



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Irgendwie Anders“.
Methode Dramapädagogik im schulischen Unterricht.

Verfasserin

Katharina Siebert

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, Mai 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 317

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Theater-, Film- und Medienwissenschaft

Betreuer:

Univ.-Prof. Dr. Michael Gissenwehler

True drama for discovery is (...) about journeys and not knowing, how the journeys may end.

(Dorothy Heathcote)

Ich möchte mich ganz herzlich bei meinen ReisebegleiterInnen bedanken, vor allem bei

Dr. Michael Gissenwehler für die freundliche und aufbauende Betreuung, die stets erfrischend und auf positive Weise „irgendwie anders“ war,

Charlie, Egon, Erich, Gerhard, Herwig und Vera für dramapädagogischen Funkenflug,

Brigitte und Katalin für nächtliche Korrekturlese-Marathons,

Brigitte für regen Gedankenaustausch während des gesamten Studiums,

meiner Familie und meinen FreundInnen für Anteilnahme, Zuspruch, Ermunterung, offene Ohren, Übersetzungshilfe und Computerzähmung!

"Du redest wie ein Schullehrer, und du denkst wie ein Schullehrer. Wie kannst du da verstehen?" (Anthony Quinn, alias Alexis Sorbas)

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	5
2. Was ist Dramapädagogik?	9
2.1 Von der Schwierigkeit, einen gemeinsamen Nenner zu finden.....	11
2.2 Versuch einer Definition.....	12
2.3 Beispiel „König Hupf der I.“	15
3. Geschichte der Dramapädagogik	19
3.1 Historische Entwicklung in England	19
3.1.1 Harriet Finlay-Johnson.....	21
3.1.2 Henry Caldwell Cook	22
3.1.3 Speech and Drama Experts	23
3.1.4 Peter Slade	24
3.1.5 Brian Way	27
3.1.6 Dorothy Heathcote	29
3.1.7 Gavin Bolton.....	33
3.2 Dramapädagogik in Österreich	34
3.2.1 Internationaler Kongress „Drama in Education“	36
3.2.2 Lehrgang „Dramapädagogik zur Unterstützung ökologischer Zielsetzungen“	38
3.2.3 Experteninterviews	39
3.3. Resumee	48
4. Methodik der Dramapädagogik	50
4.1 Rahmenbedingungen.....	50
4.1.1 Auswahl von Unterrichtsmethoden.....	50
4.1.1.1 Entwicklungsstand der SchülerInnen	51
4.1.1.2 Anschaulichkeit, Gegenwartsbezug und fachübergreifender Unterricht	51
4.1.1.3 Selbsttätigkeit und Mitarbeit in der Gemeinschaft.....	52
4.2 Einsatzmöglichkeiten von dramapädagogischen Unterrichtseinheiten im Stundenpool	53
4.2.1 Dramapädagogik innerhalb des Fächerkanons	53
4.2.2 Dramapädagogik im Rahmen der unverbindlichen Übung Darstellendes Spiel	53

4.3 Räumliche, zeitliche und personelle Ressourcen.....	54
4.4 Aufbau einer dramapädagogisch gestalteten Unterrichtseinheit.....	55
4.4.1 Warm - Up	56
4.4.1.1 Kennenlern-Spiele	57
4.4.1.2 Aktivierende Gruppenspiele.....	57
4.4.1.3 Vertrauensübungen.....	58
4.4.1.4 Sensibilisierungsübungen	59
4.4.2 Pre-Text	59
4.4.3 Drama-Techniken oder „Conventions“	61
4.4.3.1 Techniken, die Zusammenhänge entwickeln (Context-building action).....	62
4.4.3.2 Erzählende Techniken (Narrative action).....	64
4.4.3.3 Poetische Techniken (Poetic action)	66
4.4.3.4 Reflektierende Techniken (Reflective action).....	68
4.4.4 Abschluss einer Dramaereinheit	70
5. Warum (nicht) Dramapädagogik?	72
5.1 Ganzheitlichkeit	72
5.1.1 Entwicklungspsychologische Grundlagen	73
5.1.1.1 Körperliche und motorische Entwicklung.....	74
5.1.1.2 Kognitive Entwicklung.....	74
5.1.1.3 Sozialverhalten	75
5.1.2 Historische Reformpädagogik	77
5.1.3 Lern- und Gehirnforschung	79
5.1.4 Künstlerische und kulturelle Bildung	83
5.2 Warum nicht Dramapädagogik – kritische Betrachtungen.....	85
6. Dramapädagogik in der Praxis.....	89
6.1 „Irgendwie Anders“ unterrichten	89
6.2 Textvorlage und Themen	90
6.3 Planung des Ablaufs	94
6.4 Ablaufbericht aus der Praxis.....	95
6.5 Schnittstellen von Theorie und Praxis	107
6.5.1 Etablierung der fiktiven Welt	108
6.5.2 Figurenkonzeption und Figurenkonstellation	108
6.5.3 Zeit und Raum	110
6.6. Abschließende Betrachtungen zum Praxisteil	111

7. Schlusswort	113
Quellenverzeichnis	116
Anhang	124
1. Auswertung SchülerInnen-Fragebogen zu Drama „Irgendwie Anders“.....	124
2. Fotos.....	129
Abstract	134
Deutsch	134
English	135
Curriculum Vitae	136

1. Einleitung

Als einzig positives Resultat der sogenannten Krise hat die Möglichkeit von „Anders“-Denken und „Anders“-Praxis begonnen, ein erweitertes Vorstellungsvermögen und eine Frage-Energie.¹

Dieses Zitat, das aus dem Programm der Wiener Festwochen 2010 stammt, spricht zwei für meine Arbeit wesentliche Punkte an: Krise und Anders-Denken. Wenn etwas zur Krise wird, wie derzeit das gesamte österreichische Bildungssystem, führt der Weg heraus nur durch ein Umdenken und Anders-Handeln. Trotz der Notwendigkeit größerer struktureller Veränderungen kann auch im Kleinen, in der täglichen Praxis, vieles bewegt werden, das auf längere Sicht zu einer „Anders“-Praxis und damit zu einer Verbesserung der Situation führt. Konkret gesprochen wäre es einen Versuch wert, das „erweiterte Vorstellungsvermögen“ und die „Frage-Energie“ durch die Einbindung künstlerisch-kreativer Arbeitsformen in der Schule zu stärken. „Frage-Energie“, die aus einem In-Frage-Stellen bestehender Verhältnisse entsteht, führte mich zu der Überlegung, welche Unterrichtsmethoden im Sinne einer zukunftsweisenden Erziehung den ganzen Menschen einbeziehen können und ihn nicht zu einer bloßen Reproduktionsmaschine für vorgegebenes Wissen verkümmern lassen. Aus diesem Grund habe ich mich entschlossen, Dramapädagogik zum Thema meiner Diplomarbeit zu machen, denn Dramapädagogik ist „irgendwie anders“. Es geht nicht um Schauspielunterricht, nicht um das Einstudieren von Stücken und nicht um Schultheater-Aufführungen. Im Zentrum steht das Lernen mittels Theater (und damit auch: über Theater).

Die Methode stammt aus dem englischen Kulturraum, wo sie neben anderen Bezeichnungen unter dem Namen „Drama in Education“ seit vielen Jahrzehnten bekannt und verbreitet ist. Im Gegensatz dazu ist ihr Bekanntheitsgrad in Österreich marginal. Es ist mein Anliegen, dies zu ändern und damit einen Brückenschlag zwischen Kultur- und Bildungslandschaft zu schaffen.

¹ Das Zitat stammt aus dem Programm der Wiener Festwochen 2010.
<http://dev.festwochen.at/fileadmin/Programmbuch2010.pdf> S. 66 Zugriff: 10.4.2011

„Irgendwie Anders“ ist nicht nur die Methode Dramapädagogik im schulischen Unterricht, sondern auch der Titel eines Kinderbuches². In dieser Arbeit wird ein von mir an einer Wiener Volksschule durchgeführtes dramapädagogisches Projekt dokumentiert, das dieses Buch als Grundlage verwendet. Das Praxisbeispiel wird von wissenschaftlichen Erkenntnissen aus verschiedenen Bereichen untermauert. Damit wird versucht, Theorie und Praxis nicht nur gegenüberzustellen, sondern auch miteinander zu verbinden. Wie sich im Zuge des Projektes herausstellte, war dies kein reibungsloses Unterfangen. Zwischen Theorie und Praxis bestehen immer Grauzonen, denen nur mit intuitivem Vorgehen oder „trial-and-error“ begegnet werden konnte. Eine Schwierigkeit bestand auch im weitgehenden Fehlen von Fachliteratur an den Universitätsbibliotheken. Da es zudem kaum deutschsprachige Publikationen zum Thema gibt, kann davon ausgegangen werden, dass die Forschungslage betreffend Dramapädagogik in Österreich noch in den Kinderschuhen steckt. Gerade deshalb ist es mein persönlicher Wunsch zu zeigen, dass darstellerische Methoden, die in Österreichs Schulen ein Schattendasein fristen, in besonderer Weise geeignet sind, kindliche Kreativität und Ausdruckskraft zu fördern und damit Basisqualifikationen für Lernen zu schaffen. Eine weitere Intention lässt sich aus dem Zitat von Dorothy Heathcote, einer englischen Pionierin von „Drama in Education“, ableiten:

(...) I seek to marry the truth of the art and the truth of the teacher who is trying to create learning situations for people.³

Dramapädagogik soll als geglückte Möglichkeit dargestellt werden, künstlerische Erfahrung mit schulischer Lernerfahrung zu verbinden. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Anwendung im Grundschulbereich. Bestehende Publikationen beziehen sich meist auf die Sekundar- oder Oberstufe, also auf die Altersgruppe der 10- bis 14-Jährigen bzw. der 14- bis 18-Jährigen. Gemäß meiner Recherche beschäftigt sich ein Großteil der publizierten Arbeiten mit dem Einsatz von Dramapädagogik als Methode für den (Fremd-)Sprachenunterricht. Da in der Grundschule dem fächerübergreifenden Prinzip größere Bedeutung zukommt als in den weiterführenden Schulen, soll hier auch der Einsatz in allen Unterrichtsgegenständen stärker betont werden.

² Cave, Kathryn, Riddell, Chris: Irgendwie Anders. Hamburg: Oetinger, 1994.

³ Johnson, Liz; O'Neill, Cecily (ed.): Dorothy Heathcote. Collected Writings on Education and Drama. Evanston: Northwestern University Press, 1984. S. 114

Die vorliegende Arbeit versucht eine Vernetzung von Theorie und Praxis, wobei zunächst die theoretischen Grundlagen für Dramapädagogik dargelegt werden.

Kapitel 2 beschäftigt sich mit der Frage, was unter Dramapädagogik verstanden wird. Auf Grund heterogener Entwicklungen im Mutterland England und später auch im deutschsprachigen Raum existiert heute eine Begriffs- und zum Teil auch Methodenvielfalt. Es werden einige Definitionen aus der verwendeten Literatur vorgestellt, die ich abschließend in einer weit gefassten eigenen zu vereinen trachte.

Ausgehend von der Geschichte der Dramapädagogik im englischen Kulturraum und den jeweiligen Theorien der englischen PionierInnen soll im darauf folgenden Kapitel der Bogen zur Situation in Österreich gespannt werden. Hier wurde die Methode etwa ab den 1970er Jahren bekannt, wobei sich die Begrifflichkeiten „Spielpädagogik“, „Theaterpädagogik“ und „Dramapädagogik“ mischten und – wie an Hand von Interviews mit österreichischen Experten zu sehen sein wird - ein „österreichischer Weg“ begangen wurde. Dieser lässt sich dahingehend zusammenfassen, dass die Vermischung der drei Bereiche als durchaus fruchtbar angesehen wurde und engstirnig geführte Ideologiedebatten weitgehend ausblieben.

Ein nächster Abschnitt widmet sich der Methodik von Dramapädagogik. Er gliedert sich in zwei Bereiche: zum einen soll durch die Darstellung schulischer Rahmenbedingungen gezeigt werden, dass die Grundvoraussetzungen für die praktische Umsetzung sowohl von Seiten des österreichischen Schulunterrichtsgesetzes, als auch hinsichtlich der Lehrplanforderungen gegeben sind. Zum anderen werden konkrete Umsetzungsschritte beschrieben. Diese orientieren sich an englischen „Drama-Conventions“⁴, aber auch an Konzepten und Methoden, die ich im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen kennengelernt habe.

Kapitel 5 stellt Dramapädagogik auf das Fundament lerntheoretischer Betrachtungen. Diese begründen auf wissenschaftlicher Basis den Einsatz der Methode. Erkenntnisse aus Pädagogik, Entwicklungspsychologie und Gehirnforschung stehen hier neben konkreten Ergebnissen des Nationalen Bildungsberichtes von 2009⁵ und des Leitfadens für

⁴ Siehe Kapitel 4.4.3

⁵ Siehe http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17992/nbb_band2.pdf Zugriff: 25.2.2011

kulturelle Bildung der UNESCO-Weltkonferenz für kulturelle Bildung von 2006⁶, die beide in der kulturellen Bildung eine Herausforderung sehen und entsprechende Empfehlungen für das Schulwesen abgeben.

Aufbauend auf diesen theoretischen Grundlagen wird in Kapitel 6 die Praxis gezeigt. Eine ausführliche Dokumentation des Projektes „Irgendwie Anders“ illustriert die Umsetzung der Methode Dramapädagogik. Ablaufplanung und –bericht werden ergänzt durch die Verbindung mit theoretischen Überlegungen von Drama-Expertinnen wie Dorothy Heathcote und Cecily O’Neill, sowie durch Kategorisierungen aus dem Bereich der Dramentheorie.

Die Hauptfrage, der in dieser Arbeit nachgegangen wurde, ergab sich aus der Überlegung, dass Spielen und Darstellen im Regelunterricht trotz der erwähnten Empfehlungen für den Einsatz im Schulunterricht nach wie vor untergeordnete Bedeutung haben. Sie lautet „Kann Unterricht durch Dramapädagogik in Richtung ganzheitlicher Erfahrung verändert werden?“ Daraus ergaben sich folgende Fragestellungen, die die vorangegangene erweitern, wie „Welche Relevanz hat teatrales Lernen im Bildungskanon?“, „Auf welche pädagogischen Konzepte stützt sich dramapädagogischer Unterricht?“ und „Gibt es Fähigkeiten, die durch die Methode besonders gefördert werden?“. Nicht zuletzt galt es auch der Frage nachzugehen, was dramapädagogische Unterrichtseinheiten eigentlich „irgendwie anders“ macht.

Methodisch basiert die Arbeit auf Literatur, auf Experteninterviews und auf der Durchführung und Auswertung eines Praxisprojektes, dessen Ergebnisse im Gegenlicht der Fachliteratur beleuchtet wurden. Wenn es damit gelungen ist, die zwar nicht weiße, aber noch relativ unerforschte österreichische Dramapädagogik-Landschaft ein Stück einzufärben, die Methode Dramapädagogik auch im Bereich der Theaterwissenschaft bekannter zu machen, und die zitierte Hochzeit von Kunst und Unterricht zu ermöglichen, habe ich das Ziel meiner Arbeit erreicht.

⁶ http://www.unesco.at/bildung/kulturbildung_roadmap_de.pdf Zugriff: 1.2.2011

2. Was ist Dramapädagogik?

In diesem Kapitel soll eine Annäherung an einen Begriff versucht werden, der in der deutschen Sprache kein allgemein bekannter Ausdruck ist. Er ist kaum in Nachschlagewerken zu finden und auch nicht in gängigen Internet-Enzyklopädien. Es handelt sich also um ein Fachvokabel, das bislang nur innerhalb eines eingeschränkten Personenkreises Verbreitung gefunden hat. Vielleicht gelingt es durch diese Annäherung, dem Begriff und damit in Folge der Methode Dramapädagogik zu mehr Verbreitung und Selbstverständnis zu verhelfen. Als erster Schritt dazu soll eine Beleuchtung der Thematik von verschiedenen Seiten stattfinden.

Das Wort „Drama“ wird im heutigen Sprachgebrauch in verschiedenen Zusammenhängen und Bedeutungen verwendet. Eine davon bezieht sich auf die drei literarischen Gattungen, wobei Texte mit verteilten Rollen als Drama bezeichnet werden. Aristoteles beschreibt Drama als Nachahmung einer Handlung in Personenrede⁷. Etymologisch betrachtet heißt „Drama“ jedoch einfach „Handlung“.

Das Wort „Pädagogik“ stammt ebenfalls aus dem Altgriechischen und wird im Deutschen mit Erziehung bzw. Bildung wiedergegeben. Damit führt das Kompositum Dramapädagogik im Sinne der vorliegenden Thematik tatsächlich in die richtige Richtung, nämlich gemäß der Übersetzung auf ein Lernen durch Handeln. Die wörtliche Übersetzung lässt offen, ob bei diesem Handeln notwendigerweise auch (womöglich dialogisch) gesprochen wird und beinhaltet per se nicht den mimetischen Aspekt. Diese Offenheit entspricht auch der Methode Dramapädagogik, wie sie in dieser Arbeit vorgestellt werden soll. Inhaltlich gibt es Überschneidungen mit theaterwissenschaftlich üblichen Begrifflichkeiten und Konventionen: auch in der Dramapädagogik geht es vorrangig um darstellende Kunst, vielfach werden Texte szenisch realisiert, Rollen werden eingenommen, bestimmte Regeln müssen eingehalten werden. Die klassische Minimalformel des Theaterspiels „A spielt (B) und C schaut zu“ ist jedoch ein Aspekt, der vom dramapädagogischen Standpunkt aus entweder wegfällt oder zumindest von untergeordneter Bedeutung ist. Ein bestimmendes Merkmal ist, dass die

⁷ Pfister, Manfred: Das Drama. München: Wilhelm Fink, 2001. S. 18

traditionellerweise passive Seite von C wenig bis gar nicht vorgesehen ist. In Folge dessen übernehmen alle an dramapädagogischen Prozessen Beteiligten einen aktiv handelnden Part. Aktive Partizipation dominiert passive Rezeption, was sowohl im Sinn des (schulischen) Lerneffekts als auch im Sinn einer aktiven Beschäftigung mit künstlerischen Ausdrucksformen bedeutsam ist.

Da die Methode Dramapädagogik ursprünglich aus dem angloamerikanischen Kulturraum stammt, ist zu beachten, dass im Englischen unter dem Wort „Drama“ nicht wie im Deutschen „Theaterstück“ oder „Schauspiel“ verstanden wird:

Drama ist in der internationalen Fachsprache der Pädagogik die Bezeichnung für Formen des Szenischen oder Darstellenden Spiels, die durch vertiefende pädagogische Methoden bei den Teilnehmern weiterführende und bleibende Wirkung erzeugen und sie verwandeln können.⁸

Daraus geht hervor, dass es sich um eine Methode handelt, mittels derer schulischer Unterricht gestaltet werden kann. Die dahinter liegende Idee ist, SchülerInnen durch Theatralisierung von Lernprozessen den Schritt von der persönlichen Erfahrung hin zur Allgemeingültigkeit zu ermöglichen. Dramapädagogik beinhaltet jedoch auch all jene ästhetischen, mimetischen und performativen Elemente, die den darstellenden Künsten zugesprochen werden. Ihre Wurzeln liegen in der Reformpädagogik des beginnenden 20. Jahrhunderts und ihrem ganzheitlichen Ansatz, auf den ich in Kapitel 5 noch zu sprechen kommen werde.⁹

Im englischen Sprachraum sind verschiedene Fachtermini betreffend Drama im pädagogischen Zusammenhang gebräuchlich. Die bekanntesten sind „Drama in Education“, „Creative Drama“ und „Process Drama“. Heute wird vielfach auch der Ausdruck „Applied Drama“ verwendet. Daneben existieren zahlreiche weitere wie „Drama as a Learning Medium“, „Drama in the Classroom“, „Children’s Creative Drama“, u.a. Trotz der heterogenen Begrifflichkeit gibt es inhaltlich viele Übereinstimmungen innerhalb der einzelnen Richtungen, wie zum Beispiel das Ziel, die

⁸ Wagner, Betty Jane: Das Leben erfassen und gestalten. Darstellendes Spiel im Pädagogischen Raum mit Dorothy Heathcote. Übersetzt von Christel Barkhausen. Essen: Die blaue Eule, 1998. S. 9 (Vorbemerkung der Übersetzerin)

⁹ Hier sei nur der pädagogische Ansatz des amerikanischen Pädagogen und Philosophen John Dewey (1859-1952) erwähnt, der besonders im angloamerikanischen Kulturraum hohen Bekanntheitsgrad hat. Deweys Leitidee war das „Learning by doing“, also das handelnde Lernen.

persönlichen Erfahrungen der TeilnehmerInnen an die erste Stelle zu setzen. Ausgefeiltes schauspielerisches Können und Theateraufführungen vor Publikum sind von untergeordneter Bedeutung. Es geht also in erster Linie um ein Erfahren, nicht um Können oder (Vor-)Zeigen.

Der erwähnte etymologische Hintergrund bringt gemeinsam mit der im Englischen gebräuchlichen Verwendung des Wortes „Drama“ bereits Einblicke, worum es bei der deutschen Wort(neu)schöpfung „Dramapädagogik“ inhaltlich geht. Durch die Vermischung der Sprachen Englisch und Deutsch kommt es jedoch zum Teil zu unklaren und falschen Verwendungen des Begriffes im Deutschen und zu einer inhomogenen Ausdrucksweise im Englischen. Im Folgenden sollen die Unschärfen beschrieben werden, die auch im Rahmen der gesamten Arbeit nicht gänzlich vermieden werden können.

2.1 Von der Schwierigkeit, einen gemeinsamen Nenner zu finden

Wie aus dem bisher Geschriebenen hervorgeht, war und ist das Finden einer einheitlichen Terminologie für den Fachbereich Dramapädagogik schwierig. In England ist dies bedingt durch die langjährige Geschichte von Drama als Schulfach. Zahlreiche herausragende Persönlichkeiten profilierten sich darin und entwickelten unterschiedliche Schwerpunkte, die sie auch mit unterschiedlichen Begriffen untermauerten¹⁰. Im deutschsprachigen Raum hat Dramapädagogik weder unter dieser Begrifflichkeit noch als Methode eine stabile Positionierung. Deutschsprachige Fachliteratur, in der der Ausdruck „Dramapädagogik“ verwendet wird, ist schwer zu finden. Hier gibt es begriffliche und inhaltliche Verschwommenheiten zwischen den Termini Drama, Dramapädagogik, Theaterpädagogik und Darstellendes Spiel. Neben der terminologischen Konfusion besteht auch eine kontroversielle Debatte betreffend der Inhalte, bei der es meist um die Frage geht, ob Prozess oder Produkt im Vordergrund stehen bzw. stehen sollen. Diese heterogenen Zugänge erschweren naturgemäß klare und eindeutige Formulierungen. Deshalb sei darauf hingewiesen, dass ich in der vorliegenden Arbeit die Begriffe Dramapädagogik, Drama und Drama in Education synonym verwende.

¹⁰ Siehe Kapitel 3.1

2.2 Versuch einer Definition

Im Folgenden werden einige Definitionen aus unterschiedlichen Quellen angeführt. Auffallend ist, dass es sich dabei häufig mehr um Beschreibungen als um prägnante Definitionen handelt.

Im „Wörterbuch der Theaterpädagogik“¹¹ findet sich kein eigenes Stichwort „Dramapädagogik“. Unter dem Stichwort „Drama in Education“¹² sind jedoch vier Formen des dort so genannten „educational drama“ aufgelistet, nämlich:

- Drama education,
- Drama in education,
- Theatre education
- Theatre in education.

Die erste Form, also „Drama education“ wird vom Verfasser Lars Göhmann mit dem deutschen Wort Dramapädagogik übersetzt:

Drama education: Dramapädagogik ist gekennzeichnet durch ein Lernen durch Drama und ein Lernen im Drama. Im Vordergrund steht der kreative Umgang mit dramatischen Texten über produktive Rezeption dramatischer Literatur und handlungsorientierter Aneignung von Dramentexten bis zum Schreiben eigener Dramen.¹³

Meinem Verständnis nach entspricht allerdings am ehesten das hier erwähnte „Drama in education“¹⁴ dem deutschen Begriff Dramapädagogik, und zwar nicht vom Standpunkt des korrekten Übersetzens aus, sondern vom inhaltlichen. Im oben zitierten Beispiel „Drama education“ wird hauptsächlich auf den dramatischen Text rekurriert, was jedoch im Sinn der vorliegenden Arbeit nicht adäquat ist. Allerdings wird im Wörterbuch der Theaterpädagogik, abgesehen von dieser übersetzerischen Feinheit, „Drama in education“ sehr wohl als methodisches Prinzip für den schulischen Unterricht definiert, das sich des

¹¹ Koch, Gerd; Streisand, Marianne (Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin: Schibri, 2003.

¹² Ebenda, S. 80

¹³ Ebenda, S. 81

¹⁴ Ebenda. Die Groß- und Kleinschreibweise wurde vom Original übernommen.

„Als-Ob“-Moments bedient, um auf der Basis eigener Erfahrungen Erkenntnisse zu gewinnen:

Drama in education: als soziale Unterrichtsform beinhaltet DiE ein interaktives Spiel von Teilnehmern in der Bewusstwerdung und Reflexion ihrer eigenen (sozialen) Rollen im gesellschaftlichen Kontext. Es wird mit dem Ziel subjektiver Erkenntnisgewinnung aus unterschiedlichen (gesellschaftlichen) Situationen heraus mit den individuellen sozialen Rollen „gespielt“.¹⁵

Wahrscheinlich als Erster hat Manfred Schewe in seiner Dissertation über dramapädagogische Methoden im Fremdsprachenunterricht¹⁶ das englische „Drama in Education“ durchwegs mit „Dramapädagogik“ übersetzt. Er definiert den Begriff nicht, sondern beleuchtet ihn im historischen Kontext seiner Entstehung in England Anfang des 20. Jahrhunderts. Auch Elektra Tselikas beschäftigt sich mit dem Sprachenlernen. Sie verwendet ebenfalls den deutschen Begriff „Dramapädagogik“ und bezeichnet die Methode als einen „Ansatz, der die Mittel des Theaters für pädagogische Zwecke einsetzt.“¹⁷ Als Mittel des Theaters nennt sie „neben der Spracharbeit auch die Körper-, Stimm- und Rollenarbeit.“¹⁸

Herwig Greschonig, der Verfasser von „Dramapädagogik und Ökologisierung im Unterricht“, einer Dokumentation, die vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur¹⁹ im Jahr 2001 herausgegeben wurde, bietet eine umfassende Definition von Dramapädagogik an:

Dramapädagogik (Drama in Education, Drama) ist ganzheitliches Lernen durch Erfahren und Erleben. Dramapädagogik ist eine Unterrichtsmethode, die Methoden aus Theater, Literatur, Kunst, Psychologie und Therapie zu pädagogischen und sozialpädagogischen Zwecken einsetzt. Es handelt sich um eine ganzheitliche, kreative und ästhetische Lehr- und Lernmethode, die Spielen und Darstellen im Unterricht mit einschließt.²⁰

In den nun folgenden englischen Beispielen wird die unterschiedliche inhaltliche Schwerpunktsetzung besonders deutlich. Eine der wichtigsten englischen Pionierinnen

¹⁵Koch, Gerd; Streisand, Marianne (Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin: Schibri, 2003. S. 81

¹⁶ Schewe, Manfred: Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität, Didaktisches Zentrum, 1993.

¹⁷ Tselikas, Elektra: Dramapädagogik im Sprachunterricht. Zürich: Orell Füssli, 1999. S. 15 f

¹⁸ Ebenda.

¹⁹ Heute: bm:ukk, Österreichisches Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur

²⁰ Greschonig, Herwig: Dramapädagogik und Ökologisierung im Unterricht. Wien: BMBWK, 2001. S. 12

von Drama in Education, Dorothy Heathcote, grenzt Drama in Education von einem bloßen Nachspielen von Geschichten ab. Entscheidend bei ihr ist die Wirkung auf die handelnden Personen:

Drama is not stories retold in action. Drama is human beings confronted by situations which change them because of what they must face in dealing with those challenges.²¹

Patrice Baldwin beschreibt in „With Drama in Mind“ Drama in Education als „methodology that can be used for teaching and learning“²². Der Fokus liegt hier auf der pädagogischen Anwendung. Dennoch haben auch bei Baldwin das künstlerische Produkt und der Aufführungsaspekt seine Berechtigung und sie schließt sich nicht der immer wieder aufflackernden Prozess-versus-Produkt Diskussion an. In „The Teaching of Drama in the Primary School“ von Brian Woolland wird wiederum der künstlerische Aspekt von Drama in der Schule deutlicher betont. Er zitiert „Her Majesty’s Stationary Office“²³ folgendermaßen:

Drama in schools is a practical artistic subject. It ranges from children’s structured play, through classroom improvisations and performances of specially devised material to performance of Shakespeare.²⁴

Nach Woolland wird also ein breites unterrichtliches Spektrum abgedeckt, das man mit Erziehung zum und durch Drama umschreiben könnte. „A practical artistic subject“ schließt ein, dass es auch einen partizipativen Aspekt gibt, und dass es sich um ein künstlerisches Fach handelt und nicht (nur) um eine Unterrichtsmethode.

Die angeführten Beispiele aus der von mir verwendeten Literatur wurden stellvertretend für viele andere ausgewählt, um deutlich zu machen, dass es nahezu unmöglich ist, Begrifflichkeiten und Inhalte auf einen Nenner zu bringen. Wie bereits erwähnt, liegt der Grund dafür in der historischen Entwicklung des Gegenstandes in England, welche Thema des folgenden Kapitels sein wird. Mein Begriffsverständnis von Dramapädagogik

²¹ Johnson, Liz; O’Neill, Cecily (ed.): Dorothy Heathcote. Collected Writings on Education and Drama. Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 1984. S. 48

²² Baldwin, Patrice: With Drama in Mind. Real learning in imagined worlds. London: Continuum International Publishing Group, 2008. S. 4 ff

²³ „Her Majesty’s Stationary Office“ oder abgekürzt „HMSO“ ist der frühere Name für die staatliche Behörde, die für die Veröffentlichung von Amts- und Gesetzestexten in Großbritannien zuständig war.

²⁴ Woolland, Brian: The Teaching of Drama in the Primary School. Essex: Longman, 1993. S. 7, sowie Anmerkung 5 auf S. 14: HMI. 1989. Drama from 5 to 16 – Curriculum Matters 17, HMSO.

lehnt sich im Rahmen dieser Arbeit inhaltlich an Manfred Schewes theoretischen und praktischen Zugang zur Thematik an. Im Unterschied zum englischen Kulturraum, in dem „Drama“ vielfach als eigenes Unterrichtsfach ausgewiesen ist, aber inhaltlich sehr weit gestreute Bereiche beinhaltet, möchte ich Dramapädagogik hier in erster Linie als fächerübergreifende Methode verstanden wissen, die in verschiedenen Unterrichtsgegenständen zur Anwendung kommen kann. Meine Definition resultiert daher aus persönlichen Überlegungen auf Grund des bisher Geschriebenen, sowie aus meiner eigenen Praxiserfahrung und ist ziemlich weit gefasst:

Dramapädagogik ist eine Unterrichtsmethode, die zum Ziel hat, Inhalte mittels künstlerischer Ausdrucksformen erfahrbar zu machen.

Mit erfahrbar meine ich den subjektiven Erkenntnisgewinn, der daraus entsteht, dass sich die SchülerInnen selbst am Lernprozess beteiligen. Die traditionelle LehrerInnen - SchülerInnen - Hierarchie wird dabei abgeflacht, häufig auch aufgelöst. Durch die Prozesshaftigkeit des Geschehens sind Ergebnisse nur bedingt steuer- und vorhersehbar, auch wenn didaktisch von einer zentralen Idee ausgegangen wird. Der Weg zu diesem Ziel, also dem subjektiven Erkenntnisgewinn, führt über erprobendes Handeln, ist durch Vielfalt und Ganzheitlichkeit gekennzeichnet und von darstellerischen Aktivitäten begleitet. Bereits der erste Schritt ist von Selbsttätigkeit geprägt und führt so zu nachhaltigen persönlichen Erfahrungen sowohl auf ästhetischer, als auch kognitiver, emotionaler und sozialer Ebene. Die künstlerischen Ausdrucksformen stehen insofern gleichwertig neben dem Wissenserwerb, als beides einander bedingt. So gibt es viele Lerninhalte, die sich rein rationaler verbaler Erklärungen entziehen und zu denen man nur durch die persönliche Erfahrung Zugang finden kann. Dazu gehört alles, was der sinnlichen Wahrnehmung bedarf, aber auch körperliche Fertigkeiten, Sprachenlernen, soziale Fähigkeiten und vieles andere mehr.

2.3 Beispiel „König Hupf der I.“

Ich möchte nun das bisher Dargestellte an Hand eines Praxisbeispiels verdeutlichen. Es handelt sich um die dramapädagogische Bearbeitung eines Kinderbuches mit dem Titel „König Hupf der I.“²⁵. In der Geschichte geht es um einen König, der zu viel arbeitet und daher nicht mehr schlafen kann. Das einzige Mittel, das gegen die Schlaflosigkeit hilft,

²⁵ Heine, Helme: König Hupf der I. Zürich: Nordsüd Verlag, 1993.

ist, wenn der König in seinem Bett hüpfte. Leider beobachteten dies seine Minister und zwingen ihn, ein Gesetz zu unterschreiben, dass niemand im ganzen Land nachts im Bett hüpfen darf. Der König wird daraufhin schwer krank. Auf dem Sterbebett wird seinem letzten Wunsch, noch einmal hüpfen zu dürfen, nachgegeben. Er gesundet, das Gesetz wird wieder aufgehoben und alle machen es ihm nach.

Für die dramapädagogische Arbeit habe ich drei in der Geschichte enthaltene Themenkomplexe verwendet: Zeit, Gefühle versus Vernunft und Individuum versus Gesellschaft. Diese Themenkomplexe wurden, wie im folgenden Schema ersichtlich, in Unterthemen unterteilt.

Zeit	Gefühle vs Vernunft	Individuum vs Gesellschaft
<ul style="list-style-type: none"> • Persönlicher Freiraum • Ruhe • Ausgleich • Spannungsfeld Arbeit-Freizeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Bedürfnisse • Kopflastigkeit • Wahrnehmen eigener Grenzen • Problembewältigungs-Strategien 	<ul style="list-style-type: none"> • Einsamkeit • Gruppendruck und Gruppendynamik • Status • Gehorsam/Anpassung • Freundschaft

Abbildung 1 – Unterthemen König Hupf der I. (Grafik: K. Siebert)

Die Unterthemen dienen als Basis für die Lernzielerstellung und die Auswahl dramapädagogischer Techniken²⁶. Zu den Lernzielen zählten unter anderem:

- Körperliche Gesundheit als eine Grundlage geistigen und seelischen Wohlbefindens erkennen,
- sich selbst und andere verstehen,
- eigene Erfahrungen mit anderen Menschen bewusst machen,
- Konflikte aus dem Verständnis für andere bewältigen lernen,
- mit Konflikten leben können,
- Elementare Kenntnisse über einige Berufe und Arbeitsstätten erwerben,
- die wichtigsten Ämter im Staat kennen,

²⁶ Siehe Kapitel 4.4.3

- allenfalls Gleichheit und Unterschiede solcher Einrichtungen in den Kindern bekannten europäischen Regionen besprechen,
- die persönliche und wirtschaftliche Bedeutung von Arbeit erkennen,
- Überlegungen zu Arbeitsfreude bzw. Arbeitsleid anstellen.

Diese Ziele wurden aus der Lehrstoffsammlung für Sachunterricht für die Volksschule²⁷ übernommen, um zu zeigen, dass eine Vielzahl von Lernbereichen durch die Methode Dramapädagogik im Unterschied zu anderen Lernsettings in vernetzter Art und Weise behandelt werden kann.

Die Arbeit mit den Kindern begann damit, dass zunächst durch Bereitstellen bzw. Herstellung von Requisiten (Königskrone, Umhang, etc.) eine Atmosphäre geschaffen wurde, die die Einfühlung in das Leben eines Königs erleichterte. Anschließend wurde die Convention²⁸ „Profession on the Wall“ angewendet: die Kinder zeichneten auf Plakate große Kronen und schrieben Begriffe hinein, die ihnen zu der Frage, was ein König eigentlich arbeitet, einfielen. Diese wurden in einer Reflexionsrunde besprochen und erklärt, beispielsweise das Wort „regieren“. Das Thema Schlaflosigkeit wurde in Hinblick auf eigene Erfahrungen der Kinder beleuchtet und anschließend in Form einer sogenannten Geräuschkulisse durchgespielt: mit geschlossenen Augen am Boden liegend stellten sich die Kinder vor, selbst nicht einschlafen zu können und untermalten dies mit entsprechenden Geräuschen wie Stöhnen, Ächzen, Gähnen, Jammern, Schäfchen zählen, etc. Die Hüpf-Szenen im vorher mit einer Weichbodenmatte ausgestalteten königlichen Schlafgemach wurden ebenso szenisch dargestellt wie der Moment, in der ein neugieriger Minister dies durch ein Schlüsselloch beobachtet. Daraus entstand eine „Gerüchteküche“, das Gerücht wurde durch ein chorisches Leitmotiv²⁹ im ganzen Land verbreitet.

Das Stück wurde auf diese Art unter Zuhilfenahme verschiedenster Techniken aus dem dramapädagogischen Repertoire durchgespielt. Dies soll hier nicht im Detail beschrieben werden, da es an dieser Stelle nur in Kürze illustrieren soll, wie eine dramapädagogische

²⁷ http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14051/lp_vs_7_sachunterricht.pdf, Zugriff: 18.2.2011

²⁸ Näheres zu dramapädagogischen Techniken/Conventions in Kapitel 4.4.3. „Profession on the Wall“ ist analog zu „Charakterumriss“ bzw. „Role on the Wall“ zu sehen.

²⁹ Leitmotiv: Der König hüpf im Bett, klatsch, klatsch, der König hüpf im Bett, klatsch, klatsch, der König hüpf, der König hüpf, der König hüpf im Bett, klatsch, klatsch. Ich habe dieses Motiv und einige andere Vorschläge von Manuela Widmer übernommen, die diese im Rahmen eines Seminars der Orff-Schulwerks-Gesellschaft vorstellte.

Einheit in der Praxis aussehen kann. Da sich diese Arbeit mit Dramapädagogik in der Volksschule beschäftigt, ist dieses Beispiel, wie auch das ausführlich dokumentierte Projekt „Irgendwie Anders“ in Kapitel 6 für die Altersstufe der 6- bis 10-Jährigen konzipiert. Ich habe es allerdings im Rahmen eines Workshops auch mit 10- bis 13-Jährigen durchgespielt. Dramapädagogisches Arbeiten bezieht immer die Erfahrungswelt der TeilnehmerInnen mit ein, dadurch ist eine derartige Adaptierung eines Stoffes ohne weiteres möglich. Das Kinderbuch König Hupf I. wurde auch als Bühnenstück im herkömmlichen Sinn mit verteilten Rollen und genauen Regieanweisungen umgeschrieben³⁰. Daraus wird ersichtlich, dass mit ein und demselben Stoff ganz unterschiedlich umgegangen werden kann. Deutlich wird hier, dass Dramapädagogik eine andere Zugangsweise und zum Teil andere Intentionen hat, als Schultheateraufführungen.

Nach dieser einführenden Beschäftigung mit dem Begriff Dramapädagogik und der Illustration der Methode durch ein praktisches Beispiel soll im nächsten Kapitel den Ursprüngen im englischen Kulturraum nachgegangen werden, sowie ihren Einflüssen auf Entwicklungen in Österreich.

³⁰ Auszüge daraus unter www.buschfunk.de/download;artikel;kurz;BS996K.pdf Zugriff: 18.2.2011

3. Geschichte der Dramapädagogik

Dramapädagogik als „pädagogisch orientierte Form angewandten Theaters“³¹ entwickelte sich aus der englischen Schultradition, wo darstellende Methoden seit über hundert Jahren Bestandteil des Unterrichts sind. Im Gegensatz dazu hatten und haben diese bis heute keinen großen Stellenwert im österreichischen Schulsystem. Hier entwickelten sich einschlägige Ansätze wesentlich später und orientierten sich an den Konzepten der englischen PionierInnen, die durch deren Lehr- und Publikationstätigkeit auch in Kontinentaleuropa Verbreitung fanden. In diesem Kapitel, das sich zunächst mit der Vorreiterrolle Englands und anschließend mit der Situation in Österreich beschäftigt, sollen unterschiedliche Entwicklungslinien und wechselseitige Einflüsse aufgezeigt werden.

