



Julia Köhler

# Theatrale Wege in der Lehrer/innenbildung

Theaterpädagogische Theorie und Praxis  
in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden

kopaed

Köhler  
**Theatrale Wege in der Lehrer/innenbildung**



Julia Köhler

# **Theatrale Wege in der Lehrer/innenbildung**

Theaterpädagogische Theorie und Praxis  
in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden

kopaed (muenchen)  
[www.kopaed.de](http://www.kopaed.de)



## **Für Carlotta, Max, Elsa und Georg**

„Interesse. Interessieren. Ich muss interessieren. Ich muss den anderen interessieren.  
Ich kann keinen anderen interessieren, wenn ich nicht selbst interessiert bin.  
Wir brauchen ein gemeinsames Interesse.“

Peter Brook (1989, S. 324)

**Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek** Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

Julia Köhler, geb. 1963, Schauspielstudium an der Universität für Musik und Darstellende Kunst, Abt. Max Reinhardt Seminar, Wien. Von 1985 bis 2007 tätig als Schauspielerin. Ausbildung zur Jeux Dramatiques Leiterin. Tätig in Schulen und anderen pädagogischen Einrichtungen. Studium der Bildungswissenschaft in Wien. Seit 2008 beschäftigt u.a. am Zentrum für Lehrer/innenbildung der Universität Wien. Seit 2016 als Senior Lecturer tätig am Institut für Lehrer/innenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck. Die Publikation wurde 2016 als Dissertation an der Universität Kassel im Fachbereich Humanwissenschaften eingereicht.

ISBN 978-3-86736-377-8

Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2017  
Arnulfstraße 205, 80634 München  
Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12  
e-mail: [info@kopaed.de](mailto:info@kopaed.de) Internet: [www.kopaed.de](http://www.kopaed.de)

## Inhalt

Danksagung	11
Abstract	13
<b>1 Einleitung – Ausgangslage, Forschungsanliegen, Fragen und Ziele</b>	<b>15</b>
Ausgangslage	15
Forschungsanliegen und Fragestellungen	18
Aufbau	19
<b>2 Theaterpädagogik – eine Annäherung</b>	<b>23</b>
2.1 Zum Begriff Theaterpädagogik	23
2.2 Theaterpädagogik als sozialer Prozess	26
2.3 Produkt versus Prozess	28
2.4 Erste Lokalisierungsversuche der Theaterpädagogik	29
2.5 Mögliche Referenzdisziplinen – Die Theaterwissenschaft und die Erziehungswissenschaft	32
2.6 Erste Annäherung – theaterwissenschaftliche Überlegungen	33
2.6.1 Überlegungen zur Theoriebildung	33
2.6.1.1 Entwicklungen des Theaters im Hinblick auf die Literarität	35
2.6.2 Einige relevante Theaterbegriffe	36
2.6.2.1 Theatralität versus Performativität	36
2.6.2.2 Aufführung	38
2.6.2.3 Körperlichkeit und Leiblichkeit	39
2.6.2.4 Rolle und Interaktion	40
2.6.3 Ein kurzer Blick auf ausgewählte Schauspieltheorien	42
2.6.4 Ein kurzer Einblick in die Geschichte des Theaters	46
2.6.4.1 Theater/Aufführungen in oralen Kulturen und Schriftkulturen vor 1600	48
2.6.4.2 Theater seit der Entstehung von Buchkulturen (1500–1900)	52
2.6.4.3 Theater in der modernen Medienkultur (1850–1970)	56
2.6.4.4 Theater/Aufführungen im Zeitalter der globalen Kommunikation (1950 bis heute)	57
2.6.5 Zusammenfassung	59
2.7 Zweite Annäherung – erziehungswissenschaftliche Überlegungen	60

2.7.1	Erziehungs- und bildungstheoretische Vorüberlegungen	60
2.7.2	Theatrale Bildung	61
2.7.3	Anthropologische Ansätze in der Pädagogik	62
	2.7.3.1 Exzentrische Positionalität – Helmuth Plessner	62
	2.7.3.2 Korporalität – Körper und Leib	65
	2.7.3.3 Wahrnehmung – Ausdruck – Erfahrung	66
	2.7.3.4 Mimesis	67
2.7.4	Von der Erfahrung zum performativen Bewusstsein	70
2.7.5	Zusammenfassung	71
2.8	Die Theaterpädagogik als eigenständige Disziplin	72
2.8.1	Zur Geschichte der Theaterpädagogik	72
2.8.2	Theaterpädagogik – Wege zur Theoriebildung	79
	2.8.2.1 Performativität als Teil der Theatralität	81
	2.8.2.2 Differenzerfahrungen im Spiel	83
2.9	Theaterpädagogische Arbeitsweisen	85
2.9.1	Drama in education / Dramapädagogik	86
	2.9.1.1 Zur Methodik	89
2.9.2	Jeux Dramatiques	89
	2.9.2.1 Zur Methodik	91
	2.9.2.2 Der R–S–P–V-Zirkel	92
2.9.3	Improvisationstheater	93
	2.9.3.1 Zur Methodik	94
2.9.4	Das Theater der Unterdrückten – Augusto Boal	96
	2.9.4.1 Zur Methodik	97
2.9.5	Playback Theater	99
	2.9.5.1 Zur Methodik	100
2.9.6	Das Rollenspiel / Das szenische Spiel	101
	2.9.6.1 Zur Methodik	103
2.10	Zusammenfassende Analogien und Differenzen der verschiedenen Arbeitsweisen	104
2.11	Zusammenfassung	105
<b>3</b>	<b>Pädagogische Professionalität im Kontext theaterpädagogischer Denk- und Handlungsarten</b>	107
3.1	Einführende Gedanken zur pädagogischen Professionalität	107
3.2	Profession und Professionalisierung	108
	3.2.1 Pädagogische Professionalität	109
3.3	Professionelle pädagogische Kompetenzen	112
	3.3.1 Das EPIK Domänenkonzept	112
	3.3.2 Die Domänen im Kontext theaterpädagogischer Denk- und Handlungsoptionen	114
	3.3.2.1 Professionsbewusstsein	115

