Frederik Durczok
(Hrsg.)

Handbuch Seminar THEATERPÄDAGOGIK

mit Beiträgen von:
Julia Jost, Katrin Pfändler,
Nele H. Toft, Andreas Wirag,
Frederik Durczok

V
H

Frederik Durczok
(Hrsg.)

Handbuch Seminar Theaterpädagogik

Mit Beiträgen von
Julia Jost, Katrin Pfändler,
Nele H. Toft, Andreas Wirag,
Frederik Durczok

Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Umschlaggestaltung: Gabriele Majer, Aichwald

Umschlaggraphik: Xenia Gäckle

Leider ist es uns nicht gelungen, die Rechteinhaber aller Texte und Abbildungen zu ermitteln bzw. mit ihnen in Kontakt zu kommen.
Berechtigte Ansprüche werden selbstverständlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über ›http://dnb.dnb.de‹ abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-2023-9

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, D-73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2020
Printed in Germany – Druck: WolfMediaPress, 71404 Korb

Inhaltsverzeichnis

Vorwort VII

I. Einführung: Theaterpädagogik und Ästhetische Bildung

Frederik Durczok, Andreas Wirag 1

II. Paradigmatische Exempla ausgewählter Theater-MacherInnen

A. Konstantin S. Stanislawski *(Nele H. Toft)* 13

1. Historisch-kultureller Kontext *(Frederik Durczok)* 13
2. Leben und Werk des Konstantin Stanislawski *(Nele H. Toft)* 15
3. Arbeit an sich 17
4. Pädagogische Anwendungsmöglichkeiten von Stanislawskis Methoden 20

B. Keith Johnstone *(Frederik Durczok)* 25

1. Historisch-kultureller Kontext 25
2. Biographische Anmerkungen 28
3. Zum Theater-Konzept 30
4. Pädagogische Anwendungsmöglichkeiten 34
5. Kritische Anmerkungen 35

C. Viola Spolin *(Katrin Pfändler)* 39

1. Viola Spolins Leben 39
2. Viola Spolins Philosophie des Lernens 43
3. Viola Spolins Spiele 45
4. Viola Spolin und die Schule 46
5. Abschließend 57

D. Augusto Boals Theater der Unterdrückten *(Julia Jost)* 59
1. Historisch-kultureller Kontext 59
2. Biographische Anmerkungen 61
3. Zum Theater-Konzept 65
4. Pädagogische Anwendungsmöglichkeiten 76
5. Kritische Anmerkungen 80

III. Zusammenfassung
Frederik Durczok 83

Zu den Autorinnen und Autoren 85

Vorwort

Der vorliegende Band „Seminar Theaterpädagogik“ ist als ein Handbuch für zukünftig hoffentlich sattfindende Hochschul-Seminare gedacht. Bislang kann auf dem Markt vor allem auf Handbücher zur theaterpädagogischen Praxis, beispielsweise in der außer-schulischen Jugendarbeit oder Titel wie „Szenisches Spiel im Deutschunterricht“ zurückgegriffen werden.

In meiner eigenen Lehre der letzten fünf Jahre konnte ich in mehreren Seminaren (Universität Heidelberg / KIT Karlsruhe) zum Thema in enger Kooperation mit Kolleginnen der Theaterpädagogik (mit BUT-Zertifikat) arbeiten. Sowohl angehende Lehrpersonen als auch wissenschaftliche PädagogInnen zeigten ein großes Interesse für das Thema.

Weit über den zunächst zu erwartenden spielerischen Reiz des Theaters hat der theaterpraktische und theaterpädagogische Zugang einen über sich selbst hinaus-weisenden allgemeinen Wert für pädagogisches Denken und Arbeiten. Dies zeigen die AutorInnen im vorliegenden Band anhand ausgewählter prägender TheaterpädagogInnen jeweils auf.

Man könnte Schiller zitieren – „Der Mensch ist nur da Mensch, wo er spielt.“ – oder sachlich darauf verweisen, dass der bewegungsnahe, handlungsbezogene und schöpferische Zugang des Theaters einen „blinden Fleck“ unseres häufig kognitiv-rational betonten Bildungswesens und der entsprechenden Reflexionen über dieses erleuchtet.