3.1 Historische Entwicklung in England

Die Tatsache, dass im angloamerikanischen Kulturraum eine lange Tradition der Theatralisierung von Lernprozessen besteht, hat auch die Entwicklung im deutschsprachigen Raum beeinflusst. Wesentliche inhaltliche Impulse gingen von englischen PionierInnen aus. Einer davon, Gavin Bolton, gibt in seinem Buch „Drama as Education. An argument for placing drama at the centre of the curriculum.“³² Überblick über die historische Entwicklung der Dramapädagogik in England von Beginn des 20. Jahrhunderts an. Diese war beeinflusst von verschiedenen Lehrmeinungen und Ideologien der jeweiligen Zeit, welche unterschiedliche und zum Teil auch gegenläufige Ansätze erkennen lassen. Im Wesentlichen waren folgende divergierende Ansichten in Hinsicht auf schulische Bildung und Erziehung von Bedeutung: Der traditionelle Zugang sah in erster Linie die Übermittlung von kognitiven Wissensinhalten als Bildungsziel vor. Es wurde davon ausgegangen, dass Kinder gleichsam „leeren Gefäßen“³³ mit Wissen zu

³¹ Eigenbauer, Karl: Dramapädagogik und szenisches Interpretieren. In: *Informationen zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*. Heft 1- 2009. Theater. Hg. von Stefan Krammer und Ulrike Tanzer. S. 62 – 75

³² Bolton, Gavin: *Drama as Education. An argument for placing drama at the center of the curriculum*. Burnt Mill, Harlow, Essex: Longman, 1984.

³³ Bolton spricht in diesem Zusammenhang vom „empty pitcher image“. Vergleiche: Bolton, 1984: S.3

„befüllen“ seien, und zwar mit einem Wissen, das mehr oder weniger unhinterfragt von Generation zu Generation weitergereicht werden sollte. Dem gegenüber vertrat die Reformpädagogik die Meinung, dass Kinder ihrer Natur gemäß ohne schädliche, von außen aufoktruierte Einflüsse aufwachsen sollten. Basis für diesen Ansatz war das romantische Gedankengut von der Einzigartigkeit und Individualität des Menschen. Damit entstand ein bis heute bestehender ideologischer Diskurs zwischen Anhängern der traditionellen, wissens- und lehrerInnenzentrierten Richtung, und Anhängern einer kindzentrierten Richtung, die sich als fortschrittlich betrachteten. Letztere waren beeinflusst von Ideen bekannter Philosophen und Pädagogen wie z.B. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Friedrich Fröbel (1782-1852) und John Dewey (1859-1952).

Die PionierInnen von Drama in Education in England verschrieben sich dem fortschrittlichen Gedankenansatz und stellten das Kind und seine Persönlichkeit in den Mittelpunkt ihrer erzieherischen Tätigkeit. Dies basierte auf einem veränderten Bewusstsein für das Phänomen Kindheit, das im Gegensatz zur vorherrschenden Einstellung der vorangehenden Epochen stand, in denen Kinder als kleine Erwachsene gesehen und auch so behandelt wurden. Ellen Keys Buchtitel „Das Jahrhundert des Kindes“³⁴ wurde zum Schlagwort für fortschrittliche PädagogInnen des beginnenden 20. Jahrhunderts, die mittlerweile die entwicklungspsychologisch begründete Besonderheit des Kindesalters erkannt hatten. Als Folge dieser gesellschaftlichen Entwicklung wurden Ideen wie Kindzentriertheit oder schöpferischer Selbstaussdruck auch für die Dramaarbeit als wichtig erkannt. Trotz vordergründiger Übereinstimmung in Hinsicht auf diese Grundlagen waren die Schwerpunktsetzungen der einzelnen PionierInnen unterschiedlich, wie im Folgenden noch dargelegt wird. Der reformpädagogische Ansatz war darüber hinaus geprägt von der Idee der Selbsttätigkeit. Damit ist Lernen durch aktives Tun an Stelle von passiver Rezeption gemeint. Es wurde davon ausgegangen, dass dieses aktive Tun unweigerlich Kind- bzw. SchülerInnenzentriertheit mit sich bringt. Diese Annahme führte dazu, dass alles, was unter dem Deckmantel von aktivem Lernen und SchülerInnenzentriertheit passierte, von fortschrittlichen ErzieherInnen auch als gut und richtig angesehen wurde. Damit fühlten sich jedoch ebenso die VertreterInnen eines traditionellen Unterrichtsstils angegriffen, wie jene, die eine stück- und aufführungsorientierte Theaterpraxis in ihren Unterricht integrierten. Ideologische

³⁴ Keys, Ellen: Das Jahrhundert des Kindes. Weinheim: Beltz, 2006.

Unvereinbarkeiten bestanden damit von Anfang an. Dramapädagogik als Unterrichtsmethode bot zwar die Möglichkeit, Selbstaussdruck, Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung der SchülerInnen zu fördern. Allerdings gab es hinter diesen Ideen eine sehr heterogene Praxis, wie an Hand der folgenden Vorstellung einiger wichtiger früher PionierInnen gesehen werden kann.

3.1.1 Harriet Finlay-Johnson

The whole lecture and question-and-answer-system appears to me now to be so dead – so utterly devoid of life!³⁵

Die englische Dorfschul-Direktorin Harriet Finlay-Johnson (1871-1956) gestaltete als eine der ersten ihren Unterricht nahezu ausschließlich mit darstellerischen Methoden. In ihrem 1912 erschienenen Buch „The Dramatic Method of Teaching“³⁶ illustrieren konkrete Unterrichtsbeispiele diesen Ansatz: Neben dem Nachspielen historischer Ereignisse oder literarischer Vorlagen, bei denen sich die Kinder das nötige Fachwissen selbst unter Zuhilfenahme von Büchern erarbeiteten, wurden auch geographische Themen, Mathematik und Biologie „dramatisiert“. Wie dies aussah, soll das folgende Beispiel aus dem Geografieunterricht zeigen, in dem eine Szene zwischen einem Fischer aus Neufundland und einem Reisenden in dialogischer Form improvisiert wurde:

TRAVELER. I daresay you are proud to belong to the dominion of Canada?

FISHERMAN. (Indignantly) That's just where you Englishmen show ignorance. We do not belong to Canada. We are a separate colony – Britain's oldest colony!³⁷

TRAVELER. Oh, I'm sorry I made such a mistake, but I shall make no mistake if I say what a splendid harbor you have here.

FISHERMAN. AH [sic!]! You may say that with truth. The harbor of St. John's is one of the best on the Atlantic Coast. (Here the rest of the class stamp loudly on the floor)

TRAVELER. What is that?

³⁵ Finlay-Johnson, Harriet; Cyr, Ellen M.: The dramatic method of teaching. Boston: Ginn and Company, 1912. (Kessinger Publishing's Legacy Reprints) S. 71

³⁶ Siehe Fußnote 5

³⁷ Neufundland gehört erst seit 1949 zu Kanada.

FISHERMAN. That's the thirty-two pounder. It will go off every half hour in foggy weather. (Class make prolonged siren hoot) And that's a compressed air trumpet which blows every minute to warn ships.

The reader can, no doubt, trace the influence of the textbook on geography in this dialogue. The point is, that the dry matter is broken up into dialogue, and, by means of action, movement, interest, and repetition is rendered easy to memorize.³⁸

Diese Art des Unterrichts war Anfang des 20. Jahrhunderts sicherlich außergewöhnlich und dokumentiert Finlay-Johnsons Idee von der Selbsttätigkeit der SchülerInnen. Mit der heutigen Praxis von Drama in Education hat dieser Ansatz in jedem Fall die Betonung des Prozesses gemeinsam. Gavin Bolton sieht Finlay-Johnson sogar in der Vorreiterrolle für Dorothy Heathcote (Siehe 3.1.6), da beide in ihrer Arbeit den Schwerpunkt auf Unterrichtsthemen legen³⁹. Drama sollte nach Finlay-Johnson in erster Linie Wissensinhalte vermitteln, welche jedoch von ihr vorgegeben wurden. So gesehen lag die Kindzentriertheit mehr in der Art der Durchführung des Unterrichts als in der Mitbestimmung über die zu behandelnden Themen. Wie im Folgenden zu sehen sein wird, stand die inhaltliche Schwerpunktsetzung im Gegensatz zu der anderer Pioniere wie Henry Caldwell Cook, Peter Slade und Brian Way.

3.1.2 Henry Caldwell Cook

The method of study is quite as important as the matter studied.⁴⁰

Henry Caldwell Cook (1885-1939), ein Zeitgenosse von Harriet Finlay-Johnson, legte besonderes Augenmerk auf das Spiel als Unterrichtsprinzip, da er Spielen als die natürlichste Form des Lernens ansah:

A child following his natural bent will play. His whole power is in play. Beware of trying to make rivers run up hills instead of flowing round them.⁴¹

Der Schwerpunkt von Cooks Unterrichtstätigkeit lag auf dem Fach Englisch. Sein Anliegen war, die gehobene literarische Sprache erfahrbar zu machen. Um dies zu

³⁸ Finlay-Johnson, 1912. S. 137 f

³⁹ Bolton, Gavin: Drama as Education. An argument for placing drama at the center of the curriculum. Burnt Mill, Harlow, Essex: Longman, 1984. S. 12

⁴⁰ Cook, Caldwell Henry: The Play Way. o.O.: Heinemann, first published 1917. S. 28

⁴¹ Ebenda, S. 8

erreichen ließ er seine SchülerInnen Theaterstücke spielen, da Lesen allein ihm nicht als sinnvoll erschien. Das Ziel des darstellenden Spiels war, die Handlung für ein Publikum deutlich zu machen. Dadurch war Cooks Ansatz durchaus aufführungszentriert, jedoch nicht in dem Sinn, dass die schauspielerischen Fähigkeiten der Kinder gefördert werden sollten, sondern in erster Linie die sprachlichen. Der Fokus lag somit einerseits auf dem Spiel und damit der Berücksichtigung entwicklungspsychologischer Gegebenheiten, andererseits auf der Beschäftigung mit literarischen Stücken im Rahmen des muttersprachlichen Englischunterrichts.

3.1.3 Speech and Drama Experts

Anfang des 20. Jahrhunderts entstand ein weiterer erzieherischer Ansatz, der zur Verbreitung von Dramaarbeit beitrug. Dieser befasste sich vornehmlich mit Sprechtechnik und Vortragskunst. Die so genannten „Speech and Drama Experts“ sahen ihre Aufgabe darin, Kinder im Sinne darstellerischer Fertigkeiten zu trainieren. Das Ziel war die Kultivierung einer ganz eigenen, nach heutigen Maßstäben wahrscheinlich unnatürlich und gekünstelt anmutenden Bühnenpräsenz. Die Dramatisierung von Texten war dabei Mittel zum Zweck: oberste Priorität hatten die Verbesserung der Sprechtechnik, die Verwendung einer grammatikalisch richtigen Sprache sowie Eloquenz. Darüber hinaus sahen es die „Speech and Drama Experts“ als ihren Verdienst an, Kinder aller Schichten mit Kunst und Kultur in Kontakt kommen zu lassen. Was diesen Aspekt betraf, entsprach das auch den Tatsachen: es wurden eine Menge beachtenswerter Bühnenaufführungen in Schulen realisiert. Allerdings ging es hier wie erwähnt mehr um die Etablierung und Verbreitung sprachlicher Standards, als um die Förderung des kreativen Ausdrucks. Unter den Speech and Drama Experts gab es zahlreiche Vereinigungen⁴², aber keine namentlich zu nennenden zentralen Persönlichkeiten. Dennoch hatten sie nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Entwicklung der Dramapädagogik in England, die in einer Gegenposition zu den Ideen der reformpädagogisch inspirierten VertreterInnen⁴³ stand.

⁴² Bis heute werden in England Speech and Drama-Programmes als Schulungen für den Business- und Privatbereich angeboten.

⁴³ Siehe auch Bolton, Gavin: *Drama as Education. An argument for placing drama at the center of the curriculum.* Burnt Mill, Harlow, Essex: Longman, 1984. S. 22 ff

3.1.4 Peter Slade

Art is not something which is to be grudgingly added to a `curriculum`, but it is an integral part of man's health, of his religion, of his happiness – and we have to start them young!⁴⁴

Einer der bekanntesten Pioniere von Drama in Education war Peter Slade (1912-2004). In seinem Hauptwerk „Child Drama“ (1954) sprach er sich für Dramaarbeit im Dienste der persönlichen Entwicklung aus. „Child Drama“ war für ihn eine eigene Kunstform, die nicht für ein Publikum bestimmt war. Vielmehr standen individualisierendes Arbeiten und Kindzentriertheit im Mittelpunkt des Interesses. Damit stellte er sich gegen die große Gruppe der erwähnten „Speech and Drama Experts“, welche sich selbst für progressiv und innovativ hielten, weil auch sie in ihrer Art von Dramaarbeit einen Gegenpol zu herkömmlichen Unterrichtsmethoden setzten. Die Prozessorientiertheit Slades stand jedoch in Gegensatz zur Produkt- bzw. Ergebnis-Orientiertheit der „Speech- and Drama Experts“.

Die Hauptunterschiede zwischen der Philosophie der „Speech and Drama Experts“ und Slades Ansatz wurden von Gavin Bolton mit den Begriffen „performing mode“ bzw. „dramatic playing mode“ bezeichnet. Den Anhängern des „performing mode“ lag eine Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit von Kindern, vor allem jener aus bildungsfernen Schichten, am Herzen. Sie versuchten dies zu erreichen, indem sie gewisse Sprachstandards vorgaben, die sich am Sprachduktus der gebildeten Oberschicht orientierten. Dadurch wurden Sprechkonventionen etabliert, die aus dem Lebenskontext der meisten Kinder herausfielen. Diese damit unnatürliche Sprechweise wurde mittels Rezitation von Gedichten oder auch von Dialogen aus Theaterstücken eingeübt. Es ging hauptsächlich um Sprechtechnik, keinesfalls aber um Kindzentriertheit und Selbsta Ausdruck im Slade'schen Sinn. Eher das Gegenteil wurde damit bewirkt: die Einzigartigkeit des kindlichen Ausdrucks wurde kanalisiert in eine standardisierte Form. Die Formschulung dominierte den Inhaltsaspekt: was gespielt wurde und welche Erkenntnisse daraus zu gewinnen seien, war nicht wichtig. Was die Arbeit an den darstellerischen Fähigkeiten betraf, orientierten sich die Drama-LehrerInnen, die diese Richtung verfolgten, an den Schauspiel-Konventionen der damaligen Zeit, deren Ziel es war, alles so realistisch wie möglich auf die Bühne zu bringen. Dies betraf Ausstattung

⁴⁴ Slade, Peter: Child Drama. London: University of London Press, 1954. S. 121

und Requisiten ebenso wie die Art des Spielens. Ein Aspekt davon war die Nachahmung jedes Details von Alltagshandlungen. Diese Art zu spielen etablierte sich weitgehend über Jahrzehnte und ist zum Teil bis heute in Schultheater-Inszenierungen festzustellen. Was dabei verloren geht, ist gemäß Bolton die Symbolhaftigkeit als wesentlicher Aspekt des Theaterspielens sowie auch der Methode Dramapädagogik:

Theatre is nothing if it does not deal in powerful symbols. That it is both concrete *and* symbolic is what distinguishes it from the other arts.⁴⁵

Gemäß Bolton ist die Symbolhaftigkeit an sich und der aktive sowie passive⁴⁶ Gebrauch von Symbolen die Basis jeglichen Kunstschaffens. Dieser bedeutsame Aspekt sei jedoch von den VertreterInnen des „performing mode“ in ihrer Arbeit vernachlässigt worden, da es ihnen nahezu ausschließlich um die Ausbildung von sprachlichen Fähigkeiten ging.

Dem gegenüber sahen die „dramatic playing mode“-LehrerInnen ihre Arbeit eher im Kontext größerer (Lebens-)Zusammenhänge, die von anerkannten pädagogischen und psychologischen Strömungen beeinflusst waren. Dazu zählen Fröbels Spieltheorie und C.G. Jungs Theorie vom kollektiven Unbewussten. „Dramatic Playing“ beinhaltet nach Bolton in erster Linie den Aspekt des Imaginationshandelns, also ein Sich-Hineinversetzen in eine vorgestellte Realität. Peter Slade, als Vertreter des „Dramatic Playing Mode“, sieht den Grad der Absorption, den Kinder bei diesem Sich-Hineinversetzen erleben, als Qualitätsmerkmal seiner Arbeit an. Was den Gebrauch von und Umgang mit Symbolen betrifft, findet sich bei ihm insbesondere die Ring- und Kreissymbolik. Kreisformen sind Teil zahlreicher Spielformen und implizieren ein Ganzes, das Zugehörigkeit und Sicherheit verspricht⁴⁷. In diesem Sinn werden Ring- und Kreissymbolen kollektive, soziale Werte zugeschrieben. Slade jedoch betont, wie auch sonst in seiner Arbeit, eher den individuellen Aspekt dieser Symbolik: hier geht es mehr um den persönlichen Um-Kreis, als dessen Mittelpunkt das Individuum sich sieht⁴⁸. Das Schlagwort „Kindzentriertheit“ im Zusammenhang mit Drama in Education sowie

⁴⁵ Bolton, Gavin: Drama as Education. An argument for placing drama at the center of the curriculum. Burnt Mill, Harlow, Essex: Longman, 1984. S. 27

⁴⁶ Damit ist das Schaffen von Symbolen bzw. das Reagieren auf Symbole gemeint.

⁴⁷ Ein Beispiel dafür wären beliebte Fangen-Spiele im Kreis wie „Komm mit – Lauf weg“, bei dem jede/r versucht, so schnell wie möglich wieder Teil des Kreises zu werden. Auch Kreistänze lassen sich hier einordnen.

⁴⁸ Ein Beispiel dafür wäre das Ziehen von Kreisen rund um die eigene Person im Sand oder sich mit ausgebreiteten Armen um die eigene Achse drehen.

anderen alternativen Unterrichtsformen kann also auch im Licht dieses individualisierenden Aspekts der Kreissymbolik gesehen werden. Gavin Bolton jedenfalls bezeichnet den beschriebenen Individualismus-Kollektivismus-Gegensatz als Wegscheide für die Weiterentwicklung des Fachgebietes Drama in Education. Wie noch zu sehen sein wird, vertrat Brian Way die individualisierende Richtung nach Peter Slade, Dorothy Heathcotes Fokus lag hingegen auf kollektiven Prozessen.

Weitere Kennzeichen für Peter Slades Zugang zu Dramaarbeit mit Kindern waren sein verändertes Verständnis der LehrerInnenrolle, sowie eine Betonung auf dem Erzählen von Geschichten. Die LehrerInnenrolle sollte sich insofern wandeln, als LehrerInnen ihre SchülerInnen in der Dramaarbeit mehr begleiten als anleiten sollten. Dies ging so weit, dass keine konkreten Lernziele angestrebt wurden, sondern eher Fähigkeiten, die man heute unter dem Begriff „soft skills“ subsumieren würde. Auch der Weg dahin sollte sich sehr offen und unstrukturiert, ganz im Sinn der postulierten Kindzentriertheit, gestalten.

Für das Erzählen und Entwickeln von Geschichten erfand Slade das so genannte „Ideas Game“, bei dem von Wörtern, die von Kindern frei assoziiert wurden, ausgegangen wurde, welche dann von den LehrerInnen in eine zusammenhängende Geschichte gebracht wurden. Diese wurde von den Kindern dann in einer Art gelenkter Improvisation nachgespielt. Das „Ideas Game“ ist die Methode, die den größten Bekanntheitsgrad im Zusammenhang mit Peter Slade erfuhr. Gavin Bolton kritisiert jedoch daran, dass durch die Vorgegebenheit der Geschichte immer ein in die Zukunft blickendes Moment gegeben ist, das den erwünschten Hier-und-Jetzt Charakter des Spiels verwässert. Indem immer darauf geachtet würde, was als nächstes kommt, würde die Kindzentriertheit zu Gunsten der Handlungsabfolge in den Hintergrund gedrängt. Dennoch waren Peter Slades Ideen auch über seine Zeit hinaus bahnbrechend. Das Unterrichtsministerium Großbritanniens versuchte bemerkenswerter Weise, dem erwähnten ideologischen Diskurs zwischen den Anhängern der Speech and Drama Richtung und den AnhängerInnen Slades den Wind aus den Segeln zu nehmen, indem es die Meriten beider anerkannte und Extrempositionen zu vermeiden suchte:

There is no place in schools (...) for the ruthless producer whose artistic egoism leads him to regard children as so many puppets, to be moved about according to

some design of his own.´ Neither is there a place `(...) for the sentimentalist who has unproved theories on pure “self-expression”´.⁴⁹

3.1.5 Brian Way

´Theatre´ is largely concerned with *communication* [sic!] between actors and an audience; ´drama´ is largely concerned with *experience* [sic!] by the participants.⁵⁰

Brian Way (1923-2006) zählte zu den Anhängern von Peter Slade und erweiterte dessen Ideen um praktische Übungsangebote für PädagogInnen. Der Titel seiner Publikation „Development through Drama“ (1967) lässt bereits erkennen, dass auch bei ihm die Entwicklung des Individuums im Mittelpunkt des erziehlichen Interesses stand. Die Anwendung von Dramapädagogik im schulischen Unterricht bezeichnete Way mit dem Begriff „Creative Drama“. Im seinem „Creative Drama“ waren vor allem folgende zwei Schwerpunktsetzungen von Bedeutung: das Augenmerk auf Individualisierung und der Einsatz von „Exercises“ im Sinn von spielerischen Übungsformen.

Mit Individualisierung war gemeint, dass auf die Besonderheit jedes Kindes eingegangen werden sollte. Den Vorteil von individualisierendem Unterricht sah Way darin, Kindern gemäß ihrer Fähigkeiten eine Entwicklung im eigenen Tempo zu ermöglichen, wobei keine Standards vorgegeben werden sollten, an denen alle gleichermaßen gemessen werden. Individualisierung kann als zutiefst humanistisches Konzept angesehen werden. Es birgt jedoch die Gefahr, einseitig zu Lasten gemeinschaftsbildender Faktoren ausgelegt zu werden. Gavin Bolton argumentiert dies wie folgt:

(...) drama is never about oneself; it is always concerned with something outside oneself. And secondly, drama is a social event, not a solitary experience. Drama is not about self-expression. It’s a group-expression, concerned with celebrating what people share, what man has in common with man. Drama is about similarities not differences, but of course by looking at similarities, differences might well be highlighted.⁵¹

Boltons Argumentationslinie steht, wie im Folgenden noch zu sehen sein wird, in der Nähe von Dorothy Heathcotes Zugang zur Thematik. Doch auch Ways Ansatz zeigt bei

⁴⁹ Zitate aus der PhD-These von Ken Robinson (1981), zitiert nach: Bolton, Gavin, Drama as Education, An argument for placing drama at the center of the curriculum. Burnt Mill, Harlow, Essex: Longman 1984. S. 40

⁵⁰ Way, Brian: Development through Drama. London: Longman, 1967. S. 2 f

⁵¹ Bolton, 1984. S. 46 f

näherer Betrachtung keine rein individualisierende Tendenz. Vielmehr werden Methoden aufgezeigt, die helfen sollen, lebenspraktische Kompetenzen und Fähigkeiten zu entwickeln, was eine soziale Komponente in sich trägt.

Bei den von Way vorgeschlagenen „Exercises“, also Übungen, die Sensibilität, Konzentration und Intuition fördern sollen, ist der Einfluss von Stanislawski⁵² erkennbar. Es geht dabei um Identifikation und Demonstration. Die einzelnen Aufgaben werden jedoch ohne Handlungszusammenhang ausgeführt, was sie zu isolierten Tätigkeiten macht, die reinen Übungscharakter haben. Sie können willkürlich ausgewählt und innerhalb kurzer Zeit ausgeführt werden. Darüber hinaus sind sie durch reine Aufgabenorientiertheit gekennzeichnet. Als Beispiel wird die Situation des morgendlichen Aufstehens genannt. Die einzelnen Handlungsabläufe werden von Lehrer oder Lehrerin vorgegeben und von den SchülerInnen dargestellt, wobei bei gesteigertem Können auch immer mehr Details der Handlungsabläufe genannt und ausgeführt werden. Der von Bolton so genannte „Übungs-Modus“⁵³ wird bei Way also in erster Linie mit dem Ziel angewendet, (schauspiel)technische Fertigkeiten zu erwerben und zu verfeinern. Der experimentelle Charakter beschränkt sich auf das Ausprobieren der Handlungen und führt weniger zu weitreichenden persönlichen Erfahrungen. Bolton anerkennt zwar diese Art zu arbeiten, meint jedoch, sie sollte im Sinne von Drama in Education nicht zum Selbstzweck werden:

Unfortunately, some teachers, because of the obvious security it gives, give children a total diet of this kind of thing, which is a bit like English teachers giving children continual practice in punctuation or sentence structure without the chance to write creatively.⁵⁴

Die Problematik, die Bolton hier anspricht, ist, dass Way zwar von “Creative Drama” spricht, der vorgestellte „Exercise Mode“ jedoch wenig Spielraum für Kreativität lässt. Vielmehr sollen damit darstellerische Fähigkeiten geschult werden.

⁵² Dem russischen Schauspieler, Regisseur und Theaterreformer Konstantin Sergejewitsch Stanislawski (1863-1938) ging es um das Einfühlen der SchauspielerInnen in ihre Rollen durch größtmögliche Identifikation.

⁵³Im Original: „Exercise mode“. Siehe Bolton, Gavin: Drama as Education. An argument for placing drama at the center of the curriculum. Burnt Mill, Harlow, Essex: Longman, 1984. S. 49

⁵⁴ Ebenda.

Indem Way verschiedene Arten von Aktivitäten⁵⁵ in den Dramaunterricht einbezieht, erfährt die Beschränkung auf technische Aspekte allerdings eine bedeutende Erweiterung: Er möchte Kindern durch Dramaarbeit die Möglichkeit bieten, unmittelbare Erfahrungen zu machen. Als Gegenteil davon nennt er die rein akademische Erziehung, die in erster Linie Informationen liefert, aber kein Erfahrungswissen:

The answer to many simple questions might take one of two forms – either that of information or else that of direct experience; the former answer belongs to the category of academic education, the latter to drama.⁵⁶

Wissen erfahrbar zu machen ist für Way also die genuine Funktion von Drama. Ein Weg dazu führt über so genannte „Sinnesübungen“. Indem man sich beispielsweise in die Situation eines blinden Menschen versetzt und mit geschlossenen oder verbundenen Augen die Umwelt erkundet, macht man konkrete Erfahrungen, die einem verschlossen bleiben, wenn man nur theoretisch erörtert, was es bedeutet, blind zu sein. Obwohl diese Art direkte Erfahrungen zu machen ihren Wert und Platz im schulischen Unterricht hat (oder haben sollte), fehlt auch ihr ein wesentlicher Aspekt von Drama: das Als-Ob-Moment. Bolton bezeichnet es sogar als Wesensmerkmal von Drama, dass es nicht direkt und unmittelbar ist, sondern nur so erscheint:

This [Anm.: die erwähnten Sinnesübungen] is direct experience, but it is not drama – not until there is some pretence involved, some symbolic representation, some intention to make believe.⁵⁷

Drama muss dem gemäß den Weg der Symbolisierung gehen, nur so kann Bedeutung generiert und entdeckt werden. Übungen ohne Symbolisierung haben ihren eigenen Wert, der jedoch im Sinne von Dramaarbeit, die Erkenntnisse bewirken soll, nur als eine Vorstufe gesehen wird.

3.1.6 Dorothy Heathcote

The difference between theater and classroom drama is that in theater everything is contrived so that the audience gets the kick. In

⁵⁵ Zum Beispiel alle Arten von Spielen, Entspannungsübungen, „Warm-Ups“, Sensibilisierungsübungen, etc.

⁵⁶ Way, Brian: *Development through Drama*. London: Longman, 1967. S. 1

⁵⁷ Bolton, Gavin: *Drama as Education. An argument for placing drama at the center of the curriculum*. Burnt Mill, Harlow, Essex: Longman, 1984. S. 51

the classroom, the participants get the kicks. However, the tools are the same: the elements of theater craft.⁵⁸

Dorothy Heathcote (*1926) war ursprünglich Weberin, bevor sie über die Tanzausbildung bei Rudolf Laban und eine Schauspielausbildung bei Esme Church mit Drama in Berührung kam. Im Gegensatz zu Ansätzen, die in erster Linie auf Selbsterfahrung abzielen, geht es bei Heathcote verstärkt um das Vermitteln von Faktenwissen. Mittels dramatischer Techniken werden Sachinhalte bearbeitet, wobei das vorrangige Ziel ist, deren universelle Bedeutung erfahrbar werden zu lassen. Dieser Zugang rückt Dorothy Heathcote in die Nähe von Harriet Finlay-Johnson, allerdings geht Heathcote durch die Bezugnahme des jeweiligen Themas auf größere Lebenszusammenhänge noch einen Schritt weiter. Das heißt, über den konkreten Sachinhalt hinaus werden weitere Bedeutungsebenen erfasst. Gavin Bolton vergleicht dies mit Inhalts- und Bedeutungsebene eines Romans⁵⁹. Durch die Bearbeitung eines Sachthemas, einer literarischen oder historischen Vorlage mittels Drama-Methoden können Kinder oder Jugendliche Erfahrungen machen und Zusammenhänge erfassen, die sie aus ihrer eigenen Lebenserfahrung so (noch) nicht kennen. Drama in dieser Weise im Unterricht einzusetzen ist insofern revolutionär, als die Planung des Unterrichts von anderen Voraussetzungen als bisher ausgehen muss. Es geht sowohl um das Finden geeigneter Methoden, als auch um das „Herausschälen“ von Bedeutung. Einem Themengebiet werden verschiedene Motive oder Unterthemen zu Grunde gelegt, welche dann mit geeigneten Techniken⁶⁰ handelnd erarbeitet werden. Verbale Erklärungen werden nur sparsam eingesetzt, stattdessen wird den SchülerInnen die Möglichkeit geboten, sich an ein Sachgebiet aktiv handelnd unter Einbeziehung verschiedenster Sinneswahrnehmungen anzunähern. Der Einsatz von Drama im Sinne Heathcotes erfordert damit ein Umdenken von LehrerInnen, die einen einseitig intellektuellen Zugang zu Unterricht und Erziehung haben. Neben einem ganzheitlichen Vermitteln von Faktenwissen ist Heathcote aber auch eine intuitive Herangehensweise an Drama wichtig, und zwar gleichermaßen für LehrerInnen wie für SchülerInnen. Sie erachtet Intuition als wertvolles Instrument auf dem Weg zu Erkenntnis. Dennoch ist ihr Ansatz sehr zielgerichtet und weicht durch die ständig eingeforderte Reflexion über das

⁵⁸ Wagner, Betty Jane: Dorothy Heathcote. Drama as a Learning Medium. Washington D.C.: National Education Association Publication, 1976. S. 147

⁵⁹ Vergleiche Bolton, Gavin: Drama as Education. An argument for placing drama at the center of the curriculum. Burnt Mill, Harlow, Essex: Longman, 1984. S. 52 f

⁶⁰ Siehe auch Kapitel 4.4.3

Geschehen von Brian Ways Vorstellungen ab. So, wie Dorothy Heathcote hier scheinbar gegensätzliche Zugangsweisen zu vereinen trachtet, ist es ihr auch ein Anliegen, einen wissenschaftlichen Ansatz mit einem künstlerischen zu verbinden:

Art and science must be part of each other. By looking at the one you must see the other. Only by concentrating on the object can you both analyse it and celebrate it. Art and science are about how man makes sense of the world he lives in. (...) The material world is not only the source of man's arts, but the reason for them.⁶¹

Um diesen Ansprüchen gerecht zu werden entwickelte Heathcote eigene Drama-Techniken. Eine davon ist „Teacher in Role“: Dies bedeutet, dass der/die LehrerIn selbst eine aktiv spielende Rolle einnimmt, mit Hilfe derer er/sie den Ablauf eines Dramas strukturieren kann. Dadurch kann auch Einfluss auf die Behandlung der jeweiligen Themen genommen werden. Da es Heathcotes Ziel ist, SchülerInnen in der Dramaarbeit die Erfahrung machen zu lassen, wie es ist, „in jemandes anderen Schuhen zu stecken“⁶², betont sie die Wichtigkeit der Strukturierung des Prozesses durch die Lehrperson. Betty Jane Wagner begründet dies in ihrem Buch über Dorothy Heathcote folgendermaßen:

Lässt man Kinder allein, ohne Lenkung eines Erwachsenen, ein Drama entwickeln, dann bleibt es in der Regel bei einer Kette von Abenteuern, ohne dass Zeit für das Aufbauen von Spannung bleibt, für das Erfassen von Beziehungen zwischen Personen, für die Stimmung in einer Situation. Wenn Kinder solche `schnellen` Stücke produzieren (...), kommt nicht mehr dabei heraus als jeweils vier Zeilen und dann, Peng!, der Höhepunkt. So sehen es die Kinder im Fernsehen, und manchmal, leider, auch im Theater.⁶³

Die Technik „Teacher in Role“ wurde vielfach kritisch rezipiert und als zu lehrerInnenzentriert angesehen. Es gab auch den Vorwurf an Heathcote, dass sie damit ihre eigene Person in den Mittelpunkt stellen oder gar ihre eigenen schauspielerischen Ambitionen ausleben wollte⁶⁴. Doch die Kapitelüberschriften der englischen Originalausgabe von Wagners Heathcote-Buch geben Aufschluss darüber, dass sie etwas ganz anderes intendierte: „Evoking, not Directing“, „Leading through Questions“, oder

⁶¹ Bolton, Gavin: Drama as Education. An argument for placing drama at the center of the curriculum. Burnt Mill, Harlow, Essex: Longman, 1984. S. 57

⁶² Siehe Taylor, Philipp: The Drama Classroom. Action, Reflection, Transformation. London and New York: RoutledgeFalmer, 2000. S. 102

⁶³ Wagner, Betty Jane: Das Leben erfassen und gestalten. Darstellendes Spiel im pädagogischen Raum mit Dorothy Heathcote. Übersetzt von Christel Barkhausen. Essen: Die blaue Eule, 1998. S. 48

⁶⁴ Siehe Taylor, 2000. S. 102 ff

„Withholding Expertise“⁶⁵ lassen ihren Ansatz in einem anderen Licht erscheinen. So wehrte sich Heathcote vehement gegen Unterrichtsmethoden, in denen ausschließlich Wissen abgefragt wird. Bei „Leading through Questions“ geht es bei ihr um offene, ehrliche Fragen, bei denen es nicht nur die eine richtige Antwort gibt. Fragen, die nicht zu Prüfungszwecken dienen, sollen zu Reflexion über das jeweilige Thema einladen. Sie können unter anderem helfen, die Interessen der SchülerInnen herauszufinden, Einsichten zu vertiefen und Wissen zu vermitteln. Trotz all der vordergründigen Lenkung durch die Lehrkraft bleibt der Verlauf des Dramas offen, da er durch gruppendynamische Prozesse mitgestaltet wird und Vorschläge seitens der SchülerInnen aufgenommen werden. Im Unterschied zu den Ansätzen etwa von Peter Slade oder Brian Way, die als Lehrende nur sehr wenig und wenn, dann von außen auf Entstehungsprozesse innerhalb einer Gruppe einwirken, ist Dorothy Heathcote in ihrer Arbeitsweise mitten im Geschehen. Sie ist „structural operator“⁶⁶ mit Fokus auf eine bestimmte Thematik und bewegt sich damit auf dem schmalen Grat zwischen Planbarkeit und Unabwägbarkeit. Ihre Art, dramapädagogisch zu arbeiten ähnelt einer gemeinsamen Entdeckungsreise von LehrerInnen und SchülerInnen.

Heathcote entwickelte etliche weitere bedeutsame dramapädagogische Techniken, wie „Mantle of the Expert“, „Rolling Role“ und „The Commission Model“. Alle drei beinhalten in erster Linie pädagogische Konzepte. Darauf näher einzugehen würde jedoch den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen. Es soll allerdings noch einen wichtiger Aspekt in ihrer Arbeit erwähnt werden, nämlich die Betonung kollektiver Prozesse. Obwohl sich jede/r SchülerIn individuell gemäß der ihm eigenen Persönlichkeit in das Dramageschehen einbringen kann, geht es letztlich um die gemeinsame Erfahrung.

Das in einer szenischen Improvisation individuell Erlebte wird, durch Vergleiche mit den Wahrnehmungen anderer, in gemeinsamer Reflexion verarbeitet.⁶⁷

Heathcote bezeichnet dies als den „Code der Gemeinsamkeiten“⁶⁸: Themen aus dem Unterrichtsstoff werden ausgewählt und dramapädagogisch erarbeitet, parallel dazu wird

⁶⁵ Wagner, Betty Jane: Dorothy Heathcote. Drama as a Learning Medium. Washington, D.C.: A National Education Association Publication, 1976. (Contents)

⁶⁶ Taylor, Philipp: The Drama Classroom. Action, Reflection, Transformation. London and New York: RoutledgeFalmer, 2000. S. 104

⁶⁷ Schewe, Manfred: Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität, didaktisches Zentrum, 1993. S. 89

vom Besonderen auf das Allgemeine geschlossen. Als praktisches Beispiel dafür möchte ich das von mir durchgeführte dramapädagogische Projekt „Irgendwie Anders“ (Siehe Kapitel 6) nennen. Ausgehend von der fiktiven Figur namens „Irgendwie Anders“ und der von ihr gemachten Erfahrung der Ausgrenzung erlebten die teilnehmenden Kinder zunächst selbst in einzelnen Sequenzen die Außenseiterposition und die damit einhergehenden Gefühle. In Folge reflektierten sie das eigene Erleben und erkannten durch die gemachte Erfahrung, dass „Anders-Sein“ vieles bedeuten kann, Ausgrenzung jedoch allen Menschen weh tut.

3.1.7 Gavin Bolton

Drama is metaphor. Its meaning lies not in the actual context nor in the fictitious one, but in the dialectic set up between the two.⁶⁹

In diesem Kapitel wurden einige wichtige VertreterInnen von Drama in Education in England seit Beginn des 20. Jahrhunderts vorgestellt und ihre jeweiligen Schwerpunkte erläutert. Die abschließende Betrachtung gilt Gavin Bolton selbst, auf dessen Ausführungen ich mich bisher größtenteils gestützt habe. Bolton gilt als langjähriger kongenialer Weggefährte von Dorothy Heathcote, der in seiner Arbeit ähnliche Schwerpunkte setzte, sodass er in Expertenkreisen häufig in einem Atemzug mit ihr genannt wird. Im Gegensatz zu ihr war er jedoch ausgebildeter Lehrer, der sich zunächst nur hobbymäßig für Drama interessierte und Sprachtrainings absolvierte. Der Besuch mehrerer Kurse bei Peter Slade brachte ihn dazu, dramapädagogische Methoden in seinen Unterricht einzubauen. Ab 1964 arbeitete Bolton 25 Jahre lang als Lehrbeauftragter für Drama an der Universität von Durham. In dieser Zeit intensivierte sich die sich gegenseitig befruchtende Zusammenarbeit mit Dorothy Heathcote. Beide setzten einen Fokus auf Dramaarbeit, die allgemein menschliche Problemstellungen bearbeitet und Lösungswege dafür sucht. Eine von der Außenwelt losgelöste Form der Selbsterfahrung, wie sie unter Slades Anhängern üblich war, entsprach nicht ihrem Verständnis. Die Methode Drama soll nach Bolton ermöglichen, dass SchülerInnen etwas über das eigene

⁶⁸ Wagner, Betty Jane: Das Leben erfassen und gestalten. Darstellendes Spiel im pädagogischen Raum mit Dorothy Heathcote. Übersetzt von Christel Barkhausen. Essen: Die blaue Eule, 1998. S. 51 ff

⁶⁹ Bolton, Gavin: Towards a Theory of Drama in Education. London: Longman, 1979. S. 128

Leben herausfinden, sowie über die Gesellschaft, in der sie leben, aber auch über andere Gesellschaften und Kulturen⁷⁰.

