problem-centered interviews. Through this methodology, the study investigated how teachers accessed improvisational theater, its implementation in literature classes, the rationale behind its use, and potential barriers to its adoption. Key findings highlighted improvisational theater as an effective tool for conveying various didactic theories of literature education in a student-centric manner. Additionally, it was found to enhance oral proficiency, aesthetic appreciation, classroom cohesion, personal growth, and theatrical literacy.