Kurzum: *Theater – das hat uns gerade noch gefehlt!*

Die im Inhaltsverzeichnis ersichtliche Auswahl an paradigmatischen Exempla kann auch als Kerncurriculum eines möglichen Seminars an der Hochschule verstanden werden, welches entweder vertieft oder weitergesponnen werden kann.

Zur Handlichkeit des Buches haben sich die AutorInnen auf eine in etwa gleiche Abfolge innerhalb der einzelnen Kapitel verständigt. Mir war es als Herausgeber aber auch besonders wichtig, die ganz individuellen Noten der einzelnen Schreibenden, so auch in Art des Zitierens, Stilistik und der Strukturierung zu erhalten. Ganz verschiedene Personen zeigen so im vorliegenden Buch persönliche *und* wissenschaftliche Zugänge zur Theaterpädagogik – wie ich hoffe ein Stück gelebter Pluralismus.

FREDERIK DURCZOK / ANDREAS WIRAG

I. Einführung: Theaterpädagogik und Ästhetische Bildung

Dieser Aufsatz ist in abgewandelter Form enthalten im Band „Theater an Grundschulen“ von Anna-Sophie Bachmann und Johann J. Beichel (Hrsg.) (Schneider Verlag, Dezember 2019). Die Graphiken stammen aus der Feder von Xenia Gäckle

Anhänger und „Fans“ der Theaterpädagogik sind gewöhnlich leidenschaftlich. Sie brennen für theaterpädagogische Arbeit und zumeist auch für das Theater und Theaterspielen an sich. Alleine deshalb schon könnte Theaterpädagogik in den Fokus von LehrerInnenbildung und weiter Bestenauslese im Lehramtsstudium geraten. Denn was könnte eine Lehrperson mehr auszeichnen als ihre *leidenschaftliche Sachlichkeit*, wie bereits an anderer Stelle beschrieben:

> „Eine solche [ideale] Lehrperson vereinigt auf der Basis von stetem pädagogischem Wollen fachliche Brillanz mit der Sensibilität für und der Bereitschaft zu ästhetischer Wahrnehmung und dann Bildung. Sie ist dem Schüler/der Schülerin in leidenschaftlicher Sachlichkeit stets zugewandt.“ [1]

Mitunter ist es aber die Sachlichkeit, an der es zu mangeln droht, wenn passionierte, für das Theater Brennende versuchen, ihre persönliche Leidenschaft für das Theaterspiel weiterzugeben.

An dieser Stelle soll ein bildungsphilosophischer Weg beschritten werden, um die Sinnhaftigkeit und Bedeutsamkeit von Theaterpädagogik darzustellen. Gleichwohl der wissenschaftlich prüfende Geist nicht gegen Begeisterung und Leidenschaft ausgespielt werden soll, muss ein theoriebasierter Zugang sachliche Argumentation der Begeisterung zur Seite stellen.

Gleichzeitig, und dies darf als Zugeständnis an einen Evidenzanspruch, der die Bildungswissenschaften zunehmend prägt, verstanden werden, soll dieser bildungsphilosophische Weg mit Befunden aus aktuellen empirischen Untersuchungen flankiert werden. So sollen neben theoretisch fundierten Bildungsüberlegungen auch verfügbare Studienbelege vorgestellt werden, die diese Betrachtungen stützen bzw. untermauern.

[1] Frederik Durczok, Ästhetik und Didaktik. Auf der Suche nach Unterricht für die Zukunft. Baltmannsweiler 2016, S. 71. (Schneider Verlag Hohengehren)

Von der Gefangenheit in Teufelskreisen und ihrer Durchbrechung durch Theaterarbeit

Die Probleme unserer Welt sind häufig system-immanent. Man könnte polemisch sagen, wir bewegen uns in zahlreichen „Teufelskreisen“, die im schlimmsten Falle zu Abwärtsspiralen werden können: Es gibt zu viel PKW-Verkehr, wir bauen Umgehungs- und Entlastungsstraßen, durch jene steigt die Verkehrsmenge statistisch an, wir bauen weitere Straßen. – Wir hoffen auf Artenschutz durch weniger Pestizide, kaufen ökologisches Gemüse, welches wiederum aus Übersee eingeflogen wird, wodurch der Kerosin-Verbrauch steigt und womöglich auch die Produktionsmenge an Plastik-Verpackungen, welche indirekt das Artensterben im Meer verursachen. – Es gibt zu wenig Wohnungen, wir flexibilisieren die Marktsituation, es werden mehr Wohnungen gebaut, letztere aber zu hohen Preisen vermietet, die sich nur wenige leisten können. Et cetera.