Was in diesem Überblick über die historische Entwicklung der Dramapädagogik in ihrem „Mutterland“ England deutlich wird, ist das besondere Interesse, das theatralen Unterrichtsmethoden seit über hundert Jahren zu Teil wird. Bei aller Unterschiedlichkeit der Ansätze, Hintergründe und Arbeitsformen gab es ein ständiges Bestreben, der darstellenden Kunst einen fixen Platz im Erziehungsgeschehen zuzuweisen. Die inhaltlichen und methodischen Schwerpunkte lagen unter anderem in Kindzentriertheit, schöpferischem Selbstausdruck, der Förderung von aktivem Lernen, Wissensvermittlung und der Verbesserung darstellerischer Fähigkeiten. Trotz aller Heterogenität existierten zwischen den einzelnen Lehrmeinungen zum Teil auch Überschneidungen und Parallelen. Wie im folgenden Unterkapitel zu sehen sein wird, war und ist die englische Drama-Praxis richtungsweisend für Entwicklungen in Österreich, welche jedoch sehr viel später begannen und bis heute keinen vergleichbaren Stellenwert besitzen.

3.2 Dramapädagogik in Österreich

Die Geschichte der Dramapädagogik in Österreich muss mit der englischen Geschichte von Drama in Education in Zusammenhang gesehen werden, aber auch mit den Entwicklungen im Bereich der Theaterpädagogik im deutschen Sprachraum. Die Theaterpädagogik als Verknüpfung zweier Forschungsgebiete ist selbst Kind vieler Eltern und existiert unter dieser Begrifflichkeit erst seit den 1970er Jahren. Dadurch ist sie auch als wissenschaftlicher Untersuchungsgegenstand relativ jung. Der akademische Diskurs, der erst vor etwa 20 Jahren entstand, versucht, die historisch gewachsene Vielfalt der Ansätze zu würdigen. Es würde jedoch über den Rahmen dieser Arbeit hinausgehen, näher auf Entstehung und Entwicklungen der Theaterpädagogik einzugehen, die vor allem in Deutschland ihren Aufschwung nahm. Ich möchte allerdings nochmals ein Faktum erwähnen, das auch für dramapädagogische Forschungsprozesse in Österreich von Belang war und ist: Theater als Medium für schulische Bildungsprozesse führte in unserem Kulturkreis seit jeher ein Randdasein. Abgesehen von frühen reformpädagogischen Ambitionen, Theaterspiel als einen wichtigen Bestandteil in die

⁷⁰ Vergleiche: Interview von Andreas Schlüter mit Gavin Bolton am 24.11.2005 in Lingen. In: Streisand Marianne; Giese Nadine; Kraus Tom; Ruping, Bernd (Hg.): Talkin´bout my Generation. Archäologie der Theaterpädagogik 2. Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik Bd. VI. Milow: Schibri, 2007. S. 369-373

schulische Erziehung zu integrieren, gab es lange Zeit kaum nennenswerte Vorstöße in diese Richtung. Die Gründe dafür sind noch weitgehend unerforscht. Möglicherweise gibt es Zusammenhänge mit der Instrumentalisierung des Laienspiels für nationalsozialistische Zwecke. Hier auf Spurensuche zu gehen wäre eine Herausforderung, die ebenfalls im Rahmen dieser Arbeit nicht zu leisten ist.

Bedeutsam für Theater- und DramapädagogInnen in Österreich im Sinn einer Theatralisierung von Lernprozessen sind auf jeden Fall die Einflüsse von Augusto Boal und Bert Brecht. Der brasilianische Theatermacher Augusto Boal hatte bereits seit den 1950er Jahren Spiel- und Theaterformen entwickelt, die auf die Lösung sozialer Probleme, Demokratisierung und Veränderung der Realität abzielten. Dazu gehören unter anderem das „Forumtheater“ und das „Statuentheater“. Diese finden sich in vielen theaterpädagogischen Konzepten wieder und bereichern auch den dramapädagogischen „Conventions“-Katalog⁷¹. In Bezug auf Bertolt Brecht, einen der einflussreichsten Dramatiker und Theatertheoretiker des 20. Jahrhunderts, ist in erster Linie die Lehrstückidee zu erwähnen. Brecht verwendete ab den 1930er Jahren den Begriff „Lehrstück“ als Genrebegriff für Stücke, die nicht für Publikum bestimmt waren, sondern die bei den Spielenden selbst Erkenntnisprozesse auslösen und nachhaltige Veränderungen bewirken sollten. Es war ein pädagogisches Konzept, das das theatrale Lernen im Sinn von politischer Bildung in den Mittelpunkt des Interesses stellte. Auf Brechts Lehrstückidee und den zahlreichen darauf aufbauenden Forschungsprojekten beruhen wichtige und praxisrelevante Erkenntnisse, die vor allem deutschen TheaterpädagogInnen, allen voran Reiner Steinweg, zu verdanken sind⁷². Andere Elemente, die weniger genuin pädagogischen Ursprungs sind, aber ebenfalls in die Praxis der Dramapädagogik in Österreich Eingang gefunden haben, entstammen beispielsweise dem Psychodrama-Konzept Jacob Levi Morenos, sowie Techniken des Improvisations-Theaters von Keith Johnstone.

Als wichtigster Katalysator für das Bekanntwerden und die Entwicklung der Dramapädagogik in Österreich in der Traditionslinie des englischen Drama in Education dürfte jedenfalls ein international besetztes ExpertInnentreffen angesehen werden: der

⁷¹ Siehe Kapitel 4.4.3.

⁷² Siehe auch: Koch, Gerd; Streisand, Marianne (Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin: Schibri, 2003. S. 181 f

Kongress „Drama in Education“. Ich möchte im Folgenden diesen Kongress vorstellen, sowie den ebenfalls impulsgebenden Lehrgang „Dramapädagogik zur Unterstützung ökologischer Zielsetzungen“. Darüber hinaus möchte ich Arbeitsweisen und Meinungen österreichischer Dramapädagogen dokumentieren, die mir ihre Expertise im Rahmen von Interviews zur Verfügung gestellt haben.

3.2.1 Internationaler Kongress „Drama in Education“

Dramapädagogik als Methode im schulischen Unterricht wurde im Vergleich zu England erst spät in Österreich bekannt. Maßgeblich dafür war der internationale AITA/IATA⁷³ Kongress „Drama in Education“, der seit 1974 alle zwei Jahre stattfindet. Dr. Alfred Meschnigg, Gründer der Villacher Studiobühne (1976) und AITA/IATA Präsident von 1983-1989, engagierte sich dafür, dass dieser biennial stattfindende Kongress in Österreich ausgerichtet wurde⁷⁴. Damit konnten bereits 18 Mal namhafte internationale ExpertInnen eingeladen werden, um mit PädagogInnen aller Schultypen, Drama- und TheaterpädagogInnen, Sozial- und FreizeitpädagogInnen sowie KindergartenpädagogInnen zu arbeiten. Unter den Vortragenden befanden sich Augusto Boal (Brasilien), Gavin Bolton (GB), Judith Ackroyd (GB), Allan Owens (University College Chester, GB), Patrice Baldwin (Präsidentin der International Drama, Theatre and Education Association IDEA, GB), u.v.a.m.

Chronologie der Austragungsorte⁷⁵:

1974 - Villach (Kärnten)

1976 - Villach (Kärnten)

1978 - Scheersberg (Deutschland)

1980 - Villach (Kärnten)

1982 - Villach (Kärnten)

1984 - Villach (Kärnten)

1989 - Wien

1991 - Innsbruck-Igls (Tirol)

⁷³ AITA ist die Association Internationale du Theatre Amateur. IATA ist die englische Abkürzung: International Amateur Theatre Association. Das europäische Zentrum der Vereinigung hat ihren Sitz in Lingen/Deutschland.

⁷⁴ Eine Ausnahme gab es 1978 mit dem Austragungsort Scheersberg in Deutschland.

⁷⁵ Siehe Homepage des österreichischen Bundesverbandes für außerberufliches Theater ÖBV: <http://www.oebvtheater.at/modules.php?name=sb&id=268> Zugriff: 5.1.2011

1993 - Innsbruck-Igls (Tirol)
1995 - Innsbruck-Igls (Tirol)
1997 - Burg Schlaining (Burgenland)
1999 - Burg Schlaining (Burgenland)
2001 - Burg Schlaining (Burgenland)
2003 - Burg Schlaining (Burgenland)
2005 - Seggauberg/Leibnitz (Steiermark)
2007 - Burg Schlaining (Burgenland)
2009 - Burg Schlaining (Burgenland)
2011 - Retzhof/Leibnitz (Steiermark)

Der Kongress versteht sich laut Veranstalter ÖBV (Österreichischer Bundesverband für außerberufliches Theater) als internationale praktisch-wissenschaftliche Schnittstelle von Theater- und Dramapädagogik. Alfred Meschniggs persönliches Hauptanliegen war die Umsetzung des AITA/IATA Mottos „Education and Understanding through Theatre“:

We worked towards expanding the medium of theatre into a much broader and more diverse context: to include the fields of drama in education and theatre for extremely important events.⁷⁶

Damit war gemeint, dass sich die Ziele des Amateurtheaters über künstlerische Impulse für Laien hinaus in Richtung sozialem Engagement und erzieherischer Funktion weiterentwickeln sollten – ein Gedanke, der in den 1970er Jahren noch relativ jung war. In Anlehnung an Ideen der neu aufgekommenen Spielpädagogik⁷⁷, die neue Perspektiven bot, begann sich das Amateurtheater damit von Zielen des Berufstheaters abzuheben: indem aktive Spielprozesse in den Mittelpunkt gestellt wurden, bahnte sich eine nicht-aufführungsorientierte Auseinandersetzung mit theatralen Methoden für alle an. Treibende Kraft war das Anliegen, neben der Förderung der persönlichen Entwicklung auch das soziale Bewusstsein der Menschen zu stärken. Diese Intentionen sind ganz in der Nähe der Ansätze englischer PionierInnen von Drama in Education wie Peter Slade oder Brian Way zu sehen. Dazu kam in weiterer Folge das Bemühen, spielpädagogische

⁷⁶ www.aitaiata.org/public/files/50_Anniversary_e.pdf S. 25, Zugriff: 20.11.2010

⁷⁷ Spielpädagogik ist ein methodischer Ansatz, der ursprünglich aus der Sozialpädagogik stammt. In spielpädagogischen Aktionen werden zwei Ziele angestrebt: einerseits die Erziehung zum Spiel, andererseits das Lernen durch Spiel. Spiel als elementare Form des Lernens wurde bereits in der reformpädagogischen Bewegung Anfang des 20. Jahrhunderts erkannt. Ab Mitte des 20. Jahrhunderts wurde dem Spiel zu Bildungszwecken vor allem im deutschen Sprachraum vermehrt Bedeutung zugemessen. Parallel dazu entwickelte sich in den USA die New Games Bewegung, deren Grundidee das Spielen ohne Verlierer war.

Methoden auch im schulischen Unterricht als pädagogisches Hilfsmittel einzusetzen, um Lehrziele besser zu erreichen⁷⁸. In Übereinstimmung mit diesen Anliegen entwickelte sich der Kongress „Drama in Education“ über die letzten Jahrzehnte hin zu einer wichtigen MultiplikatorInnenplattform für PädagogInnen unterschiedlichster Berufsfelder.⁷⁹

Wie auch einzelnen mir zugänglichen Kongressdokumentationen zu entnehmen ist, gab und gibt es im Bereich Drama in Education zahlreiche Strömungen und Entwicklungen. Dies lässt sich auch an den Schwerpunkten der ReferentInnen erkennen. Spiel-, Theater- und Dramapädagogik erscheinen hier allerdings als Methoden mit einem gemeinsamen Anliegen, abseits von strengen terminologischen Abgrenzungsversuchen. Übergreifende Entwicklungen scheinen möglich und erwünscht zu sein. So inhomogen das Themenfeld sein mag – was sich auch nach wie vor im Fehlen einer gemeinsamen internationalen Terminologie äußert⁸⁰ – so engagiert zeigen sich alle in dem Bereich Tätigen, seien es WissenschaftlerInnen oder PraktikerInnen, in ihrem Bestreben, der darstellenden Kunst und insbesondere der Dramaarbeit innerhalb von (Aus)Bildungssystemen zu mehr Geltung zu verhelfen.

3.2.2 Lehrgang „Dramapädagogik zur Unterstützung ökologischer Zielsetzungen“

Der Lehrgang „Dramapädagogik zur Unterstützung ökologischer Zielsetzungen“ als weiterer Eckpfeiler der Verbreitung von Dramapädagogik in Österreich wurde im Jahr 2000 vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst ausgeschrieben. Er fand in mehreren Modulen bis August 2001 in Graz als MultiplikatorInnenfortbildung für LehrerInnen aller Schularten statt. Hinter dem etwas sperrigen Titel verbarg sich die

⁷⁸ Vgl. Ytteborg, John: Die internationale Entwicklung auf dem Gebiet der Spielpädagogik (Educational Drama). In: „Spielpädagogik“. Dokumentation des Spielpädagogik-Kongresses vom 21.-23. Oktober 1977 in Recklingshausen. Arbeitshilfe der Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung Remscheid/Nordrhein-Westfalen. Red.Hermine Bredeck. Druckhaus Cramer, Greven.

⁷⁹ Ich nahm selbst am 18. Weltkongress „Drama in Education“, der von 15. bis 20. April 2011 in der Südsteiermark unter dem Motto „Macht und Ohnmacht“ stattfand, teil, und erhielt wertvolle Impulse für meine Arbeit.

⁸⁰Um diese Problematik abzumildern versuchte der Beschluss des oben genannten. Spielpädagogikkongresses, den englischen Ausdruck „educational drama“ als internationalen Sammelbegriff für spielpädagogische Methoden anzuwenden, was jedoch bis heute nicht durchgängig eingehalten wird. Siehe auch: Ytteborg, John: Die internationale Entwicklung auf dem Gebiet der Spielpädagogik (Educational Drama). In: „Spielpädagogik“. Dokumentation des Spielpädagogik-Kongresses vom 21.-23. Oktober 1977 in Recklingshausen. Arbeitshilfe der Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung Remscheid/Nordrhein-Westfalen. Red.Hermine Bredeck. Druckhaus Cramer, Greven.

Intention, Themenbereiche des Schwerpunktprogrammes „Ökologisierung von Schulen – Bildung für Nachhaltigkeit ÖKOLOG“⁸¹ des Ministeriums mittels dramapädagogischer Methoden umsetzbar zu machen. 25 LehrerInnen aus ganz Österreich nahmen an diesem Lehrgang teil und arbeiteten an dramapädagogischen Projekten für alle Schulstufen und -arten. Erich Hofbauer, Herwig Greschonig (siehe auch folgende Experteninterviews) und Heini Brossmann konzipierten das Lehrgangscurriculum, die Leitung hatte der Grazer Theaterpädagoge Stefan Egger über. Als ReferentInnen waren namhafte internationale DramaexpertInnen tätig, deren Arbeit impulsgebend für das österreichische MultiplikatorInnenteam war. Es waren dies unter anderen der bereits erwähnte Allan Owens (University College Chester, Großbritannien), Heini Brossmann (Leiter des Theater Trittbrettl, Wien), Jonathan Neelands (University of Warwick, Großbritannien), Hana Kasikova und Radka Svobodova (Universität Prag, Tschechien), sowie Elektra I. Tselikas (Dramapädagogin und -therapeutin, Graz). Der Lehrgang und das Projekt wurden in einer sehr ausführlichen Broschüre dokumentiert, deren Inhalte teilweise auch im Internet abrufbar sind⁸².

3.2.3 Experteninterviews

Auf Grund der vergleichsweise jungen Geschichte der Dramapädagogik in Österreich gibt es nur wenige Fachleute, die sich schwerpunktmäßig damit befassen. Mit vier Experten führte ich zwischen September und Dezember 2010 Interviews, um Eindrücke über Verbreitung und Bedeutung der Methode zu gewinnen. Diese wurden inhaltlich zusammengefasst und sollen in diesem Unterkapitel wiedergegeben werden.

Meine Gesprächspartner waren:

Mag. Karl Eigenbauer (im Folgenden mit K.E. abgekürzt), Lehrer für Englisch, Geschichte und Darstellendes Spiel am Wiener Musikgymnasium, Mitentwickler des 2008 gestarteten vierjährigen Lehrgangs für Theater- und Dramapädagogik an der Katholischen Pädagogischen Hochschule (KPH) Wien/Krems, Lektor für Dramapädagogik in der LehrerInnenausbildung an der KPH, Referent in der LehrerInnenfortbildung im Bereich Darstellendes Spiel und Dramapädagogik im In- und Ausland, Fachbereichsleiter für Schule und Jugend beim Österreichischen Bundesverband

⁸¹ Siehe www.umweltbildung.at/cgi-bin/cms/af.pl?navid=48 Zugriff: 2.3.2011

⁸² Dramapädagogik und Ökologisierung im Unterricht, Red. Herwig Greschonig. Die Dokumentation ist erhältlich bei: ATHEATERWIEN Landesverband für außerberufliches Theater, Darstellendes Spiel & Dramapädagogik in Wien, www.atheaterwien.at. Die Inhalte sind teilweise unter www.dramapaedagogik.org abrufbar. Zugriff: 29.1.2011

für außerberufliches Theater (ÖBV), Obmann des Wiener Landesverbandes für außerberufliches Theater, Darstellendes Spiel und Dramapädagogik.

Dipl.Päd. Herwig Greschonig (im Folgenden mit H.G. abgekürzt), Hauptschullehrer, Theater- und Dramapädagoge in Wien, ehem. Dozent der LehrerInnenfortbildung in Wien, Baden, Eisenstadt und Graz sowie für den Landesverband Wien für Schulspiel, Jugendspiel und Amateurtheater in den Bereichen Darstellendes Spiel, Dramapädagogik und Improtheater, Mitentwickler des Lehrgangscurriculums „Drama und Ökologisierung“, sowie Redakteur der Lehrgangsdokumentation.

Erich Hofbauer (im Folgenden mit E.H abgekürzt), selbständiger Theaterpädagoge, Geschäftsführer von ATHEATER Wien (Wiener Landesverband für außerberufliches Theater, Darstellendes Spiel und Dramapädagogik), Leiter des Theaterpädagogischen Zentrums (TPZ) in der VHS Ottakring, sowie Fachgruppenbeirat für den Bereich Schule/Pflichtschulen beim ÖBV Theater.

Mag. Egon Turecek (im Folgenden mit E.T. abgekürzt), Professor an der Katholischen Pädagogischen Hochschule (KPH) Wien/Krems für die Fächer Englisch und Drama, Theaterpädagoge (Bundesverband Theaterpädagogik in Deutschland BUT), Leiter des Kompetenzzentrums für künstlerische und kulturelle Bildung an der KPH Wien, Autor zahlreicher Zeitschriftenartikel sowie Buchautor („Act it out in English“, „Auf Englisch Theater spielen“).

In den Interviews wurden folgende Fragen gestellt:

1. Was ist Ihre Definition von Dramapädagogik? Woher kommt der Name?
2. Wie kam die Dramapädagogik nach Österreich? Wie sind Sie damit in Berührung gekommen?
3. Wo positioniert sich Ihrer Meinung nach Dramapädagogik innerhalb der Theaterpädagogik? Ist es für Sie überhaupt ein Teilbereich?
4. Wie schätzen Sie die reale Bedeutung (im Sinn von tatsächlicher Umsetzbarkeit/Umsetzung) im österreichischen Schulwesen ein?
5. Welche Unterrichtsgegenstände eignen sich besonders für Dramaarbeit, welche weniger? In welchen haben Sie selbst bisher dramapädagogisch gearbeitet?
6. Wer sind Ihre „Säulenheiligen“ der Dramapädagogik?

7. Woran könnte es liegen, dass Dramapädagogik bzw. Drama in Education im angloamerikanischen Kulturraum seit Anfang des letzten Jahrhunderts einen hohen Stellenwert hat, in den deutschsprachigen Ländern jedoch nicht?

Ad 1) Was ist Ihre Definition von Dramapädagogik? Woher kommt der Name?

Wie schon in Kapitel 2.1 von mir ausgeführt, ist die Definitionsfrage nicht einfach zu beantworten. Erich Hofbauer meint dazu, dass sie fast nur in Abgrenzung zu Spielpädagogik und Theaterpädagogik zu sehen ist, auch wenn dies nur zum Teil möglich ist. Er sieht in Spiel-, Drama- und Theaterpädagogik schwerpunktmäßig unterschiedliche Zielsetzungen: demnach verschreibt sich die Spielpädagogik vorrangig sozialen Zielen, in der Dramapädagogik geht es in erster Linie um Erkenntnis. Theaterpädagogisches Arbeiten wiederum impliziert häufig Publikum.

Alle Experten sind sich darin einig, dass es sich um eine Lehrmethode handelt, die einen ganzheitlichen Ansatz beinhaltet. Das bedeutet, dass „die in der Kunstform Theater enthaltenen vielfältigen Möglichkeiten (kreative, kognitive, emotionelle, soziale, ästhetische, (senso)motorische, etc.) für primär pädagogische Zwecke eingesetzt werden“ (K.E.). Wie daraus bereits hervorgeht, wird der künstlerische Aspekt neben dem erzieherischen nicht außer Acht gelassen. Erich Hofbauer geht sogar so weit zu sagen, dass Dramapädagogik wahrscheinlich die einzige tatsächlich ganzheitliche Unterrichtsmethode ist. Obwohl sich Dramapädagogik theaterpädagogischer Mittel bedient, ist die theatrale Darstellung bzw. das szenische Spiel nur ein, wenn auch wichtiger, Teilbereich. Die aktive Teilnahme der Lernenden ist in jedem Fall gefordert. Sie sollen in einer fiktiven Umgebung oder „Als-Ob Situation“ (H.G.) durch „Übernahme fremder Identitäten unter verschiedenen Perspektiven in vielstufigen Improvisationen komplexe Themen erforschen“ (K.E.). Die Impulse für die kreativen Prozesse sowie für die kommunikativen und darstellerischen Aktionen werden von den SpielleiterInnen gesetzt (H.G.), die dafür sorgen, dass sich die TeilnehmerInnen den Inhalten „mit allen Sinnen nähern“ (E.H.).

Der Name Dramapädagogik wird von Erich Hofbauer verwendet, um den Begriff von Theaterpädagogik zu unterscheiden. Er bringt damit zum Ausdruck, dass Dramapädagogik, auch wenn theaterpädagogische Mittel verwendet werden, meist andere Ziele verfolgt. Egon Turecek spricht statt von Dramapädagogik auch von „Methode

Drama“, um „meine Arbeit von dem abzugrenzen, was `Nichteingeweihte´ in Österreich teilweise immer noch unter Theater in der Schule verstehen, nämlich eine nette Textaufsageaufführung auf einer Schulbühne“. Damit kritisiert er die vielfach nach wie vor gängige Praxis, SchülerInnen vorgegebene Textpassagen auswendig lernen zu lassen und diese dann ohne vorangegangene und begleitende Einbettung in theaterpädagogische Arbeit⁸³ auf eine Bühne zu bringen.

Alle Experten erwähnen den Ursprung von Dramapädagogik im englischsprachigen Raum, wo der Begriff „Drama in Education“ lange Tradition hat. Laut Egon Turecek verwendet man in England üblicherweise nur den Begriff „Drama“. Drama- und Theaterpädagogik würden demnach, wenn im schulischen Kontext verwendet, begrifflich nicht unterschieden (E.H.). Allerdings gibt es zwei Schienen: einerseits gibt es „Drama“ als eigenen, verpflichtenden Unterrichtsgegenstand, andererseits die Methode Drama, die auch in anderen Fächern zur Anwendung kommt.

Das deutsche Wort „Dramapädagogik“ als Übersetzung für „Drama in Education“ wurde wahrscheinlich erstmals in der Dissertation von Manfred Schewe⁸⁴ verwendet, sowie in der Publikation „Das Klassenzimmer als Bühne“ von Andy Kempe⁸⁵ (K.E., E.T.).

Ad 2) Wie kam die Dramapädagogik nach Österreich? Wie sind Sie damit in Berührung gekommen?

Erich Hofbauer, Herwig Greschonig und Karl Eigenbauer lernten die Methode Dramapädagogik bei den bereits erwähnten biennialen Kongressen „Drama in Education“ in Österreich kennen, an denen sie über viele Jahre teilnahmen. Herwig Greschonig nennt

⁸³ Anm.: Unter theaterpädagogischer Arbeit ist hier die Vermittlung spezieller theatraler Methoden gemeint, wie sie auch im Lehrplan für die Unverbindliche Übung Darstellendes Spiel (http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3941/VS9T_DarstSpiel.pdf, Zugriff: 10.1.2011) in der Lehrstoffvorgabe zu finden sind. Interaktionsspiele, Ausdrucksübungen und vielfältige Improvisationen bilden eine Basis, die auch in theaterpädagogischer Arbeit außerhalb der Schule bedeutsam ist und, wie von den Dramaexperten gefordert, in jedem Fall einer potentiellen Aufführung vorangehen sollte.

⁸⁴ Schewe, Manfred: Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis. Oldenburg: Carl Ossietzky Universität, Didaktisches Zentrum, 1993.

⁸⁵ Kempe, Andy, Winkelmann, Ulrike: Das Klassenzimmer als Bühne. Dramapädagogische Unterrichtseinheiten für die Sekundarstufe. Donauwörth: Auer, 1998.

außerdem Fortbildungsseminare, die er bei zwei tschechischen Dramapädagoginnen – Hana Kasikova und Radka Svobodova⁸⁶ – besuchte.

Egon Turecek entwickelte gemeinsam mit Karl Eigenbauer (und anderen) einen Lehrgang „Drama in Modern Language Teaching“⁸⁷, und hatte dadurch Gelegenheit, mit namhaften DramaexpertInnen aus Großbritannien zusammenzuarbeiten, darunter Judith Ackroyd (Studiendekanin an der School of The Arts an der University of Northampton, England), Andy Kempe (Senior Dozent für Drama Education an der University of Reading, England), Cecily O’Neill (Autorin zahlreicher Bücher zum Thema Drama; sie arbeitet weltweit mit StudentInnen, LehrerInnen und SchauspielerInnen) und Allan Owens (Senior Dozent für Drama an der University of Chester, England). Karl Eigenbauer besuchte darüber hinaus einen mehrwöchigen Fortbildungskurses in Bristol, England, sowie den Weltkongress „Drama in Education“ der International Drama, Theatre and Education Association IDEA in Bergen/Norwegen im Jahr 2001 mit über 1000 TeilnehmerInnen aus 65 Nationen, den er als prägend für seine Arbeit ansieht.

Ad 3) Wo positioniert sich Ihrer Meinung nach Dramapädagogik innerhalb der Theaterpädagogik? Ist es für Sie überhaupt ein Teilbereich?

Diese Frage wurde unterschiedlich beantwortet, was meines Erachtens auf die auch im deutschen Sprachraum allgemein bestehenden Terminologie- und damit Inhaltsunterschiede zurückzuführen ist.

Für Erich Hofbauer ist Dramapädagogik kein Teilbereich der Theaterpädagogik. Er sieht hier zwei Bereiche, die nebeneinander existieren. Auch Herwig Greschonig stellt Spiel-, Drama- und Theaterpädagogik nebeneinander und streicht Gemeinsamkeiten und Unterschiede heraus.

⁸⁶ Dr. Hana Kasikova ist verantwortlich für Schulentwicklung und neue Unterrichtsmethoden an der Abteilung Erziehungswissenschaft der Philosophischen Fakultät der Karls-Universität Prag. Radka Svobodova ist Drama-Lehrerin in Prag, langjährige Referentin in der LehrerInnenfortbildung mit Schwerpunkt Grundschule.

⁸⁷ Das Lehrgangcurriculum ist nachzulesen unter http://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/Kompetenzzentren/K%C3%BCnstl._Bildung/Downloads/Drama_in_MLT_1.pdf und http://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/Kompetenzzentren/K%C3%BCnstl._Bildung/Downloads/Drama_in_MLT_2.pdf Zugriff: 5.3.2011

Egon Turecek meint, da sich die Bereiche überlappen, spräche er in einem Atemzug von Drama- und Theaterpädagogik. In Fachkreisen würde er jedoch betonen, dass es in der Dramapädagogik immer um das Erreichen bestimmter (schulischer) Lernziele ginge. Karl Eigenbauer hingegen sieht Dramapädagogik als Sub-Genre des Theaters und der Theaterpädagogik an. Der gegenwärtige gängige Überbegriff wäre „Angewandtes Theater“ bzw. im Englischen „Applied Theatre“. Er erwähnt, dass „Drama“ in England in der Sekundarstufe ein eigenes, abiturfähiges Fach ist und als solches sowohl das, was bei uns als Dramapädagogik, als auch das, was als Theaterpädagogik verstanden wird, umfasst. Die im deutschen Sprachraum getroffene Unterscheidung zwischen Drama- und Theaterpädagogik findet er „etwas künstlich“ (K.E.). Häufig würde diese Unterscheidung eine Prozess- versus Produktdebatte beinhalten, wobei produktorientiertere Ansätze der Theaterpädagogik, prozessorientiertere der Dramapädagogik zugeordnet würden. Nach Eigenbauers Sicht entspricht dies tatsächlich häufig der gängigen Praxis: Bühnenästhetik und Qualität der Darstellung stehen bei dramapädagogischem Arbeiten ebenso wenig im Vordergrund wie eine aufführungsorientierte Produktionsarbeit. Allerdings bedient sich die Dramapädagogik sehr wohl auch vieler „Formen des Theater- und Schauspieltrainings, etwa des Einsteigens in fremde Rollen oder auch der szenischen Logik und Dramaturgie. Dramapädagogisches Arbeiten schafft also auch ein Verständnis für eine Semiotik des Theaters und für dramatische Ausdrucksformen wie etwa Spannung, Raumgefühl, Gestik, Körperhaltung, Proxemik, etc“ (K.E.).

Ad 4) Wie schätzen Sie die reale Bedeutung (im Sinn von tatsächlicher Umsetzbarkeit/Umsetzung) im österreichischen Schulwesen ein?

Auch bei dieser Frage divergieren die Antworten der Experten. Allgemeiner Tenor ist, dass die Umsetzbarkeit durchaus gegeben ist, allerdings mit der Einschränkung, dass die strukturellen Bedingungen der Institution Schule bzw. bildungspolitische Entscheidungen pauschal betrachtet derzeit nicht förderlich sind.

Erich Hofbauer schätzt die derzeitige Situation so ein, dass wahrscheinlich nur wenige LehrerInnen tatsächlich mit der Methode arbeiten.

Herwig Greschonig gibt sich etwas optimistischer, wohl auf Grund seiner Argumentation, dass viele Lehrplanforderungen „oft nur mit Methoden und Techniken des `Drama in

Education´, der Dramapädagogik und mit kommunikativen Arbeitsweisen zu erfüllen sind“ (H.G.).

Laut Egon Turecek gibt es eine von Jahr zu Jahr steigende Anzahl von LehrerInnen, die von der Methode „infiziert“ (E.T.) werden. Turecek, der in der PflichtschullehrerInnenausbildung an der Katholischen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems tätig ist, erlebt wachsendes Interesse an dem vierjährigen berufsbegleitenden Lehrgang „Methode Drama“, an dem derzeit mehr als 40 LehrerInnen aller Schularten aus ganz Österreich teilnehmen, und der wegen des großen Zulaufs im Juli 2010 mit ebenso vielen TeilnehmerInnen neu startete. Er erwähnt auch ein derzeit stattfindendes Forschungsprojekt in einer Schwerpunktklasse mit Pflichtfach Drama an der Musikhauptschule Gumpoldskirchen/Niederösterreich, das seit dem Schuljahr 2008/09 für einen Zeitraum von vier Jahren läuft.

Karl Eigenbauer sieht die Situation weniger positiv. Seiner Ansicht nach führt die derzeitige Bildungsdiskussion auf dem Hintergrund der Pisa-Studie dazu, dass ein starker Fokus auf kognitive Aspekte und standardisierte Unterrichtsziele gesetzt wird. Damit würden theatrale Unterrichtsformen noch mehr als bisher ins Abseits gerückt. Eigenbauer bemängelt das Fehlen von Gegenständen wie „Theater“, „Darstellendes Spiel“ bzw. „Dramapädagogik“ im allgemeinen Fächerkanon und glaubt nicht, dass diese in nächster Zeit fix verankert würden. Er meint, es wäre auch eine Tatsache, dass die Methodenkompetenz der meisten LehrerInnen in diesen Bereichen unzureichend ist. Wünschenswert sei es daher, Drama- und Theaterpädagogik flächendeckend in die LehrerInnenausbildung einzubauen, was derzeit nur an der Katholischen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, und da in geringem Ausmaß, passiere. Eigenbauer hofft in diesem Zusammenhang auf einen MultiplikatorInnen-Effekt durch die AbsolventInnen des Fortbildungslehrganges „Methode Drama“, um Dramapädagogik nachhaltig im österreichischen Unterricht zu etablieren.

Ad 5) Welche Unterrichtsgegenstände eignen sich besonders für Dramaarbeit, welche weniger? In welchen haben Sie selbst bisher dramapädagogisch gearbeitet?

Hier antworten alle Experten, dass sich generell alle Fächer eignen, wobei die Möglichkeiten in den naturwissenschaftlichen Gegenständen eingeschränkter seien.

Besonders betont wird die Einsatzmöglichkeit im Sprachenunterricht, und zwar sowohl im muttersprachlichen als auch im fremdsprachlichen. Es wird erwähnt, dass Dramapädagogik im deutschen Sprachraum ursprünglich hauptsächlich als Methode für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache bzw. Deutsch als Zweitsprache rezipiert und angewendet wurde (K.E.)⁸⁸. Die Methode sei gut in Geschichte, Geografie und Religion anwendbar, selbstverständlich auch fächerübergreifend. Darüber hinaus wurden noch Konflikttraining, Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen genannt, die mit unterschiedlichen Bezeichnungen mittlerweile in vielen Schulen im Fächerkanon verankert sind⁸⁹. Herwig Greschonig unterrichtet seit 7 Jahren an einer Wiener Hauptschule in den 5. und 6. Schulstufen im Fach Deutsch mit der Methode Drama. Karl Eigenbauer verwendet Dramapädagogik in den von ihm unterrichteten Fächern Englisch und Geschichte quasi „als didaktisches Programm für alle Arten von Themen, Texten, soziales Lernen, etc.“ (K.E.). Darüber hinaus setzt er die Methode auch in der Erwachsenenbildung ein, beispielsweise in den Fortbildungsveranstaltungen an der pädagogischen Hochschule, ein. Nicht zuletzt verwendet er sie auch in der prozessorientierten Arbeit, die einer Theateraufführung vorausgeht.

Ad 6) Wer sind Ihre „Säulenheiligen“ der Dramapädagogik?

Alle Experten erwähnen die englischen PionierInnen Dorothy Heathcote und Gavin Bolton, außerdem Cecily O’Neill. In der Auflistung kommen ferner Jonothan Neelands, Judith Ackroyd, Allan Owens und Andy Kempe vor. Karl Eigenbauer erwähnt dazu noch Patrice Baldwin, Brad Haseman, David Booth, Larry Swartz, John O’Toole sowie Emelie Fitzgibbon aus dem englischen Kulturraum und Ingo Scheller sowie Marcel Kunz aus dem deutschen Kulturraum. Egon Turecek erweitert den Kreis um Persönlichkeiten, die nicht im engeren Sinn als Dramapädagogik-Experten gesehen werden, deren Arbeit jedoch als einflussreich für die Methode gilt, nämlich Augusto Boal und Keith Johnstone. Er nennt auch Manfred Schewe und für Österreich seinen Kollegen Karl Eigenbauer. Mit

⁸⁸ Siehe auch die angeführten Publikationen von Manfred Schewe und Elektra I. Tselikas: Schewe, Manfred: Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität, Didaktisches Zentrum, 1993 und Tselikas, Elektra: Dramapädagogik im Sprachunterricht. Zürich: Orell Füssli, 1999.

⁸⁹ Beispiele sind das in vielen Gymnasien abgehaltene Fach „KOKOKO“ (Kommunikation, Kooperation und Konfliktlösung), sowie das an meiner Schule implementierte Fach „Peermediation in der Grundschule“ (Siehe Kapitel 6).

vielen der Genannten gab es persönliche Kontakte im Rahmen von Seminaren und Kongressen.

Ad 7) Woran könnte es liegen, dass Dramapädagogik bzw. Drama in Education im angloamerikanischen Kulturraum seit Anfang des letzten Jahrhunderts einen hohen Stellenwert hat, in den deutschsprachigen Ländern jedoch nicht?

Erich Hofbauer und Karl Eigenbauer vermuten als Grund unterschiedliche Traditionen. Laut Hofbauer sei mit der sozialerzieherischen Spielpädagogikbewegung, welche er als eine Folge der Hippie-Bewegung bezeichnet, der Trend miteinander zu spielen in Gang gekommen. In diesen Zusammenhang seien auch die in den 1970er Jahren in Amerika aufgekommenen „New Games“, die Spiele ohne Verlierer, einzuordnen. Herwig Greschonig konnte diese Frage „trotz langen Nachdenkens und Philosophierens mit vielen KollegInnen“ nicht beantworten. Auch Egon Turecek konnte dazu keine Antwort geben. Karl Eigenbauer berichtet, dass die darstellenden Künste in Großbritannien als Schulfach lange Tradition hätten und in den Jahren nach 1945 vermehrt auch als Lehr- und Lernform eingesetzt wurden. Dorothy Heathcote, Gavin Bolton, Cecily O’Neill und Jonathan Neelands hätten unter den Begriffen „Educational Drama“ bzw. „Process Drama“ Ideen und Ansätze von Peter Slade und Brian Way aufgegriffen und weiterentwickelt. Eigenbauer erwähnt auch die Tatsache, dass in England „Drama“ bis zum Alter von 14 bis 16 Jahren („Key Stage 4“) zumindest idealtypischerweise integrierter Bestandteil des muttersprachlichen Englischunterrichts ist. Auch in Australien spiele „Drama“ im schulischen Unterricht eine wichtige Rolle. Eine nicht zu unterschätzende Tatsache wäre, dass „Drama“ in vielen Ländern (nicht nur angloamerikanischen) drittes Kunstfach wäre⁹⁰. Auch in Deutschland wäre „Darstellendes Spiel“ in vielen Bundesländern ein obligatorisches drittes Kunstfach, das zum Teil sogar abiturfähig ist. Auch die universitäre Ausbildung hätte in diesem Bereich nachgezogen und es gäbe bereits einige theaterpädagogische Studiengänge, wodurch auch die Methode Dramapädagogik einen höheren Bekanntheitsgrad gewinnen würde.

Im Gegensatz dazu sei in Österreich „weder Darstellendes Spiel als drittes Kunstfach implementiert, noch kommt das Prinzip `Darstellen´ im weitesten Sinn in den

⁹⁰ In Österreich gibt es traditioneller Weise nur Musik und Bildnerische Erziehung als ausgewiesene Pflicht-Kunstfächer in Schulen.

österreichischen Lehrplänen, geschweige denn in gängigen Lehrbüchern nennenswert vor“ (K.E.). Bis vor kurzem hätte es auch keine fundierte theater- und dramapädagogische Ausbildung mit zertifiziertem Abschluss gegeben.

Eigenbauer sieht hier bei schulpolitisch Verantwortlichen und Entscheidungsträgern ein erhebliches Informationsdefizit. Vielfach würden veraltete Vorstellungen von Bühnenspiel in der Schule herrschen, die nichts zu tun hätten mit moderner Drama- und Theaterpädagogik. Somit würden sowohl die öffentliche Würdigung als auch die akademische Diskussion völlig fehlen. Auch der Theaterwissenschaft macht Eigenbauer den Vorwurf, sich um diesen Bereich nie wirklich gekümmert zu haben. Falsche Akzente würden auch von politischer Seite gesetzt, die vorrangig auf Publicity bedacht sei und damit nur Geld für „Großprojekte mit Kunstschaffenden - nicht notwendigerweise TheaterpädagogInnen – frei gemacht (werde), die nur wenigen SchülerInnen und Schulen zu Gute komme“ (K.E.). Eigenbauer vermisst dabei die Nachhaltigkeit: „Wenn man einen Teil dieser finanziellen Mittel in eine fundierte drama- und theaterpädagogische Ausbildung oder auch Fortbildung der österreichischen Lehrerinnen und Lehrer steckte, käme das viel mehr Kindern und Jugendlichen auf lange Sicht zu Gute. So lang dies nicht der Fall ist, werden weder Theater- noch Dramapädagogik in Österreich einen hohen Stellenwert haben.“ (K.E.)