---

3.3.2.2	Kooperation und Kollegialität	116
3.3.2.3	Differenzfähigkeit	117
3.3.2.4	Personal Mastery	118
3.3.2.5	Reflexionsfähigkeit	119
3.3.3	Die Domänen im Kontext theaterpädagogischer Wege	122
3.4	Vermittlungskompetenz im Kontext theaterpädagogischer Überlegungen	127
3.4.1	Kommunikation, Körper und Sprache	130
3.4.1.1	Körpersprache	130
3.4.1.2	Stimme und Sprache	130
3.5	Psychosoziale Basiskompetenzen im Lehrberuf aus theaterpädagogischer Perspektive	131
3.6	Zusammenfassung	133
3.7	Entwicklung pädagogischer Professionalität mithilfe theaterpädagogischer Arbeitsweisen – ein curricularer Vorschlag	135
<b>4</b>	<b>Lernen und Lehren im Kontext theatraler Arbeitsweisen</b>	<b>137</b>
4.1	Lernen und Lehren – einige Einschränkungen	138
4.2	Voraussetzungen für Lernen im theatralen Kontext	139
4.2.1	Erfahrendes Lernen	140
4.2.2	Mimetisches Lernen	142
4.2.3	Leibliches Lernen	143
4.2.4	Exkurs – Kreativität im Kontext von Lernen	144
4.2.5	Spielendes Lernen	145
4.2.6	Ästhetisches Lernen	146
4.2.7	Theatrales Lernen	148
4.2.7.1	Voraussetzungen für theatrales Lernen	149
4.3	Der Moment des Lernens in der theatralen Arbeit	150
4.3.1	Theatrales Lehren	152
4.4	Die Rolle der Lehrerin / des Lehrers in theatralen Lernprozessen	155
4.4.1	Unterricht als theatraler Prozess	156
4.4.2	(Überfachliche) Kompetenzen im Kontext theatralen Lernens	158
4.5	Exkurs – Die DICE Studie	161
4.6	Die Gefahr der Instrumentalisierung durch die theatrale Didaktisierung	162
4.7	Theatrale Wege und Arbeitsweisen – Beispiele	163
4.7.1	Beispiel: Deutsch- und Geschichtsunterricht	164
4.7.2	Beispiel: Physikunterricht	165
4.7.3	Beispiel: Englisch- und Philosophieunterricht	166
4.7.4	Beispiel: Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung und Geographie – Wirtschaftskunde	167
4.8	Zusammenfassung	168
4.9	Theatrale Wege des Lehrens und Lernens. Theoretische Grundlagen und praktische Arbeitsweisen – ein curricularer Vorschlag	171

<b>5 Theater als Fach – Potenziale und Voraussetzungen</b>	173
5.1 Das Fach Theater – Potenziale und Grenzen	174
5.1.1 Beispiele struktureller Perspektiven auf das Fach Theater	177
5.1.2 Inhaltliche Aspekte des Fachs Theater	180
5.1.3 Bildungstheoretische Perspektiven auf das Fach	181
5.1.4 Soziokulturelle Perspektiven auf das Fach	183
5.1.5 Künstlerische Perspektiven auf das Fach	184
5.2 Das Fach Theater in Geschichte und Gegenwart	185
5.2.1 Der Hamburger Bildungsplan für die Grundschule im Fach Theater	190
5.2.2 Beschlüsse der Kulturministerkonferenz zu einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Darstellendes Spiel	191
5.2.3 Ein kurzer Einblick in den Ist-Stand in Österreich	191
5.3 Theaterlehrer/in (werden) – Aus- und Weiterbildung im Fach Theater	192
5.3.1 Theatrale Didaktik	196
5.4 Zusammenfassung	199
<b>6 Schlussbetrachtung und ein Modell theatraler Wege für die Lehrer/innenbildung</b>	201
6.1 Ein Modell theatraler Wege für die Lehrer/innenbildung	205
Epilog	206
Literaturverzeichnis	207
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	227

## Danksagung

Mein Interesse am vorliegenden Thema ergab sich aus meinen beiden beruflichen Wegen, dem Theater und der Bildungswissenschaft. Beide Wege, so unterschiedlich sie auch zu sein scheinen, haben etwas gemein, die Faszination menschlichen Handelns.

Von ganzen Herzen danke ich meiner Familie, die mich in der langen Zeit des Schreibens begleitet hat und ohne deren Geduld und Unterstützung diese für mich große Herausforderung hätte nicht gelingen können.