Die skizzierten Teufelskreise mögen polemisch verkürzt sein. Jedoch lässt sich ein Charakteristikum isolieren, welches wohl jeder und jedem vertraut ist: Probleme in bestimmten Bereichen oder Teilsystemen unserer Gesellschaft entstehen häufig durch – oder zumindest *in Abhängigkeit von* – der internen Logik des jeweiligen Teilbereiches. Verbleibt die Lösung des Problems innerhalb dieser internen Logik, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass neue system-immanente Fehler auftreten.

Albert Einstein hat diesen Zusammenhang in Form des folgenden Ausspruchs gebündelt (der heute zum „Kalenderspruch" geworden ist):

> „Vorstellungskraft ist besser als Wissen. Wissen ist begrenzt. Vorstellungskraft durchbricht die Kreisläufe der Welt. Wir können keine Probleme lösen, indem wir dasselbe Denken verwenden, mit dem wir diese zuvor geschaffen haben."[2]

Wir benötigen also „Neues Denken". Dass es mit Sicherheit unzählige Möglichkeiten gibt, zu einem solchen „Neuen Denken" zu gelangen, zeigen allein schon die zahlreichen divergierenden Biographien von revolutionären ForscherInnen und WissenschaftlerInnen der Geschichte. Der amerikanische Pragmatist Richard Rorty hat postuliert, dass die Beschäftigung mit Romanen ein Königsweg zum Ausbruch aus den Sackgassen der Welt sein kann. Sein Aufsatz „Der Roman als Mittel zur Erlösung aus der Selbstbezüglichkeit"[3] von 2003 stellt dies dar. Bereits 1994 formulierte Rorty in „Hoffnung statt Erkenntnis" seine Zukunftsvision:

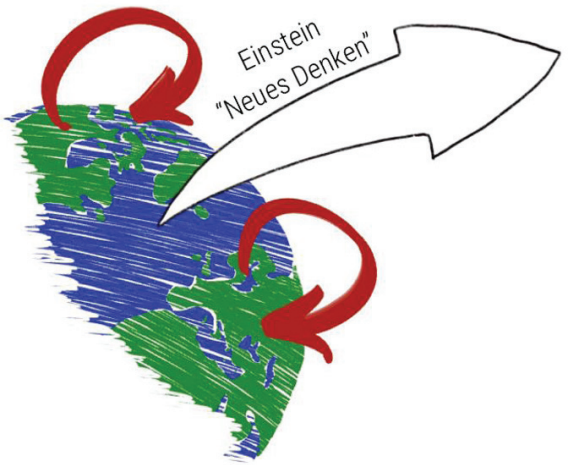
> „Spezifischer ausgedrückt, können wir sowohl den geistigen als auch den moralischen Fortschritt als etwas nicht von der Annäherung an das Wahre, das Gute oder Richtige Abhängiges sehen, sondern als Zunahme von Vorstellungskraft. Sie, die Phantasie, bringt die kulturelle Evolution voran. Sie ist die Kraft, die unter Voraussetzung von Frieden und Wohlstand ständig dahingehend wirkt, daß sich die Zukunft des Menschen reichhaltiger gestaltet als seine Vergangenheit."[4]

---

[2] In freier Übersetzung zitiert nach: Johann J. Beichel, Ästhetische Bildung. Als Potenzialentfaltung und Kulturerschließung in aufbauendem Unterricht und nachhaltiger Erziehung auf kunstnahen Begegnungs- und Lernfeldern. Baltmannsweiler 2010, S. 8. (Schneider Verlag Hohengehren)

[3] Richard Rorty, Der Roman als Mittel zur Erlösung aus der Selbstbezüglichkeit. In: Joachim Küpper / Christoph Menke (Hrsg.), Dimensionen ästhetischer Erfahrung. Frankfurt 2003, S. 49 – 66. (Suhrkamp)