3.3. Resumee

Wie in diesem Kapitel zu sehen ist, gab es im Bereich der Theatralisierung von Lernprozessen historisch gesehen völlig unterschiedliche Entwicklungen, wobei hier nur auf die Situation in Großbritannien und Österreich Bezug genommen wurde. Das Phänomen, dass die performativen Künste im englischsprachigen Raum seit langem einen hohen Stellenwert in der Schulpädagogik genießen, wurde der österreichischen Situation gegenübergestellt, wo Vergleichbares erst seit viel kürzerer Zeit und mit verhältnismäßig geringem Verbreitungsgrad stattzufinden scheint. Dennoch dürften Ansätze und Konzepte des englischen „Drama in Education“ in Österreich fruchtbaren Boden gefunden haben und durch MultiplikatorInnen-Veranstaltungen bekannt geworden sein. Wie sich im Zuge meiner Recherchen herausstellte, dürfte die Entwicklung der Methode Dramapädagogik jedoch auf die Initiative weniger Menschen zurückzuführen sein, von denen ich vier in Interviews dazu befragen konnte. Dazu ist zu bemerken, dass alle vier im Raum Wien

tätig sind. Weitere „Enklaven der Dramapädagogik“, wie beispielsweise Graz, finden hier keine Erwähnung⁹¹.

Im folgenden Kapitel, das sich mit der Methodik von Dramapädagogik beschäftigt, soll neben konkreten Umsetzungsbeispielen, wie dramapädagogisch gestaltete Unterrichtseinheiten aufgebaut werden, auch aufgezeigt werden, dass die Rahmenbedingungen des österreichischen Schulsystems durchaus geeignet sind, zu einer größeren Verbreitung der Methode beizutragen.

⁹¹ Da sich die von mir durchgeführten Recherchen in ganz Österreich auf Grund der Dokumentationslage als äußerst schwierig erwiesen, beschränkte ich mich auf den Wiener Raum.

4. Methodik der Dramapädagogik

Dramapädagogik als Unterrichtsmethode verknüpft verschiedene Techniken, Verfahren und Ausdrucksformen, die im Rahmen des Regelunterrichts üblicherweise nicht stattfinden. Die hybride Mischform aus szenischem Spiel, künstlerischen und nicht-künstlerischen Techniken sowie gruppendynamischen Prozessen erfordert sowohl bestimmte Rahmenbedingungen, als auch methodische Kenntnisse der Lehrenden. In diesem Kapitel werden zunächst den Vorgaben des österreichischen Bildungssystems erläutert, da sie die Voraussetzungen für die Anwendung bestimmter Unterrichtsmethoden liefern. Ein zweiter Teil soll zeigen, wie dramapädagogische Stunden aufgebaut werden. Er widmet sich dem „Warm-Up“, das am Anfang jeder Dramastunde steht, dem „Pretext“ als Startbasis und übergeordneter Struktur, dem breiten Spektrum der Drama-Techniken, den „Conventions“, sowie dem Abschluss einer Dramaereinheit.

4.1 Rahmenbedingungen

4.1.1 Auswahl von Unterrichtsmethoden

Bei der Gestaltung der Unterrichtsarbeit von LehrerInnen in Österreich ist die Methodenfreiheit eine wesentliche Prämisse. §17 des Schulunterrichtsgesetzes weist LehrerInnen demgemäß Selbstverantwortlichkeit bei der Wahl von Unterrichtsmitteln und –methoden zu.

§ 17. (1) Der Lehrer hat in eigenständiger und verantwortlicher Unterrichts- und Erziehungsarbeit die Aufgabe der österreichischen Schule (§ 2 des Schulorganisationsgesetzes) zu erfüllen. In diesem Sinne und entsprechend dem Lehrplan der betreffenden Schulart hat er unter Berücksichtigung der Entwicklung der Schüler und der äußeren Gegebenheiten den Lehrstoff des Unterrichtsgegenstandes dem Stand der Wissenschaft entsprechend zu vermitteln, eine gemeinsame Bildungswirkung aller Unterrichtsgegenstände anzustreben, den Unterricht anschaulich und gegenwartsbezogen zu gestalten, die Schüler zur Selbsttätigkeit und zur Mitarbeit in der Gemeinschaft anzuleiten, jeden Schüler nach Möglichkeit zu den seinen Anlagen entsprechenden besten Leistungen zu führen, (...) durch geeignete Methoden und durch zweckmäßigen Einsatz von

Unterrichtsmitteln den Ertrag des Unterrichtes als Grundlage weiterer Bildung zu sichern und durch entsprechende Übungen zu festigen (...).⁹²

Da die Methodenwahl jedoch unter Berücksichtigung einiger Aspekte erfolgen sollte, lassen sich aus dem zitierten Passus folgende Punkte herausarbeiten, die für die vorliegende Arbeit relevant sind:

4.1.1.1 Entwicklungsstand der SchülerInnen

Im Schulunterrichtsgesetz wird die Orientierung an entwicklungspsychologischen Erkenntnissen, sowie eine differenzierende und individualisierende Unterrichtstätigkeit gefordert. Da sich diese Arbeit vorrangig mit der Methode Dramapädagogik in der Volksschule beschäftigt, muss die entwicklungspsychologische Situation 6- bis 10-jähriger Kinder berücksichtigt werden. In Kapitel 5 wird auf diesen Aspekt näher eingegangen. Hier sei nur so viel erwähnt, dass einseitig angewendete frontale Unterrichtsformen wie LehrerInnenvortrag, Vormachen und Vorzeigen diesen entwicklungspsychologischen Besonderheiten nicht gerecht werden können. Um nur ein Beispiel zu nennen: Kinder im Volksschulalter haben einen großen Bewegungsdrang. Stundenlanges Stillsitzen ist für sie kein geeignetes Arbeitssetting. Sich handelnd und körperlich aktiv am Wissenserwerb zu beteiligen ist dem gegenüber altersadäquat.

Differenzierung und Individualisierung sind pädagogische Fachtermini, die häufig als Forderung formuliert werden, jedes Kind „dort abzuholen, wo es steht“. In der täglichen Schulpraxis bedeutet dies eine große Herausforderung, da damit die Erstellung differenzierter Lernangebote einhergeht. Was in einem Regelunterricht, der ausschließlich aus frontalen Unterrichtsformen besteht, schwierig zu bewerkstelligen ist, ist allerdings sogar unabdingbarer Bestandteil der Methode Dramapädagogik. Hier bringt jedes Kind das ein, was ihm und seiner persönlichen Situation entspricht.

4.1.1.2 Anschaulichkeit, Gegenwartsbezug und fachübergreifender Unterricht

Diese Forderungen lassen sich gerade in der Volksschule ideal umsetzen. Anschaulichkeit wird erreicht, indem zunächst von konkreten Lernerfahrungen ausgegangen wird und der

⁹² <http://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR40100897>
Zugriff: 13.3.2011

Abstraktionsprozess erst allmählich angebahnt wird. Konkrete Lernerfahrungen können aber nur zum Teil mit Hilfe von Anschauungsmaterial bzw. durch echtes Situationshandeln (wie zum Beispiel: Einkaufen gehen) erreicht werden. Dramapädagogik bietet hierfür eine weitere Möglichkeit, da in der Methode reale Sinneswahrnehmungen mit der Vorstellungsebene der fiktiven Situation verknüpft werden. Die Gegenwartsbezogenheit kann sogar noch um den Schritt in die Allgemeingültigkeit erweitert werden. Damit ist gemeint, dass ein Transfer von Wissen stattfinden kann. In dem von mir dokumentierten Projekt „Irgendwie Anders“ in Kapitel 6 wären dies beispielsweise Erkenntnisse wie: „Anders-Sein“ kann vieles bedeuten, man kann es wertfrei betrachten, alle Menschen sind irgendwie anders und irgendwie gleich, u.a. Vordergründig und gegenwartsbezogen hatten die Kinder in der fiktiven Als-Ob Situation zunächst „nur“ am eigenen Leib erfahren, wie es ist, wenn man ausgegrenzt wird. Die Transferleistung war, darauf aufbauend, die oben genannten Erkenntnisse zu gewinnen.

Die im Schulunterrichtsgesetz geforderte „gemeinsame Bildungswirkung aller Unterrichtsgegenstände“ kann am besten durch fächerübergreifenden Unterricht erreicht werden, welcher bei dramapädagogischem Arbeiten gegeben ist. Da es in der Volksschule üblicherweise kein FachlehrerInnensystem und damit auch meist keinen strengen Stundenrhythmus gibt, sind die Rahmenbedingungen für fächerübergreifenden Unterricht von vornherein vorhanden. Dies ist auch in den allgemeinen Bestimmungen des Lehrplans für Volksschulen vermerkt: „Dem Wesen des Grundschulunterrichts entspricht es, eine strenge Scheidung des Lehrstoffs nach Unterrichtsgegenständen zu vermeiden.“⁹³

4.1.1.3 Selbsttätigkeit und Mitarbeit in der Gemeinschaft

Selbsttätigkeit und Mitarbeit in der Gemeinschaft können als „conditiones sine quibus non“⁹⁴ in der Dramapädagogik gelten. Die Methode bedingt ein aktives Mitleben aller, da es keine passive ZuschauerInnenrolle gibt. Zwei weitere Abschnitte aus dem Volksschullehrplan untermauern das bisher Gesagte:

Unterrichtsprinzipien: Der Schule sind viele Bildungs- und Erziehungsaufgaben gestellt, die nicht einem Unterrichtsgegenstand oder wenigen

⁹³ Siehe http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14041/lp_vs_zweiter_teil.pdf Zugriff: 13.3.2011

⁹⁴ Unabdingbare Kriterien

Unterrichtsgegenständen zugeordnet werden können, sondern nur fächerübergreifend im Zusammenwirken vieler oder aller Unterrichtsgegenstände zu bewältigen sind. (...) ⁹⁵

Aus der Entscheidungsfreiheit der Lehrerin bzw. des Lehrers hinsichtlich seiner Unterrichtsarbeit („Entscheidungsfreiräume hinsichtlich der Auswahl und Gewichtung, der zeitlichen Verteilung, der Konkretisierung und Strukturierung der Lehrstoffe sowie hinsichtlich der Festlegung der Unterrichtsmethoden und –mittel“) erwächst die pädagogische und didaktische Verantwortung. Wahl und Anwendung von Unterrichtsmethoden sind zudem eine schöpferische Leistung. ⁹⁶

4.2 Einsatzmöglichkeiten von dramapädagogischen Unterrichtseinheiten im Stundenpool

4.2.1 Dramapädagogik innerhalb des Fächerkanons

Aus dem bisher Gesagten geht hervor, dass das österreichische Schulunterrichtsgesetz Rahmenbedingungen bietet, die es ermöglichen, den Lehrstoff eines Unterrichtsgegenstandes oder mehrerer Unterrichtsgegenstände mit der Methode Dramapädagogik zu vermitteln. Da es jedoch kein (Pflicht-) Fach gibt, das dezidiert der darstellenden Kunst gewidmet ist, ist dramapädagogisches Arbeiten in der Regel an die im Curriculum verankerten Fächer gebunden: Traditionellerweise sind nur Musik und Bildnerische Erziehung verpflichtend als künstlerische Fächer im Schulsystem vorgesehen. Das Fach „Darstellendes Spiel“ hat hingegen den Status einer so genannten „Unverbindlichen Übung“ ⁹⁷. Das bedeutet, dass es nicht von allen SchülerInnen besucht wird, und nicht einmal an allen Schulen angeboten wird.

4.2.2 Dramapädagogik im Rahmen der unverbindlichen Übung Darstellendes Spiel

An Schulen, wo Darstellendes Spiel stattfindet, kann Dramapädagogik als Unterrichtsmethode neben anderen theaterpädagogischen Angeboten, die potentiell auch in eine Aufführung münden, in diesem Fach zum Einsatz kommen. „Education in Drama“

⁹⁵ Siehe http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14041/lp_vs_zweiter_teil.pdf Zugriff: 13.3.2011

⁹⁶ Ebenda.

⁹⁷ Eine „Unverbindliche Übung“ ist ein Schulfach, das schulautonom angeboten werden kann und bei dem die Teilnahme freiwillig ist. Es gibt keine Leistungsbeurteilung, der Besuch wird jedoch im Zeugnis vermerkt. Für die Volksschule gibt es folgende Unverbindliche Übungen als Zusatzangebote: Chorgesang, Spielmusik, Bewegung und Sport, Darstellendes Spiel, Musikalisches Gestalten, Bildnerisches Gestalten, Lebende Fremdsprache, Interessens- und Begabungsförderung, Muttersprachlicher Unterricht.

geht idealtypischer Weise ohnehin mit „Education through Drama“ Hand in Hand.⁹⁸ Der Lehrplan für Darstellendes Spiel beinhaltet in seinen Lehraufgaben Zielsetzungen, die ganz im Sinn einer Körper, Geist und Seele umfassenden, ganzheitlichen Bildung gesehen werden können. Damit wird ein wesentlich weiteres Spektrum abgedeckt, als das Einstudieren und auf die Bühne bringen von Theaterstücken im Rahmen von Schulfesten. Da diese eingeschränkte Praxis nach wie vor die übliche ist, möchte ich im Folgenden den entsprechenden Lehrplanpassus zitieren:

Das „Darstellende Spiel“ dient vor allem der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes.

Im Einzelnen geht es darum,
die Lust am Spiel, die Lebensfreude und Heiterkeit der Kinder zu erhalten
sich mit den eigenen Gefühlen, Ideen, Wünschen und Bedürfnissen auseinander zu setzen

(Selbsterfahrung) und das Selbstwertgefühl zu stärken
sich in die Rolle des anderen hineinzusetzen (Empathie)
kooperative Verhaltensweisen zu entwickeln (soziales Lernen)
Spannungen zu lösen und Aggressionen im Spiel abzubauen
Fantasie, Kreativität und divergentes Denken weiterzuentwickeln
„Darstellendes Spiel“ ist im weitesten Sinn „Lernen durch Erfahrung“, betont dabei alle musischen Komponenten und enthält wesentliche Zielsetzungen des sozialen Lernens und der Politischen Bildung.⁹⁹

Hier wird deutlich, dass es sich zwar um eine „Unverbindliche Übung“ handelt, aber die Ziele, die damit verfolgt werden, allgemeine Relevanz haben. Daraus folgt, dass die Methode Dramapädagogik sowohl in Schulen, in denen die unverbindliche Übung „Darstellendes Spiel“ angeboten wird, als auch dort, wo dies nicht der Fall ist, im Rahmen des allgemeinen Fächerkanons angewendet werden kann.

4.3 Räumliche, zeitliche und personelle Ressourcen

Wie aufgezeigt wurde, sind die Voraussetzungen seitens der Schulunterrichtsgesetze gegeben, um Dramapädagogik im Unterricht einzusetzen. Weitere Rahmenbedingungen sind räumliche bzw. die Schulausstattung betreffende, sowie zeitliche und personelle.

⁹⁸ Carmel O’Sullivan unterscheidet hier das Lernen mittels dramapädagogischer Methoden von einem Lernen über Drama bzw. Theater. Siehe: O’Sullivan, Carmel: Defining our Practice in Drama in Education. In: Talkin’ ‘bout my Generation. Archäologie der Theaterpädagogik 2. Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik Bd. VI. Hg. Marianne Streisand, Nadine Giese, Tom Kraus, Bernd Ruping. Berlin, Milow, Strasbourg: Schibri, 2007. S. 84-97

⁹⁹ http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3941/VS9T_DarstSpiel.pdf Zugriff: 9.3.2011. Satz- und Zeichensetzung entsprechen dem Originaltext.

Obwohl die räumlichen und ausstattungsmäßigen Gegebenheiten vieler Schulen sehr beschränkt sind, stellt dies kein Hindernis für die Umsetzung der Methode dar. Die dramapädagogische Arbeit kann in einem normalen Klassenzimmer stattfinden. Requisiten haben in erster Linie symbolische Bedeutung und können entweder selbst hergestellt werden, oder Alltagsgegenstände werden zweckentfremdet. So richteten beispielsweise die Kinder in dem von mir dokumentierten Projekt das Haus von „Irgendwie Anders“ ausschließlich mit Schulmobiliar und persönlichen Gegenständen ein.

Was die Zeitressourcen betrifft, ist es gerade an Volksschulen möglich, länger als eine Stunde dramapädagogisch zu arbeiten, da es kein FachlehrerInnensystem gibt und LehrerInnen den Stundenablauf bis auf wenige im Stundenplan zeitlich fixierte Stunden wie Bewegung und Sport, Werken und Religion selbst einteilen können.

Die Frage, wie Dramapädagogik im schulischen Unterricht mehr Geltung erlangen könnte, ist am schwierigsten im Zusammenhang mit der personellen Situation zu beantworten. Meiner Erfahrung nach ist die Methode vielen LehrerInnen nicht bekannt oder zumindest nicht vertraut, da sie sie in ihrer Ausbildung nicht kennen gelernt haben und nur wenige besuchen einschlägige Fortbildungsveranstaltungen. Es würde jedoch zu weit gehen, im Rahmen dieser Arbeit auf die LehrerInnen-Ausbildungsthematik näher einzugehen. Gerade jetzt ist in diesem Bereich viel im Umbruch. Daher muss von einer Analyse des Ist-Zustandes Abstand genommen werden.

4.4 Aufbau einer dramapädagogisch gestalteten Unterrichtseinheit

Folgende Merkmale sind für Dramapädagogik als Unterrichtsmethode typisch: Der Ablauf verläuft in episodischen Sequenzen. Diese haben ein übergeordnetes Thema. Werden Textvorlagen verwendet, dienen sie als Impuls für das Geschehen. Das Auswendiglernen dramatischer Texte ist nicht vorgesehen. Alle Spielhandlungen werden improvisiert. Dadurch entstehen eigene Geschichten mit eigenem Text. Prozesshaftigkeit

ist ein wesentliches Element, bei dem es vor allem um den persönlichen Zugang der TeilnehmerInnen zum Thema geht.¹⁰⁰

Unter Berücksichtigung dieser charakteristischen Besonderheiten wird die Dramaereinheit nach einem stufenförmigen Ablaufplan durchgeführt, der Warm-Up, Pre-Text und Conventions beinhaltet und mit einem Abschlussritual endet:

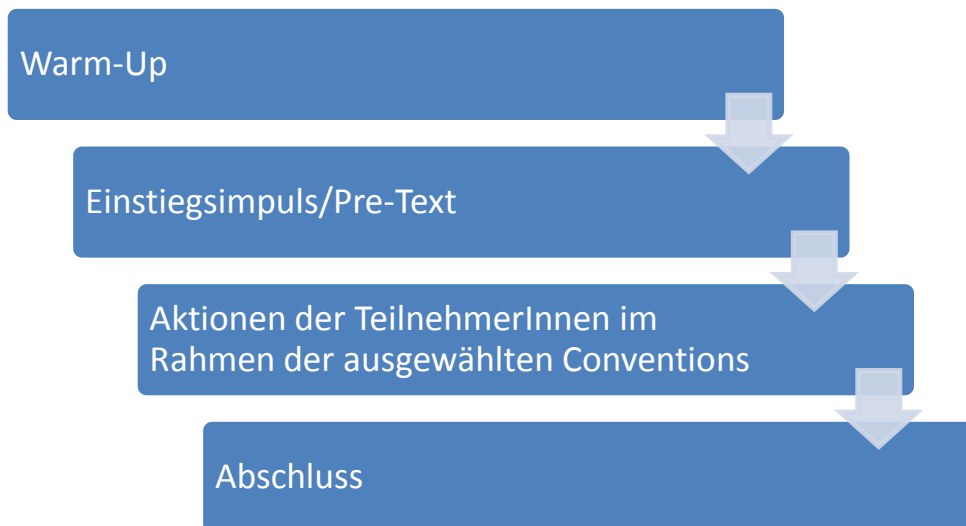


Abbildung 2 - Ablaufplan einer dramapädagogischen Einheit (Grafik: K. Siebert)

4.4.1 Warm - Up

Dramaarbeit sollte immer mit einem Warm-Up beginnen, das die TeilnehmerInnen auf diese besondere Form des Arbeitens einstimmt. Mit dem Warm-Up wird eine Atmosphäre geschaffen, die es ihnen ermöglicht, sich auf das Kommende einzulassen, Gruppengefühl aufzubauen und Konzentration zu fördern. Darüber hinaus werden auch darstellerische Fähigkeiten wie Körper- und Raumwahrnehmung, Reaktion und mimischer Ausdruck geschult, die auch Teil jedes Schauspieltrainings sind.

Als Warm-Up können alle Formen von Kennenlern-Spielen und aktivierenden Gruppenspielen eingesetzt werden, aber auch Vertrauens- und Sensibilisierungsübungen. Im Folgenden werden exemplarisch einige Beispiele bekannter Gruppenspiele

¹⁰⁰ Vgl. Cecily O'Neill in: Taylor, Philip: The Drama Classroom. Action, Reflection, Transformation. London and New York: RoutledgeFalmer, 2003. S. 24

vorgestellt, die für sich genommen dem Bereich der Spielpädagogik zuzuordnen wären, aber auch als Vorbereitung für die eigentliche Drama-Arbeit geeignet sind.¹⁰¹

4.4.1.1 Kennenlern-Spiele

Die Ziele von Kennenlern-Spielen sind, dass die Kinder die Wahrnehmung füreinander schärfen und sich aufeinander einlassen.

Spots in Movement:

Die TeilnehmerInnen bewegen sich zu Musik im Raum. Wird die Musik abgedreht, erfolgt ein Auftrag. Die Kinder sollen sich beispielsweise zu einem anderen Kind stellen, das ihm äußerlich irgendwie ähnlich ist, oder zu einem Kind, das das gleiche Lieblingsessen hat, oder zu einem, das eine andere Sprache spricht, etc. Die Aufträge sollen an die jeweilige Kindergruppe angepasst werden, wobei der Phantasie keine Grenzen gesetzt sind.

Namen und Eigenschaften:

Die TeilnehmerInnen bekommen Kärtchen, auf denen Eigenschaften bzw. Gefühle wie traurig, müde, desinteressiert, fröhlich, abweisend, einsam, nachdenklich, neugierig, etc. stehen. Sie verleihen diesen Gefühlen durch ihre Körpersprache Ausdruck und gehen durch den Raum. Wenn sie einem anderen Kind begegnen, stellen sie sich vor. Dabei werden die Kärtchen getauscht. Sofort nimmt jede/r die neue Eigenschaft an und stellt sich wieder jemand anderem vor.

„Mein rechter, rechter Platz ist leer“ (mit vertauschten Namen):

Die Namen aller Kinder werden auf Zettel geschrieben. Jede/r zieht einen Zettel und „ist“ nun der/die andere. Das bekannte Kinderspiel „Mein rechter, rechter, Platz ist leer, da wünsch ich mir... her“ wird gespielt, aber es kommt das Kind, das den jeweiligen Namen übernommen hat, also „in Rolle“ ist.

4.4.1.2 Aktivierende Gruppenspiele

Diese sollen die Kinder in Bewegung bringen und die Reaktion schulen.

¹⁰¹ Die beschriebenen Spiele habe ich im Rahmen des Praxis-Projektes „Irgendwie Anders“ mit den Kindern gespielt.

Wenn ich sage „Geht!“, dann geht.:

Die Kinder gehen durch den Raum, der/die SpielleiterIn gibt folgende Anweisungen: „Wenn ich sage `Geht!`, dann geht, wenn ich sage `Stopp!`, dann stoppt.“ Nach einiger Zeit kommen zwei neue Ansagen dazu, nämlich „Wenn ich sage `Springt!`, dann springt, wenn ich sage `Schreit!`, dann schreit.“ Später werden die Anweisungen umgekehrt, also z.B. „Wenn ich sage `Geht!`, dann stoppt, wenn ich sage `Stopp!`, dann geht.“, usw. Am Schluss des Spiels wird die gewohnte Sprachübung wiederhergestellt.

Klatschen im Kreis:

Alle stehen im Kreis. Der/die SpielleiterIn dreht sich zu dem rechts oder links von ihm stehenden Kind, klatscht in die Hände und gibt diesen Impuls weiter. Das Klatschen wird rasch im Kreis weitergegeben, wobei sich jedes Kind jeweils in die Richtung dreht, in die der Impuls weitergeht. Eine Variante ist, bei zweimaligem Klatschen einen Richtungswechsel vorzunehmen.

4.4.1.3 Vertrauensübungen

Durch diese Übungen sollen die Kinder lernen, sich besser aufeinander einzulassen und Vertrauen zueinander aufzubauen.

Hypnose:

Ein Kind „hypnotisiert“ das Gesicht des Partners/der Partnerin mit seiner Handfläche. Das bedeutet, dass der oder die PartnerIn der führenden Handfläche folgen soll. Die Distanz zwischen Gesicht und Handfläche soll sich nicht verändern. Als Variante könnte beispielsweise das rechte Ohr den linken Ellenbogen hypnotisieren, u.ä.

Blind führen:

Die Kinder gehen paarweise zusammen. Jeweils eines schließt die Augen und wird vom anderen durch den Raum geführt. Das sehende Kind trägt die Verantwortung für das „blinde“. Es darf gesprochen werden. Zu dieser Übung gibt es zahlreiche Varianten, z.B. das Führen an der Hand, nur an einem Finger, oder nur mit verbalen Anweisungen bzw. Geräuschen.

4.4.1.4 Sensibilisierungsübungen

Diese dienen der Verbesserung von Selbst- und Fremdwahrnehmung und der Sinnesschulung.

Spiegelbild:

Jeweils zwei Kinder stehen einander gegenüber. Eines spielt einen Spiegel, der jede Bewegung seines Gegenübers genau nachahmt. Wichtig sind dabei langsame Bewegungen.

Buchstaben spüren:

Ähnlich dem „Stille-Post-Spiel“, bei dem ein Wort im Kreis weitergegeben wird, indem es dem/der jeweiligen KreisnachbarIn ins Ohr geflüstert wird, schreiben die Kinder hier einander ein Wort Buchstabe für Buchstabe mit dem Finger in die Handfläche.

Blickfokus:

Alle sitzen im Kreis. Der/die SpielleiterIn beginnt und blickt auf ein gegenüber sitzendes Kind. Alle anderen tun das gleiche. Wenn das Kind spürt, dass alle Blicke auf ihm ruhen, bricht es den Augenkontakt durch kurzes Nicken ab und blickt auf ein anderes Kind. Nun konzentrieren sich alle auf dieses und schauen es an, usw.¹⁰²

4.4.2 Pre-Text

Nach dem Warm-Up werden die TeilnehmerInnen durch einen Einstiegsimpuls als Teil des „Pre-Textes“ zum eigentlichen Drama hingeführt. Der Begriff „Pre-Text“, den ich hier als englisches Lehnwort übernehme, wurde von Cecily O'Neill geprägt:

A pre-text has a precise function that goes much further than merely suggesting an idea for dramatic exploration. The function of the pre-text is to activate the weaving of the text of the process drama. As well as indicating that it not only exists prior to the text but also relates to it, the term is valuable because it carries the further meaning of an excuse, a reason.¹⁰³

¹⁰² Diese und zahlreiche weitere Spiele und Übungen findet man in: Greschonig, Herwig; Rumler, Martina: Spielekartei 1. Theaterpädagogische Grundlagen. Schriftenreihe des Theaterpädagogischen Zentrums, Theater im Werkraum. Wien, 2003.

¹⁰³ O'Neill, Cecily: Drama Worlds. A framework for process drama. Portsmouth: Heinemann, 1995. S. 20

O'Neill bringt damit zum Ausdruck, dass mit Pre-Text mehr gemeint ist als ein Einstiegsimpuls. Sie bezieht sich auf den lateinischen Wortstamm „textum“ (Gewebe, Zusammenführung). Auch in den improvisierten Spielhandlungen, die typisch für dramapädagogisches Arbeiten sind, gibt es somit einen Text im Sinn eines „design for action“¹⁰⁴, also einer Handlungsanordnung.

Wenn man das deutsche Wort „Vorwand“ als Übersetzung für das Englische „pretext“ in einem weiteren Sinn betrachtet, dann steckt darin auch die Begründung für das jeweilige Handeln in der Als-Ob Situation. Der Pre-Text gibt dem Drama somit Sinn und Zusammenhalt und ist damit die Vorgabe für die gesamte Ablaufplanung. Er ist gleichermaßen als Idee und Konzept für das jeweilige Drama zu verstehen. Trotz der geplanten Struktur werden den TeilnehmerInnen innerhalb des Pre-Textes Wahlmöglichkeiten offen gelassen. Da Dramapädagogik eine prozess- und schülerInnenorientierte Methode ist, muss es immer Spielraum (im wahrsten Wortsinn) für ungeplante Wendungen geben. Auch wenn beispielsweise literarische Texte in Originalfassung als Pre-Texte gewählt werden, geht es in erster Linie um die darin enthaltenen Themen und möglichen Erkenntnisse. Dabei kann der Schluss offen bleiben oder auch ein anderer Schluss als im Originaltext entstehen. Karl Eigenbauer bezeichnet den Pre-Text als „Startrampe für die zu entwickelnde Geschichte, die bereits die Situation, den Ort, die Atmosphäre etablieren sollte. (...)“¹⁰⁵

Als Pre-Texte eignen sich neben Textvorlagen unterschiedlichster Gattungen wie Erzählungen, Märchen, Gedichte, Theaterstücke, Briefe, Zeitungsartikel, u.a., auch Bilder, Gegenstände und Objekte, Audio-Blitzlichter¹⁰⁶, Video-Clips, u.v.a.m. Es kann alles herangezogen werden, was als Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit einer gewählten Thematik in Frage kommt. Dieses Ausgangsmaterial kann sich beispielsweise bei einem Märchen durch die gesamte Dramaeinheit durchziehen, oder es wird tatsächlich nur ein Anfangsimpuls vorgegeben und die TeilnehmerInnen entwickeln daraus eine Geschichte. Ein Beispiel hierfür wäre das oben erwähnte Audio-Blitzlicht: Den

¹⁰⁴ O'Neill, Cecily: Drama Worlds. A framework for process drama. Portsmouth: Heinemann, 1995. S. 19

¹⁰⁵ Eigenbauer, Karl: Dramapädagogik und szenisches Interpretieren. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule.* Heft 1- 2009. Theater. Hg. von Stefan Krammer und Ulrike Tanzer. S. 62 – 75.

¹⁰⁶ Ein Audio-Blitzlicht ist ein kurzer akustischer Impuls. Es kann aus Textstellen, aber auch aus Geräuschen und/oder Klängen bestehen, z.B. aus einem Klirren und einem Schrei.

TeilnehmerInnen wird ein kurzer Hörtext vorgespielt, der ein Problem, einen Konflikt oder Ähnliches andeutet. Aufgabe der TeilnehmerInnen ist es nun, die Rahmengeschichte rund um das Hörbeispiel zu schaffen, Charaktere zu entwickeln und sich mit dem Problem auseinanderzusetzen.¹⁰⁷

Aus dem bisher Gesagten geht hervor, dass der Pre-Text der Kern der Dramaarbeit ist, da er deren Struktur bestimmt. Er beinhaltet nicht nur den Einstiegsimpuls und gegebenenfalls die zugrunde liegende Geschichte, sondern auch Entscheidungsmöglichkeiten über den weiteren Verlauf des Dramas. Für die Auswahl des Pre-Textes sind sowohl die zu bearbeitenden Themen von Bedeutung, als auch die Möglichkeiten in Hinblick auf die dramatische Umsetzung. In dem von mir durchgeführten und in dieser Arbeit dokumentierten Drama „Irgendwie Anders“ zog ich als Pre-Text den Inhalt des gleichnamigen Bilderbuches unter Verwendung der Original-Textstellen heran. Nähere Erläuterungen dazu finden sich in Kapitel 6, in dem die Praxisarbeit ausführlich beschrieben wird.

4.4.3 Drama-Techniken oder „Conventions“

Die praktische Arbeit mit den TeilnehmerInnen von dramapädagogischen Einheiten erfolgt unter Berücksichtigung des Pre-Textes durch den Einsatz von Techniken, die im Englischen „Conventions“ genannt werden. Da es schwierig ist, den Begriff ins Deutsche zu übersetzen, werde ich ihn als Fachterminus beibehalten, im gleichen Sinn aber auch den Begriff „Technik“ benutzen. Betreffend Beschreibung und Kategorisierung der Conventions halte ich mich hauptsächlich an Johnathan Neelands' Standardwerk „Structuring Drama Work. A handbook of available forms in theatre and drama.“¹⁰⁸ Neelands hat in diesem Buch Techniken aufgelistet, die zwei Ziele verfolgen: einerseits sollen persönliche Erfahrungen gemacht werden, andererseits soll das Medium Theater selbst erforscht werden. Er möchte damit die traditionelle Rolle des Theaters als Unterhaltungsform mit hohem Bildungsanspruch unterstreichen und auf das menschliche Bedürfnis nach Interpretation und Ausdruck der Welt durch Symbolhandeln eingehen.

¹⁰⁷ Siehe Karl Eigenbauer, Conventions-Liste, www.heldintiroel.at/files/dramatechniken.pdf. Zugriff: 4.4.2011

¹⁰⁸ Neelands, Jonothan; Goode, Tony: Structuring Drama Work. A handbook of available forms in theatre and drama. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

Folgende vier Gruppen werden bei Neelands hinsichtlich der beabsichtigten Wirkung der einzelnen Conventions unterschieden:

- Techniken, die Zusammenhänge entwickeln (Context-building action)
- Erzählende Techniken (Narrative action)
- Poetische Techniken (Poetic action)
- Reflektierende Techniken (Reflective action)¹⁰⁹

Diese vier Gruppen sollen nun im Detail erklärt werden:

4.4.3.1 Techniken, die Zusammenhänge entwickeln (Context-building action)

Diese Techniken helfen, Handlungszusammenhänge aufzubauen, indem sie Informationen bereitstellen und illustrieren, die für den Fortgang des Dramas von Bedeutung sind. Es können damit z.B. Handlungsorte und -zeiten definiert, Personen beschrieben, Themen herausgearbeitet, mögliche Zusammenhänge aufgezeigt und Stimmungen eingefangen werden. Nachfolgend sollen verschiedene Möglichkeiten kurz beschrieben werden.

Erzählung (Narration):

Eine Geschichte oder Teile davon werden vom/von der SpielleiterIn erzählt oder vorgelesen. Damit kann das Drama eingeführt oder beendet werden, es kann die Spielhandlung vorangetrieben oder dem Spiel eine bestimmte Richtung gegeben werden.

Da meinem Projekt „Irgendwie Anders“ eine Buchvorlage zu Grunde lag, wurden in diesem Fall immer wieder kurze Passagen aus dem Buch vorgelesen.

Kollektive Rolle (Collective Character):

Eine Figur kann durch mehrere TeilnehmerInnen dargestellt werden. Dies kann nacheinander erfolgen, aber auch gleichzeitig. Es muss zunächst weder Übereinstimmung

¹⁰⁹ Ich habe diese Kategorisierung übernommen, obwohl sie nur einen groben Raster bietet und viele Conventions nicht eindeutig zuzuordnen sind. Dennoch empfinde ich sie im Sinne einer Strukturierung als hilfreich. Da es unmöglich ist, hier alle in der Literatur zu findenden Conventions aufzulisten, habe ich mich entschieden, in erster Linie jene näher zu beschreiben, die ich auch in dem von mir durchgeführten Projekt (siehe Kapitel 6) verwendet habe. In den Fällen, in denen die von mir verwendeten Begriffe bzw. Übersetzungen von den in Neelands' Buch verwendeten abweichen, habe ich diese zusätzlich in Klammer gesetzt.

in der Art der Darstellung noch in der inhaltlichen Auffassung über die Figur bestehen, auch wenn dies häufig das Endziel ist. Diese Convention ermöglicht das Ausprobieren vielfältiger Möglichkeiten und eine komplexe Figurenkonzeption.

Im Drama „Irgendwie Anders“ spielten einige Kinder gleichzeitig die gleichnamige Figur und wurden mit der Situation konfrontiert, dass sie von den anderen abgelehnt wurden. Jedes Kind in der kollektiven Rolle konnte selbst entscheiden, wie es auf diese Ablehnung reagiert.

Charakterumriss (Role on the Wall):

Diese Technik ist eine Möglichkeit, zu einem gemeinsamen Figurenverständnis zu kommen. Es wird zunächst eine Skizze oder Zeichnung angefertigt, in die die TeilnehmerInnen nach und nach Informationen, Gedanken oder Vorstellungen die Figur betreffend eintragen.

In meinem Projekt wurden von den Kindern in eine auf Packpapier gezeichnete Umrissfigur Assoziationen zu „Anders-Sein“ eingetragen.

Standbilder (Still Images):

Die TeilnehmerInnen stellen mit ihren Körpern Bilder dar, die Personen, Ideen oder Themen repräsentieren. Auf diese Art können auch komplexe Inhalte ausgedrückt werden. Standbilder können auch mit anderen Techniken, wie z.B. „Gedanken abfragen“ („Thought Tracking“) kombiniert werden. Diese Technik wird im Folgenden noch beschrieben.

Eine Variante ist die Dia-Show: in Kleingruppen präsentieren die TeilnehmerInnen ein Standbild. Davor schließen diejenigen, die gerade nicht spielen, sondern zusehen, die Augen. Sobald die darstellende Gruppe „jetzt“ ruft, öffnen sie kurz die Augen und schließen sie dann wieder. Währenddessen entsteht das nächste Standbild, usw.

Die Kinder stellten sich in der „kollektiven Rolle“ von „Irgendwie Anders“ in dem für sie passenden Abstand von „Etwas“ auf. Dieser für sie passende Abstand war einerseits ein ästhetisches Merkmal, andererseits lieferte er für jedes Kind in der Rolle die Erkenntnis: wie stehe ich als „Irgendwie Anders“ zu „Etwas“?

Geräuschkulisse (Soundtracking):

Mittels realistischer oder phantasievoller Geräusche wird eine Handlung begleitet, eine Umgebung charakterisiert oder eine Stimmung erzeugt. Die Geräusche können mit der Stimme, mit dem Körper oder mit Instrumenten erzeugt werden. Diese Technik kann auch angewendet werden, um Szenen zu „synchronisieren“ oder mit verfremdenden Geräuschen zu überspielen.

Die Kinder erzeugten eine stimmliche Geräuschkulisse zur Improvisation der Szene, in der „Irgendwie Anders“ sich unruhig im Bett herumwälzt und nicht einschlafen kann. Auch hier stand das ästhetische Moment gleichwertig neben dem erfahrungsbezogenen.

Atmosphäre:

Diese Convention soll dazu beitragen, dass Gefühle und Stimmungen innerhalb des Dramas spürbar werden. Die Umsetzung kann durch Bewegung, Sprache oder Geräusche erreicht werden, oder auch durch die Dramatisierung des Raumes.

Die Kinder richteten das Haus von „Irgendwie Anders“ mit Requisiten ein, die dem Schulmobilier entnommen worden waren. Sie definierten und gestalteten damit den Ort für weitere Spielhandlungen. Da „Irgendwie Anders“ nicht so spricht wie alle anderen, versuchten die Kinder, sich in Nonsenssprache zu unterhalten.

Annonce (Diaries, Letters, Journals, Messages):

Die TeilnehmerInnen schreiben aus der Sicht einer bestimmten Figur Briefe, Nachrichten, Tagebücher u.ä.

Die Kinder verfassten in der Rolle von „Irgendwie „Anders“ eine Annonce, in der sie einen Freund/eine Freundin suchten. Dadurch arbeiteten sie heraus, welche Eigenschaften FreundInnen haben sollen.

4.4.3.2 Erzählende Techniken (Narrative action)

Diese Techniken sind oft gekennzeichnet durch eine SpielerInnen-ZuschauerInnen-Situation in der Form, dass häufig eine oder mehrere Personen in der Rolle zu bestimmten Aspekten befragt werden. Das bringt sie in die Nähe von alltäglichen Begebenheiten wie

Interviews, Konferenzen, Gerichtsverhandlungen, aber auch privaten, familiären Gesprächen.

LehrerIn in Rolle „LiR“(Teacher in Role „TiR“):

Teacher in Role ist eine der bekanntesten Conventions von Dorothy Heathcote¹¹⁰. Der/die LehrerIn nimmt dabei selbst eine Rolle innerhalb des Dramas ein und hat so die Möglichkeit, den Verlauf zu steuern: The teacher is not acting spontaneously but is trying to mediate her teaching purpose through her involvement in the drama.“¹¹¹ Der Unterschied zu herkömmlichen Unterrichtsinterventionen von Lehrpersonen ist, dass den TeilnehmerInnen die Freiheit gelassen wird, nach ihrem Ermessen auf den jeweiligen Impuls zu reagieren.