Für das grundlegende Vertrauen in mein Wissen und Können, den geduldige Beistand und die unermüdlichen „Anstupser“ danke ich meinem Betreuer Prof. Dr. Axel-Olaf Burow. Während der ganzen Zeit des Schreibens klebte ein Post-it über meinem Schreibtisch mit den Worten „Verfolge Dein Thema“. Ich danke auch Prof. Dr. Michael Schratz für die Zuversicht, dieses Thema bewältigen zu können. Zudem danke ich Prof. Dr. Eckart Liebau für die anregenden Gespräche die wir geführt haben.

Meinen Studierenden, die mich mit Fragen und Ideen weitergebracht haben und ohne die ich nicht immer wieder auf neue Ideen und Themen hätte kommen können einen besonderen Dank. Ich freue mich jetzt bereits auf die nächsten Arbeitsschritte.

Ferdinand Kasperer danke ich für die grafische Umsetzung meiner Ideen. Und zuletzt danke ich meinen Freundinnen Renate van Rutte, die mich in vielen Stunden des gemeinsamen Spazierens immer wieder auf neue Gedanken brachte, und Eveline Christoff für ihre unermüdliche positive Stärkung.

Julia Köhler



## Abstract

Das Forschungsanliegen der vorliegenden Untersuchung ist es, die Potenziale theaterpädagogischer Arbeit innerhalb der Lehramtsausbildung zu überprüfen und einen Beitrag zum fachwissenschaftlichen Diskurs sowie zur Legitimation theaterpädagogischer Denk- und Handlungsarten innerhalb der Lehrer/innenbildung zu leisten. Entlang dreier Kernthesen, die verschiedene Intentionen theaterpädagogischer Arbeit in der Lehrer/innenbildung beschreiben, wird zunächst grundlegend in den Themenbereich eingeführt, um anschließend den Beitrag theaterpädagogischer Herangehensweisen im Kontext des Aufbaus pädagogischer Professionalität zu diskutieren. In einem nächsten Schritt wird die Frage nach dem Nutzen theatraler Lehr- und Lernprozesse in den nicht-künstlerischen Fächern in der Schule und dem damit verbundenen Wissen und Können von Lehrer/innen erörtert. Im Mittelpunkt des letzten Teils der Arbeit steht die Frage nach dem Theater als Fach und den Voraussetzungen, die Lehrer/innen befähigt, das Fach zu unterrichten. Aus den Ergebnissen der Untersuchung lassen sich folgende Schlussfolgerungen ziehen. Zur Legitimierung der Theaterpädagogik als eigenständige wissenschaftliche Disziplin und zur Verankerung theatraler Wege in der Lehrer/innenbildung ist eine grundlegende theoretische Fundierung notwendig. Theatrale Formen können bereits während des Studiums zum Aufbau eines pädagogisch professionellen Habitus beitragen. Auf der Basis künstlerischer und fachspezifischer Aspekte werden durch theatrale Lehr- und Lernprozesse sowohl fachliche wie auch überfachliche Kompetenzen gefördert. Darüber hinaus leistet Theater – als gleichberechtigtes künstlerisches Fach – einen wertvollen Beitrag innerhalb der allgemeinbildenden Funktion von Schule.

The research interest of this paper is to examine the potentials of theatrical educational work in teacher training. It also aims to make a contribution to the professional discourse as well as to the legitimization of how theatrical education is thought of and approached in teacher training. The fundamentals of this subject area are initially introduced using three core theses that describe the different intentions of theatrical educational work in teacher training. This is followed by a discussion about the contribution of theatrical educational approaches in the context of developing pedagogical professionalism. A next step discusses the question of the benefits of theatrical teaching and learning processes in non-artistic subjects at school and the related knowledge and ability of teachers. The question of theater as a subject and prerequisite that qualifies teachers to instruct this subject forms the center of the

last part of this paper. The results of this analysis lead to the following conclusions. A theoretical foundation is necessary to legitimize theater pedagogy as a scientific discipline in its own right and to embed theatrical methods in teacher training. During the course of studies, theatrical forms can already contribute to the development of pedagogically professional habits. Based on artistic and discipline-specific aspects, specialist and interdisciplinary competences are fostered by theatrical teaching and learning processes. Furthermore, theater – as an equal artistic subject – makes a valuable contribution within the general educational function of school.

## 1 Einleitung – Ausgangslage, Forschungsanliegen, Fragen und Ziele

„Nun, was ist das ganze Leben der Sterblichen anders als eine Komödie? Jeder spielt eine Rolle, eine ganze Person vorstellend als er eigentlich ist, bis er von der Bühne abtreten muß; und etwann zeigt sich der nämliche Schauspieler in verschiedener Tracht: als König saß er auf einem Thron; und abwärts tritt er im zerlumpten Sklavenkittel auf“ (Erasmus von Rotterdam 2009, S. 38)

### Ausgangslage

Im Vordergrund der Bildungsdiskurse des 21. Jahrhunderts stehen Schlagwörter wie Veränderung und Wandel. Bildung soll – so wirtschaftliche und eng damit verbundene politische Interessengruppen – nicht nur Ziel sein, sondern als Hilfsmittel dienen, um den Problemstellungen der Zukunft besser gewachsen zu sein. Globalisierungsprozesse und die damit einhergehende Diversität auf verschiedensten gesellschaftlichen Ebenen – soziale, ethnische, weltanschauliche und politische etc. – führen zu Überlegungen, wie Schule auszusehen hat, um den sich rasant verändernden gesellschaftlichen Anforderungen befriedigende Antworten geben zu können. Die veränderten Bedingungen des Arbeitsmarkts tragen ebenfalls dazu bei, die Fragen an schulische Bildungsprozesse neu zu formulieren. Traditionelle Vorstellungen und normative Vorgaben werden durch gesellschaftliche Umstrukturierungsprozesse permanent infrage gestellt. Stringente Lebensläufe sind nicht mehr Usus.