[4] Richard Rorty, Hoffnung statt Erkenntnis. Wien 1994, S. 87 f. (Passagen Verlag)



Nach Rorty lässt sich das „Neue Denken“ nun genauer bestimmen. Zum einen ist Vorstellungskraft oder Phantasie unumgänglich. Wie sonst sollten andere, neue oder zumindest neu kombinierte Möglichkeiten, Varianten und Wege gedacht werden, wenn nicht auf der Basis von Phantasie? Die Künste und im Rorty'schen Sinne das „Fiktionale“ bieten die große Chance, nicht nur Ideen zu entwickeln, sondern diese auch ein Stück weit auszuführen, ohne dass dabei in der pragmatischen[5] Welt Verluste zu erleiden wären. Die Künste können Utopien leben, ohne dabei Menschenleben zu riskieren. Sie sind, im Sinne Schillers und Huizingas, nur ein „Spiel“, in einem fest definierten Raum, einem „Spielfeld“, verlieren damit aber nicht ihre Abbildungshaftigkeit oder auch Abbildungsfähigkeit in Bezug auf die vulgo „reale Welt“.

Weiterhin lässt sich aus Rortys Denken die besondere Bedeutung von Empfindsamkeit oder Empathie extrahieren. Insbesondere die Identifikation, die sich beim Lesen eines Romans mit dessen Figuren vollzieht, beschreibt Rorty als Empathie-Training. Die Zunahme an Blickwinkeln oder Perspektiven mag uns Hoffnung auf positive Wirkungen im moralischen Bereich geben. Wenn Martin Seel schreibt

> „[ä]sthetische Argumente in moralischen Kontexten sind letztlich immer Argumente zum Schutz einer Lebensmöglichkeit, […]“[6],

[5] An dieser Stelle wird bewusst der Begriff „realistisch“ vermieden, da der Realitätsbegriff nur vermeintlich Klärung bringt und erst zu definieren wäre. Pragmatisch ist hier im Wortsinne „Handlungsbezogen“, die praktische Welt soll als Gegensatz zur künstlerischen oder „gespielten Welt als ob“ verstanden werden.

[6] Martin Seel, Ethisch-ästhetische Studien. Frankfurt am Main 1996, S. 31. (Suhrkamp)

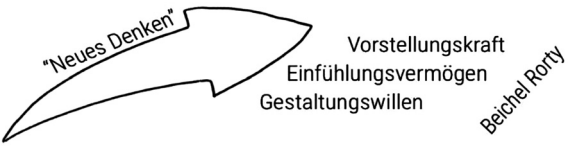
so bestärkt auch er die Hoffnung auf die Chancen eines „Mehr an Einfühlungsvermögen“, ohne in den Schiller’schen Rigorismus zu verfallen, der spätaufklärerisch glaubte, allein die Kunst könne die Menschheit veredeln.

Die beschriebene Empathie hat auch eine positive Rückwirkung auf die zuvor hervorgehobene Vorstellungskraft. Großartige Phantasie allein kann auch zu fixen Ideen führen, deren Verwirklichung wir häufig durch Diktaturen und totalitäre Systeme kennengelernt haben. Einfühlungsvermögen und Empfindsamkeit jedoch lenken auch den Blick auf die Grenzen großer, noch so „guter“ Ideen. Mit starker Empathie dürfen wir davon ausgehen, dass Schwächere, Verlierer und Abgehängte eher gesehen und mitbedacht werden.

Gerade die ökologischen Herausforderungen unserer Tage verdeutlichen jenen Konflikt: zahlreiche Ideen würden – strikt umgesetzt – den CO2-Ausstoß unserer Gesellschaft verringern. Viele von ihnen aber führen womöglich zu sozialen Verwerfungen und neuen Ungleichheiten, die wir mitbedenken müssen.