Die Absichten, die hinter den Interventionen stehen können, decken eine breite Palette ab. Sie kommen zum Einsatz um das Interesse der TeilnehmerInnen zu wecken, die Handlung voranzutreiben, Konflikte zu provozieren, Entscheidungen zu fordern, Stereotype und Oberflächlichkeiten zu hinterfragen, gewohnte Muster zu durchbrechen, Möglichkeiten der Gruppeninteraktion zu schaffen, zu eigenständigem kreativen Denken herauszufordern, eine Brücke zwischen den Erfahrungen der TeilnehmerInnen und dem Thema des Dramas zu bauen, Spannung zu erzeugen, u.v.a.m. Die Art der Rolle, die der/die LehrerIn im Drama einnimmt, hängt also von der jeweiligen Intention ab.

Ein weiteres wichtiges Kriterium für die Rollenauswahl ist der Status¹¹² den der/die „LehrerIn in Rolle“ im Vergleich zu den anderen TeilnehmerInnen einnehmen will. Der Status der Rolle kann hoch, mittel oder niedrig sein. Nimmt der/die „LehrerIn in Rolle“ einen hohen Status (z.B. ChefIn, PräsidentIn, KönigIn) ein, kann er/sie am meisten Kontrolle ausüben und das Verhalten der Gruppe steuern. Rollen mit mittlerem Status wären beispielsweise ReporterIn, KollegIn, NachbarIn. In derartigen Rollen besteht Ebenbürtigkeit zwischen „LehrerIn in Rolle“ und den anderen Rollen. Rollen mit niedrigem Status, wie z.B. Obdachlose/r, Servierpersonal oder Untergebene/r bedeuten eine Umkehr der üblichen LehrerInnen-SchülerInnen Hierarchie und bewirken ein

¹¹⁰ Siehe Kapitel 3.1.6

¹¹¹ Neelands, Jonothan; Goode, Tony: Structuring Drama Work. A handbook of available forms in theatre and drama. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. S. 40

¹¹² Mit Status ist hier die soziale Position gemeint, also die Stellung, die eine Person in der Gesellschaft oder in einer Gruppe innehat. Eng damit verbunden sind Autorität und Macht.

Umdenken aller. Gerade dadurch können aber wünschenswerte Prozesse in Gang gebracht werden.

Die Technik „LehrerIn in Rolle“ bzw. „Teacher in Role“ wird nicht durchgängig während des Dramaverlaufes angewendet, sondern punktuell an geeigneten Stellen. Das heißt, dass der/die LehrerIn nach Bedarf in Rollen ein- und wieder aussteigen kann. Dies können verschiedene Rollen mit verschiedenem Status sein, oder auch immer dieselbe Rolle. Wichtig ist, dass für die TeilnehmerInnen der Ein- bzw. Ausstieg aus der Rolle klar wird. Dies wird am besten durch bestimmte Rituale oder Signale erreicht. Eine Möglichkeit dafür ist, ein bestimmtes Kleidungsstück oder Requisit immer dann zum Einsatz zu bringen, wenn der Einstieg in die Rolle erfolgt, also z.B. eine Krone für eine/n KönigIn, ein Serviertablett für Kammerzofe oder Butler. Eine andere Möglichkeit wäre, einen bestimmten Platz im Raum für den Rollen- Ein- und Ausstieg zu verwenden, z.B. immer auf einem bestimmten Sofa Platz zu nehmen oder wieder aufzustehen.

In meinem Projekt kam ich einmal als „Lehrerin in Rolle“ von „Irgendwie Anders“ zu den Kindern, welche ihrerseits die Rolle der „Anderen“ spielten, die „Irgendwie Anders“ ausgrenzen. Als „Irgendwie Anders“ fragte ich, ob ich von ihnen akzeptiert und aufgenommen würde, wenn ich (hier nannte ich alle Vorschläge, die die Kinder außerhalb der Rolle davor gebracht hatten). Ein anderes Mal kam ich als „LehrerIn in Rolle“ von „Etwas“ zu „Irgendwie Anders“, wobei in dieser Szene mehrere Kinder hintereinander „Irgendwie Anders“ spielten. Ich fragte, ob ich in ihre Wohnung kommen dürfte. Jedes Kind in der Rolle von „Irgendwie Anders“ musste für sich entscheiden, ob es „Etwas“ hineinlässt.

4.4.3.3 Poetische Techniken (Poetic action)

Diese Techniken gehen über den bloßen Inhalt von Geschichten hinaus und bringen symbolhafte, ritualisierte Handlungen ins Spiel. Indem sie die Gefühlsebene ansprechen eröffnen sie andere, neue Blickwinkel und Kommunikationsweisen. Durch die Symbolhaftigkeit rücken poetische Techniken in besondere Nähe zu theatralen Ausdrucksformen.

Szenische (Kleingruppen-)Improvisation (Small Group Play Making):

In diesen Improvisationen zeigen die TeilnehmerInnen in Kleingruppen einander ihre Auffassung einer kurzen Szene. Die Aufgabenstellung kann für alle Gruppen gleich lauten, oder jede Kleingruppe erhält einen anderen Auftrag, wie z.B. die Weiterentwicklung einer Situation in einem zeitlichen Kontinuum. Die gezeigten Szenen können entweder ganz spontan gespielt werden oder nach kurzer Vorbereitungszeit. Bei dieser Convention gibt es ein SpielerInnen-ZuschauerInnen Setting, wobei jedoch die jeweiligen ZuschauerInnen aus dem TeilnehmerInnenkreis stammen.

In meinem Projekt wollte „Irgendwie Anders“ das unbekannte „Etwas“, das plötzlich zu seinem Haus gekommen war, nicht hineinlassen und schickte es weg. Die Kinder mussten sich entscheiden, ob „Etwas“ zurückgeholt werden sollte. In Kleingruppen improvisierten sie diese Szene.

Eine Variante ist das so genannte Aufführungskarussell. Dabei befinden sich alle TeilnehmerInnen gleichzeitig in ihren Gruppen auf der Spielfläche und spielen reihum ihre szenischen Improvisationen. Unterstützend kann hier ein Lichtspot die jeweils agierende Gruppe beleuchten. Im Dramaprojekt „Irgendwie Anders“ wurden die drei Sätze „Er malte nicht so wie sie. Und er spielte nicht so wie sie. Und was er für komische Sachen aß!“ von den Kindern in Kleingruppen nach kurzer Vorbereitungszeit in einem Aufführungskarussell dargestellt.

Forumtheater (Forum Theatre):

Forumtheater hat seinen Ursprung in Augusto Boals „Theater der Unterdrückten“¹¹³. Es ist eine Convention mit hohem Bekanntheitsgrad und wird in vielen Bereichen angewendet. Beim Forumtheater improvisiert eine Kleingruppe eine für das Drama relevante Situation. Alle anderen TeilnehmerInnen schauen zu, haben aber die Möglichkeit, die Handlung zu unterbrechen und selbst aktiv in das Geschehen einzugreifen. Sie können damit die SpielerInnen unterstützen oder auch neue Ideen einbringen. Die SpielerInnen können auch selbst die ZuschauerInnen um Hilfe ersuchen und jemand anderen den eigenen Part weiterspielen lassen. Eine Situation kann dadurch

¹¹³ Siehe auch: Boal, Augusto: Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1989.

unter verschiedenen Perspektiven und mit verschiedenen Lösungsmöglichkeiten betrachtet werden.

In dem von mir durchgeführten Projekt machte es sich das unbekannte „Etwas“ in „Irgendwie Anders“ Wohnung gemütlich, was diesem gar nicht Recht war. Die Kinder spielten die Szene weiter, wobei mittels Forumtheater verschiedene Vorschläge gesammelt wurden, wie sich „Irgendwie Anders“ nun verhalten könnte.

4.4.3.4 Reflektierende Techniken (Reflective action)

Diese Techniken ergänzen eine Spielhandlung indem sie abseits von dieser Bilanz ziehen über bereits bearbeitete Themen und Sachverhalte, oder indem Handlungen und mögliche Handlungsmotive der Figuren kommentiert werden. Einige reflektierende Techniken bieten damit ähnliche Möglichkeiten, wie etwa (innere) Monologe oder das Beiseitesprechen im Theater.

Brainstorming:

Alle TeilnehmerInnen sammeln Ideen und Gedanken zu einem bestimmten Thema, um es von möglichst vielen Seiten zu beleuchten. Diese werden auf einem Plakat aufgeschrieben. Die Kinder in meinem Projekt äußerten auf diese Weise Überlegungen zum Thema Anderssein.

Gedanken abfragen (Thought Tracking):

Beim „Gedanken abfragen“ wird die Spielhandlung angehalten und die TeilnehmerInnen in Rolle mittels Berührungsimpuls seitens der Spielleiterin /des Spielleiters dazu aufgefordert, ihre Gedanken zu äußern. Zu dieser Technik gibt es zahlreiche Varianten, wie zum Beispiel auch die Befragung der TeilnehmerInnen eines Standbildes. Ziel ist es, private Gedanken einer Figur zu erhellen. Die Kinder in meinem Projekt stellten sich in Rolle von „Irgendwie Anders“ in dem für sie passenden Abstand zu „Etwas“ auf, wurden einzeln von mir berührt und darüber befragt, was sie denken.

Chor (Choral Speak):

Bei dieser Convention spricht bzw. agiert die Gruppe als Chor, meist mit einem vorbereiteten Text, der mit dem zu bearbeiteten Thema in Zusammenhang steht. Die

ästhetisch-stilisierende Art dieser Technik soll essentielle Gedanken zum Thema deutlich machen. Bei literarischen Texten kann der Subtext herausgearbeitet werden. Der Chor kann auch das Geschehen kommentieren, eine Geschichte weiterentwickeln oder zum Erzeugen einer Atmosphäre eingesetzt werden.

Die Situation, in der „Irgendwie Anders“ von den anderen (Tieren) ausgegrenzt wird, wurde durch das aufeinander Zugehen und das chorische Sprechen von „Was bist du für ein Tier? Du schaust nicht aus wie wir! Was machst du dann noch hier?“ „Ich kann doch nichts dafür!“ illustriert.

Wachsendes Denkmal (Group Sculpture):

Für ein „wachsendes Denkmal“ stellen die TeilnehmerInnen sich einzeln nacheinander zu einem Gruppen-Denkmal zusammen, wobei sie verschiedene Aspekte eines Themas mit ihren Körpern darstellen. Die Art der Darstellung kann, muss aber nicht naturalistisch sein. Die Teile des Denkmals können auch frei assoziativ angebaut werden.

In einem Gruppendenkmal wurden im Projekt „Irgendwie Anders“ Eigenschaften und Elemente von Freundschaft wie z.B. Freundlichkeit und Hilfsbereitschaft personifiziert und dargestellt.

Engel und Teufel¹¹⁴:

Bei dieser Convention geht es um die Entscheidungsfindung einer Figur. Diese steht dabei in der Mitte zwischen zwei Stühlen, auf denen jeweils ein/e TeilnehmerIn steht und in Rolle von Engel bzw. Teufel Argumente pro und contra bringt. Die anderen TeilnehmerInnen sind ZuschauerInnen und können unterstützend ebenfalls Argumente bringen.

In meinem Projekt sollte sich „Irgendwie Anders“ entscheiden, ob er „Etwas“ wirklich wegschickt. Engel und Teufel brachten abwechselnd ihre Argumente vor.

¹¹⁴ Diese Convention habe ich selbst als Workshopteilnehmerin bei Karl Eigenbauer, einem der von mir befragten österreichischen Experten, kennengelernt. In der englischen Fachliteratur bzw. unter einem englischen Titel habe ich sie in dieser Form nicht gefunden.

Entscheidungsweg (Taking Sides):

Auch hier geht es um Entscheidungsfindung zwischen zwei Möglichkeiten. Die beiden Pole werden markiert und die TeilnehmerInnen gehen einen vorgegebenen Weg bis zu einer Gabelung. Dort müssen sie sich für eine der beiden Möglichkeiten entscheiden und den Weg entsprechend fortsetzen. Auf diese Weise kann der Fortgang des Dramas seitens der TeilnehmerInnen entschieden werden.

Die Kinder in meinem Projekt entschieden an der Weggabelung, ob „Irgendwie Anders“ „Etwas“ zurückholen soll.

Die hier beschriebenen Conventions stehen, wie bereits erwähnt, exemplarisch für viele weitere¹¹⁵. Sie wurden zum Teil von DramapädagogInnen im Rahmen ihrer Tätigkeit entwickelt, zum Teil stammen sie aus Praxisfeldern, die der Dramapädagogik verwandt sind. Psychodrama, Bibliodrama, Aufstellungsarbeit im psycho-sozialen Kontext, Schauspieltraining und Improtheater sind nur einige davon, auf die im Rahmen dieser Arbeit nicht näher eingegangen werden kann. Obwohl es bei der Anwendung der dramapädagogischen Techniken zu Überschneidungen mit diesen Bereichen kommt, müssen sie für das Unterrichtssetting adaptiert werden und dürfen keinesfalls in therapeutischer Absicht zur Anwendung kommen.

4.4.4 Abschluss einer Dramaereinheit

Für den Abschluss von Dramaereinheiten wird in der von mir bearbeiteten Literatur vorgeschlagen, ein gemeinsames Abschiedsritual durchzuführen, das den SchülerInnen helfen soll, aus der Geschichte auszusteigen und wieder in die Alltagsrealität zurückzufinden. Karl Eigenbauer verwendet häufig ein Ritual, das „Marking the Moment“ bzw. „Platz der größten Intensität“¹¹⁶ genannt wird: Die TeilnehmerInnen sollen über jenen Ort im Raum nachdenken, an dem sie die größte Intensität im Drama oder den für sich selbst berührendsten Moment verspürt haben, ihn im Raum suchen und wieder die Körperhaltung dieses Moments einnehmen. Auf einen Berührungsimpuls des Lehrers/der Lehrerin, sagen sie ihre Gedanken oder geben Geräusche von sich. Die geäußerten Gedanken sollen die Frage nach der Bedeutung der jeweiligen Position für

¹¹⁵ Karl Eigenbauer hat eine sehr umfangreiche Liste von Conventions erstellt, die unter www.heldintirolo.at/files/dramatechniken.pdf abrufbar sind.

¹¹⁶ Siehe ebenda.

den Teilnehmer oder die Teilnehmerin beantworten. In einer anschließenden Reflexionsrunde können Fragen besprochen werden wie: Welche Entscheidungen wurden getroffen? Welche Erkenntnisse wurden gewonnen? Welche Erfahrungen wurden gemacht? Was war neu und unbekannt? Welche Schlüsselstellen gab es, was hat sie dazu gemacht? Diese Fragen dienen dem Bewusstmachen der mit Hilfe der Dramaarbeit vermittelten Inhalte, aber auch der Reflexion über die Methode an sich. Dramapädagogik als Unterrichtsmethode erhebt ja den Anspruch, sowohl Lernstoff als auch die besondere Form eines ganzheitlich-künstlerischen Zuganges erfahrbar zu machen. Warum das im Sinne der Fragestellung dieser Diplomarbeit von Bedeutung ist, versucht das nächste Kapitel zu beleuchten.

Davor möchte ich nochmals zwei wesentliche Aspekte herausstreichen und damit dieses Kapitel abrunden: Dramapädagogisches Arbeiten zeichnet sich durch den improvisatorischen Charakter und die episodische Struktur aus. Das heißt, es gibt weder vorstudierte Texte noch durchgehende Spielsequenzen. Die durch die Conventions strukturierten Aktionen werden gewissermaßen puzzleartig aneinandergereiht. Dabei steigen die TeilnehmerInnen immer wieder in Rollen ein und auch wieder aus. Die ästhetische Unvollkommenheit, die durch diese beiden Aspekte entsteht, ist Teil des Konzepts.

Nachdem es in den bisherigen Kapiteln um Grundlagen von Dramapädagogik ging, folgen nun Überlegungen zur Relevanz der Methode im Schulunterricht. Es werden Sichtweisen unterschiedlicher Wissenschaftsbereiche dargelegt, aus denen sich die Befürwortung eines handlungsorientierten, künstlerisch-kreativen Unterrichts ableiten lässt.

5. Warum (nicht) Dramapädagogik?

In diesem Kapitel soll aufgezeigt werden, warum Dramapädagogik als Methode schulischen Unterricht in Richtung ganzheitlicher Erfahrung verändern kann. Da in der sich rasant verändernden Welt von heute andere Fähigkeiten und Fertigkeiten von den Menschen gefordert werden als in den Generationen davor, sind auch andere Unterrichtsformen vonnöten. Dies führt zu der Überlegung, kreativen Prozessen in zukunftsweisenden Unterrichtskonzepten eine größere Rolle zukommen zu lassen. Erkenntnisse aus Psychologie und Lernforschung unterstützen dies. Im Folgenden soll auch ein Blick auf die historische Reformpädagogik geworfen werden um aufzuzeigen, dass bereits Anfang des 20. Jahrhunderts Veränderungsbestrebungen in Hinblick auf schulische Unterrichtsformen im Gange waren, die bis heute nicht an Aktualität eingebüßt haben. Ein weiterer Unterpunkt des Kapitels beschäftigt sich mit Gedanken zur künstlerischen und kulturellen Bildung. Abschließend sollen auch kritische Einwände dargelegt werden, die in Dramapädagogik hauptsächlich die Instrumentalisierung einer Kunstform sehen. In diesem Sinn wird versucht, Argumente aus verschiedenen Bereichen für einen weiteren Diskurs aufzuzeigen.

5.1 Ganzheitlichkeit

Der Begriff Ganzheitlichkeit impliziert die Berücksichtigung möglichst vieler Aspekte einer Sache. Im Zusammenhang mit schulischem Unterricht bedeutet das, Anforderungen an Geist, Körper und Emotion als gleichwertig anzusehen und entsprechend methodisch vorzugehen. Der Schweizer Pädagoge Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) sprach sich bereits im 18. Jahrhundert für eine Erziehung mit „Kopf, Herz und Hand“ aus. Traditionellerweise wird jedoch kognitiv-intellektuellen Aspekten das Hauptgewicht beigemessen. Dies drückt sich sowohl auf der Inhalts- als auch auf der Vermittlungsebene aus. Inhaltlich gibt es im schulischen Fächerkanon eine Hierarchie, in der Mathematik, Naturwissenschaften und Sprachen an der Spitze stehen. Am unteren Ende stehen nach wie vor die künstlerischen Fächer sowie jene, die unter den Begriff „soziales Lernen“ subsumiert werden können. Was die Vermittlung der Inhalte betrifft, stehen Methoden im Vordergrund, die rein intellektuelle Ausrichtung haben. Dass dies viele Möglichkeiten ausklammert, liegt auf der Hand. Dramapädagogik als Unterrichtsmethode kann die

Pestalozzi'sche Forderung erfüllen, indem durch die Auswahl entsprechender Conventions¹¹⁷ alle drei Bereiche, also „Kopf, Herz und Hand“ inhaltlich und methodisch angesprochen werden: Die Beschäftigung mit Lernthemen, die sich aus dem Pre-Text¹¹⁸ ergeben, ist Bestandteil jeder dramapädagogischen Arbeit und deckt den kognitiven Bereich ab. Das subjektive Erleben und Empfinden in den einzelnen Conventions schließt einen emotionalen Zugang ein, und der Einsatz von Bewegung, Mimik und Gestik impliziert körperliche Beteiligung. Darüber hinaus erfolgt zusätzlich eine Förderung des künstlerisch-ästhetischen Bereichs durch darstellerische, bildnerische und andere kreative Aktivitäten und Aktionen, sowie des sozialen und kommunikativen Bereichs durch gruppendynamische Prozesse und die Anregung zu Diskussion und Reflexion.

Ganzheitlichkeit als Forderung an schulische Lehr- und Lernprozesse begründet sich auch aus der lerntheoretischen Forschung. Frederic Vester postulierte bereits in den 1970er Jahren in seinem Buch „Denken, Lernen, Vergessen“¹¹⁹, Lernstoff so aufzubereiten, dass er über möglichst viele verschiedene Eingangskanäle¹²⁰ aufgenommen werden kann. Dadurch wird Wissen nicht nur besser behalten, sondern auch verstanden. Dies entspricht ebenso neueren Forschungsergebnissen, mit denen ich mich im Unterkapitel Lern- und Gehirnforschung beschäftigen werde.

Davor sollen im Folgenden Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie dargelegt werden, die Gründe dafür aufzeigen, warum ganzheitliche Unterrichtsansätze besonders im Grundschulalter wichtig sind.

5.1.1 Entwicklungspsychologische Grundlagen

Die Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter und die damit einhergehenden Veränderungsprozesse sind eine wesentliche Grundlage für die Beschäftigung mit altersadäquaten Unterrichtsmethoden. In dieser Arbeit geht es vorrangig um Dramapädagogik als Unterrichtsmethode für VolksschülerInnen, also um die Altersgruppe der 6- bis 10-Jährigen. Ich möchte hier insbesondere auf drei Punkte eingehen, die mir in Hinblick auf die Methodenauswahl für diese Altersstufe als relevant

¹¹⁷ Siehe Kapitel 4.4.3

¹¹⁸ Siehe Kapitel 4.4.2

¹¹⁹ Vester, Frederic: Denken, Lernen, Vergessen. Stuttgart: dtv, 1986.

¹²⁰ Darunter werden die Sinne, mittels derer Wahrnehmungen aufgenommen werden, verstanden.

erscheinen: die körperliche und motorische Entwicklung, die kognitive Entwicklung und das Sozialverhalten.

5.1.1.1 Körperliche und motorische Entwicklung

Etwa mit dem sechsten Lebensjahr erfolgt der erste Gestaltwandel, bei dem sich der typische Körperbau des Kleinkindes hin zum typischen Körperbau eines Schulkindes wandelt. Dies ist sowohl an einem allgemeinen Wachstumsschub zu erkennen, als auch an einer Veränderung der Körperproportionen: der Kopf wird im Vergleich zum Rumpf kleiner, die Gliedmaßen länger. Auch das Körpergewicht steigt durch die Zunahme von Knochenmasse und Muskulatur. All dies bewirkt, dass sich die körperlichen Fähigkeiten wie Kraft, Schnelligkeit und Bewegungskoordination verbessern. Gerade in diesem Alter ist körperliche Bewegung wichtig. Nicht nur, dass Volksschulkinder ohnehin einen natürlichen Bewegungsdrang haben, wirkt sich die Möglichkeit zu ausreichend körperlicher Bewegung auch günstig auf die allgemeine Leistungsfähigkeit aus¹²¹. Da es aber durch die heutigen Lebensbedingungen besonders im städtischen Umfeld zunehmend zu einer Bewegungsarmut bei Kindern kommt, wäre es wichtig, dem auch und vor allem im Schulbereich entgegenzuwirken. Auch die von mir im Rahmen des dokumentierten Projektes „Irgendwie Anders“ befragten Kinder gaben mehrheitlich an, Bewegung als Tätigkeit im Unterricht anderen Tätigkeiten vorzuziehen¹²². Die ganzheitliche Arbeitsweise von Dramapädagogik kommt in jedem Fall den körperlichen und motorischen Bedürfnissen von Volksschulkindern entgegen.

5.1.1.2 Kognitive Entwicklung

Die kognitive Entwicklung erreicht bei 6- bis 10- Jährigen gemäß Piaget¹²³ das „Stadium der konkreten Operationen“, weil Kinder in diesem Alter wesentliche logische Denkoperationen herausbilden, welche vorwiegend auf konkret gegebene Objekte und Sachverhalte angewendet werden können.¹²⁴ Das bedeutet, dass gegenüber dem

¹²¹ Siehe: Tücke, Manfred: Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für (zukünftige) Lehrer. Berlin: LIT Verlag, 2007. S. 224 ff

¹²² Siehe Auswertung des Projekts im Anhang der Arbeit.

¹²³ Der Schweizer Biologe Jean Piaget (1896-1980) gilt als einer der einflussreichsten Entwicklungspsychologen des 20. Jahrhunderts. Er stellte das Erkenntnisproblem auf eine biologische Grundlage. Piaget unterscheidet vier Hauptstadien der kognitiven Entwicklung bei Kindern. Siehe auch: Fatke, Reinhard: Jean Piaget. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Klassiker der Pädagogik 2. Von John Dewey bis Paulo Freire. München: Beck, 2003. S. 183 ff

¹²⁴ Tücke, Manfred: Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für (zukünftige) Lehrer. Berlin: LIT Verlag, 2007. S. 231 ff

Vorschulalter neue Denkstrategien möglich werden. Beispiele dafür sind das Erfassen von Reversibilität, das Verständnis für Rangreihen, Kategorisierung und Klassifizierung, die Beurteilung von Zeitdauer, und vieles andere mehr.¹²⁵ Ein wichtiger Punkt scheint hier zu sein, dass das Abstraktionsvermögen noch nicht ausgeprägt ist und die Konkretisierung von Sachverhalten eine Bedingung für das Gelingen der Denkopoperationen darstellt. Das ist der Grund, warum auch im Lehrplan¹²⁶ Anschaulichkeit gefordert wird.

Auch in Bezug auf metakognitive Fertigkeiten¹²⁷ werden große Fortschritte gemacht. Kinder sind nach und nach in der Lage, Wissen über die eigenen kognitiven Prozesse zu entwickeln und sich Strategien anzueignen, die das Lernen erleichtern können. Nach Rossmann gehören dazu die Fähigkeit, Annahmen in Worte zu fassen („Verbale Mediation“), das Einprägen durch Wiederholen, die Kategorisierung, aber auch Fähigkeiten wie Konzentration auf eine Aufgabe oder Vorausplanung in Einzelschritten.¹²⁸ Diese Entwicklung ist durch die Überwindung des Egozentrismus der voroperativen Stufe (ca. 3. bis 7. Lebensjahr) möglich, in der Kinder vorwiegend die eigene Perspektive zum Maß der Dinge nehmen. Gemäß Piaget haben die Sozialerfahrungen, die Kinder mit Gleichaltrigen machen, entscheidenden Anteil an dieser „Dezentrierung“¹²⁹, wie auch im Folgenden näher erläutert wird.

5.1.1.3 Sozialverhalten

Ebenfalls eine metakognitive Fertigkeit ist die soziale Kognition.¹³⁰ Hier geht es um die Anbahnung eines Verständnisses für das Fühlen und Erleben von Menschen sowie für die Art und Weise, wie sie miteinander umgehen. Dazu gehört auch das Erkennen und Verstehen eigener Gefühle und daraus resultierender Verhaltensweisen. Die Entwicklung der sozialen Kognition ist eine wichtige Voraussetzung, um soziale Beziehungen eingehen zu können.

¹²⁵ Rossmann, Peter: Einführung in die Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Bern: Huber, 1996. S. 114 ff

¹²⁶ Siehe Kapitel 4.1

¹²⁷ Metakognition ist das Wissen über das eigene Denken. Unter metakognitiven Fertigkeiten versteht man demnach Denk- und Lernstrategien. Siehe auch Rossmann, 1996. S. 118

¹²⁸ Rossmann, 1996. S. 118 ff

¹²⁹ Fatke, Reinhard: Jean Piaget. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Klassiker der Pädagogik 2. Von John Dewey bis Paulo Freire. München: Beck, 2003. S. 187

¹³⁰ Ebenda, S. 120 f

So ist es für Kinder im Alter von etwa 7 oder 8 Jahren noch schwierig, Persönlichkeitseigenschaften von Menschen zu erkennen. Dadurch können sie erst ab diesem Alter bei einer Personenbeschreibung auch Persönlichkeitsmerkmale ergänzen. Auch kann noch nicht gut zwischen echten und vorgetäuschten Emotionen unterschieden werden.

Das bisher Gesagte muss im Rahmen eines dramapädagogischen Unterrichts berücksichtigt werden. Allerdings fördert gerade diese besondere Arbeitsform alle bisher genannten metakognitiven Fertigkeiten auf besondere Weise. Indem in den Improvisationen sowohl Verbal- als auch Körpersprache themenspezifisch zum Einsatz kommen¹³¹ und indem Arbeitsschritte gemeinsam vorausgeplant, durchgeführt und reflektiert werden, wird ein großes Spektrum an Erfahrungslernen ermöglicht.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist, dass der Kontakt mit Gleichaltrigen („Peer-Gruppe“) im Volksschulalter zunehmend wichtiger wird:

Die Interaktion mit Gleichaltrigen fördert die Entwicklung eines Sozialverhaltens, das im Gegensatz zur Interaktion mit Erwachsenen stärker symmetrisch ist, das Verständnis für Gleichheit und Gerechtigkeit aufbaut und wesentlich zum Selbstverständnis („Selbstkonzept“) der Kinder beiträgt.¹³²

Dramapädagogik als Unterrichtsmethode kann dem gerecht werden, da die LehrerInnenrolle eine andere ist als in traditionellen Unterrichtsformen. Obwohl die Lehrperson das Drama plant, entwickelt es sich im Rahmen gruppenspezifischer Prozesse. Die übliche LehrerInnen-SchülerInnen Hierarchie wird damit verändert. Stattdessen lernen die Kinder mit- und voneinander. Das entspricht auch dem Befragungsergebnis meines Praxisprojekts¹³³: eine deutliche Mehrheit der Kinder arbeitet lieber in Partnerarbeit bzw. in einer Kleingruppe als allein. Offenbar ist dies neben persönlichen Vorlieben auch entwicklungspsychologisch erklärbar.

Viele der bisher genannten Erkenntnisse wurden bereits von VertreterInnen der historischen Reformpädagogik umgesetzt, die im Folgenden näher erläutert wird.

¹³¹ Als Beispiel kann hier das Darstellen und Verbalisieren von Gefühlszuständen genannt werden.

¹³² Oerter, Rolf; Montada, Leo.: Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz PVU, 2002. S. 295

¹³³ Siehe Auswertung im Anhang der Arbeit.

5.1.2 Historische Reformpädagogik

Um die Jahrhundertwende zum 20. Jahrhundert entstand die pädagogische Reformbewegung. Unter dem Sammelbegriff „Reformpädagogik“ vereinen sich bis heute verschiedene Strömungen, die in der westlichen Welt entstanden waren und sich gegen den im 19. Jahrhundert vorherrschenden pädagogischen Intellektualismus wendeten. Dieser Bildungszugang definierte sich ausschließlich über die Förderung von intellektuellen Fähigkeiten. Die Reformbewegung hingegen stand in Opposition gegen Drill und autoritäre Erziehungs- und Unterrichtsstrukturen der „Buchsule“, die aus rein kognitiver Wissensvermittlung und Auswendiglernen bestanden. Sie kritisierte die Vereinnahmung des Bildungsgedankens für wirtschaftliche Zwecke und war Ausdruck einer allgemeinen Rückwendung zum Menschen. Trotz heterogener Ansätze und Philosophien, die sich einzelnen ReformpädagogInnen zuordnen lassen, gibt es gemeinsame Impulse und übergreifende Momente, die nach wie vor Einfluss auf den aktuellen Bildungsdiskurs haben. Dazu gehören die Selbsttätigkeit der Lernenden, eine Veränderung der Unterrichtsorganisation, Augenmerk auf Individualisierung und Gemeinschaftssinn, Schaffung von Zusammenhängen, handelndes Lernen, sowie Lernen mit allen Sinnen. Die Selbsttätigkeit der Lernenden im Sinne einer eigenständigen Beschäftigung mit einer Sache geht mit einer Veränderung der Unterrichtsorganisation einher: SchülerInnen sollen sowohl über Lerninhalte mitentscheiden, als auch im Rahmen einer vorbereiteten Umgebung eigene Erfahrungen machen und experimentieren. LehrerInnen tragen nicht vor, sondern bieten Anregungen. Sie sind eher BegleiterInnen als Autoritätspersonen im traditionellen Sinn. Um nur einige Beispiele herauszugreifen: diese Selbsttätigkeit kann in Freiarbeit mit speziellen Materialien (Montessori), durch „Learning by doing“ bzw. Projektunterricht (Dewey) oder durch Wochenplanarbeit (Freinet, Petersen/Jena-Plan) stattfinden. Die Forderung nach Individualisierung bedeutet, dass nicht alle SchülerInnen zur gleichen Zeit das Gleiche machen und können müssen. Gleichzeitig wird aber auch Augenmerk auf Gemeinschaftssinn, also auf soziale Prozesse gelegt. Gruppen- und Teamarbeit ist Teil davon. Als Beispiele für die Schaffung von Zusammenhängen soll hier nur exemplarisch der Epochenunterricht der Steiner’schen Waldorfpädagogik oder Montessoris „Kosmische Erziehung“ erwähnt werden.

Etwas eingehender möchte ich mich mit dem letzten Punkt, dem „Handelnden Lernen“ und dem „Lernen mit allen Sinnen“ auseinandersetzen, da diese in besonderer Weise reformpädagogisches Gedankengut mit den Ideen der Dramapädagogik verbinden.

Sinneserfahrungen als Ausgangspunkt für Denken und Lernen sind vor allem in der ästhetischen Bildung zu finden. Das aus dem Griechischen stammende Wort Ästhetik bedeutet so viel wie sinnliche Wahrnehmung, wobei sich die Wahrnehmung sowohl nach innen als auch nach außen richten kann: Wahrnehmung dessen, was in jemandem vorgeht und Wahrnehmung dessen, was außerhalb von ihm ist. So gesehen schafft die sinnliche Wahrnehmung eine Einheit von Kognition und Emotion. Sie bietet Möglichkeiten für das Sammeln von Erfahrungen und damit von Wissen. Praktische Wahrnehmungsübungen sind wesentlicher Bestandteil vieler reformpädagogischer Richtungen, darunter die bis heute in Österreich relativ verbreitete Montessori-Methode mit ihrem eigens konzipierten Material.

Auch die Kunsterziehungsbewegung als Teil der reformpädagogischen Strömung, die verstärkt Kunst, Musik, Literatur und Leibesübungen in den Mittelpunkt ihres reformatorischen Gedankenguts stellte, beeinflusste nicht nur KunsterzieherInnen sondern weite Kreise von PädagogInnen, KünstlerInnen und Intellektuellen. Die Idee war – und hier findet sich eine Analogie zur Dramapädagogik - sowohl über Kunst als auch durch aktive Kunstausbübung zu lernen.

Nicht unerwähnt lassen möchte ich die Gedanken zu Erziehung und Unterricht von Jean Piaget. Piaget wird heute hauptsächlich als Entwicklungspsychologe rezipiert, beschäftigte sich aber als Zeitgenosse bedeutender ReformpädagogInnen ebenfalls mit innovativen Ansätzen für schulisches Lernen. Er spricht sich für einen „aktiven Unterricht“ aus, bei dem Kinder angeregt werden, selbständig Lösungen zu finden. Auch er kritisiert herkömmliche verbale oder rezeptive Methoden, bei der die Stoffvermittlung einseitig durch die LehrerInnen erfolgt. Diese führten zu geringem Lernertrag, zu „Konformismus und Gehorsam (...) statt zu einer Kooperation, die von wechselseitigem Austausch und gegenseitiger Kontrolle gekennzeichnet ist: den wichtigsten Voraussetzungen für die Entwicklung von Autonomie, im Leistungs- wie im Sozialverhalten.“¹³⁴

¹³⁴ Fatke, Reinhard: Jean Piaget. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Klassiker der Pädagogik 2. Von John Dewey bis Paulo Freire. München: Beck, 2003. S. 189

Ich habe in diesem Unterkapitel einige Punkte herausgegriffen, die mir im Zusammenhang mit dem Thema Dramapädagogik wesentlich erscheinen. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es eine der Leistungen der historischen Reformpädagogik war, Unterrichts- und Erziehungsmethoden an den Bedürfnissen und Fähigkeiten des Kindes auszurichten und nicht Forderungen der Erwachsenenwelt in den Mittelpunkt zu stellen. Dies war Anfang des 20. Jahrhunderts als progressiv zu bewerten, galten doch Kinder lange Zeit als kleine Erwachsene, denen man kein besonderes Augenmerk schenken muss. Umso erstaunlicher ist die Tatsache, dass sich bis heute viele Elemente der von den Reformisten verpönten Buch- und Lernschule in den Klassenzimmern gehalten haben. Dramapädagogik als Unterrichtsmethode greift jedenfalls viele Erkenntnisse der Reformpädagogik auf und kann daher trotz ihrer bereits langjährigen Geschichte paradoxer Weise nach wie vor als innovativ gelten.

5.1.3 Lern- und Gehirnforschung

Im letzten Jahrzehnt hat sich die Gehirnforschung vermehrt mit dem Phänomen „Lernen“ beschäftigt und versucht, naturwissenschaftliche Erklärungsmodelle für das Zustandekommen von Lernerfahrungen zu liefern. Als Folge dessen entstand der Fachterminus „Neurodidaktik“¹³⁵: neurowissenschaftliche Erkenntnisse wurden auf schulische Lehr- und Lernprozesse umgelegt, der Ruf nach „gehirn-gerechtem Lernen“ wurde laut. Viele der daraus resultierenden Forderungen sind nicht neu und finden sich bereits in der im vorigen Unterkapitel besprochenen Reformpädagogik. Dennoch liefert die Gehirnforschung damit eine wissenschaftliche Untermauerung von Erkenntnissen, die fortschrittliche PädagogInnen längst in ihrem Erfahrungsschatz hatten¹³⁶. Margret Arnold schreibt dazu:

Die Neurowissenschaften beschreiben Lernen als einen sehr dynamischen Vorgang, an dem alle menschlichen Dispositionen beteiligt sind: alle Sinne, Werte, Emotionen, kognitive Abläufe (Verstehensprozesse), aber auch Handlungen. Das heißt, Lernen besteht nicht nur aus der Aufnahme und der Speicherung von Informationen, sondern in gleichem Maße aus der Umsetzung der Information in Handlung in Form von Sprache, Planung, dem Setzen und

¹³⁵ Dass dieser Begriff in sich missverständlich ist, hat Ulrich Herrmann in „Neurodidaktik – neue Wege des Lehrens und Lernens“ erklärt: unter „Didaktik“ versteht man üblicherweise die Auswahl der Lehrinhalte (das „Was“), während mit „Methodik“ die Lehre von den Lehr-Lern-Verfahren (das „Wie“) bezeichnet wird. Dem gemäß wäre der Begriff „Neuromethodik“ passender. (Vergleiche: Herrmann, Ulrich: Neurodidaktik – neue Wege des Lehrens und Lernens. In: Herrmann, Ulrich (Hg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim: Beltz, 2009. S. 9)

¹³⁶ Ebenda, S. 10

Erreichen von Zielen. Erst durch die praktische Umsetzung wird der Lernprozess vollendet.¹³⁷

Arnold erwähnt in ihrem Beitrag die Interpretation von Ergebnissen der Gehirnforschung von Renate Nummela Caine, die diese die zwölf Lehr-Lern-Prinzipien nennt. Da die Methode Dramapädagogik allen zwölf Prinzipien entgegenkommt, möchte ich sie, sowie Arnolds Fazit daraus, im Folgenden auflisten.

Lehr-Lern-Prinzipien (nach Renate Nummela-Caine):	Folgerungen daraus (nach Margret Arnold):
Lernen ist ein physiologischer Vorgang.	Schüler lernen effektiver, wenn sie Erfahrungen machen können, die vielfältig ihre Sinne ansprechen.
Das Gehirn ist sozial.	Schüler lernen effektiver, wenn in den Lernprozess soziale Interaktionen einbezogen werden.
Die Suche nach Sinn ist angeboren.	Schüler lernen effektiver, wenn ihre Interessen und Ideen mit einbezogen und gewürdigt werden.
Sinnsuche geschieht durch die Bildung von (neuronalen) Mustern.	Schüler verstärken und erweitern ihr Lernen, wenn neue Muster mit dem vorhandenen Vorwissen verbunden werden.
Emotionen sind wichtig für die Musterbildung.	Schüler lernen effektiver, wenn durch Informationen und Erfahrungen begleitende positive Emotionen hervorgerufen werden.
Das Gehirn verarbeitet Informationen in Teilen und als Ganzes gleichzeitig.	Schüler lernen effektiver, wenn ihnen ein Verständnis des Ganzen vermittelt wird,

¹³⁷ Arnold, Margret: Brain-based Learning and Teaching – Prinzipien und Elemente. In: Herrmann, Ulrich (Hg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim: Beltz, 2009. S. 182

	das die Details miteinander verbindet.
Lernen erfolgt sowohl durch gerichtete Aufmerksamkeit, als auch durch periphere Wahrnehmung.	Schüler lernen effektiver, wenn ihre Aufmerksamkeit vertieft wird und wenn zugleich Lernumgebungen geschaffen werden, die den Lernprozess unterstützen, (so) dass die Aufmerksamkeit nicht abgelenkt wird.
Lernen geschieht sowohl bewusst, als auch unbewusst.	Schüler lernen effektiver, wenn sie Zeit haben, ihr eigenes Lernen zu reflektieren.
Es gibt mindestens zwei Arten von Gedächtnis. Die eine ist die Speicherung und Archivierung von isolierten Fakten, Fertigkeiten und Abläufen, die andere ist die gleichzeitige Aktivierung vielfältiger Systeme, um Erfahrungen sinnvoll zu verarbeiten.	Schüler lernen effektiver durch Verknüpfungen von Informationen und Erfahrungen, die vielfältige Erinnerungswege zulassen.
Lernen ist entwicklungsabhängig.	Schüler lernen effektiver, wenn ihre individuellen Unterschiede hinsichtlich Entwicklung und Reife, Kenntnissen und Fertigkeiten berücksichtigt werden.
Komplexes Lernen wird durch Herausforderungen gefördert, durch Angst und Bedrohung verhindert (...).	Schüler lernen effektiver in einer unterstützenden, motivierenden und herausfordernden Umgebung.
Jedes Gehirn ist einzigartig.	Schüler lernen effektiver, wenn ihre einzigartigen individuellen Talente, Fähigkeiten und Fertigkeiten angesprochen werden.