Auch das schulische Lehren und Lernen wird durch die jeweiligen gesellschaftspolitischen (An-)Forderungen und voranschreitende strukturelle Veränderungen immer wieder hinterfragt. Die veränderten Bedingungen innerhalb der Gesellschaft stellen neben Themen wie Informations- und Wissensaufnahme die Diskussion um persönlichkeitsbildende Impulse ins Zentrum von Bildung. Neue Lehr- und Lernformen sollen dazu beitragen, eine Reihe von Fähigkeit zu entwickeln, die den aktuellen Anforderungen gerecht werden. Über die sprachlichen, mathematischen und naturwissenschaftlich-technischen Kompetenzen hinaus wird, in Anlehnung an die von der Europäischen Union festgelegten Schlüsselkompetenzen, u. a. Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit eingefordert. „Die Anerkennung der Bedeutung des künstlerischen Ausdrucks von Ideen, Erfahrungen und Gefühlen durch verschiedene Medien (Musik, darstellende Kunst, Literatur und visuelle Künste)“ (Europäisches Parlament 2006) soll zur Eingliederung sowohl auf persönlicher wie auch auf gesellschaftlicher Ebene beitragen. Die jeweiligen Bildungssysteme sind aufgefordert, *allen* jungen Menschen die notwendigen Möglichkeiten zu bieten, die genannten Kompetenzbereiche zu

entwickeln. Dazu braucht es Lehrer/innen, die pädagogisch professionell handeln und so imstande sind, das Wissen, die Fähigkeiten und dafür notwendigen Haltungen weiterzugeben, auch in den künstlerischen Fachrichtungen.

Über einen langen Zeitraum deckten die beiden Fächer Musik und visuelle Kunst jene Bereiche in der Schule ab, die jene künstlerische Ausdrucksfähigkeit, von der obenstehend die Rede ist, betrifft. Warum sich das Theater, als drittes künstlerisches Fach, bis dato nicht flächendeckend etablieren konnte, hat diverse Gründe. Die historische Entwicklung zeigt, dass theatrale Arbeitsweisen bereits von den (Schul-) Humanisten zu pädagogischen Zwecken genutzt wurden (vgl. Herrmann 2005, S. 64f.). Neben dem Sprach- und Rhetoriktraining verfolgten die Jesuiten mithilfe der „indoktrinierenden“ Kraft des Theaters klar definierte pädagogische Zwecke und Ziele. Theater als Mittel zum Transport literarischer und sprachlicher Inhalte sowie zu repräsentativen Zwecken war im Gymnasien über lange Zeit traditionell verankert, verschwand dann aber sukzessive aus den Lehrplänen. Hentschel führt dies u. a. auf den beginnenden Wertewandel innerhalb der kulturellen Schulbildung zurück (vgl. U. Hentschel 2010, S. 80f.). Anfang des 20. Jahrhunderts griffen reformpädagogische Bewegungen das Theater als Teil schulischer Ausbildung wieder auf. Einige dieser Strömungen müssen sich allerdings einer kritischen Aufarbeitung ob ihrer nationalen wie völkischen Nähe unterziehen. Nach dem Zweiten Weltkrieg entwickelte sich die Theaterpädagogik zunächst als „musisch-ästhetische“ Erziehung und seit den 70er-Jahren zur eigenständigen Fachdisziplin Theaterpädagogik (vgl. U. Hentschel 2009, S. 65; U. Hentschel 2010, S. 106f.). Die Theaterpädagogik, die sich zusehends als eigenständige Wissenschaftsdisziplin etabliert, trägt dazu bei, theatrale Formen in der Schule von fachwissenschaftlichen Aspekten her zu legitimieren. Damit verändert sich die Positionierung des Theaters im Rahmen der künstlerischen Fächer grundlegend.

Bisherige Ergebnisse zur Wirkungsforschung theatraler Arbeit bestätigen die Annahme, dass, abgesehen von der Steigerung der Begeisterungsfähigkeit, soziale und kommunikative Fähigkeiten gefördert werden (vgl. OECD 2013, Domkowsky 2011). Auf die Möglichkeiten auch Fachinhalte auf theatralen Wegen zu vermitteln, wird ebenfalls, vor allem im Kontext von Spracherwerb, hingewiesen.

Dabei ist nicht außer Acht zu lassen, dass die künstlerisch-ästhetischen Aspekte des Theaterspielens in gleicher Weise zu berücksichtigen sind wie „andere, außerhalb des Theaterspielens angesiedelte Ziele und Zwecke“ (Sack 2012, S. 105). Gerade die kritischen und widerständigen Potenziale, die Möglichkeiten zur differenzierten Reflexion, als Grundmerkmale von Kunst und Wissenschaft, die antizipative bzw. simulierte Bewältigungspraxis (vgl. Oevermann 2003, S. 10), sind theatralen Wegen inhärent. Im Spannungsfeld zwischen künstlerischem Anspruch und pädagogischen Zielvorstellungen liegt das Genuine der Fachdisziplin Theaterpädagogik.