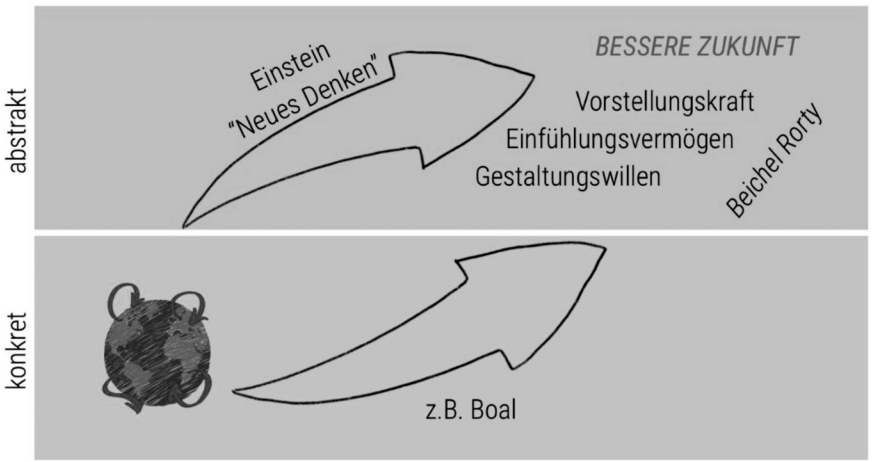
Gerade das Theater und theaterpädagogisches Arbeiten machen noch einen dritten Aspekt neben Vorstellungskraft und Einfühlungsvermögen stark, der an dieser Stelle hervorgehoben werden soll: den Gestaltungswille.

Johann J. Beichel nennt 2017 *drei Säulen Ästhetischer Bildung*. Empfindsamkeit (1.) könne als Entfaltung der Wahrnehmungsfähigkeit oder anders gesagt als „Alphabetisierung der Sinne“ verstanden werden. Bezugspunkt sind somit die Anderen, aber auch die Schöpfung oder die Natur. Vorstellungskraft (2.) könne als Innovationsbereitschaft verstanden werden. Beichel expliziert dies mit der Formel, man müsse „das Mögliche oberhalb der Wirklichkeit denken“. So entstehe eine Aufbruchsbereitschaft zur Veränderung. Schließlich fügt er den Gestaltungswillen (3.) an. Hier käme es zur Entfaltung der Gestaltungsfähigkeit und auch der Gestaltungsbereitschaft. Durch diese werden wiederum die Antriebsenergien gestärkt.[7]



[7] Alle Paraphrasen und Zitate finden sich in einer Überblicksgraphik: Johann J. Beichel, Einleitung. In: Johann J. Beichel, Ästhetische Praxis. Als allgemeines Unterrichtsprinzip für die Schule. Als Kunstsparten übergreifendes Projektmodell. Baltmannsweiler 2017, S. 10. (Schneider Verlag Hohengehren)

Der letztgenannte Gestaltungswille kann als Übergang von bildungsphilosophischen Erwägungen zur praktischen Didaktik verstanden werden. Möchte man nun eine passende Methode finden, die Vorstellungskraft, Einfühlungsvermögen und Gestaltungswillen einschließt, bestärkt und fördert, wird man im Bereich der Theaterpädagogik vielfach fündig.



So fördert beispielsweise das Forum-Theater eines Augusto Boal (siehe Kapitel D) die Vorstellungskraft der Teilnehmenden beziehungsweise Teilhabenden, da anders als in der praktischen Wirklichkeit der gespielten Konflikte – eben *oberhalb* der Wirklichkeit – verschiedene Ausgänge der Geschichte gespielt, besser durchgespielt werden. Beim Einwechseln der Rollen durch verschiedene SchauspielerInnen versetzen sich diese buchstäblich in jemand anderen, sie fühlen sich in deren Rolle ein. Die Nähe zum pragmatischen Gestaltungswillen, der sogar Auswirkung auf die Gesetzgebung haben kann, zeigt insbesondere die Steigerung des Forum-Theaters im *Teatro Legislativo*, wo aus der Theaterarbeit echte und wirksame Gesetze entstehen.

Abgesehen von der politischen Dimension eröffnet das Forum-Theater, ähnlich wie viele weitere Ansätze, für die Teilnehmenden einen Zuwachs an Selbstvertrauen, speziell auch ein gesteigertes Vertrauen in die eigene Stimme wie das eigene Sprechen. Dieses potenziell gesteigerte (Selbst-)Vertrauen wiederum macht es möglich, seine eigene Meinung deutlich auszudrücken, was auch essentiell für Partizipation und Teilhabe ist.