Tabelle 1 - Arnold, Margret: Brain-based Learning and Teaching – Prinzipien und Elemente. In: Herrmann, Ulrich (Hg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim: Beltz, 2009. S. 190 ff

Die zwölf Prinzipien zusammenfassend lässt sich sagen, dass gehirn-gerechter Unterricht so gestaltet sein sollte, dass alle Sinne angesprochen werden, soziale Interaktion stattfinden kann, zu einem hohen Grad Selbst- bzw. Mitbestimmung ermöglicht wird,

positive Gefühle und Neugierde evoziert werden und individuelle Begabungen und entwicklungsmäßige Besonderheiten berücksichtigt werden. Wie in Kapitel 4 (Methodik der Dramapädagogik), sowie Kapitel 6, das das von mir durchgeführte und dokumentierte Praxisprojekt behandelt, deutlich gemacht wird, enthält die Methode alle aufgelisteten Aspekte.

Obwohl die Neurodidaktik trotz der missverständlichen Begrifflichkeit in erster Linie Grundlagen dafür bieten will, wie idealtypischer Weise gelernt werden soll, kann dies nicht isoliert von Inhalten geschehen. Offen bleibt daher die Frage, was solcherart eigentlich gelernt werden soll. Bildungsexperten gehen davon aus, dass es sich nicht mehr in erster Linie um Faktenwissen nach einem für alle vorgegebenen Wissenskanon handeln kann. Selbst in der Elementarbildung, wo das Erlernen der so genannten Kulturtechniken Programm ist, ist ein Umdenken erforderlich, da sich auch die Kulturtechniken verändert haben. Schreiben per Hand wird zunehmend unwichtiger und selbst so komplexe Vorgänge wie das Lesen lernen erfahren durch die neuen Technologien eine Bedeutungsverschiebung. In Folge dessen wird in der derzeitigen Bildungsdebatte vor allem von „Kompetenzen“ gesprochen, die erworben werden sollen. Diese zu entwickeln muss konkreten, auf den jeweiligen Lehrplänen basierenden Lernergebnissen vorausgehen. Im Sinne gehirn-gerechten Lernens kann es nicht nur um den Unterrichtsertrag gehen, es muss auch und vor allem der Weg dahin im Zentrum des Interesses stehen. Die Methode Dramapädagogik kann so ein Weg sein, da sowohl Kompetenzen gefördert, als auch konkrete Inhalte vermittelt werden können. Als Beispiel dafür bieten sich im Grundschul-Deutschunterricht die Kompetenzbereiche Hören, Sprechen und miteinander Reden, Einsicht in Sprache, Umgang mit Texten und Medien, aber auch das Verfassen von Texten¹³⁸ für einen dramapädagogischen Unterricht an. In dem von mir durchgeführten Projekt „Irgendwie Anders“ wurden die Kompetenzbereiche Hören, Sprechen und miteinander Reden durch den Einsatz von verbaler und nonverbaler Sprache sowie Nonsenssprache und chorischem Sprechen gefördert. Einsicht in Sprache gab die Verwendung einer literarischen Vorlage. Das Verfassen von Texten wurde durch das Verfassen einer Freundschaftsannonce abgedeckt. Hören, Sprechen und miteinander Reden war darüber hinaus ohnedies Bestandteil der gesamten Dramaarbeit. Die konkreten Inhalte ergaben sich aus dem Themenpool der Ablaufplanung (siehe Abbildung 3, Kapitel

¹³⁸ Siehe <http://www.bifie.at/sites/default/files/bist/bist-d4-handzettel.pdf> Zugriff 2.3.2011

6.3): Es waren in diesem Fall in erster Linie Inhalte des sozialen Lernens, wie Akzeptanz von Verschiedenheit, Erkennen von Kommunikationsmustern und Abbau von Angst vor dem Fremden. Eine Ausweitung auf Länderkunde und kulturelle Besonderheiten einzelner Länder wäre ohne weiteres möglich gewesen.

Abschließend zu diesem Unterkapitel und in Anschluss an das vorhergehende möchte ich nochmals Ulrich Herrmann zitieren: „Das pädagogische Credo der Neurodidaktik ist daher dasjenige aller Reformpädagogik seit mehr als 100 Jahren, die Worte von Maria Montessori: `Hilf mir, es selbst zu tun!‘“¹³⁹ Diesem Credo kann die Methode Dramapädagogik in jedem Fall gerecht werden.

5.1.4 Künstlerische und kulturelle Bildung

Die folgenden Ausführungen stützen sich zum großen Teil auf die von Michael Wimmer und Anke Schad verfasste Studie „Kunst, Kultur und Bildung: Kulturelle Bildung als Herausforderung an das Schulwesen. Ansätze, Erfahrungen und Entwicklungsmöglichkeiten.“¹⁴⁰ Künstlerische und kulturelle Bildung sollen hier verstanden werden als das Einfließen lassen von Kunstdisziplinen als Unterrichts- und Lernmethode in der Schule. Der deutsche Bildungswissenschaftler Max Fuchs bezeichnet kulturelle Bildung darüber hinaus als Form der Allgemeinbildung, die unter Einbeziehung vielfältiger ästhetischer Ausdrucksformen wie Musik, Theater und Tanz entwickelt wird¹⁴¹. Dabei greifen die zwei Konzepte „Education in the Arts“ und „Education through the Arts“ ineinander. „Education in the Arts“ meint Kunstbegegnung im rezeptiven Sinn, wie etwa Museums-, Theater- und Konzertbesuche, die Beschäftigung mit Kunstgeschichte, künstlerischen Strömungen und einzelnen KünstlerInnenpersönlichkeiten. Hier steht die Theorie im Vordergrund. Dagegen meint „Education through the Arts“ die aktive, handelnde, praktische Beschäftigung mit Kunst, also die Kunstausbübung. Letztere hat über die potentielle Entstehung eines künstlerischen Produkts hinaus auch Bildungswirksamkeit in Hinblick auf kunstbezogene Kompetenzen wie etwa Raumvorstellung, Rhythmusgefühl oder Sprachkompetenz. Die Autoren der

¹³⁹ Herrmann, Ulrich in: Herrmann, Ulrich (Hg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim: Beltz, 2009. S. 15

¹⁴⁰ Wimmer, Michael; Schad, Anke: Kunst, Kultur und Bildung: Kulturelle Bildung als Herausforderung an das Schulwesen. Ansätze, Erfahrungen und Entwicklungsmöglichkeiten. In: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Bd. 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. S. 183 ff http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17992/nbb_band2.pdf Zugriff: 25.2.2011

¹⁴¹ Ebenda, S. 185

Studie weisen zwar darauf hin, dass die postulierte Verbesserung von kognitiven Fähigkeiten, des kreativen Denkens und Handelns sowie der mit dem Terminus „soft skills“ bezeichneten Fähigkeiten¹⁴² „(...)in der Regel empirisch nur sehr schwach gestützt(...)“¹⁴³ wäre. Dies dürfe jedoch nicht verwundern, da „(...)das Thema in einer vorrangig outputorientierten Bildungsforschung bislang kaum einen Niederschlag gefunden hat (...)“¹⁴⁴. Daraus soll jedenfalls nicht der Schluss gezogen werden, dass diese Postulate unrichtig sind. Vielmehr wurde die bildungspolitische Relevanz des Themas erst in den letzten Jahren erkannt. Wie Berichte aus der Praxis vielfach zeigen, ist die Rolle von Kunst und Kultur in Bildungsprozessen nicht zu unterschätzen.

Ein kultureller Paradigmenwechsel seit den 1970er Jahren führte allerdings ausgehend von damaligen Forderungen nach „Kultur für alle“ und „Kulturpolitik als Sozialpolitik“ hin zu einem Kulturkapitalismus. Schule könnte diesem Konsumdenken entgegenwirken, indem neue Formen der Lehr- und Lernkultur erprobt werden, die insbesondere auch unterschiedliche ästhetische Ausdrucksformen ermöglichen. Es können dadurch Lernerfahrungen initiiert werden, die nach Ansicht der Autoren im traditionellen Frontalunterricht nicht möglich sind:

Der/die Schüler/in wird in diesen Settings – durchaus im Sinne einer emanzipatorischen Form der Selbst-Bildung – selbst zu einem/einer Kulturschaffenden; ein Umstand, der zu beträchtlichen, zum Teil unerwarteten sozio-pädagogischen Innovationen führen vermag.¹⁴⁵

Leider entspricht die Umsetzung in der Praxis derartigen Erkenntnissen nicht. Insbesondere im Bereich der performativen Künste ist ein Angebotsdefizit festzustellen. Wie bereits mehrfach erwähnt, ist die Auseinandersetzung mit Theater, aber auch mit Tanz, Film und Medienkunst im Gegensatz zu anderen europäischen Ländern in Österreich nicht Teil des verpflichtenden Unterrichts. Von den so genannten „schönen Künsten“ Musik, Literatur, Bildende Kunst und Darstellende Kunst gehören nur die ersten drei zum Fächerkanon der Regelschule. Auch im fächerübergreifenden Unterricht

¹⁴² Als Beispiel wäre hier Teamfähigkeit zu nennen.

¹⁴³ Wimmer, Michael; Schad, Anke: Kunst, Kultur und Bildung: Kulturelle Bildung als Herausforderung an das Schulwesen. Ansätze, Erfahrungen und Entwicklungsmöglichkeiten. In: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Bd. 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. S. 185 ff http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17992/nbb_band2.pdf Zugriff: 25.2.2011

¹⁴⁴ Ebenda, S. 186

¹⁴⁵ Ebenda, S. 188

bzw. als Unterrichtsmethode ist die darstellende Kunst unterrepräsentiert. Im Leitfaden für kulturelle Bildung, der basierend auf Ergebnissen der UNESCO-Weltkonferenz für kulturelle Bildung 2006 herausgegeben wurde, steht die Darstellende Kunst allerdings in der Aufzählung verschiedener Kunstbereiche an prominenter Stelle¹⁴⁶. Die erwähnte Ausparung dieses Bereiches im Curriculum ist daher weder nachvollziehbar noch begründbar. Im erwähnten Leitfaden werden zwei Zugänge zu kultureller Bildung genannt, deren parallele Anwendung empfohlen wird:

Kunstdisziplinen können (1) als einzelne Studienfächer unterrichtet werden, dadurch werden die künstlerischen Fähigkeiten der SchülerInnen und Sensitivität und Wertschätzung in Bezug auf Kunst entwickelt, (2) als Unterrichts- und Lernmethode gesehen werden, in der künstlerische und kulturelle Dimensionen in alle Fächer des Lehrplans einbezogen sind.¹⁴⁷

Dramapädagogik als Unterrichtsmethode kann somit als Teil dieser Empfehlung gelten. Es wird auch festgehalten, dass „künstlerische Zugänge (...) das Lernen in jenen Bereichen (erleichtern), die traditioneller Weise allgemeinen Bildungsinhalten zugeordnet werden.“¹⁴⁸ Laut Studie wird gerade in der Volksschule oft von einem „Arts-in-Education“ Ansatz ausgegangen: erwähnt wird der Einsatz von Liedern beispielsweise im Sprachunterricht oder zum Erlernen mathematischer Konzepte. Darstellende Methoden können auf ähnliche Weise eingesetzt werden. Meiner Erfahrung nach sind sie sogar besonders gut geeignet, da sie Anschaulichkeit und Körpererfahrung vereinen. Beides wirkt sich gerade beim Erwerb von Sachwissen günstig aus. Ob Planetenkunde im Sachunterricht oder Textrechnungen im Mathematikunterricht, ob englische Vokabel oder Märchen im Deutschunterricht – Darstellen ist eine kindgemäße, kreative Art der Weltaneignung, es macht Kindern Spaß und hat nachhaltigen Einfluss auf den Wissenserwerb.

5.2 Warum nicht Dramapädagogik – kritische Betrachtungen

Als letztes Unterkapitel möchte ich nach so vielen befürwortenden Argumenten auch kritische Stimmen gegen die Methode Dramapädagogik bzw. Drama in Education

¹⁴⁶ Leitfaden für kulturelle Bildung (Road Map for Arts Education). UNESCO-Weltkonferenz für kulturelle Bildung: Schaffung kreativer Kapazitäten für das 21. Jahrhundert. Lissabon, 6.-9. März 2006. http://www.unesco.at/bildung/kulturbildung_roadmap_de.pdf Zugriff: 1.2.2011

¹⁴⁷ Ebenda, S. 8

¹⁴⁸ Ebenda, S. 10

erwähnen. Diese sehen darin zum einen eine unerwünschte Instrumentalisierung der Kunst, zum anderen wird den Dramapädagogik-AnhängerInnen ein unwissenschaftlicher Zugang, der mit Kunst nicht viel zu tun hat, vorgeworfen. Zum Aspekt der Instrumentalisierung schreibt der deutsche Dramaturg und Theaterpädagoge Michael Klebl:

Was vorgeblich der Stärkung des Individuums durch personale Kompetenzen und Fähigkeiten dient, kommt dem gesellschaftlichen bzw. wirtschaftlichen Interesse an „sozial kompetenten“ Arbeitskräften entgegen – als Methode ist Drama in Education universell einsetzbar, damit nur „nützlich“.¹⁴⁹

Hier kann die Frage aufgeworfen werden, ob Drama in Education „nur“ oder „auch“ nützlich im Sinn der erwähnten Interessen ist. Oder, anders gesagt, ob nicht neben dem Nützlich-Sein auch einem künstlerischen Anspruch Genüge getan werden kann. Klebl deutet weiters an, dass es nicht wünschenswert ist, die Kunstform Theater mit pädagogischen Intentionen zu vermischen und daraus etwas Neues, Eigenes zu machen. Er baut in seiner Argumentation eine Gegensätzlichkeit zwischen Drama in Education und Drama bzw. Theater als Schulfach auf, die er als unvereinbar erachtet:

Mit dem Vorrang von pädagogischen bzw. psychologischen Zielen kann Drama – die spezielle Situation des „Tun als ob“-Spiels – als Methode genutzt werden. Konsequenterweise sollte hier aber jeder Bezug zu Theater verneint werden, um den Prozess nicht mit theatralischen Konventionen bzw. Kenntnissen zu belasten.¹⁵⁰

Damit wird polarisiert zwischen Drama in Education¹⁵¹ und Education in Drama. Bei Drama in Education sollen die AkteurInnen auf der Grundlage der eigenen Identität Erkenntnisse für sich selbst gewinnen, während die AkteurInnen bei Education in Drama - das ja mehr in Richtung Schauspielunterricht geht - andere Identitäten annehmen, um beim Publikum Erkenntnisprozesse auszulösen. Durch diese Sichtweise rückt Drama in Education weg von einer künstlerischen Betätigung hin zu einem Lernen durch Selbsterfahrung. Klebl bezeichnet jedenfalls Drama-Spiel als „soziale Situation“, die

¹⁴⁹ Klebl, Michael: Kein Theater ohne Theater. Wie Theater nicht in den Lehrplan kommt. In: TheaterSpiel. Ästhetik des Schul- und Amateurtheaters. Hg. Jürgen Belgrad. Hohengehren: Schneider, 1997. S. 130

¹⁵⁰ Ebenda, S. 130

¹⁵¹ Klebl bezieht sich in seiner Abhandlung vorrangig auf die Situation in England und verwendet daher auch die englischen Begriffe.

anders ist als die „Situation Theater“¹⁵². Beides sollte seiner Meinung nach nicht vermischt werden.

Eine äußerst kritische Abhandlung zum Thema Drama in Education stammt von David Hornbrook. Hornbrook steht in der Tradition der „Speech and Drama Experts“¹⁵³. Er analysiert in seinem Buch „Education and Dramatic Art“¹⁵⁴ die verschiedenen Zugänge und Ansätze der englischen PionierInnen und macht ihnen zum Vorwurf, zu verwaschen und unklar in ihren Zielsetzungen zu sein: „The sophisticated pedagogy, in other words, is often not matched by a clarity in purpose.“¹⁵⁵ Darüber hinaus kritisiert er eine Fokussierung des individuellen Selbstausdrucks. Damit unterstellt er nicht nur eine Vernachlässigung des künstlerischen Zuganges, sondern auch der sozialen Komponente. Hornbrooks eigene Position wird in Fachkreisen ebenfalls kritisch rezipiert - unter anderem deshalb, weil er sie in polemischer Sprache vertritt. Er fordert eine vermehrte Berücksichtigung des Erwerbs technischer Fertigkeiten im Sinn von schauspielerischer Ausbildung der SchülerInnen. Diese Fertigkeiten sollten dann auch an Hand eines Kriterienkataloges überprüft und beurteilt werden. In wie weit künstlerischer Ausdruck tatsächlich beurteilbar sein kann und soll, ist jedoch eine Frage, die nicht nur im schulischen Kontext so bedeutsam wie umstritten ist.

Obwohl sich „Education and Dramatic Art“ ausschließlich mit der Situation in England auseinandersetzt, hat das Buch inhaltlich auch für Überlegungen zur Methode Dramapädagogik in Österreich Relevanz. Hier gibt es, wie bereits ausgeführt, keine vergleichbare Tradition der darstellenden Kunst im Schulbereich, somit auch weniger ideologisch behafteten Diskurs. Die Frage, welche Bedeutung und welches Potential Dramapädagogik im Schulunterricht haben kann, sollte dennoch nicht ausgespart werden. Die Beantwortung dieser Frage beinhaltet eine Bandbreite, die von der Unterrichtsmethode bis hin zur künstlerischen Ausbildung reicht. Neuere theoretische Ansätze favorisieren eine Annäherung dieser beiden Pole. Die Erweiterung künstlerischer Fertigkeiten und die Anwendung von Dramapädagogik als Unterrichtsmethode schließen

¹⁵² Klebl, Michael: Kein Theater ohne Theater. Wie Theater nicht in den Lehrplan kommt. In: TheaterSpiel. Ästhetik des Schul- und Amateurtheaters. Hg. Jürgen Belgrad. Hohengehren: Schneider, 1997. S. 121

¹⁵³ Siehe Kapitel 3.1.3

¹⁵⁴ Hornbrook, David: Education and Dramatic Art. London and New York: Routledge, 1998 (1989).

¹⁵⁵ Ebenda, Preface S. x

sich in diesen Ansätzen nicht aus, sondern ergänzen einander, auch wenn im Einzelfall Schwerpunkte in die eine oder andere Richtung gesetzt werden.

Der Hintergrund für die Kritik an einer hauptsächlich prozessorientierten Praxis von Dramapädagogik dürfte in einer - wohl nicht unberechtigten - allgemeinen Befürchtung um die Positionierung der performativen Kunst in den Schulen liegen. Beiden - Michael Klebl und David Hornbrook - geht es dabei in erster Linie um die gesicherte curriculare Verankerung eines Schulfaches Drama bzw. Theater. Nicht zufällig betitelt Klebl daher seine Abhandlung mit „Kein Theater ohne Theater. Wie Theater nicht in den Lehrplan kommt.“¹⁵⁶ Während er schlussendlich für eine Erweiterung des Dramakonzepts in Richtung künstlerischer Aufführungspraxis plädiert, bleibt Hornbrook bei seinem leistungs- und aufführungsorientierten Zugang. Seiner Publikation unterliegt die Tatsache, dass der englische Education Reform Act 1988 die Rahmenbedingungen und den Status des Faches Drama merklich verschlechterte. Hornbrook legt dies zum Großteil den Drama-in-Education Anhängern zur Last, denen er eine „defizitäre Theoriebildung“¹⁵⁷ vorwirft. Seiner Ansicht nach sei das unterrichtliche Hauptaugenmerk auf die formale Gestaltung zu legen und eine Orientierung am institutionalisierten Theater anzustreben. Manfred Schewe bezeichnet diesen Zugang in seiner Dissertation zum Thema Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht als „HORN BROOKS [sic!] `Kunsthandwerkliches Konzept“¹⁵⁸, das er als einseitig erachtet. Damit würde es den ganzheitlichen Ansätzen der Drama-in-Education VertreterInnen Unrecht tun.

¹⁵⁶ Klebl, Michael: Kein Theater ohne Theater. Wie Theater nicht in den Lehrplan kommt. In: TheaterSpiel. Ästhetik des Schul- und Amateurtheaters. Hg. Jürgen Belgrad. Hohengehren: Schneider, 1997. S. 115 ff

¹⁵⁷ Siehe: Schewe, Manfred: Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität, Didaktisches Zentrum, 1993. S. 103

¹⁵⁸ Ebenda, S. 114

6. Dramapädagogik in der Praxis

Nachdem in den bisherigen Kapiteln Geschichte, Methodik und wissenschaftliche Begründbarkeit von Dramapädagogik als Unterrichtsmethode untersucht wurden, soll nun ein Beispiel aus meiner Schulpraxis das bisher Geschriebene verdeutlichen. Theorie mit Praxis zu verbinden geht nicht immer reibungslos vonstatten, was Gavin Bolton mit einem Augenzwinkern kommentiert:

Many post-graduates after three years of thinking in the abstract feel quite stupid when required to think concretely.¹⁵⁹

Im vorliegenden Fall fand die konkrete Anwendung der Methode Dramapädagogik allerdings parallel zur theoretischen Beschäftigung damit statt. Die wechselseitige Beeinflussung von Denken und Handeln war daher durchgehend gegeben, was nach der nun folgenden Projektdokumentation gezeigt werden soll.

6.1 „Irgendwie Anders“ unterrichten

Im Schuljahr 2009/2010 führte ich an einer Wiener Volksschule mit zwei 2. Klassen ein dramapädagogisches Projekt mit dem Titel „Irgendwie Anders“ durch, das sich auf das gleichnamige Kinderbuch¹⁶⁰ bezieht. Das Projekt startete im Februar 2010 und lief bis Ende Juni 2010. Die dafür aufgewendeten Unterrichtsstunden fanden geblockt statt, wobei ich jeweils mit einer halben Klasse, also mit 10-11 Kindern, eine Doppelstunde lang in vierzehntägigem Wechsel arbeitete. Jede Kleingruppe hatte insgesamt 7 Einheiten zu je 2 Stunden zur Verfügung.

Ich unterrichtete hauptberuflich an dieser Schule SchülerInnen der 1. bis 4. Klassen im schulautonom geschaffenen Fach „Peermediation in der Grundschule“¹⁶¹. Das Fach Mediation wurde von mir gemeinsam mit drei Kolleginnen konzipiert und 2005 am

¹⁵⁹ Bolton, Gavin: Drama as Education. An argument for placing drama at the centre of the curriculum. Burnt Mill, Harlow, Essex: Longman, 1984. S. 53

¹⁶⁰ Cave, Kathryn; Riddell, Chris: Irgendwie Anders. Hamburg: Oetinger, 1994.

¹⁶¹ Das Fach findet in der Grundstufe 1 (1. und 2. Klasse) jeweils im Rahmen einer Wochenstunde für alle Kinder als so genanntes „Basistraining“ statt. In der Grundstufe 2 (3. und 4. Klasse) wird es durch das Aufbaustraining erweitert. Zusätzlich werden SchülerInnen der 3. Klassen in einer einjährigen Ausbildung zu StreitschlichterInnen ausgebildet.

Schulstandort im Rahmen von „Interessens- und Begabungsförderung“¹⁶² eingeführt. „Interessens- und Begabungsförderung“ deckt ein weit gestreutes Spektrum ab und hat das „Ziel, (...) bedeutsame Persönlichkeitsdimensionen zu fördern, um zu einer harmonischen Persönlichkeitsentwicklung beizutragen und Einseitigkeiten zu vermeiden.“¹⁶³ Das übergeordnete Lernziel des Faches Peermediation in der Grundschule ist die Entwicklung einer mediativen Haltung, der die 4 Bausteine soziale Wahrnehmung, emotionale Intelligenz, Kommunikation und Konfliktbearbeitung zugeordnet werden¹⁶⁴.

Wenn man davon ausgeht, dass jede Arbeit mit Theater auch die Arbeit mit Wahrnehmung, Gefühlen, Körpersprache, Kommunikation und Konflikt beinhaltet, dann wird deutlich, dass die Methode Dramapädagogik in besonderer Weise geeignet ist, die genannten Lernziele zu vermitteln. Für das durchgeführte dramapädagogische Projekt entschied ich mich, das Kinderbuch „Irgendwie Anders“ als Pre-Text¹⁶⁵ zu verwenden, da es eine Fülle an Themen beinhaltet, die im Fach Peermediation behandelt werden. Außerdem lassen sich meiner Erfahrung nach die Geschichten von Bilderbüchern besonders gut als Pre-Texte für dramapädagogisches Arbeiten mit Grundschulkindern verwenden, weil sie mit wenig Text viel Inhalt vermitteln. Da die dazugehörigen Bilder jedoch durch ihren einprägsamen Charakter die kindliche Phantasie bereits in bestimmte Bahnen lenken und damit fixieren, lasse ich sie während der Dramaarbeit weg und arbeite nur mit dem Text bzw. der Geschichte.

6.2 Textvorlage und Themen

Zum besseren Verständnis der folgenden Projektbeschreibung möchte ich hier den Originaltext der verwendeten Geschichte voranstellen und anschließend die gewählten Themenkomplexe veranschaulichen.

¹⁶² „Interessens- und Begabungsförderung“ zählt gemäß Lehrplan für Volksschulen zu den so genannten „Unverbindlichen Übungen“. Siehe auch

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/Volksschullehrplan3911.xml> Zugriff: 20.3.2011

¹⁶³ Siehe http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3944/VS9T_Begab.pdf Zugriff: 20.3.2011

¹⁶⁴ Siehe auch das Konzept von Günther Gugel: Handbuch Gewaltprävention in der Grundschule. www.friedenspaedagogik.de/themen/gewaltpraevention_in_der_grundschule Zugriff: 20.3.2011

¹⁶⁵ Als Pre-Text im Sinne der Dramaarbeit wird alles bezeichnet, was als Initialimpuls für das jeweilige Drama verwendet wird. Er ist „the occasion for initiating the dramatic exploration“ (O’Neill, Cecily: Drama Worlds. A Framework for Process Drama. Portsmouth: Heinemann, 1995. Introduction S. xv). Dies können neben Textvorlagen auch historische Ereignisse, Geschichten, Gedichte, Bilder, Gegenstände, Musik, u.v.a.m. sein. Näheres zum Pre-Text siehe auch Kapitel 4.4.2.

Auf einem hohen Berg, wo der Wind pff, lebte ganz allein und ohne einen einzigen Freund *Irgendwie Anders*. Er wusste, dass er irgendwie anders war, denn alle fanden das. Wenn er sich zu ihnen setzen wollte oder mit ihnen spazieren gehen oder mit ihnen spielen wollte, dann sagten sie immer: „Tut uns Leid, du bist nicht wie wir. Du bist irgendwie anders. Du gehörst nicht dazu.“

Irgendwie Anders tat alles, um wie die anderen zu sein. Er lächelte und sagte „hallo“. Er malte Bilder. Er spielte, was sie spielten (wenn er durfte). Er brachte sein Mittagessen auch in einer Papiertüte mit. Aber es half alles nichts. Er sah nicht so aus wie die anderen und er sprach nicht wie sie. Er malte nicht so wie sie. Und er spielte nicht so wie sie. Und was er für komische Sachen aß!

„Du gehörst nicht hierher“, sagten alle. „Du bist nicht wie wir, du bist irgendwie anders!“

Irgendwie Anders ging traurig nach Hause. Er wollte gerade schlafen gehen, da klopfte es an der Tür. Draußen stand jemand – oder etwas. „Hallo!“, sagte es. „Nett, dich kennen zu lernen. Darf ich reinkommen?“ „Wie bitte?“, sagte *Irgendwie Anders*. „Guten Tag!“, sagte das *Etwas* und hielt ihm die Pfote hin – das heißt, eigentlich sah sie mehr wie eine Flosse aus. *Irgendwie Anders* starrte auf die Pfote. „Du hast dich wohl in der Tür geirrt“, sagte er. Das *Etwas* schüttelte den Kopf. „Überhaupt nicht, hier gefällt’s mir. Siehst du...“ Und ehe *Irgendwie Anders* auch nur bis drei zählen konnte, war es schon im Zimmer...und setzte sich auf die Papiertüte.

„Kenn ich dich?“, fragte *Irgendwie Anders* verwirrt. „Ob du mich kennst?“, fragte das *Etwas* und lachte. „Natürlich! Guck mich doch mal ganz genau an, na los doch!“ Und *Irgendwie Anders* guckte. Er lief um das *Etwas* herum, guckte vorn, guckte hinten. Und weil er nicht wusste, was er sagen sollte, sagte er nichts. „Verstehst du denn nicht!“, rief das *Etwas*. „Ich bin genau wie du! Du bist irgendwie anders – und ich auch.“ Und es streckte wieder seine Pfote aus und lächelte.

Irgendwie Anders war so verblüfft, dass er weder lächelte noch die Pfote schüttelte. „Wie ich?“, sagte er. „Du bist doch nicht wie ich! Du bist überhaupt nicht wie irgendwas, das ich kenne. Tut mir Leid, aber jedenfalls bist du nicht genauso irgendwie anders wie ich!“ Und er ging zur Tür und öffnete sie. „Gute Nacht!“ Das *Etwas* ließ langsam die Pfote sinken. „Oh!“, machte es und sah sehr klein und sehr traurig aus. Es erinnerte *Irgendwie Anders* an irgendwas, aber er wusste einfach nicht, woran.

Das *Etwas* war gerade gegangen, da fiel es ihm plötzlich ein. „Warte!“, rief *Irgendwie Anders*. „Geh nicht weg!“ Er rannte hinterher, so schnell er konnte. Als er das *Etwas* eingeholt hatte, griff es nach seiner Pfote und hielt sie ganz, ganz fest. „Du bist nicht wie ich, aber das ist mir egal. Wenn du Lust hast, kannst du bei mir bleiben.“

Und das *Etwas* hatte Lust. Seitdem hatte *Irgendwie Anders* einen Freund. Sie lächelten und sagten „hallo“. Sie malten zusammen Bilder. Sie spielten das Lieblingsspiel des anderen – jedenfalls probierten sie es. Sie aßen zusammen. Sie waren verschieden, aber sie vertrugen sich.

Und wenn einmal jemand an der Tür klopfte, der wirklich sehr merkwürdig aussah¹⁶⁶, dann sagten sie nicht „Du bist nicht wie wir“ oder „Du gehörst nicht dazu“.

Sie rückten einfach ein bisschen zusammen.¹⁶⁷

In dieser Geschichte geht es neben dem „Anderssein“ um Themen wie Außenseitertum, Toleranz, Freundschaft, aber auch um Kommunikation und um die Stärkung des Selbstbewusstseins. Ich habe diese Themen schwerpunktmäßig herausgegriffen und in weitere Unterthemen aufgegliedert. Die folgende Grafik soll dies im Überblick zeigen:

¹⁶⁶ An dieser Stelle ist im Buch zwischen den fantastischen Figuren von „Irgendwie Anders“ und „Etwas“ ein Menschenkind abgebildet.

¹⁶⁷ Cave, Kathryn; Riddell, Chris: *Irgendwie Anders*. Hamburg: Oetinger, 1994.

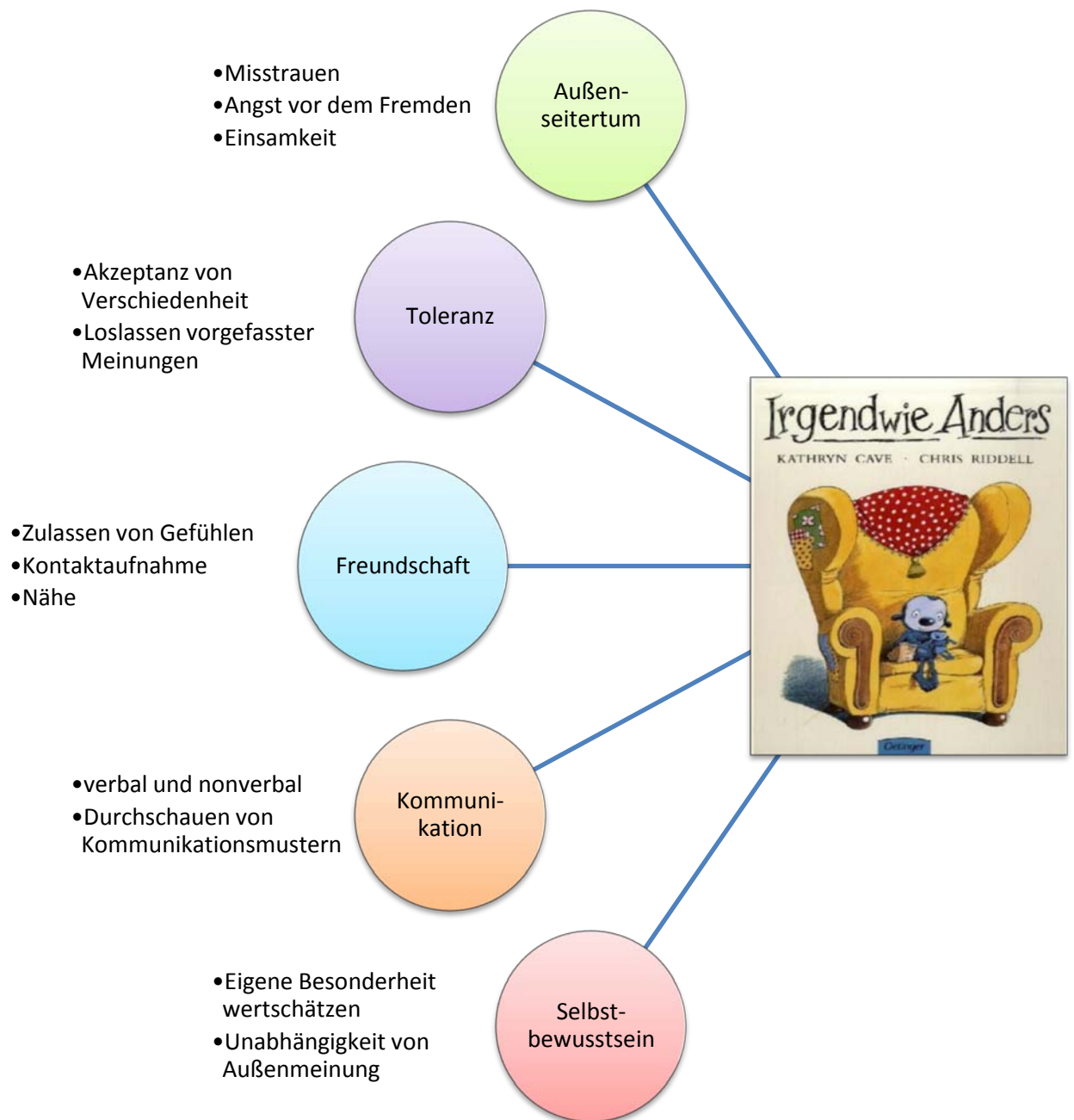


Abbildung 3 - Themen zu "Irgendwie Anders" (Grafik: K. Siebert)

Die hier dargestellten Themenkomplexe dienen als Übersicht für die Planung der Dramastruktur. Wie bereits in Kapitel 4 erläutert wurde, kann Dramaarbeit allerdings nicht als linearer Prozess verstanden werden, der ein konkretes Lernziel anvisiert und durch stufenförmig angeordnete methodische Schritte zu einem quantitativ überprüfbaren Ergebnis führt. Die Methode ist vielmehr gekennzeichnet durch eine Verschränkung von Themen mit den damit einher gehenden Lernzielen und Methoden. Der bereits ausführlich dargelegte ganzheitliche Ansatz impliziert, dass neben den in diesem Fall offensichtlichen Zielsetzungen in sozialer Hinsicht auch weitere Fähigkeiten und

Kenntnisse erworben bzw. erweitert werden konnten. Dazu zählen unter anderem sprachliche (z.B. Wortschatzerweiterung, rhetorische Fertigkeiten), sachliche (z.B. Auseinandersetzen mit anderen Kulturen) und kreativ-künstlerische (z.B. bildnerische und darstellerische) Bereiche.

6.3 Planung des Ablaufs

Die Ablaufplanung einer dramapädagogischen Einheit findet in einem Spannungsfeld zwischen detaillierter Strukturierung und größtmöglicher Offenheit in Hinblick auf die Umsetzung statt. Das heißt, sie muss als Raster gesehen werden, der aus begründeten Überlegungen entsteht, das Unabwägbar jedoch immer einbezieht. Dies ist ein Punkt, in dem sich alle drama- und theaterpädagogischen, aber auch generell inszenatorischen Arbeiten gleichen. Cecily O'Neill drückt diesen Zusammenhang wie folgt aus:

Process drama is structured and developed in the same way that dramatic worlds occur in theatre, and participation in the creation of these worlds can be intrinsically satisfying, educationally worthwhile, and dramatically significant.¹⁶⁸

Die konkrete Planung orientierte sich an folgenden pädagogischen und methodischen Schlüsselfragen: Welche Thematik soll behandelt werden? Was sind die erwünschten Ziele? Welche Charaktere kommen vor? Welche Situation soll dargestellt werden? Wo und wann? Aus welcher Perspektive wird das Geschehen beleuchtet?

Danach wurden geeignete Techniken bzw. „Conventions“¹⁶⁹ ausgewählt und damit der Dramaverlauf entwickelt. Die dramapädagogischen Techniken können als Werkzeuge verstanden werden, mittels derer die episodische Struktur des Dramas geschaffen wird. Für die Bearbeitung des Buches „Irgendwie Anders“ wählte ich folgende Conventions aus:

¹⁶⁸ O'Neill, Cecily: Drama Worlds. A Framework for Process Drama. Portsmouth: Heinemann, 1995. Introduction, S. xx. O'Neill nennt ihren Ansatz „Process Drama“. Wie bereits in Kapitel 2 erläutert, gibt es im englischen Kulturraum eine begriffliche Vielfalt, für die ich in dieser Arbeit synonym „Dramapädagogik“, „Drama“ oder „Drama in Education“ verwende.

¹⁶⁹ Conventions sind in diesem Sinn alle Ausdrucksformen, die geeignet sind, Bedeutung zu transportieren. Vergleiche Eriksson, Stig A.: Antigone and Rachel Corrie. The Story of two female Activists. Reflections on a Process Drama Exploration. In: Talkin´bout my Generation. Archäologie der Theaterpädagogik 2. Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik Bd. VI. Hg. Marianne Streisand, Nadine Giese, Tom Kraus, Bernd Ruping. Berlin, Milow, Strasbourg: Schibri, 2007. S. 134-146. Zum Thema Conventions siehe auch Kapitel 4.4.3 dieser Arbeit.