Legitimatorische Fragestellungen betreffend theatraler Wege im schulischen Kontext werden zunehmend thematisiert. So verweist Liebau in einigen Publikationen, in

Anlehnung an bildungstheoretische bzw. anthropologische Konzepte, u. a. auf die grundlegend allgemeinbildende Wirkung von Theater in der Schule (vgl. u. a. Liebau 2009b, 2009c, 2015). Klepacki (2004) und Klepacki & Zirfas (2013) machen ebenfalls auf die anthropologischen, bildungs- und lerntheoretischen Begründungszusammenhänge aufmerksam, um, so Klepacki & Zirfas, „den potentiellen Stellenwert innerhalb des Fächerkanons“ (Klepacki/Zirfas 2013, S. 79) des Fachs Theater hervorzuheben.

Wenn es um theatrale Denk- und Spielarten in der Schule geht, sind zwei Wegmarkierungen zu verorten. (1) Zum einen wird theatrales Lernen als Schlüssel zu Lehr- und Lernerfahrungen definiert. (2) Zum anderen manifestieren sich die Forderungen nach dem eigenständigen Fach Theater zusehends. (1) Veröffentlichungen im Bereich theatraler Arbeitsweisen als Ergänzung in den nicht-künstlerischen Fächern kommen, abgesehen von den Publikation aus dem angelsächsischen Sprachraum (vgl. hierzu u.a. Schonmann 2010), aus dem linguistischen Bereich (siehe hierzu u. a. Schewe 1993, 2011, Scheller 1998, 2008, 2012, Küppers et al. 2011). Theatrale Überlegungen zu z. B. naturwissenschaftlich-mathematischen Fächern (siehe hierzu z. B. Kramer 2008) finden sich ebenfalls zunehmend in vorrangig praxisorientierten Veröffentlichungen. (2) Auf das Fach Theater bezogen gibt es in Deutschland Beispiele zur curricularen Implementierung (siehe hierzu Bildungsplan Grundschule Theater. Freie und Hansestadt Hamburg 2011). Die Kultusministerkonferenz hat 2006 beschlossen, einheitliche Prüfungsanforderungen für das Fach auszuarbeiten. Diese Beispiele könnten darauf hindeuten, dass sich das Theater als ernstzunehmendes Fach in verschiedenen Schularten etabliert (vgl. auch Streisand 2012, Hübner 2012).

Um angehenden Lehrer/innen bereits während des Studiums Möglichkeiten zu bieten, sowohl fachwissenschaftlich und fachdidaktisch wie auch methodisch-praktisch entsprechende theaterpädagogische Kompetenzen zu erlangen, bedarf es einer grundlegenden (Aus-)Bildung. In Deutschland wurden an mehreren Universitäten<sup>1</sup> grundständige Studiengänge entwickelt. In Österreich gibt es in diesem Bereich bis dato nichts Vergleichbares. Lediglich im Fort- und Weiterbildungssektor können sich interessierte Lehrer/innen qualifizieren. Laut Schlünzen (2008) muss es mittelfristiges Ziel sein, so wie in den anderen künstlerischen Fächern auch, Theaterlehrer/innen akademisch grundständig auszubilden (vgl. Schlünzen 2008, S.201).

---

<sup>1</sup> An der Universität Erlangen/Nürnberg wird seit 2001 das Erweiterungsstudium „Darstellendes Spiel“ angeboten (siehe hierzu auch Linck 2005 und 2012). Im Großraum Hannover/Braunschweig/Hildesheim wird seit 2003 ein grundständiges Studium für den gymnasialen Bereich im Rahmen eines Zwei-Fach Bachelors angeboten. An der Universität Koblenz/Landau und an der Universität Bayreuth kann Theater/darstellendes Spiel als Erweiterungsstudiengang bzw. Ergänzungsstudiengang belegt werden. Die Hochschule für Musik und Theater Darstellendes Spiel in Rostock und die Universität der Künste in Berlin bieten Theater als Beifach bzw. als berufsbegleitendes Masterstudium an. Auch Pädagogische Hochschulen in Deutschland haben sich auf den Weg gemacht Erweiterungsstudiengänge mit dem Studienschwerpunkt Theaterpädagogik anzubieten. „In einigen Bundesländern schließen mehrjährige Weiterbildungen mit einem Staatsexamen im Fach Darstellendes Spiel/Theater ab“ (Klepacki/Linck 2012, S. 635).

Neben jenen Qualifikationen, die Lehrer/innen vorweisen sollten, um theatral unterrichten zu können, gilt es, Studierende bereits im Studium mit einer Reihe von Basiskompetenzen vertraut zu machen, die zum Aufbau pädagogisch professioneller (Handlungs-)Kompetenzen beitragen. In Österreich wurde ein Konzept entwickelt, das EPIK Domänenkonzept (vgl. Paseka et al. 2011), das „sich zunächst an Schlüsselkompetenzen über die gesamte Profession – auf allen Ebenen und im berufsbiographischen Kontinuum – orientiert, diese aber nicht – etwa über eine verhaltensgeleitete Standardisierung – auf den Handlungsaspekt reduziert“ (Schratz 2011, S. 91). Mithilfe dieses Konzepts sollen sowohl die strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen wie auch subjektbezogene Vorannahmen durch selbstreflexive Prozesse kritisch reflektiert und die Entwicklung eines Professionsbewusstseins unterstützt werden.