Blickt man von der Ebene einer bildungsphilosophischen Betrachtung hinüber ins Lager der Empirie bzw. empirischen Bildungsforschung, so finden sich weitere, wichtige Anhaltspunkte zur Verknüpfung von Theaterspiel, Vorstellungskraft, Empathie und Gestaltungswillen. In diesem Zusammenhang hat Christian Rittelmeyer (2016) wiederholt hervorgehoben (vgl. 2014), dass künstlerische Tätigkeiten mit sogenannten „Transferwirkungen" (2016, S. 17) verbunden sein können.[8] Diese „Transferwirkungen" sind im Sinne eines Übertrags einer Fähigkeit zu verstehen, die Teilnehmende zwar während einer künstlerischen Aktivität ausbilden, die jedoch in den außerkünstlerischen Alltag übertragen bzw. „transferiert" werden kann. Rittelmeyer (2014) führt dazu aus, die „Transferwirkungen" der Künste beschreiben die Idee,

> „dass durch ästhetische Erfahrungen Bildungswirkungen weit über das Künstlerische hinaus erzielt werden: Dabei steht sowohl allgemein die Persönlichkeitsentwicklung im Blick als auch die Förderung von Einzelfähigkeiten, die vermutlich als Komponenten der „Persönlichkeit" anzusehen sind: Ein selbstbestimmtes Leben, die autonome und kritische Teilhabe an Gesellschaft und Politik, die Empfindsamkeit und persönliche Anteilnahme an den Mitmenschen, […] die Entwicklung von Wertvorstellungen, die Schulung des Hörvermögens, die Fähigkeit, Strukturen und Ordnungen erkennen zu können und die Kultivierung der eigenen Emotionen […] , die Fähigkeit zur persönlichen Mitgestaltung in Gemeinschaften und die Förderung der soziale [*sic*] Verantwortung, die Ausbildung von Kreativitätsfähigkeiten und die Kompetenz, den eigenen Standpunkt zu begründen." (S. 30)

Das Auftreten und die Gültigkeit solcher Transferwirkungen wiederum können in geeigneten empirischen Untersuchungen überprüft werden. Im Regelfall werden zu diesem Zweck empirische Vergleichsstudien durchgeführt, in denen zwei Gruppen von TeilnehmerInnen einander gegenübergestellt werden. Diese unterscheiden sich durch ihre Teilnahme (z. B. Theatergruppe) bzw. Nicht-Teilnahme (z. B. Kontrollgruppe) an einer künstlerischen Aktivität, die im Rahmen der Studie stattfindet bzw. angeleitet wird (z. B. Theaterarbeit). Zeigt beispielsweise die Theatergruppe nach Abschluss der Maßnahme einen Vorteil bzw. Vorsprung vor der Kontrollgruppe, z. B. in Hinblick auf das Empathievermögen, das Selbstbewusstsein oder die Sozialkompetenz der Teilnehmenden, kann geschlossen werden, dass das Theaterspiel diesen Unterschied erzeugt hat.

[8] Christian Rittelmeyer, Bildende Wirkungen ästhetischer Erfahrungen. Weinheim 2016. (Beltz Juventa). Christian Rittelmeyer, Bildende Wirkungen künstlerischer Tätigkeiten? Methodologische Perspektiven einer anspruchsvollen Forschung. In Eckart Liebau, Benjamin Jörissen & Leopold Klepacki (Hrsg.), Forschung zur kulturellen Bildung: Grundlagenreflexionen und empirische Befunde, S. 29–44. München 2014.