Kollektive Rolle (Collective Character), Gedankenabfrage (Thought Tracking), Charakterumriss (Role on the Wall), Diashow, Standbilder (Still Images), Aufführungskarussell, Chor (Choral Speak), Geräuschkulisse (Soundtracking), Wachsendes Denkmal (Group Sculpture), Gefühlwand, Szenische Improvisation (Small Group Play Making), Atmosphäre, Forumtheater (Forum Theatre), (Bewegtes) Standbild/Aufstellung, Engel und Teufel, Entscheidungsweg (Taking Sides), Lehrerin in Rolle (Teacher in Role), Annonce (Diaries, Letters, Journals, Messages), Brainstorming, Nonsenssprache.¹⁷⁰

6.4 Ablaufbericht aus der Praxis

Ich möchte im Folgenden den tatsächlichen Ablauf des Dramaprojektes schildern. Während des gesamten Durchführungszeitraumes (Februar bis Juni 2010) wurden von mir inhaltliche Tagebuchaufzeichnungen geführt, die hier zusammengefasst sind. Zusätzlich werden die Inhalte der von den SchülerInnen angefertigten Plakate verwendet. In der Beschreibung des Ablaufes findet sich aus Gründen der besseren Lesbarkeit keine Unterscheidung der einzelnen SchülerInnengruppen¹⁷¹. Die verwendeten Episoden des Ablaufs wurden der Übersichtlichkeit halber durchnummeriert.

1. Brainstorming/ Nachdenkgespräch:

Als Anfangsimpuls stellte ich den Kindern folgende Fragen zum Thema „Anders-Sein“: Wer oder was ist für dich „irgendwie anders“? Fühlst du dich manchmal anders als andere? Was sind das dann für Gefühle? Ist „Irgendwie-anders-Sein“ für dich gut oder schlecht, angenehm oder unangenehm?

Die Antworten zu „Wer oder was ist für dich `irgendwie anders`?“ beinhalteten Gegebenheiten und Situationen innerhalb der Familie (z.B. „...dass ich kein Einzelkind mehr bin.“ „Mein Bruder hat sich verändert. Er ist gemein zu mir.“ „Meine Brüder sehen meinen Eltern nicht ähnlich. Sie sehen irgendwie anders aus.“ „Meine Tante ist manchmal nett und manchmal nicht.“), die Erkenntnis kultureller bzw. ethnischer Unterschiede (z.B. „In anderen Ländern ist das Essen irgendwie anders.“ „Die Hautfarbe

¹⁷⁰ Alle erwähnten Conventions wurden in Kapitel 4.4.3 beschrieben.

¹⁷¹ Eine Auswertung mit Auflistung der jeweiligen Klassen und des jeweiligen Mädchen- und Bubenanteils bei den Antworten ist im Anhang der Arbeit nachzulesen.

von Menschen kann anders sein als meine.“ „In Griechenland sieht es anders aus als hier.“ „Es gibt andere Sprachen.“), aber auch Wissen um Diversität (z.B. „Jeder mag andere Sachen gern.“ „...dass man verschiedene Sachen kann.“ „Jeder Mensch schaut irgendwie anders aus.“ „Mädchen und Buben sind irgendwie anders.“). Andere Antworten implizierten die Assoziation zu Veränderung (z.B. „Freundschaften verändern sich.“ „Ich hab einmal in einem Streit etwas anders gemacht als sonst.“ „Der Spielplatz sah anders aus, als ich ihn kenne.“), den Gegensatz gewohnt-ungewohnt („...etwas, das nicht vertraut ist.“ „...wenn sich jemand nicht so benimmt wie sonst.“ „Bei den Seepferdchen tragen die Papas die Babies. Das ist anders als bei uns.“) und die Erfahrung des eigenen Anders-Seins („Ich fühle mich manchmal irgendwie anders als andere.“ „Als ich die Klasse wiederholen musste, kam ich mir irgendwie anders vor.“). Die Frage „Fühlst du dich manchmal anders als andere?“ wurde von den meisten Kindern bejaht. Mehrheitlich als unangenehm beschrieben wurden die damit verbundenen Gefühle (z.B. „Ja, ich habe mich schon einmal irgendwie anders gefühlt. Das war beim Reiten. Das Pferd war zu groß für mich, da hab ich gedacht, die anderen lachen mich aus.“ „Ich hab mich ausgeschlossen gefühlt.“ „Ich war traurig.“). Allerdings konnten etliche Kinder dem Anders-Sein auch positive Seiten abgewinnen, wie die Beantwortung der dritten Frage („Ist `Irgendwie-anders-Sein´ für dich gut oder schlecht, angenehm oder unangenehm?“) zeigt: z.B. „Anderssein ist gut, weil es fad ist, wenn alle gleich sind.“, „Anderssein ist gut, weil man sonst nicht unterscheiden kann, wer wer ist.“, „Anderssein ist gut, weil es fad ist, wenn alle das Gleiche wissen.“. Manche sahen darin etwas Positives und etwas Negatives („Es ist beides. Gut ist, dass man manchmal etwas anders macht, schlecht ist, dass sich die Leute erst dran gewöhnen müssen.“ „Es ist beides. Wenn man schlecht ist in allem, ist es gut, wenn man sich zum Guten verändert.“), wenige fanden es nur unangenehm (z.B. „Anderssein ist schlecht, weil man sich unsicher fühlt.“).

2. Erzählung:

*Auf einem hohen Berg, wo der Wind pfiff, lebte ganz allein und ohne einen einzigen Freund Irgendwie Anders.*¹⁷²

Die Kinder bekamen zunächst die Frage gestellt, ob „Irgendwie Anders“ ihrer Meinung nach weiblich oder männlich ist. In beiden teilnehmenden Klassen entschieden bis auf

¹⁷² Die kursiv geschriebenen Erzählteile entstammen, sofern nicht anders angegeben, allesamt dem Originaltext des Buches

drei Kinder alle, dass „Irgendwie Anders“ männlich ist. Anschließend sollten sie sich Gedanken darüber machen, wie „Irgendwie Anders“ aussieht. In Kleingruppen wurden Zeichnungen dazu angefertigt¹⁷³. Beide Aufträge dienten der Figurenkonzeption, die bei dramapädagogischem Arbeiten üblicherweise durch die TeilnehmerInnen erfolgt.

3. Erzählung:

Er wusste, dass er irgendwie anders war, denn alle sagten das. Wenn er sich zu ihnen setzen wollte oder mit ihnen spazieren gehen oder mit ihnen spielen wollte, dann sagten sie immer: „Tut uns Leid, du bist nicht so wie wir. Du bist irgendwie anders. Du gehörst nicht dazu.“

Nach dieser Erzählung wurde mit den Techniken „Kollektive Rolle“, „Gedankenabfrage“ und „Charakterumriss“¹⁷⁴ gearbeitet. Für die „Kollektive Rolle“ gingen einige Kinder in der Rolle von „Irgendwie Anders“ vor die Tür. Die anderen Kinder stellten sich verteilt im Raum auf. Die „Irgendwie Anders“- Kinder kamen herein und gingen durch den Raum. Immer, wenn sie einem stehenden Kind begegneten, drehte sich dieses von „Irgendwie Anders“ weg. Bei der anschließenden „Gedankenabfrage“ legte ich einzelnen „Irgendwie Anders“-Kindern die Hand auf die Schulter und fragte sie, wie es ihnen dabei gegangen war. Alle empfanden das Wegdrehen als unangenehm und schmerzlich. Um Ideen zu sammeln, was an „Irgendwie Anders“ eigentlich anders ist, wurde danach eine große Umrissfigur auf Packpapier gezeichnet. Die Kinder schrieben folgendes hinein:

¹⁷³ Die Plakate mit den Zeichnungen sind als Fotos im Anhang der Arbeit zu sehen.

¹⁷⁴ Siehe Kapitel 4.4.3

Er hat einen anderen Kopf als die anderen.	Er ist nett.
Er ist böse.	Er hat Rattenbeine.
Er liebt Würfel.	Er ist größer als die anderen.
Er ist elektrisch.	Er ist klug.
Er hat keinen Bauchnabel.	Er geht so komisch.
Er hasst Krieg.	Er sagt immer das Gegenteil.
Er trinkt nur Wasser.	Er lügt nie.
Er ist wie ein Roboter.	Er hat einen gelben Zahn.
Er mag Leute gerne.	Er hat eine Glatze.
Er pfurzt sehr viel.	Er ist dumm.
Er kann nicht so gut reden.	Er isst Schmetterlinge.
Er hat keine Hände.	Er ist Dschungelforscher.
Er sieht anders aus als wir.	Er schwingt sich von Liane zu Liane.
Er sagt immer das Gegenteil.	Er wohnt weit weg. Er spricht anders.
Er hat keine Zähne.	Seine Haare sehen aus wie eine Mütze.
Er zieht sich komisch an.	Er ist lustig.

Hier war auffallend, dass die Ideen sehr vielfältig und kreativ waren. Sie lassen sich nicht in irgendeinen Zusammenhang einordnen und geben wohl einfach die spontanen Assoziationen der Kinder wieder.

4. Erzählung:

Irgendwie Anders tat alles, um wie die anderen zu sein. Er lächelte und sagte „hallo“. Er malte Bilder. Er spielte, was sie spielten (wenn er durfte). Er brachte sein Mittagessen auch in einer Papiertüte mit.

Hier wurde mit der „Diatechnik“¹⁷⁵ gearbeitet. Vier Gruppen stellten die vier Szenen (1. Er lächelte und sagte „hallo“. 2. Er malte Bilder. 3. Er spielte, was sie spielten. 4. Er brachte sein Mittagessen auch in einer Papiertüte mit.) als Standbilder dar, während die nicht darstellenden Kinder zusahen. Jeweils vor Beginn einer Präsentation schlossen die ZuschauerInnen die Augen. Sobald das erste Standbild fertig war, riefen die AkteurInnen „jetzt“, die ZuschauerInnen öffneten kurz die Augen und betrachteten es, danach schlossen sie wieder die Augen und das nächste Bild bzw. die nächste Gruppe kam dran.

5. Erzählung:

Aber es half alles nichts. Er sah nicht so aus wie sie und er sprach nicht so wie sie.

¹⁷⁵ Siehe Kapitel 4.4.3

Um die Anderssprachigkeit erfahrbar zu machen, bedienten wir uns der „Nonsenssprache“¹⁷⁶. Alle Kinder saßen im Kreis und sagten nacheinander dem/der SitznachbarIn einen oder mehrere Sätze in Nonsenssprache oder, anstatt dessen, wahlweise in ihrer Muttersprache, sofern sie den anderen nicht verständlich war. Fast alle Kinder waren sehr kreativ in der Schöpfung einer neuen Sprache. Für einige war es eine große Herausforderung, sich darauf einzulassen. Einige äußerten auch ihre Angst, ausgelacht zu werden.¹⁷⁷

6. Erzählung:

Er malte nicht so wie sie. Und er spielte nicht so wie sie. Und was er für komische Sachen aß!

Hier erfolgte eine „szenische Improvisation“¹⁷⁸ der drei Sätze in Kleingruppen in Form eines „Aufführungskarussells“¹⁷⁹: die Gruppen stellten die Szenen hintereinander dar, wobei die gerade nicht spielenden Kinder den anderen zusahen. Eine Gruppe hatte große Probleme bei der Gruppenfindung, die selbständig erfolgen sollte. Bemerkenswert war, dass niemand mit den Integrationskindern in eine Gruppe gehen wollte, diese also ausgegrenzt wurden. Das Thema war also tatsächlich brisant und im schulischen Alltag der Kinder immer aktuell. Die Szene „Und er spielte nicht so wie sie“ wurde in 2 Gruppen, die nur aus Buben bestanden, in Form von kriegerischen Gewaltdarstellungen umgesetzt. Eine andere Gruppe stellte ein Kartenspiel dar, das auf komische Weise ausartete und viele ästhetische Momente beinhaltete.

7. Erzählung:

„Du gehörst nicht hierher“, sagten alle. „Du bist nicht wie wir, du bist irgendwie anders“!

Für diese Episode wählte ich die Techniken „Chor“, „Frage/Brainstorming“ und „Teacher in Role“¹⁸⁰. Für die chorische Umsetzung stand jeweils ein Kind als „Irgendwie Anders“

¹⁷⁶ Ebenda.

¹⁷⁷ In beiden Klassen, die an dem Projekt teilnahmen, gab es Integrationskinder mit logopädischen Defiziten. Das heißt, alle Kinder waren daran gewöhnt, dass manche von ihnen „anders“ sprechen. Dies wurde im Zuge dieser Convention auch thematisiert, allerdings im Sinne eines als selbstverständlich wahrgenommenen „Anders-Seins“.

¹⁷⁸ Siehe Kapitel 4.4.3

¹⁷⁹ Ebenda.

¹⁸⁰ Ebenda; „Frage“ bzw. „Brainstorming“ sind dort allerdings nicht extra als Conventions erwähnt.

dem Rest der Gruppe in großem Abstand gegenüber. Alle gingen langsam aufeinander zu, wobei die Gruppe wiederholt im Chor rhythmisch und mit wachsender Lautstärke sprach: „Was bist du für ein Tier? Du schaust nicht aus wie wir! Was machst du dann hier?“ „Irgendwie Anders“ antwortete daraufhin: „Ich kann doch nichts dafür!“ Es gab mehrere Durchgänge, wobei immer ein anderes Kind „Irgendwie Anders“ spielte. Fast alle Kinder wollten diese Rolle ausprobieren, sogar ein sehr schüchternes Kind mit Sprechhemmung. In der darauf folgenden Reflexion darüber, wie sie sich dabei gefühlt hätten, gaben sie „traurig“, „allein“, „ausgeschlossen“, „angegriffen“, „bedroht“, „schlecht“, „hilflos“, „ärgerlich“ und „ängstlich“ an. Außerdem meinten sie, dass die Gruppenrolle für sie schwierig gewesen sei, da sie sich dabei als sehr „gemein“ empfunden hätten.

Auf die Frage „Was soll `Irgendwie Anders´ machen, um akzeptiert zu werden?“ schrieben die Kinder nach einem Brainstorming folgende Antworten auf ein Plakat:

Er könnte netter werden.	Er könnte sich so wie sie anziehen.
Er könnte die anderen fragen, was sie eigentlich stört.	Er könnte sagen: „Willst du mein Feund sein?“
Er könnte ihnen etwas schenken.	Er könnte ihnen Blumen schenken.
Er könnte sich so anziehen wie die anderen.	Er kann mit ihnen essen.
Nix.	Er könnte sich einen Job suchen.
Er könnte fragen, ob sie ihn aufnehmen.	Er könnte mit ihnen einen Reitausflug machen.
Er kann in einen Malkurs gehen.	Er kann den anderen Geschenke bringen.
Er könnte alles machen, was die anderen Tiere machen.	Er kann ihnen Konzertkarten geben.
Er könnte sie in Ruhe lassen.	Er könnte ihnen ein Haustier schenken.
Er könnte fragen: „Wie malt, esst, spielt ihr?“	Er könnte viele Bücher lesen. Damit er gescheiter wird.
Er könnte wie alle anderen mal Tennis ausprobieren.	Er könnte für die anderen da sein.
Er könnte die Wohnung putzen.	Er könnte für sie kochen.
Er könnte den anderen helfen.	Er könnte ihnen ein Haus schenken.
Er könnte freundlich sein.	

Wie aus den Antworten ersichtlich ist, meinten die meisten Kinder, dass Freundlichkeit von Erfolg gekrönt sein würde. Bemerkenswerter Weise gab es viele, die die Ansicht vertraten, „Irgendwie Anders“ sollte sich die Anerkennung durch Geschenke „erkaufen“. Die anderen Vorschläge bewegten sich zwischen Ausprobieren von etwas Neuem bzw. Fragen stellen, aber auch die Anpassung an andere kam einige Male vor. Nur ein Kind war der Meinung, „Irgendwie Anders“ könnte gar nichts tun.

Als „Teacher in Role“ kam ich anschließend zu den Kindern, die alle in der Rolle von „Irgendwie Anders“ waren, und fragte, ob sie mich akzeptieren würden, wenn ich die von ihnen vorgeschlagenen Dinge machen würde. Darauf reagierten die Kinder sehr unterschiedlich. Einige waren generell dagegen, „Irgendwie Anders“ zu akzeptieren, einige wurden mit der Zeit zugänglicher. Viele wollten „Irgendwie Anders“ nur akzeptieren, wenn er ihnen materielle Wünsche zu erfüllen versprach. In der darauf folgenden Reflexion meinten einige, sie hätten ihn schließlich akzeptiert, weil er ihnen leid tat, andere meinten, weil er das Richtige probiert hätte.

8. Erzählung:

Irgendwie Anders ging traurig nach Hause. Er wollte gerade schlafen gehen.

Dies wurde in Form eines szenischen Spiels mit Geräuschkulisse¹⁸¹ umgesetzt. Ich modifizierte den Originaltext dabei folgendermaßen:

Irgendwie Anders ging nach Hause und konnte nicht einschlafen. Unruhig wälzte er sich hin und her. Als er eingeschlafen war, hatte er einen Alptraum.

Die Kinder stellten diese Szene dar, wobei alle gleichzeitig in der Rolle von „Irgendwie Anders“ waren. Sie konnten sich sehr gut in die Situation hineinversetzen und gaben an, dass auch sie manchmal nicht einschlafen könnten, wenn sie ein Problem hätten.

9. Erzählung:

Am nächsten Tag beschloss Irgendwie Anders, eine Annonce aufzugeben: „Suche Freund/in!“¹⁸²

Ich gab den Kindern den Auftrag zu überlegen, wie diese/r FreundIn sein sollte, welche Eigenschaften er/sie haben sollte. In Form eines „Wachsenden Denkmals“¹⁸³ stellten sie dies dar: Ohne vorherige Absprache kam eines nach dem anderen in die Mitte und nannte eine für Freundschaft wichtige Eigenschaft. In einer selbst gewählten Pose „bauten“ sie sich nacheinander an das Denkmal an. Eigenschaften bzw. Elemente von Freundschaft wurden damit personifiziert. Die Kinder sagten z.B. „Ich bin die Freundlichkeit“, „Ich bin

¹⁸¹ Siehe Kapitel 4.4.3

¹⁸² Dieser Teil der Erzählung kommt im Originaltext nicht vor und wurde von mir hinzugefügt.

¹⁸³ Siehe Kapitel 4.4.3

das Lachen“, etc. Die Kinder hatten hier viele Ideen und waren in der Umsetzung sehr kreativ.

Die Technik „Wachsendes Denkmal“ war gut geeignet, die darauf folgende Gestaltung der „Annonce“¹⁸⁴ vorzubereiten, welche wieder in Kleingruppen in Form eines Plakates gestaltet wurde. Jede Gruppe sollte gemeinsam vier Eigenschaften auswählen, die die potentiellen FreundInnen haben sollten. Folgende Wünsche standen auf den Plakaten:

Er/sie soll nett sein.

Er/sie soll sportlich sein.

Er/sie soll freundlich sein.

Er/sie soll hilfsbereit sein.

Er soll mit mir spielen.

Er soll mir Geschenke machen.

Er soll mit mir Sachen unternehmen.

Er soll Fußball spielen.

Er soll gut kochen.¹⁸⁵

Auffallend war, dass auch hier der materielle Aspekt eine Rolle spielte.

10. Erzählung:

Plötzlich klopfte es an der Tür. Draußen stand jemand – oder etwas.

Ich nahm als „Teacher in Role“¹⁸⁶ die Rolle von „Etwas“ - dem unerwarteten Besuch - an und sagte: *„Hallo! Nett, dich kennen zu lernen. Darf ich reinkommen?“*

Dann stieg ich wieder aus der Rolle aus und erzählte weiter:

„Wie bitte?“, sagte Irgendwie Anders. „Guten Tag!“, sagte das Etwas und hielt ihm die Pfote hin – das heißt, eigentlich sah sie mehr wie eine Flosse aus. Irgendwie Anders starrte auf die Pfote.

Die Kinder sollten sich nun damit auseinandersetzen, was in „Irgendwie Anders“ vorging, als er die Pfote sah. Ich ließ sie dafür eine „Gefühlewand“ machen. In dieser von mir so bezeichneten Übung standen alle Kinder in einer Reihe mit Blick zur Wand. Ich zählte bis drei, woraufhin sich alle zu mir umdrehten und durch Mimik und Körperhaltung einen für die Situation passenden Gefühlsausdruck zeigten. Die dargestellten Gefühle reichten

¹⁸⁴ Siehe Kapitel 4.4.3

¹⁸⁵ Im Sinne eines gendergerechten Unterrichts wurde von mir für die Gestaltung des Plakats jeweils die weibliche und männliche Form Freund/in bzw. er/sie vorgeschlagen. Die Kinder sollten entweder beides verwenden, oder selbst wählen, wie sie es formulieren wollten.

¹⁸⁶ Siehe Kapitel 4.4.3

dabei von belustigt und erstaunt über entsetzt und erschreckt bis zu angeekelt. Nun spielte ich die vorangegangene Szene als „Teacher in Role“ nochmals. Ich sagte also: *„Hallo! Nett, dich kennen zu lernen. Darf ich reinkommen?“* zu Kindern, die „Irgendwie Anders“ spielten. Hier gab es in den einzelnen Gruppen unterschiedliche Reaktionen. In einer Gruppe antworteten alle Kinder mit ja, in einer anderen sagten alle nein, nachdem ein Kind nein gesagt hatte. In zwei anderen Gruppen gab es unterschiedliche Antworten, wobei manche Kinder Bedingungen stellten. Sie sagten z.B. *„Ja, du darfst reinkommen, wenn du nicht stinkst!“*, oder *„Ja, wenn du deine Schuhe ausziehst.“*

11. Erzählung:

Die Geschichte ging folgendermaßen weiter:

„Du hast dich wohl in der Tür geirrt“, sagte er. Das Etwas schüttelte den Kopf. „Überhaupt nicht, hier gefällt’s mir. Siehst du...“ Und ehe Irgendwie Anders auch nur bis drei zählen konnte, war es schon im Zimmer...und setzte sich auf die Papiertüte.

Um die „Atmosphäre“¹⁸⁷ von „Irgendwie Anders“ Zimmer vorstellbar zu machen beauftragte ich die Kinder, dieses im Klassenzimmer mit Mobiliar und Requisiten ihrer Wahl zu gestalten. Dies war für alle Kinder ein großer Spaß. Die Wohnungen wiesen alle ein Sofa sowie einen Fernsehapparat auf. Eine Gruppe trug beinahe alle beweglichen Gegenstände zusammen und richtete eine äußerst „chaotische“ Wohnung ein.



Abbildung 4 - Wohnung von "Irgendwie Anders"
(Fotos: K. Siebert)

¹⁸⁷ Siehe Kapitel 4.4.3

12. Erzählung:

„Kenn ich dich?“ fragte Irgendwie Anders verwirrt. „Ob du mich kennst?“, fragte das Etwas und lachte. „Natürlich! Guck mich doch mal ganz genau an, na los doch!“

Mittels „Forumtheater“¹⁸⁸ sollten die Kinder nun eine mögliche Fortsetzung der Geschichte finden. Zwei Kinder in der Rolle von „Irgendwie Anders“ und „Etwas“ begannen die Szene zu spielen. Sie konnten jederzeit von zuschauenden Kindern abgelöst werden, wenn sie nicht mehr spielen wollten oder nicht weiterwussten. Alle Gruppen spielten mehr oder weniger den gleichen Ablauf: „Irgendwie Anders“ zeigte sich gastfreundlich und lud „Etwas“ ein, hereinzukommen. „Etwas“ wurde daraufhin als frecher Eindringling dargestellt, der alles in Unordnung bringt. Nun fühlte sich „Irgendwie Anders“ von „Etwas“ gestört. Er fragte „Etwas“, warum er das mache und ersuchte ihn, aufzuhören.

Zum Schluss ließ ich jedes Kind in einem Satz zusammenfassen, was „Irgendwie Anders“ möglicherweise zu „Etwas“ sagen würde.

13. Erzählung:

Und Irgendwie Anders guckte. Er lief um das Etwas herum, guckte vorn, guckte hinten. Und weil er nicht wusste, was er sagen sollte, sagte er nichts.

Diese Szene wurde in einer Mischform aus den Techniken „Bewegtes Standbild“, „Teacher in Role“ und „Befragung“ („Thought Tracking“)¹⁸⁹ dargestellt: Die Kinder sollten sich in einem für sie passenden Abstand um das „Etwas“, welches von mir als „Teacher in Role“ gespielt wurde, aufstellen und es genau anschauen. Danach wurden sie nach ihren Gedanken befragt. Den meisten Kindern fiel hier allerdings nichts ein¹⁹⁰.

14. Erzählung:

„Verstehst du denn nicht!“, rief das Etwas. „Ich bin genau wie du! Du bist irgendwie anders – und ich auch.“ Und es streckte wieder seine Pfote aus und lächelte. Irgendwie Anders war so verblüfft, dass er weder lächelte, noch die Pfote schüttelte. „Wie ich?“, sagte er. „Du bist doch nicht wie ich! Du bist überhaupt nicht wie irgendwas, das ich kenne. Tut mir Leid, aber jedenfalls bist du nicht g e n a u s o irgendwie anders wie ich!“

¹⁸⁸ Ebenda.

¹⁸⁹ Ebenda.

¹⁹⁰ Der Gedanke liegt nahe, dass sie hier durch den Erzähltext beeinflusst waren.

Und er ging zur Tür und öffnete sie. „Gute Nacht!“ Das Etwas ließ langsam die Pfote sinken. „ Oh!“, machte es und sah sehr klein und sehr traurig aus. Es erinnerte Irgendwie Anders an irgendwas, aber er wusste einfach nicht, woran.

Da dies die Schlüsselstelle der Erzählung ist, wollte ich das Bewusstsein der Kinder dafür schärfen und ließ sie „Engel und Teufel“¹⁹¹ spielen: Zwei Kinder standen einander auf Stühlen gegenüber, eines als „Engel“, eines als „Teufel“. Ein Kind in der Rolle von „Irgendwie Anders“ befand sich am Boden zwischen ihnen. „Engel“ und „Teufel“ brachten nun abwechselnd Argumente für und gegen das Wegschicken von „Etwas“. Dies war nur anfänglich schwierig für die Kinder, doch nach kurzer Zeit wollten sie gar nicht mehr damit aufhören. Ich ließ sie daraufhin noch einen Rollen- und damit Perspektivenwechsel zwischen „Engel“ und „Teufel“ vornehmen. In der Reflexion sprachen wir über die „innere Stimme“, die jedem Menschen hilft, Für und Wider in einer Konfliktsituation abzuwägen.

In Anschluss daran sollten die Kinder eine Entscheidung über den Ausgang der Geschichte treffen: Sollte „Irgendwie Anders“ „Etwas“ wegschicken oder zurückholen? Es wurde ein „Entscheidungsweg“¹⁹² begangen: Einzeln musste jede/r in der Rolle von „Irgendwie Anders“ einen vorgegebenen Weg im Klassenzimmer beschreiten, der sich am Ende gabelte. An der Weggabelung sollten die Kinder ihre Entscheidung treffen, wobei das Ende des Dramas gemäß dem Mehrheitsbeschluss stattfinden sollte. In drei Gruppen entschied sich eine knappe Mehrheit dafür, „Etwas“ zurückzuholen. In einer Gruppe waren gleich viele Kinder für und gegen das Zurückholen von „Etwas“. In einem kurzen „Szenischen Spiel“¹⁹³ wurde der selbst gefundene Schluss gruppenweise gespielt. Dabei ergab sich, dass in drei Gruppen „Irgendwie Anders“ und „Etwas“ Freunde wurden. In einer Gruppe wollte das Kind in Rolle von „Irgendwie Anders“ „Etwas“ zurückholen, aber „Etwas“ wollte nicht mehr. In der Gruppe, die unentschieden war über den Fortgang der Geschichte kam es bei denjenigen, die dagegen waren, zu einem Kampf zwischen „Irgendwie Anders“ und „Etwas“.

15. Tatsächlicher Schluss der Geschichte

Am Ende des Projektes las ich den Schluss der Geschichte im Originaltext vor:

¹⁹¹ Siehe Kapitel 4.4.3

¹⁹² Siehe Kapitel 4.4.3

¹⁹³ Ebenda.

Das Etwas war gerade gegangen, da fiel es ihm plötzlich ein. „Warte!“, rief Irgendwie Anders. „Geh nicht weg!“

Er rannte hinterher, so schnell er konnte. Als er das Etwas eingeholt hatte, griff er nach seiner Pfote und hielt sie ganz, ganz fest. „Du bist nicht wie ich, aber das ist mir egal. Wenn du Lust hast, kannst du bei mir bleiben.“

Und das Etwas hatte Lust.

Seitdem hatte Irgendwie Anders einen Freund. Sie lächelten und sagten „hallo“.

Sie malten zusammen Bilder.

Sie spielten das Lieblingsspiel des anderen – jedenfalls probierten sie es.

Sie aßen zusammen.

Sie waren verschieden, aber sie vertrugen sich.

Und wenn einmal jemand an der Tür klopfte, der wirklich sehr merkwürdig aussah, dann sagten sie nicht „du bist nicht wie wir“ oder „du gehörst nicht dazu“.

Sie rückten einfach ein bisschen zusammen.

Als Abschluss wurden für das Schlussbild in Anlehnung an das Bilderbuch je 2 Kinder mit einer „Living Puppet“¹⁹⁴ in einem Lehnstuhl fotografiert.



Abbildung 5 - Schlussbild "Irgendwie Anders" (Foto: K. Siebert)

Die Ablaufbeschreibung in diesem Unterkapitel sollte meine Praxisarbeit dokumentieren und damit Einblick in meine ganz persönliche Zugangsweise zu Dramapädagogik geben. Es folgen einige Überlegungen dazu, in denen theoretische Erörterungen der Methode Dramapädagogik der Praxis gegenübergestellt werden.

¹⁹⁴ „Living Puppets“ sind ca. 60 cm große Handpuppen, die im erzieherischen, sozialen und therapeutischen Bereich Anwendung finden.

6.5 Schnittstellen von Theorie und Praxis

Wie bereits erwähnt haben sich in der Beschäftigung mit dem Thema dieser Diplomarbeit theoretische und praktische Arbeit überschritten. Theoretischer Ausgangspunkt waren die vielfältigen methodischen Ansätze der in Kapitel 3 erwähnten englischen PionierInnen sowie der wenigen VertreterInnen aus dem deutschen Sprachraum. Zwischen der Auseinandersetzung mit diesen Theorien und meiner eigenen praktischen Umsetzung stand die Teilnahme an zahlreichen Seminaren und Workshops im Rahmen der LehrerInnenfortbildung. Daraus ergaben sich erste eigene Fußstapfen, die sich oft an Anregungen anderer orientierten, dann wieder eigene Wege beschritten. Sehr einflussreich für meine Arbeit war der Ansatz von Dorothy Heathcote¹⁹⁵, deren Schwerpunkt in erster Linie auf pädagogischen Zielsetzungen liegt. Der Titel des von Betty Jane Wagner geschriebenen Hauptwerkes über Heathcote's Zugang lautet „Drama as a Learning Medium“¹⁹⁶ und macht damit klar, dass das Lernen im Vordergrund steht. Dennoch verweist auch Heathcote stets auf den Zusammenhang zwischen theatralen Formen auf der Bühne und Dramaarbeit in der Klasse¹⁹⁷. Noch einen Schritt weiter geht Cecily O'Neill in ihrem Buch „Drama Worlds. A Framework for Process Drama.“¹⁹⁸ O'Neill betont insbesondere die Verbindung zwischen „Process Drama“ und Theater. Die nun folgende Analyse von Teilen meiner praktischen Arbeit wird sich hauptsächlich auf die theoretischen Ausführungen von Heathcote und O'Neill, sowie auf Manfred Pfisters Dramentheorie¹⁹⁹ stützen.

¹⁹⁵ Siehe Kapitel 3.1.6

¹⁹⁶ Wagner, Betty Jane: Drama as a Learning Medium. Washington D.C.: National Education Association Publication, 1976.

¹⁹⁷ So werden beispielsweise in Kapitel 12 der deutschen Übersetzung des Buches „Elemente des Theaters als Werkzeuge des Lehrers“ vorgestellt: „Brennpunkte herausarbeiten, Spannung erzeugen, uralte theatralische Gegensätze nutzen: Dunkel-Licht, Stille-Ton, Ruhe-Bewegung“. Siehe Wagner, Betty Jane: Das Leben erfassen und gestalten. Darstellendes Spiel im pädagogischen Raum mit Dorothy Heathcote. Übersetzt von Christel Barkhausen. Essen: Die blaue Eule, 1998. Inhaltsverzeichnis.

¹⁹⁸ O'Neill, Cecily: Drama Worlds. A Framework for Process Drama. Portsmouth: Heinemann, 1995. O'Neill verweist in ihrem Buch auf die nahezu synonyme Verwendung der Begriffe „Process Drama“ und „Drama in Education“.

¹⁹⁹ Pfister, Manfred: Das Drama. München: Wilhelm Fink, 2001.

6.5.1 Etablierung der fiktiven Welt

Zu Beginn jeder dramapädagogischen Arbeit steht die Etablierung der von O'Neill so genannten „Drama World“²⁰⁰. Diese fiktive Welt wird mit Hilfe der Vorstellungskraft erzeugt. Heathcote bezeichnet sie als „die große Lüge“:

Everyone involved must at least try to accept `the one Big Lie': that we are at this moment living at life rate in an agreed-upon place, time, and circumstance and are together facing the same problem.²⁰¹

Es geht also um den Glauben an die Situation und um die Identifikation damit. Heathcote lässt sich in ihrer Arbeit viel Zeit für diesen wichtigen ersten Schritt. Sie versucht dies unter anderem durch Fragen oder durch pantomimische Darstellung einzelner Elemente der vorgestellten Welt zu erreichen. Es geht hier nicht um konkrete Rollenerarbeitung, sondern um das Wecken von Phantasie, Vorstellung und Empfindung bei den SchülerInnen. O'Neill bezeichnet darüber hinaus den Pre-Text²⁰² als Mittel „by which the drama world is set in motion.“²⁰³

Zur Etablierung der fiktiven Welt begann ich in dem von mir durchgeführten Projekt mit der Frage, was für die Kinder der Ausdruck „irgendwie anders“ bedeutet. Ich beabsichtigte damit, sie zu ihren eigenen Erfahrungen und Empfindungen hinzuführen. Auch die weiteren Fragen, ob sie selbst sich schon einmal irgendwie anders gefühlt hätten und ob das angenehm oder unangenehm gewesen wäre, verfolgten diese Absicht.

Da der verwendete Pre-Text auf einer Geschichte basierte, die auf einer Wortspielerei zwischen Thema und Hauptfigur („Irgendwie Anders“) aufgebaut ist, ging ich in diesem Fall als nächsten Schritt gleich zur Figurenkonzeption über.

6.5.2 Figurenkonzeption und Figurenkonstellation²⁰⁴

Die Figur von „Irgendwie Anders“ bietet durch ihren sprechenden Namen eine Menge Interpretationsmöglichkeiten. Für die Personifizierung dieser Abstraktion kamen in der

²⁰⁰ O'Neill, 1995.

²⁰¹ Wagner, Betty Jane: Drama as a Learning Medium. Washington D.C.: National Education Association Publication, 1976. S. 67

²⁰² Der Begriff „Pre-Text“ wurde in Kapitel 4.4.2 ausführlich behandelt. Er bezeichnet die Quelle bzw. den Impuls für die dramapädagogische Arbeit.

²⁰³ O'Neill, 1995. S. xv (Introduction)

²⁰⁴ Vergleiche Pfister, Manfred: Das Drama. München: Fink, 2001. S. 240 ff

dramapädagogischen Arbeit verschiedene Techniken zur Anwendung, die auch aus zeitgenössischen Theateraufführungen bekannt sind: Zum Beispiel wurde die Rolle sowohl von einer einzelnen Person gespielt, als auch von der ganzen Gruppe, die zum Teil simultan, zum Teil hintereinander „Irgendwie Anders“ darstellte. Weitere Punkte waren, dass keine strikten, durchgehenden Rollenzuweisungen bestanden, sodass einzelne Akteure auch mehrere Rollen übernahmen. Durch Ein- und Aussteigen in die und aus der Rolle gab es immer wieder Illusionsbrüche. Abstrakte Begriffe und Gefühle wurden beispielsweise durch Standbilder dargestellt.²⁰⁵

In meinem Praxisprojekt versuchte ich einige dieser Aspekte in die Figurenkonzeption einfließen zu lassen. Nachdem die Kinder bei der Bearbeitung von „Irgendwie Anders“ entschieden hatten, dass es sich um eine männliche Figur handelte, konfrontierte ich sie in „kollektiver Rolle“²⁰⁶ mit dem Thema Ausgrenzung. Mittels der Techniken „Charakterumriss“, „Thought Tracking“, „Diotechnik/Filmstill“ und „Nonsenssprache“²⁰⁷ ließ ich sie mit der Figur „Irgendwie Anders“ experimentieren. Dabei ging es um eine zunehmende Vertiefung der inneren Beteiligung. Die Kinder sollten versuchen, sich in die erzählten Situationen einzufühlen, oder, nach Heathcote „depth of insight about the experience“²⁰⁸ gewinnen.

Da das Ziel dieser Einfühlung eine reflektierte Haltung gegenüber allgemein menschlichen Problemen ist, wurde diesen Reflexionen immer wieder Zeit gegeben, wobei die Technik „Gedanken abfragen“²⁰⁹ dabei zu Reflexion innerhalb der Rolle führt, daneben wurden aber auch Reflexionen außerhalb der Rolle angeleitet. Für Heathcote spiegelt sich hier die wahre Bedeutung von Dramaarbeit wider:

Such reflection is the only thing that makes drama worth the doing. If you cannot increase reflective power in people, you might as well not teach, because reflection is the only thing that in the long run changes anybody.²¹⁰

²⁰⁵ Siehe auch O'Neill, Cecily: Drama Worlds. A Framework for Process Drama. Portsmouth: Heinemann, 1995. S. 74 ff

²⁰⁶ Siehe Kapitel 4.4.3

²⁰⁷ Ebenda.

²⁰⁸ Wagner, Betty Jane: Dorothy Heathcote. Drama as a Learning Medium. Washington D.C.: National Education Association Publication, 1976. S. 76

²⁰⁹ Siehe Kapitel 4.4.3

²¹⁰ Wagner, 1976. S. 77

Obwohl sie sich hier auf Dramaarbeit im Unterricht bezieht, kann man diese Forderung auf jegliche Theaterarbeit umlegen, wobei hier der Erkenntnisgewinn nicht nur für die SchauspielerInnen während der Arbeit an einer Figur stattfindet, sondern idealerweise auch für das Publikum.

Der Aspekt der Figurenkonstellation beschäftigt sich mit dem Verhältnis der Figuren untereinander. In diesem Fall geht es um die Beziehung zwischen „Irgendwie Anders“ und den „Anderen“, sowie um die Beziehung zwischen „Irgendwie anders“ und „Etwas“. Erstere wurde dramapädagogisch aufbereitet durch Techniken wie „Chor“ und „Teacher in Role“²¹¹. Das Auftreten der Antagonisten-Figur „Etwas“ wurde durch die Freundschafts-Annonce vorbereitet. Für die Begegnung zwischen „Irgendwie Anders“ und „Etwas“ wählte ich Techniken, die Entwicklungsmöglichkeiten zuließen, wie „Teacher in Role“, „Forumtheater“ und „Engel und Teufel“²¹². Dadurch, dass mittels all dieser Techniken eine Vielfalt verschiedener Möglichkeiten aufgezeigt wird, wie mit einer Situation umgegangen werden kann, wurde das Erfahrungsrepertoire der Kinder erweitert. Sie konnten also im „geschützten Raum“ verschiedene Alternativen ausprobieren, um im realen Leben auf ein größeres Verhaltenspotential zurückgreifen zu können. Die Figurenkonstellation in diesem Drama spiegelt damit nicht nur die Wirklichkeit wider, sondern erweitert sie auch durch Aufzeigen möglicher anderer Wege, was O’Neill folgendermaßen ausdrückt:

It is through our encounters with others that we affirm our sense of self in the real world, and the same is true in the imagined world of process drama.²¹³

Im nächsten Unterkapitel widme ich mich dem Thema Zeit und Raum als dritten die „Drama World“ konstituierenden Faktor.

6.5.3 Zeit und Raum

Sowohl im Theater als auch in der dramapädagogischen Arbeit sind Zeit und Raum Grundkategorien. Was die Zeitkategorie betrifft, kann bei beiden unterschieden werden zwischen der fiktiven gespielten Zeit und der realen Spielzeit²¹⁴. Dramapädagogisches

²¹¹ Siehe Kapitel 4.4.3

²¹² Ebenda.