Darüber hinaus gilt es, Fähigkeiten im Bereich der Vermittlung, die den Kern pädagogischen Handelns (vgl. u. a. Hattie 2015, Blömecke et al. 2011, 2013, Bauer 2005) bilden, bereits im Studium aufzubauen bzw. zu überprüfen. Zu den psychosozialen Basiskompetenzen wurde im Rahmen des Lehramtsstudiums von der Universität Kassel ein Trainingsmodul entwickelt (vgl. Bosse & Dauber 2005, 2012), innerhalb dessen Studierenden die Möglichkeit der Selbstüberprüfung in den Bereichen Selbst-, Handlungs-, Sozial- und Systemkompetenz eröffnet wird.

Die Theaterpädagogik bietet zum Aufbau pädagogisch professioneller Kompetenzen ein weites Feld an Gestaltungsmöglichkeiten, um Studierende im Sinne einer künstlerischen Auseinandersetzung (vgl. Burow 2011, S. 214ff.) u. a. mit biografischen Vorerfahrungen zu konfrontieren und diese, wie Helsper fordert, reflexiv zu transformieren (vgl. Helsper 2001, S. 12). Zu den Wirkungen theatraler Arbeit stehen weitere empirische Untersuchungen aus (vgl. Liebau et al. 2014, S. 213f.). Das wäre ein möglicher nächster Schritt in der Bearbeitung des vorliegenden Themas.

### **Forschungsanliegen und Fragestellungen**

Das Forschungsanliegen der vorliegenden Untersuchung ist es, die Potenziale theaterpädagogischer Arbeit innerhalb der Lehramtsausbildung zu überprüfen und einen Beitrag zum fachwissenschaftlichen Diskurs bzw. zur Legitimation theaterpädagogischer Denk- und Handlungsarten innerhalb der Lehrer/innenbildung zu leisten. Durch die Diskussion relevanter Begriffe soll ein fachterminologisches Instrumentarium zur Verfügung gestellt werden, das zur kritischen Auseinandersetzung für weitere Untersuchungen verwendet werden kann.

Vor dem anfangs skizzierten Hintergrund lassen sich die drei Kernthesen formulieren:

- Theaterpädagogische Wege in der Lehrer/innenbildung ermöglichen den Erwerb von grundlegenden professionellen Kompetenzen wie Reflexionsfähigkeit, Kooperation und Kollegialität, Differenzfähigkeit, Professionsbewusstsein und Personal Mastery. Darüber hinaus werden durch theaterpädagogische Arbeitsweisen Vermittlungskompetenzen sowie psychosoziale Basiskompetenzen gefördert.

- Theaterpädagogische Wege in der Lehrer/innenbildung fördern kreative didaktisch-methodische Zugänge in allen Unterrichtsfächern.
- Neben der Musik und der visuellen Kunst ist das Fach Theater ein grundlegender Beitrag zur kulturell-künstlerischen Bildung. Theaterpädagogische Wege in der Lehrer/innen(aus-)bildung bereiten den Weg zur Professionalisierung des dritten künstlerischen Fachbereichs in der Schule.

Aus den Thesen ergeben sich folgende Fragestellungen:

- Inwieweit können theaterpädagogische Wege innerhalb der Lehrer/innenbildung zum Aufbau pädagogischer Professionalität beitragen?
- Kann theatrales Lehren und Lernen als Schlüssel bzw. als zugrunde liegendes Prinzip für die nicht-künstlerischen Fächer in der Schule genutzt werden, und wenn ja, welche Kompetenzen benötigen Lehrer/innen zur Unterstützung und Förderung von theatralen Lernprozessen?
- Theater als Fach – welchen Beitrag leistet das Fach Theater in der Schule und welche Voraussetzungen brauchen Lehrer/innen, die das Fach unterrichten?

### Aufbau

Die vorliegende Untersuchung gliedert sich in *vier Teile*. Im *ersten Teil*, der einer grundlegenden Einführung in den komplexen Themenbereich dient, werden zunächst die Grundlagen der Theaterpädagogik skizziert bzw. die relevanten Begriffe erörtert und theoretisch eingebettet. In der gegenwärtigen theaterpädagogischen Diskussion existieren vielfältige und zum Teil kontroversiell diskutierte Perspektiven und Ansätze, die sich im Spannungsfeld zwischen künstlerischen Ambitionen und pädagogischen Erwartungshaltungen bewegen. Eine Standortbestimmung ist insofern sinnvoll, als dass durch eine vertiefende Einführung in den Themenbereich das grundlegende Verständnis über die Wissenschaftsdisziplin sichtbar wird. Dieses ist notwendig, um die Theaterpädagogik als eigenständige Fachrichtung zu etablieren. Dazu werden in einem zweiten Schritt die für die Fragestellungen relevanten Aspekte der beiden Referenzdisziplinen, der Theaterwissenschaft und der Erziehungswissenschaft, vorgestellt. Die Notwendigkeit der Einbettung ist u. a. dem Umstand geschuldet, dass die Theaterpädagogik der Gefahr einer „Bindestrich-Pädagogik“ ausgesetzt scheint. Sowohl ausgewählte theaterwissenschaftliche wie auch erziehungswissenschaftliche Bezüge sind Voraussetzung, um zunächst die jeweiligen theoretisch-systematischen Verbindungen aufzuzeigen und anschließend das Eigene der Fachdisziplin Theaterpädagogik herauszuarbeiten. Für die Einbettung der Theaterpädagogik als eigenständige Disziplin ist vor allem ein Exkurs in die Geschichte des Theaters vonnöten. Hier wird deutlich, dass dem theaterpädagogischen Denken und Handeln seit der Antike sowohl künstlerische wie auch pädagogisierende Ansprüche inhärent sind. Durch die Hervorhebung der für beide Referenzdisziplinen relevanten Begriffe wird ab-