Die wohl bekannteste Studie, die einen solchen Ansatz in der Vergangenheit verfolgt hat, ist die DICE-Studie (2010), ein Akronym für „Drama Improves Lisbon Key Competences in Education“.[9] In dieser Untersuchung wurden Kinder und Jugendliche aus insgesamt 12 Ländern innerhalb und außerhalb Europas betrachtet (z. B. aus Norwegen, Palästina, Portugal, Serbien, u. a.). Während die Theatergruppen innerhalb dieser Länder über einen Zeitraum von 1 – 4 Monaten an Aktivitäten des Bildungstheaters teilnahmen, besuchten die Kontrollgruppen keine vergleichbaren Programme (2010, S. 7). Im Ergebnis zeigt die DICE-Studie, dass die Phantasie bzw. Kreativität der Teilnehmenden sich im Verlauf der Untersuchung in stark unterschiedlicher Weise entwickelt. Während die Phantasie der Kontrollgruppe über den Untersuchungszeitraum hinweg absinkt, steigt die Vorstellungskraft der Theatergruppe hingegen an (vgl. Abbildung 1). Zwischen den Studiengruppen ergibt sich ein (statistisch) signifikanter Unterschied, der damit nicht durch einen Zufall zu erklären ist und auch auf ähnlich gelagerte Theaterprogramme übertragen werden kann (2010, S. 40). Die DICE-Studie ist damit in der Lage, eine belastbare Aussage zur Förderung der Kreativität durch Theaterarbeit zu treffen. Diese steigt nachweislich durch Theaterspiel stärker an, als dies ohne das Theater der Fall wäre. Die DICE-AutorInnen schlussfolgern entsprechend in einem selbstbewussten Ton: „The effect of educational theatre and drama on creativity seems obvious and the research results support this hypothesis“ (S. 40).

[9] DICE Konsortium, DICE – Die Würfel sind gefallen. Forschungsergebnisse und Empfehlungen für Bildungstheater und Bildungsdrama. Belgrad 2010. (Drama Improves Lisbon Key Competences in Education)

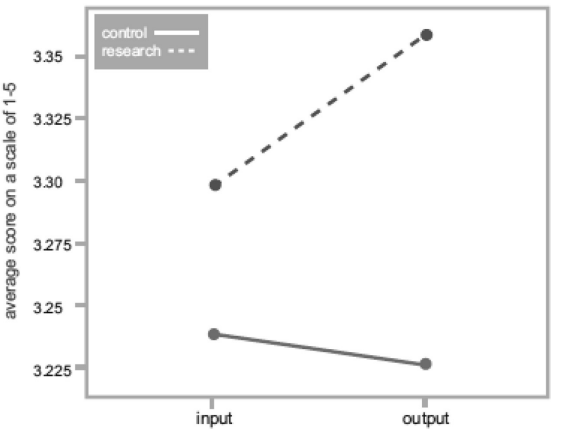


Chart 11. Differences between the research group (who have participated in educational theatre and drama activities) and the control group (who have not) in the self-assessment of creativity among students who had not participated in educational theatre and drama before.

Abb. 1 Entwicklung der Kreativität von Theater- und Kontrollgruppe in der DICE-Studie

Die TeilnehmerInnen der Theatergruppe („research") und Kontrollgruppe („control") bewerten ihre eigene Kreativität vor („input") und nach („output") der Theaterarbeit. Diese Bewertung reicht von 1 (d. h. niedrigste Ausprägung) bis 5 (d. h. höchste Ausprägung). Die Punkte an den Enden der Linien zeigen die Mittelwerte der beiden Gruppen an. Es zeigt sich, dass die Theatergruppe einen Zuwachs und die Kontrollgruppe einen Abfall an Kreativität erfährt. Dieser Unterschied der Änderungsrate ist statistisch signifikant (vgl. DICE 2010: 40).

Eine weitere Untersuchung, die einen ähnlichen Aufbau wie die DICE-Studie nutzt, ist eine Studie mit dem (sprechenden) Titel *Theaterspielen – und seine Wirkungen*, die Romi Domkowsky (2011) durchführt.[10] Die Autorin beforscht in ihrer Untersuchung 84 SchülerInnen, welche die 8. und 12./13. Klasse an verschiedenen Berliner Schulen besuchen. Die Theatergruppe umfasst vier Kurse zum „Darstellenden Spiel" (DS), während die Kontrollgruppe aus vier Kursen anderer Fächer besteht, d.h. Englisch, Deutsch, Erdkunde und Philosophie. Alle DS-Kurse beinhalten grundlegende theatrale Methoden, Improvisationen, Szenenentwicklungen sowie die abschließende Aufführung eines Stücks (S. 103). Die Autorin befragt die SchülerInnen mithilfe eines umfangreichen Fragebogens, der eine große Anzahl von Persönlichkeitsbereichen abdeckt, die durch das Theater gefördert werden können.

[10] Romi Domkowsky, Theaterspielen – und seine Wirkungen. Dissertation. Berlin 2011. (Universität der Künste Berlin, Fakultät Darstellende Kunst)

Darunter befinden sich auch die zentralen Aspekte der obigen Betrachtung, d. h.