²¹³ O’Neill, Cecily: Drama Worlds. A Framework for Process Drama. Portsmouth: Heinemann, 1995. S. 80

²¹⁴ Siehe Pfister, Manfred: Das Drama. München: Fink, 2001. S. 369

Arbeiten bietet durch die episodische Struktur als bestimmendes Merkmal hier mehr Freiheiten als sie bei Theateraufführungen möglich sind: sowohl fiktive gespielte Zeit als auch reale Spielzeit können den Bedürfnissen der TeilnehmerInnen angepasst werden. Die „Fragmentation of Experience“²¹⁵ ist Teil des Konzepts, da es keine lineare Zeitabfolge gibt bzw. geben muss. Im durchgeführten Projekt ging der Handlungszeitraum aus der Textvorlage nicht hervor, insofern gab es von vornherein den größtmöglichen Interpretationsspielraum. Aber auch wenn es eine eindeutige Zeitfixierung gibt, wie beispielsweise bei der dramapädagogischen Umsetzung mancher literarischer Werke, kann diese verändert werden, wenn es der Erarbeitungssituation mehr entspricht. Die reale Spielzeit ist ebenfalls flexibel, da die potentielle Aufmerksamkeitsspanne des Publikums nicht zum Tragen kommt. Die einzigen Einschränkungen betreffend realer Spielzeit(en) ergeben sich im Schulbereich aus Stundenplanvorgaben, was jedoch zumeist organisatorisch lösbar ist.

Die Raumkonzeption als zweite Kategorie muss sich an den Gegebenheiten des Klassenzimmers orientieren und wird daher in den meisten Fällen sehr einfach sein. Wichtig ist dennoch, Räume zu definieren. Das heißt, es muss klar gemacht werden, welche Teile des Klassenzimmers als „Spielraum“ verwendet werden. In der dramapädagogischen Bearbeitung von „Irgendwie Anders“ wurde beispielsweise in einer durch einen Teppich begrenzten Raumecke das Zimmer von „Irgendwie Anders“ eingerichtet. Für den Entscheidungsweg gegen Ende wurde der Gang vor der Klasse, der ohnedies eine Gabelung aufwies, benutzt. Das Spiel im Klassenzimmer wird sich also immer eher am „armen Theater“²¹⁶ orientieren, als an möglicherweise ausstattungsintensiven (Schul-) Bühnenaufführungen.

6.6. Abschließende Betrachtungen zum Praxisteil

Grau, teurer Freund, ist alle Theorie,
und grün des Lebens goldner Baum.²¹⁷

In diesem zweiten Teil meiner Arbeit wurde dargestellt, wie dramapädagogischer Unterricht tatsächlich aussehen kann. Das von mir durchgeführte Praxisprojekt diente

²¹⁵ O'Neill, 1995. S. 98

²¹⁶ „Armes Theater“ ist ein vom polnischen Regisseur und Theatermacher Jerzy Grotowski geprägter Begriff. Er wendet sich unter anderem gegen Ausstattungs-Überfluss am Theater.

²¹⁷ Goethe, Johann Wolfgang: Faust. Der Tragödie Erster Teil. Stuttgart: Reclam, 2000. S. 57

hierfür als Beispiel. Es wurde versucht, aufzuzeigen, dass der Durchführung mit „Kopf, Herz, Hand und Fuß“²¹⁸ auch umfangreiche theoretische Überlegungen vorausgingen. Umgekehrt führten konkrete praktische Erfahrungen auch dazu, theoretische Ansätze auf ihre Brauchbarkeit hin zu untersuchen, mitunter zu adaptieren und gelegentlich zu verwerfen. Dass hier subjektive Wahrnehmungen und Überlegungen mit ins Spiel kamen, machte die Theorie erst lebendig und damit praxisrelevant.

Meine Intention bei der dramapädagogischen Behandlung des Stoffes „Irgendwie Anders“ war, ein „web of meaning“²¹⁹, also ein „Bedeutungsgewebe“ entstehen zu lassen, das, ganz im Sinn O’Neills, nicht kettenartig linear, sondern eben ganzheitlich-vernetzt wirkt. Damit entzieht sich das Projekt einer quantitativen Meß- und Vergleichbarkeit. Es soll als singuläres Beispiel belegen, dass die Methode Dramapädagogik künstlerische und pädagogische Möglichkeiten vereint und damit schulischen Unterricht zu verändern vermag.

²¹⁸ Diese Erweiterung der klassischen Formel von Pestalozzi (Lernen mit Kopf, Herz und Hand) stammt von Manfred Schewe. Schewe betont damit die intendierte „Ausschaltung der permanenten Selbstkontrolle durch den Kopf zugunsten spontaner körper(sprach)licher Erfahrung.“ Schewe, Manfred: Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität, Didaktisches Zentrum, 1993. S. 7 f

²¹⁹ O’Neill, Cecily: Drama Worlds. A Framework for Process Drama. Portsmouth: Heinemann, 1995. Introduction, S. xvi

7. Schlusswort

Diese Arbeit beschäftigte sich mit Dramapädagogik als Lernmethode in der Schule der 6- bis 10-Jährigen. Sie kann als Plädoyer dafür verstanden werden, dass Spielen und Darstellen entgegen ihrem tatsächlichen Stellenwert im österreichischen Bildungssystem in besonderer Art und Weise geeignet sind, sowohl kognitive Lerninhalte, als auch Schlüsselkompetenzen wie Kommunikationsfähigkeit, Einfühlungsvermögen, vernetztes Denken, sowie Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit²²⁰ zu vermitteln.

Es wurde aufgezeigt, wie die Methode Dramapädagogik als Beispiel für handlungsorientierten Unterricht SchülerInnen auch Zugang zur Welt des Theaters und seiner Semiotik bietet. Damit wurde die Bedeutung kulturell-künstlerischer Angebote allgemein und der darstellenden Kunst im Besonderen hervorgehoben. Diese sind nicht gleichsam einem „Bonus-Track“ als zwar angenehme, aber nicht wirklich nötige Begleiterscheinung im schulischen Kontext zu sehen, sondern als in der Tat essentiell für die Herausbildung bestimmter Fähigkeiten.

Der Frage, ob die Methode geeignet ist, Lernen zu einer ganzheitlichen Erfahrung zu machen, wurde auf mehreren Ebenen nachgegangen. Nach einem Überblick über die geschichtliche Entwicklung in England, welche als maßgeblich für die Umsetzung in Österreich anzusehen ist, wurden unter anderem Begründungsmodelle aus der historischen Reformpädagogik, sowie aus Entwicklungspsychologie und Gehirnforschung dargelegt.

Die Dokumentation eines praktischen Beispiels ergänzte die theoretische Beschäftigung mit dem Thema. Die Verbindung von Theorie und Praxis zeigte auf, dass insbesondere handlungsorientierte, spielerische und darstellerische Aktivitäten geeignet sind, Unterricht so zu verändern, dass er den Anforderungen der heutigen Zeit entspricht. Damit dies möglich ist, muss jedoch ein Umdenken stattfinden. LehrerInnen müssen ihre Rolle neu definieren. Sie sind nicht (mehr?) die HüterInnen von „richtig“ und „falsch“,

²²⁰ Siehe auch den Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen vom 10.11.2005: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_de.pdf Zugriff: 20.3.2011

sondern regen Prozesse an. Fragen dienen nicht in erster Linie der Überprüfung, sondern der gemeinsamen Exploration. Bildungsinhalte werden nicht aus dem Zusammenhang gerissen und isoliert voneinander unterrichtet, sondern in vernetzter Form angeboten, die SchülerInnen-Partizipation mit einschließt. Last not least sind künstlerisch-kreative Arbeitsweisen als integrativer Bestandteil des Schulalltags in ihrer besonderen Bedeutung zu sehen.

Natürlich sind all diese idealtypischen Forderungen nicht leicht umzusetzen. Wie das dokumentierte Projekt zeigt, lohnt sich aber der Versuch. Die Ergebnisse waren, ebenso wie die Methode, „irgendwie anders“. Dies liegt daran, dass zwar bestimmte Ziele wie das Erkennen und die Akzeptanz von Diversität vorformuliert waren, es jedoch keine „Output-Orientiertheit“ wie in herkömmlichen frontalen Unterrichtsformen gab, bei denen meist Vorgegebenes (auswendig) gelernt und wiedergegeben werden muss. Dem gegenüber war der Erarbeitungsprozess von „Irgendwie Anders“ ein weitgehend offener. Einige Ergebnisse bzw. Verhaltensweisen der Kinder entsprachen meinen Erwartungen, andere überraschten mich. Dies soll allerdings nicht wertend oder analytisch kommentiert werden, da das Ziel der Arbeit keine Evaluationsstudie war, sondern der Versuch, Möglichkeiten und Durchführbarkeit der Methode Dramapädagogik unter einem wissenschaftlichen Blickwinkel zu beleuchten.

Ein weiterer Forschungsschwerpunkt lag in der Standortbestimmung von Dramapädagogik in Österreich. Die relativ schlechte Dokumentationslage erschwerte dieses Vorhaben und kann als Indiz dafür gesehen werden, dass die Methode noch nicht die Verbreitung gefunden hat, die im Sinne der positiven Erfahrungswerte damit wünschenswert wäre. Gespräche mit TeilnehmerInnen des 18. internationalen Kongresses „Drama in Education“ im April 2011 zeigten jedoch, dass aktuell einige wissenschaftliche Arbeiten zum Thema in Österreich im Entstehen sind. Auch der erwähnte vierjährige Lehrgang „Methode Drama“ an der Katholischen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems²²¹ wird dazu beitragen, dass der Bekanntheitsgrad der Methode Dramapädagogik wächst. Es bleibt zu hoffen, dass auch diese Diplomarbeit einen Beitrag dazu leistet, Schule allgemein und theatrales Lernen im Besonderen in Zukunft „irgendwie anders“ zu sehen.

²²¹ Siehe Kapitel 3.2.3

Aus diesem Grund möchte ich die Arbeit mit einer Widmung aus Peter Slade's „Child Drama“ beschließen:

„Dedicated with profound respect TO ALL TEACHERS even those who may disagree“²²²

²²² Slade, Peter: Child Drama. London: University of London Press, 1954. S. 129

Quellenverzeichnis

Literatur:

Arnold, Margret: Brain-based Learning and Teaching – Prinzipien und Elemente. In: Herrmann, Ulrich (Hg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim und Basel: Beltz, 2009. S. 182-195

Baldwin, Patrice: With Drama in Mind. Real learning in imagined worlds. London: Continuum International Publishing Group, 2008.

Boal, Augusto: Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1989.

Bolton, Gavin: Drama as Education. An argument for placing drama at the centre of the Curriculum. Burnt Mill, Harlow, Essex: Longman, 1984.

Bolton, Gavin: Towards a Theory of Drama in Education. London: Longman, 1979.

Cave, Kathryn; Riddell, Chris: Irgendwie Anders. Hamburg: Oetinger, 1994.

Cook, Caldwell Henry: The Play Way. o.O.: Heinemann, first published 1917.

Eriksson, Stig A.: Antigone and Rachel Corrie. The Story of two female Activists. Reflections on a Process Drama Exploration. In: Streisand Marianne; Giese Nadine; Kraus Tom; Ruping, Bernd (Hg.): Talkin´ `bout my Generation. Archäologie der Theaterpädagogik 2. Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik Bd. VI. Milow: Schibri, 2007. S. 134-146

Fatke, Reinhard: Jean Piaget. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Klassiker der Pädagogik 2. Von John Dewey bis Paulo Freire. München: Beck 2003. S. 183-194

Finlay-Johnson, Harriet; Cyr, Ellen M.: The dramatic method of teaching. Boston: Ginn and Company, 1912. (Kessinger Publishing´s Legacy Reprints)

Goethe, Johann Wolfgang: Faust. Der Tragödie Erster Teil. Stuttgart: Reclam, 2000.

Heine, Helme: König Hupf der I. Nordsüd Verlag 1993. Zürich: Nordsüd Verlag, 1993.

Herrmann, Ulrich: Neurodidaktik – neue Wege des Lehrens und Lernens. In: Herrmann, Ulrich (Hg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim: Beltz, 2009. S. 9-15

Hornbrook, David: Education and Dramatic Art. London and New York: Routledge, 1998.

Johnson, Liz; O'Neill, Cecily (ed.): Dorothy Heathcote. Collected Writings on Education and Drama. Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 1984.

Kempe, Andy; Winkelmann, Ulrike: Das Klassenzimmer als Bühne. Dramapädagogische Unterrichtseinheiten für die Sekundarstufe. Donauwörth: Auer, 1998.

Keys, Ellen: Das Jahrhundert des Kindes. Weinheim: Beltz, 2006.

Klebl, Michael: Kein Theater ohne Theater. Wie Theater nicht in den Lehrplan kommt. In: Belgrad, Jürgen (Hg.): TheaterSpiel. Ästhetik des Schul- und Amateurtheaters. Hohengehren: Schneider 1997. S. 115-131

Koch, Gerd; Streisand, Marianne (Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin: Schibri, 2003.

Neelands, Jonothan; Goode, Tony: Structuring Drama Work. A handbook of available forms in theatre and drama. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz PVU, 2002.

O'Neill, Cecily: Drama Worlds. A Framework for Process Drama. Portsmouth: Heinemann, 1995.

O'Sullivan, Carmel: Defining our Practice in Drama in Education. In: Streisand Marianne; Giese Nadine; Kraus Tom; Ruping, Bernd (Hg.): Talkin' `bout my Generation. Archäologie der Theaterpädagogik 2. Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik Bd. VI. Milow: Schibri, 2007. S. 84-97

Pfister, Manfred: Das Drama. München: Wilhelm Fink, 2001.

Rossmann, Peter: Einführung in die Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Bern: Huber, 1996.

Schewe, Manfred: Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität, Didaktisches Zentrum, 1993.

Schlüter, Andreas: Interview mit Gavin Bolton am 24.11.2005 in Lingen. In: Streisand Marianne; Giese Nadine; Kraus Tom; Ruping, Bernd (Hg.): Talkin' `bout my Generation. Archäologie der Theaterpädagogik 2. Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik Bd. VI. Milow: Schibri, 2007. S. 369-373

Slade, Peter: Child Drama. London: University of London Press, 1954.

Taylor, Philipp: The Drama Classroom. Action, Reflection, Transformation. London and New York: RoutledgeFalmer, 2003.

Tselikas, Elektra, Dramapädagogik im Sprachunterricht. Zürich: Orell Füssli, 1999.

Tücke, Manfred: Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für (zukünftige) Lehrer. Berlin: LIT Verlag, 2007.

Vester, Frederic: Denken, Lernen, Vergessen. Stuttgart: dtv, 1986.

Wagner, Betty Jane: Das Leben erfassen und gestalten. Darstellendes Spiel im pädagogischen Raum mit Dorothy Heathcote. Übersetzt von Christel Barkhausen. Essen: Die blaue Eule, 1998.

Wagner, Betty Jane: Dorothy Heathcote. Drama as a Learning Medium. Washington D.C.: National Education Association Publication, 1976.

Way, Brian: Development through Drama. London: Longman, 1967.

Woolland, Brian: The Teaching of Drama in the Primary School. Essex: Longman, 1993.

Internetquellen:

Allgemeine Bestimmungen des Lehrplans für Volksschulen:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14041/lp_vs_zweiter_teil.pdf Zugriff: 13.3.2011

ATHEATERWIEN Landesverband für außerberufliches Theater, Darstellendes Spiel & Dramapädagogik in Wien:

<http://www.atheaterwien.at> Zugriff: 29.1.2011

ARGE DRAMA:

<http://www.dramapaedagogik.org/> Zugriff: 29.1.2011

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens bifie. Kompetenzorientierter Deutschunterricht in der Volksschule:

<http://www.bifie.at/sites/default/files/bist/bist-d4-handzettel.pdf> Zugriff: 2.3.2011

Eigenbauer Karl, Conventions-Liste:

www.heldintirolo.at/files/dramatechniken.pdf. Zugriff: 4.4.2011

Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen vom 10.11.2005:

http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_de.pdf Zugriff: 20.3.2011

Festschrift zum 50-jährigen Bestehen von AITA/ IATA (Association Internationale du Theatre Amateur/ International Amateur Theatre Association):

http://www.aitaiata.org/public/files/50_Anniversary_e.pdf

http://www.aitaiata.org/public/files/50_Anniversary_e.pdf Zugriff: 20.11.2010

Günther Gugel: Handbuch Gewaltprävention in der Grundschule:

http://www.friedenspaedagogik.de/themen/gewaltpraevention_in_der_grundschule

Zugriff: 20.3.2011

Hüttenhofer, Karin: König Hupf der Erste. Ein Theaterstück für Kinder frei nach einem Text von Helme Heine:

www.buschfunk.de/download;artikel;kurz;BS996K.pdf Zugriff: 18.2.2011

Lehrgang „Drama in Modern Language Teaching“, Lehrgangcurriculum:

http://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/Kompetenzzentren/K%C3%BCnstl._Bildung/Downloads/Drama_in_MLT_1.pdf

http://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/Kompetenzzentren/K%C3%BCnstl._Bildung/Downloads/Drama_in_MLT_2.pdf Zugriff: 5.3.2011

Lehrplan der Volksschule: Freigegegenstände und Unverbindliche Übungen:

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/Volksschullehrplan3911.xml>

Zugriff: 20.3.2011

Lehrplan der Volksschule: Interessen- und Begabungsförderung:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3944/VS9T_Begab.pdf Zugriff: 20.3.2011

Lehrplan für die Unverbindliche Übung Darstellendes Spiel an Volksschulen:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3941/VS9T_DarstSpiel.pdf, Zugriff: 10.1.2011

Lehrstoffsammlung für Sachunterricht für die Volksschule:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14051/lp_vs_7_sachunterricht.pdf

Zugriff: 18.2.2011

Leitfaden für kulturelle Bildung (Road Map for Arts Education). UNESCO-Weltkonferenz für kulturelle Bildung: Schaffung kreativer Kapazitäten für das 21. Jahrhundert. Lissabon, 6.-9. März 2006:

http://www.unesco.at/bildung/kulturbildung_roadmap_de.pdf Zugriff: 1.2.2011

Österreichischer Bundesverband für außerberufliches Theater ÖBV:

<http://www.oebvtheater.at/modules.php?name=sb&id=268> Zugriff: 5. 1. 2011

Österreichisches Portal zur Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung.
Schwerpunktprogramm „Ökologisierung von Schulen – Bildung für Nachhaltigkeit
ÖKOLOG“:

<http://www.umweltbildung.at/cgi-bin/cms/af.pl?navid=48> Zugriff: 2.3.2011

Programm der Wiener Festwochen 2010:

<http://dev.festwochen.at/fileadmin/Programmbuch2010.pdf> Zugriff: 10.4.2011

Schulunterrichtsgesetz, §17 (Unterrichtsarbeit und Schülerbeurteilung):

<http://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NR40100897> Zugriff: 13.3.2011

Wimmer, Michael; Schad, Anke: Kunst, Kultur und Bildung: Kulturelle Bildung als
Herausforderung an das Schulwesen. Ansätze, Erfahrungen und
Entwicklungsmöglichkeiten. In: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Bd. 2:
Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17992/nbb_band2.pdf Zugriff: 25.2.2011

Zeitschriftenartikel und Broschüren:

Eigenbauer, Karl: Dramapädagogik und szenisches Interpretieren. In: ide. informationen
zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule.
Heft 1- 2009: Theater. Hg. von Stefan Krammer und Ulrike Tanzer. S. 62-75

Greschonig, Herwig: Dramapädagogik und Ökologisierung im Unterricht. Wien:
BMBWK 2001.

Ytteborg, John: Die internationale Entwicklung auf dem Gebiet der Spielpädagogik
(Educational Drama). In: „Spielpädagogik“. Dokumentation des Spielpädagogik-
Kongresses vom 21.-23. Oktober 1977 in Recklingshausen. Arbeitshilfe der
Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung Remscheid/Nordrhein-Westfalen. Red.
Hermine Bredeck. Druckhaus Cramer, Greven.

Sonstiges:

Greschonig, Herwig; Rumler, Martina: Spielkartei 1. Theaterpädagogische Grundlagen. Schriftenreihe des Theaterpädagogischen Zentrums, Theater im Werkraum. Wien, 2003.

Greschonig, Herwig: Abenteuer Drama. Über die unerwarteten Seiten alltäglicher Geschichten zur Persönlichkeit. (Noch unveröffentlichtes) Buchskriptum. Wien, 2011.

Anhang

1. Auswertung SchülerInnen-Fragebogen zu Drama „Irgendwie Anders“

Folgende Abkürzungen werden verwendet:

2a und 2b waren die teilnehmenden Klassen.

w = weiblich

m = männlich

Ki = Kinder

2a: 16 Ki (8 w, 8 m)

2b: 15 Ki (5 w, 10 m)

3 Monate nach Ende des Projekts, am 20.9.2010, wurde von den teilnehmenden SchülerInnen ein Fragebogen wie folgt beantwortet:

Hat es dir gefallen, „Irgendwie Anders“ als Drama kennen zu lernen?

2a: w 8 ja (alle), m 8 ja (alle)

2b: w 5 ja (alle), m 6 ja, 1 jein, 1 mittel, 2 nein

Was war das Beste/Schlechteste, an das du dich dabei erinnern kannst?

2a:

w: 1 Dort wo alle Irgendwie Anders und das Etwas gespielt haben. 2 Dass wir es nachgespielt haben. 1 Mir hat alles gefallen. 1 Wie wir für Irgendwie Anders die Wohnung eingerichtet haben. 3 Ich kann mich an nichts erinnern.

m: 1 Das Theaterspiel mit Irgendwie Anders und Etwas hat mir am besten gefallen. 1 Das Beste war, wie ich die Gießkanne ausgetrunken habe. 6 Ich kann mich an nichts erinnern.

2b:

w: 1 Die Wohnung zu machen war toll. 1 Es war süß. 1 Vieles hat mir gefallen, z.b. spielen, reden, zuhören. 2 Ich kann mich an nichts erinnern.

m: 1 Mir hat nicht gefallen, dass Irgendwie Anders so abweisend ist. 1 Alles war schlecht. 1 Antwort unleserlich. 7 Ich kann mich an nichts erinnern.

Hast du das Buch vorher gekannt?

2a:

w: 8 nein (alle)

m: 8 nein (alle)

2b:

w: 4 ja, 1 nein

m: 2 ja, 8 nein

Was hatte deiner Meinung nach „Irgendwie Anders“ mit Mediation zu tun?

2a:

w: 1 Dass jeder dazu gehört. 1 Mit der Freundschaft. 1 Irgendwie Anders war ganz alleine. 2 Dass man lernt, mit anderen umzugehen. 2 Ja, es hatte etwas damit zu tun. 1 Ich weiß es nicht.

m: 1 Es geht um ein anderes Geschöpf. 1 Einen anderen kennen lernen. 6 Ich weiß es nicht.

2b:

w: 1 Weil er alleine ist. 1 Jeder ist irgendwie anders. 1 Weil es um Freundschaft geht. Weil jeder anders ist. 1 Jeder ist anders. 1 Nichts.

m: 1 Das Streitschlichten. 1 Dass jeder anders ist. 1 Weil er anders aussieht. 1 Ja, es hatte etwas damit zu tun. 1 Weiß nicht mehr. 2 Keine Ahnung. 2 Nein, es hatte nichts damit zu tun. 1 Es hatte gar nichts damit zu tun. 1 Nix.

Hast du etwas Neues durch das Drama gelernt? Wenn ja, was?

2a:

w: 1 Ja, es ist egal, wie jemand aussieht, man kann sich trotzdem mit ihm befreunden. 1 Jeden mitspielen lassen. 1 so Samen mit stehen (?). 1 Keine Ahnung. 2 Nein.

m: 1 Ja. 4 Nein. 1 Eigentlich nicht. 1 Nix.

2b:

w: 1 Ja. 1 Ja, dass alle anders ausschauen. 1 Fast nichts. 1 Nein, es hat nur Spaß gemacht. 1 Weiß nicht mehr.

m: 1 Ja. 1 Keine Ahnung. 1 Na ja. 3 Nein. 3 Nichts. 1 Gar nichts.

Hatte das Drama Irgendwie Anders etwas mit Theater zu tun?

2a:

w: 7 Ja. 1 Keine Ahnung.

m: 7 Ja. 1 Nein.

2b:

w: 4 Ja. 1 Nichts.

m: 3 Ja. 7 Nein.

Hatte es etwas mit Zeichnen zu tun?

2a:

w: 5 Ja. 1 Ja oder Nein. 2 Nein.

m: 6 Ja. 2 Nein.

2b:

w: 5 Ja (alle).

m: 7 Ja. 3 Nein.

Hatte es etwas mit Musik zu tun?

2a:

w: 4 Ja. 1 Ja oder Nein. 3 Nein.

m: 5 Ja. 3 Nein.

2b:

w: 2 Ja. 1 Bisschen. 2 Nein.

m: 1 Ja. 1 Jein. 6 Nein.

Warum, glaubst du, haben wir ein Drama gemacht, und ich habe das Buch nicht bloß vorgelesen?

2a:

w: 6 Weiß ich nicht. 1 Wir haben das Buch vorher nicht gelesen. Wir haben Spiele gemacht. 1 „Damits wir Kapian“²²³. 1 Jeder ist verschieden.

m: 7 Weiß ich nicht. 1 Damit wir es kennen lernen.

2b:

w: 3 Weiß ich nicht. 2 Weil wir etwas lernen sollten. 1 Weil man mehr lernt.

m: 7 Weiß ich nicht. 1 weil wir etwas lernen sollen. 1 Damit wir besser lernen können. 1 Weil es ein gutes Thema war.

Wie gern machst du folgende Tätigkeiten im Unterricht: schreiben, zeichnen, nachdenken, über etwas sprechen (diskutieren), spielen, darstellen, zuhören, dich bewegen?

2a: 8w/8m

	1 sehr gern	2 mittel	3 nicht so gern
Schreiben	1/5	6/2	0/1
Zeichnen	5/6	2/1	0/1
Nachdenken	0/4	5/3	1/1
über etwas sprechen (diskutieren)	4/3	3/3	1/0
Spielen	7/8	1/0	0/0
Darstellen	7/4	0/2	1/2
Zuhören	5/3	2/5	0/0
dich bewegen	6/6	1/0	0/2

2b: 5w/10m

	1 sehr gern	2 mittel	3 nicht so gern
Schreiben	2/0	3/4	1/6
Zeichnen	4/9	1/1	0/0
Nachdenken	2/0	1/6	2/4
über etwas sprechen (diskutieren)	5/2	0/4	0/4
spielen	5/10	0/0	0/0
darstellen	5/3	0/5	0/2
zuhören	2/2	1/4	2/4
dich bewegen	4/7	1/2	0/1

²²³ „Damit wir es verstehen.“

Wie gern arbeitest du im Unterricht: allein, in Partnerarbeit, in einer Kleingruppe?

2a: 8w/8m

	1 sehr gern	2 mittel	3 nicht so gern
allein	1/2	5/5	2/1
in Partnerarbeit	6/7	2/1	0/0
in einer Kleingruppe	3/3	2/2	3/3

2b: 5w/10m

	1 sehr gern	2 mittel	3 nicht so gern
allein	3/0	1/5	1/5
in Partnerarbeit	3/8	2/1	0/1
in einer Kleingruppe	3/5	0/1	2/4

Ist es dir lieber, wenn dir ein Erwachsener neue Wissensinhalte erzählt oder erklärt, oder ist es dir lieber, alleine auszuprobieren und dahinter zu kommen?

2a:

w: 6 lieber selber ausprobieren, 2 beides gleich gern.

m: 2 lieber selber ausprobieren, 2 beides gleich gern, 2 lieber, wenn LehrerInnen erklären, (2 nicht verstanden)

2b:

w: 2 lieber selber ausprobieren, 1 zuerst selbst ausprobieren und dann fragen, 2 beides gleich gern, kommt drauf an.

m: 6 lieber selber ausprobieren, 1 beides gleich gern, 2 lieber, wenn Erwachsene erklären, 1 keines von beiden.

27.9.2010

Eine Woche nach der Beantwortung der Fragebögen führte ich mit jeweils der ganzen Klasse ein Gespräch: Ich fragte die Kinder: „Welche Spiele/Übungen habt ihr euch gemerkt?“

2a:

-Wie wir im Chor gesprochen haben und aufeinander zugegangen sind.

-Wir haben Irgendwie Anders gezeichnet.

-Wir haben die Wohnung von Irgendwie Anders gestaltet.

-Wir haben gespielt, was Irgendwie Anders alles anders macht.

-Wir haben eine Übung gemacht, wo Irgendwie Anders zu den anderen gehen will, aber sie drehen sich immer weg.

-Wir haben in den Umriss von Irgendwie Anders seine Eigenschaften hineingeschrieben.

-Wir haben gespielt, was Irgendwie Anders tun könnte, um die anderen zu Freunden zu gewinnen.

-Wir haben gespielt, wie Irgendwie Anders nicht schlafen konnte.

-Wir haben ein Plakat gemacht, wie ein Freund sein soll.

- Wir sind auf einem Entscheidungsweg gegangen und haben uns entschieden, ob Etwas dableiben soll oder nicht.

2b:

-Wir haben in Gruppen Irgendwie Anders gezeichnet.

-Wir haben Engel und Teufel gespielt.

-Wir haben gespielt, wie Irgendwie anders schlecht geträumt hat.

- Wir haben Irgendwie Anders´ Wohnung gebaut und haben eine Szene darin gespielt.

- Wir haben im Chor gesprochen und sind als Irgendwie Anders und die Anderen aufeinander zugegangen.

-Wir haben gespielt, was Irgendwie anders alles anders macht.

-Wir haben gespielt, ob das Etwas hereinkommen darf.

2. Fotos



Abbildung 6 - Plakat des Praxisprojekts



Abbildung 7 - Plakat des Praxisprojekts



Abbildung 8 - Plakat des Praxisprojekts

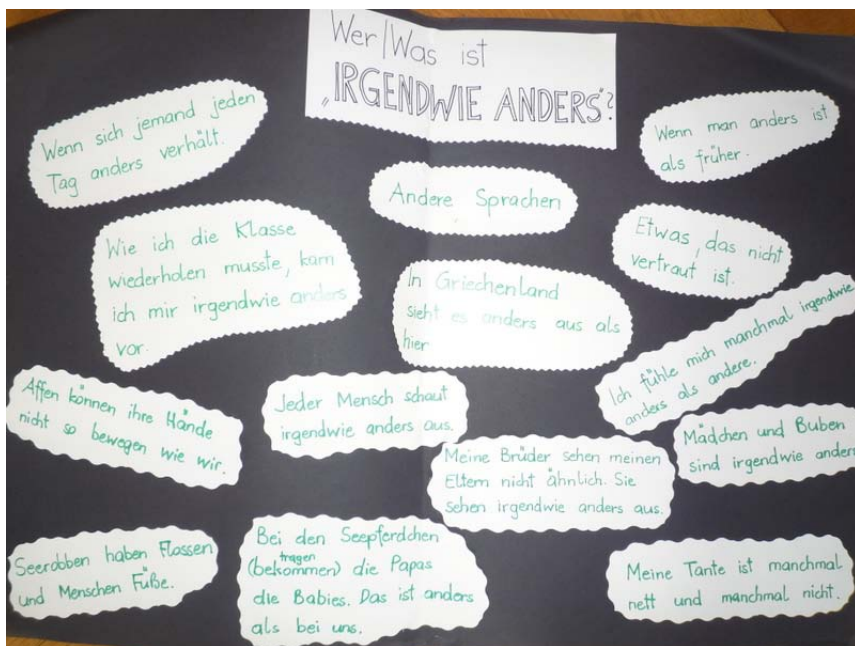


Abbildung 9 - Plakat des Praxisprojekts



Abbildung 12 - Plakat des Praxisprojekts

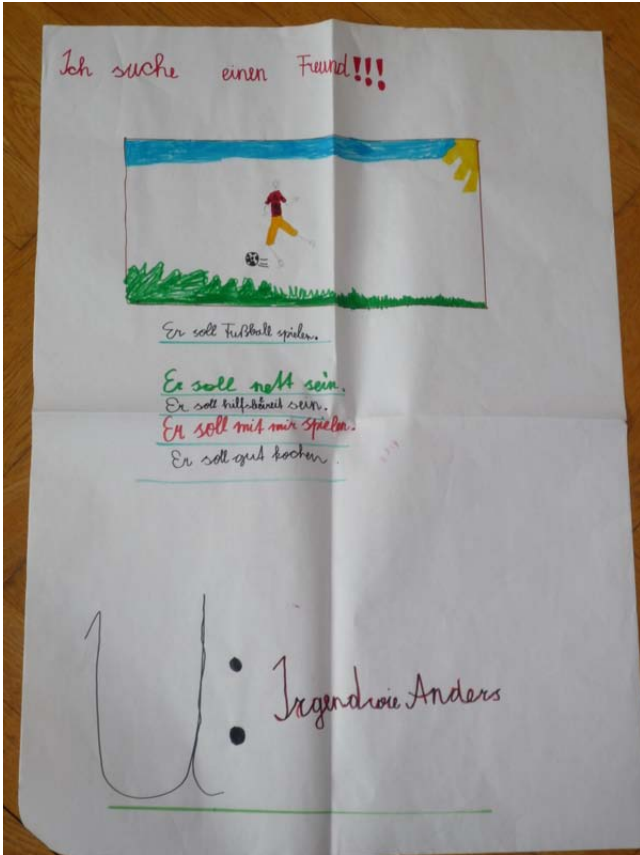


Abbildung 13 - Plakat des Praxisprojekts



Abbildung 14 - Plakat des Praxisprojekts

Abstract

Deutsch

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit Dramapädagogik als Lehr- und Lernmethode in der Schule der 6- bis 10- Jährigen. Es wird darüber reflektiert, welche Bedeutung kulturell-künstlerische Angebote und Arbeitsweisen, insbesondere im Bereich der darstellenden Kunst, in der Grundschule haben bzw. haben sollten. Die Methode Dramapädagogik, die in der Traditionslinie des Drama-Unterrichts im englischen Kulturraum seit Anfang des 20. Jahrhunderts steht, wird als Beispiel für eine ganzheitlich-künstlerische Unterrichtsform vorgestellt. Impulsgebende Theorien englischer PionierInnen werden ebenso beschrieben wie die Umsetzung der Methode in Österreich. Hier besteht die Schwierigkeit darin, dass die Förderung kindlicher Kreativität und Ausdruckskraft als Basisqualifikation für das Lernen gemäß österreichischem Lehrplan in erster Linie den traditionellen Kunstfächern Musik und Bildnerische Erziehung zugeordnet wird. Dramapädagogik als fächerübergreifende Methode wird als Weg aufgezeigt, der Darstellenden Kunst zu mehr Geltungsbereich zu verhelfen und darüber hinaus ein Lernen durch Erfahrung zu fördern.

Nach der theoretischen Beleuchtung des Themas wurde das von mir an einer Wiener Volksschule durchgeführte Praxisprojekt „Irgendwie Anders“ dokumentiert. Es zeigt auf, wie im Sinne eines zukunftsweisenden Schulunterrichts sowohl dem ganzheitlichen Anspruch Genüge getan werden kann, als auch, wie Kindern ein besonderer Zugang zur Welt des Theaters und seiner Semiotik ermöglicht wird. Der Titel „Irgendwie Anders“ bezieht sich auf das als Grundlage verwendete gleichnamige Kinderbuch, aber auch auf die Methode Dramapädagogik, die ein Lernen mit theatralen Mitteln und Lernen über darstellende Künste zu vereinen trachtet. Durch diese Arbeit soll auch ein Beitrag geleistet werden zu einer größeren Verbreitung der Methode in Österreich.

English

The present thesis deals with „Dramapädagogik“ as a teaching and learning method at schools for the 6- to 10-year olds. It reflects upon the question of which relevance cultural and artistic teaching strategies are, or should be, at primary schools, in particular in the field of performing arts. “Dramapädagogik”, a method in the tradition of “Drama in Education” practised in the English cultural area since the early 20th century, is presented as an example of holistic and artistic teaching. Innovative theories of English pioneers are depicted just as much as the implementation of the method in Austria. One of the difficulties arising in this context is that, when it comes to fostering children’s creativity and expressiveness as basic learning skills, the Austrian curriculum design relies above all on the traditional art subjects of music and arts. “Dramapädagogik” as an interdisciplinary method shows a way not only to promote performing arts, but also to enhance practical experience throughout learning processes.

After a theoretical outline of the method a relevant project, entitled “Irgendwie Anders”, which I put into practice at a Viennese primary school, is documented. It illustrates the potential of “Dramapädagogik” both as a forward-thinking teaching model and as a special way of making children familiar with the world of theatre and its semiotics. The title of the project means “somehow different” and is a play on words as on the one hand it is the name of the main character of the same-titled children’s book²²⁴ on which the project was based, and on the other hand it implies that, with its approach of combining learning through drama and learning in drama, “Dramapädagogik” is somehow different from conventional teaching methods.

It is a concern of this thesis also to broaden the degree of popularity of this method in Austria.

²²⁴ Original title of the English book: “Something Else” (Cave, Kathryn; Riddell, Chris: Something Else. London: Puffin, 1995.)

Curriculum Vitae

Katharina Siebert

geb. 16.4.1959 in Wien

4 Kinder (geb. 1984, 1987, 2000, 2002)

Email: katharina.siebert@relais.at

Tel: 0699/19 43 67 01

Studiengänge und Ausbildungen

- Okt. 2004 – Juni 2011 Studium Theater-, Film- und Medienwissenschaft Universität Wien
- Sept. 2005 – Juni 2006 2-semesteriger Akademielehrgang Darstellendes Spiel Pädagogisches Institut Wien mit Befähigung zur Führung von Schwerpunktklassen
- Sept. 2001 – Febr. 2003 Lehrgang Ausbildung zur Mediatorin WIFI Wien, Februar 2003 Abschlussprüfung zur Mediatorin, Eingetragene Mediatorin beim BMJ
- 2000 – 2001 Ausbildung „Grundschule NEU“ Pädagogisches Institut Wien mit Abschluss Zusatzqualifikation zur Begleitlehrerin (Arbeit mit Kindern nicht-deutscher Muttersprache)
- 1998 – 2002 Zusatzstudium für Lehramt an Sondererziehungsschulen SES, 2002 Abschluss Zusatzlehramt für Sondererziehungsschulen
- 1983 – 1985 Lehramtsstudium für Volksschulen an Pädagogischer Akademie Wien Strebersdorf, Oktober 1985 Lehramtsprüfung für Volksschulen
- 1977 – 1983 Lehramtsstudium Anglistik/Amerikanistik und Leibeserziehung Universität Wien
- 1969 – 1977 Neusprachliches Gymnasium in Wien, Juni 1977 Matura

Berufliche Laufbahn

- Ab 2007 Referentin in der LehrerInnenfortbildung zu den Themen
Soziales Lernen, Kommunikation, Umgang mit Konflikten und
Peer-Mediation (PH Wien, Montessori-Verein Vorarlberg, PH
Eisenstadt)
- Seit Sept. 2006 Volksschullehrerin an einer Ganztagsvolksschule im 3. Bezirk,
Implementierung des Pilotprojektes „kim3 – Peermediation an
der Grundschule“,
Unterrichtstätigkeit in diesem Fach in allen Jahrgangsstufen,
Ausbildung von Kindern zu StreitschlichterInnen,
Schwerpunkt: kreative Methoden, Dramapädagogik
- Juni 2004 – Juli 2006 Begleitlehrerin für Kinder nicht-deutscher Muttersprache an
einer Volksschule im 3. Bezirk
- Jan. 2004 – März 2004 Schulprojekt Basistraining für Konfliktlösung
(„Streitschlichtertage“) am Evangelischen Gymnasium Wien
- Febr. 2003 – Okt. 2003 Organisatorische/administrative Mitarbeit im Büro des ÖBM
(Österreichischer Berufsverband der MediatorInnen)
- Febr. 2000 – Juni 2004 Mutterschafts – Karenzurlaub
- Ab 1992 Workshopleiterin bei „Schulspiel Aktiv“
(Kooperationsveranstaltung von wienXtra Schulevents, MA13,
Stadtschulrat für Wien und PH Wien)
- 1990 – 2000 Klassenführende VS – Lehrerin an öffentlicher Volksschule im
3. Bezirk,
Teamteaching im Pilotprojekt „Integrative
Ausländerkinderbetreuung“ bzw. „Projekt FörderlehrerInnen“,
Zahlreiche Projekte mit Schwerpunkten Multikulturalität,
Kinderrechte, Friedenserziehung, Ökologie u.a.,

Schwerpunktklasse Darstellendes Spiel

1988 – 1990

Klassenführende VS – Lehrerin (Vorschulklasse) an
Privatvolksschule im 22. Bezirk