schließlich auf die Spezifika der Theaterpädagogik als eigene wissenschaftliche Disziplin, im Sinne einer begründeten, systematischen Annäherung aufmerksam gemacht. Der erste Teil der Untersuchung wird durch einen kurzen Einblick in relevante theaterpädagogische Arbeitsweisen, zur Verdeutlichung der Vielfalt theatraler Zugangsweisen abgerundet. Diese „Vorarbeiten“ sind notwendig, um die Basis zu schaffen, auf der die nun folgende Bearbeitung der Fragestellungen aufbaut.

So widmet sich der *zweite Teil* der ersten Forschungsfrage, inwieweit theaterpädagogische Wege innerhalb der Lehrer/innenbildung zum Aufbau pädagogischer Professionalität beitragen können. Einleitend wird hierfür der Begriff der pädagogischen Professionalität im Kontext theaterpädagogischer Herangehensweisen in der Lehrer/innenbildung einer näheren Betrachtung unterzogen. Entlang des von einer österreichischen Forschungsgruppe entwickelten EPIK Domänenkonzepts (vgl. Paseka et al. 2011, S. 24ff.) wird ein Modell vorgestellt, das mittels fünf definierter Kompetenzbereiche<sup>2</sup>, Domänen genannt, sowohl auf individueller wie auch auf struktureller Ebene zur Geltung kommt und „Ausdruck eines professionellen Habitus von Lehrerinnen und Lehrern“ (Paseka et al. 2011, S. 24) widerspiegelt. Anhand der einzelnen Domänen werden Möglichkeiten dargelegt, bereits während des Studiums, von der theoretischen Bearbeitung abgesehen, mittels theatraler Arbeitsweisen ein vertiefendes Verständnis die eigene pädagogische Professionalität betreffend aufzubauen. In Kapitel 3.4. (Vermittlungskompetenz im Kontext theaterpädagogischer Wege) wird auf die zur Unterrichtsgestaltung zentrale Frage nach den Vermittlungskompetenzen, mit dem Verweis auf die Relevanz eines körpersprachlichen Bewusstseins als Grundlage kommunikativer Prozesse, näher Bezug genommen. Es folgt in Kapitel 3.5. (Psychosoziale Basiskompetenzen im Lehrberuf aus theaterpädagogischer Perspektive) die Skizzierung zweier Konzepte, die an den Universitäten Kassel und Hamburg zum Aufbau von Handlungskompetenzen für den Unterricht entwickelt wurden. Beide operieren implizit und explizit mit theaterpädagogischen Arbeitsweisen, um u. a. sozial-kommunikatives Verhalten bereits im Studium bewusst zu machen und Möglichkeiten aufzuzeigen, daran zu arbeiten. Teil zwei schließt mit einem curricularen Vorschlag zum Aufbau pädagogischer Professionalität im Kontext theaterpädagogischer Arbeitsweisen im Studium.

*Teil drei* thematisiert die Frage, inwieweit theatrales Lehren und Lernen als Schlüssel für die nicht-künstlerischen Fächer in der Schule genutzt werden kann, und welche Kompetenzen Lehrer/innen zur Unterstützung und Förderung von theatralen Lernprozessen benötigen. Ausgehend von inhaltlichen Eingrenzungen in Bezug auf das weite Themengebiet Lehren und Lernen, wird der Fokus zunächst auf lerntheoretische Perspektive gerichtet. Von der Annahme ausgehend, dass „der Mensch aus konstruktivistischer Sicht ein informationell geschlossenes System“ (Göhlich/Zirfas 2007, S. 25) ist und – zumindest weitgehend – imstande ist, autonom zu handeln, wird vor

2 Reflexionsfähigkeit, Kooperation und Kollegialität, Differenzfähigkeit, Professionsbewusstsein und Personal Mastery.

dem Hintergrund institutionalisierter Lehr-Lernvollzüge überprüft, inwieweit theatrales Lernen zu Fragen der Selbstreferenz, Selbstanwendung und der Perspektivität von Wirklichkeit (vgl. Hug 2011, S. 467) beitragen kann. Autonom zu handeln bedeutet in diesem Zusammenhang, dass der Mensch willentlich und absichtsvoll handeln kann (vgl. Edelman 1996, S. 289ff.) und die Voraussetzungen für das Lernen durch intrinsische und extrinsische Motivation gegeben sind (vgl. Roth 2010, S.237ff.). Hierzu münden Begriffe wie erfahrendes, mimetisches, leibliches, spielendes und ästhetisches Lernen im theatralen Lernen als „kollektive Schwellenerfahrung“ (Wiese et al. 2006, S. 49). Die persönliche Bedeutsamkeit als Voraussetzung für das Gelingen von Lernprozessen, wie es Burow (2011) beschreibt, wird durch die künstlerische Auseinandersetzung mit der eigenen Leiblichkeit bzw. des sinnlichen Wahrnehmungs- und Erkenntnisvermögens in Kapitel 4.3. (Der Moment des Lernens in der theatralen Arbeit) zur Diskussion gestellt.

Damit verbunden eröffnen sich Fragen des theatralen Lehrens, die eine Reihe von Bedingungen voraussetzen. Auf der Basis allgemeiner Annahmen über das Lehren werden in den Kapiteln 4.3.1. und 4.4. Indikatoren ermittelt, die theatrales Lehren als eine besondere Form des Lehrens identifizieren und auf die damit verbundenen speziellen Rollenfunktion der Lehrpersonen aufmerksam machen. Anschließend wird auf die Spezifika theatraler Unterrichtsprozesse hingewiesen. Hierbei wird die doppelte Funktion theatraler Arbeit in der Schule thematisiert, einerseits der künstlerische Prozess als sinnliche Auseinandersetzung mit „Ich und Welt“ und andererseits die pädagogisch-fachspezifische Dimension entsprechend der jeweiligen curricularen Vorgaben. Der überfachliche Kompetenzzuwachs aufgrund von theatralen Interventionen wird anschließend problematisiert. Hier gilt es auf die prinzipiellen Herausforderungen in Bezug auf die Messbarkeit von überfachlichen Kompetenzen hinzuweisen. Ein kurzer Exkurs zur DICE Studie (Drama Improves Lisbon Key Competences in Education) (2010), als Beispiel einer umfangreichen empirischen Überprüfung überfachlicher Kompetenzen im Kontext theatraler Arbeit, soll Aufschluss über die Komplexität empirischer Überprüfbarkeit geben. Um auf die Grenzen theatraler Arbeit in den nicht-künstlerischen Fächern aufmerksam zu machen, werden die Gefahren der Instrumentalisierung theatraler Arbeit in den nicht-künstlerischen Fächern in Kapitel 4.6. (Die Gefahr der Instrumentalisierung durch die theatrale Didaktisierung) thematisiert. Einige praktische Beispiele aus verschiedenen Fachrichtungen verdeutlichen die Gratwanderung zwischen künstlerischem Anspruch und didaktisch-methodischem Vorgehen. Der dritte Teil wird mit einem Entwurf zu einer möglichen curricularen Verankerung im Lehramtsstudium abgerundet.

Im Mittelpunkt des *vierten Teils* der Untersuchung steht die Frage nach dem Theater als Fach und den Voraussetzungen, die Lehrer/innen befähigt, das Fach zu unterrichten. Zunächst werden hierfür die Potenziale und Grenzen des Fachs beleuchtet. Ein kurzer Vergleich zwischen der österreichischen und der deutschen Situation macht deutlich, wie problematisch, trotz fundierter Argumentation (vgl. Hoppe 2003, Eisner 2007, Liebau 2009b, Klepacki/Zirfas 2013), die flächendeckende Implementierung des Fachs in die schulischen Curricula ist. In Kapitel 5.1.1. (Beispiele struktureller Perspektiven auf das Fach

Theater) werden die strukturellen Perspektiven in den Blick genommen. Hierzu werden sowohl Berichte internationaler Organisationen wie der UNESCO und die OECD als auch nationale Papiere skizziert. Innerhalb der inhaltlichen Analyse, die Potenziale des Fachs betreffend, werden bildungstheoretische, soziokulturelle und künstlerische Perspektiven hervorgehoben, um anschließend anhand eines historischen Überblicks den Werdegang des Fachs aufzuzeigen. Zwei Umsetzungsbeispiele, der Hamburger Bildungsplan für die Grundschule im Fach Theater und die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz zu einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Darstellendes Spiel, sollen einen beispielhaften Einblick in den Ist-Stand zur Einführung des Fachs in Deutschland bzw. in Österreich geben. Das Kapitel 5.3. (Theaterlehrer/in (werden) – Aus- und Weiterbildung im Fach Theater) setzt sich mit den Möglichkeiten einer grundständigen Ausbildung für Theaterlehrer/innen auseinander. Auch hier wird ein kurzer Vergleich zwischen den Ländern Auskunft über die momentane Ausbildungssituation geben. Das Kapitel (theatrale Didaktik) wird didaktische Überlegungen zur Legitimation des Fachs beinhalten. Da das Fach Theater im deutschsprachigen Raum im Kontext einer eigenständigen Fachwissenschaft nach wie im Aufbau ist (vgl. Klepacki/Zirfas 2013, S. 16), sind grundlegende Bausteine auf didaktischer Ebene notwendig, um das Fach sowohl fachwissenschaftlich als auch fachdidaktisch und praktisch weiter zu etablieren.

Dazu wird am Ende der Untersuchung ein Modell vorgestellt, in das die vorangegangenen Überlegungen zu den Potenzialen theatraler Wege einfließen werden und das als Konzept zur weiteren systematischen Entwicklung theatraler Wege in der Lehrer/innenbildung dienlich sein kann.

Es werden in diesem Buch keine praktischen Handlungsanweisungen zu finden sein. Die angeführten Beispiele aus Lehrveranstaltungen dienen lediglich der Veranschaulichung. Methodenhandbücher etc. gibt es viele, einige davon sind durchaus fundiert und für Lehre und Unterricht brauchbar. Was bei so manchen dieser Bücher und Handreichungen fehlt, ist eine fundierte theoretische Auseinandersetzung mit der Theaterpädagogik. Zur Legitimation der Fachdisziplin ist dies aber dringend notwendig.

Da die Autorin in Österreich lebt und arbeitet, liegt die „geografische“ Perspektive auf den örtlichen Verhältnissen mit einem vergleichenden Blick auf die Entwicklungen in Deutschland.