- Empathie bzw. Einfühlungsvermögen (S. 475–476) sowie das (vergleichbare) Interesse an Perspektivenübernahme (S. 474–475);
- Offenheit und Aufgeschlossenheit (S. 448–450) sowie Kreativität (S. 416–417), die sich auf die Vorstellungskraft beziehen;
- sowie Selbstwirksamkeitserwartung (S. 446–448) und Leistungsmotivation (S. 451–455), die dem Gestaltungswillen ähneln.

Leider geben die statistischen Auswertungen, die Domkowsky im Ergebnisteil der Studie vorstellt, keine belastbaren Hinweise darauf, dass das Theaterspiel mit einer Förderung dieser Eigenschaften verbunden ist.[11] Gleichzeitig hebt Domkowsky hervor, dass zahlreiche der deskriptiven (d. h. die Daten lediglich beschreibenden) Ergebnisse in die gewünschte Richtung weisen (S. 507–522). Hier zeigt sich nach der Theaterarbeit in den Mittelwerten der Theatergruppe ein leichter Vorteil bzw. Vorsprung vor der Kontrollgruppe, der jedoch nicht (statistisch) signifikant wird (und damit nicht auf andere Theatergruppen bzw. die Allgemeinheit generalisiert werden kann). Doch auch wenn diese deskriptiven Befunde nicht verallgemeinert werden können, geben sie doch wichtige Hinweise in Hinblick auf das eigentliche Forschungsanliegen. Sie stehen – als „schwache" Evidenz – im Einklang mit der Annahme, dass die vermutete Förderwirkung des Theaters in Hinblick auf Phantasie, Empathie und Gestaltungswillen auch tatsächlich existiert.

Schließlich finden sich auch abseits quantitativer Studien empirische Untersuchungen, die qualitative Methoden nutzen, um auf diese Weise datengestützte Befunde zu Theaterarbeit, Einfallsreichtum, Empathie und Gestaltungswillen zu gewinnen. So untersucht Anja Jäger, in ihrer Arbeit *Kultur szenisch erfahren* (2011), in welcher Weise die Nutzung von Theatermethoden während der Literaturarbeit die Interkulturelle Kompetenz (IK) der Lernenden fördern kann.[12] Die Autorin forscht dazu in drei Klassen der Realschule in Baden-Württemberg (9./10. Klasse), die sie über 12–25 Schulstunden im Unterricht begleitet. Dort erarbeiten die SchülerInnen die Lektüre *Bend It Like Beckham* unter Nutzung verschiedener Theatermethoden (z. B. Standbilder, Rollenspiele, u. a.). Um qualitative Aussagen dazu zu

[11] Der Grund ist hier wahrscheinlich die vergleichsweise kleine Stichprobe von 84 TeilnehmerInnen, bei der nur sehr große Unterschiede zwischen den Gruppen als „signifikant" nachgewiesen werden können.

[12] Anja Jäger, Kultur szenisch erfahren. Interkulturelles Lernen mit Jugendliteratur und szenischen Aufgaben im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main 2001. (Peter Lang)

gewinnen, ob diese theatralen Methoden die IK der SchülerInnen positiv beeinflussen, führt die Autorin verschiedene Interviews und fragebogengestützte Befragungen mit den Lernenden durch. Dabei geht sie z. B. der Frage nach, ob es den SchülerInnen gelingt, einen (empathischen) Perspektivenwechsel mit den (Roman-)Figuren zu vollziehen (S. 303 – 312). Die Aussagen, die die SchülerInnen in den Interviews treffen, geben deutliche Hinweise darauf, dass diese Einfühlung in die Figuren in – oder durch – die Theaterarbeit erfolgreich verläuft. So berichten z. B. die SchülerInnen „Scott" und „Lindsey" im Interview über ihren gelungenen Perspektivenwechsel mit der (Roman-)Figur „Jess" (S. 304):

> *Scott: Yes ähm it was difficult but ähm it's very good also man konnte sich in die Figuren ein bissle reinversetzen. Man konnte auch merken wie die Jess unbedingt dafür kämpft* […]
>
> *Lindsey: Yes I ich kann mich in Jess irgendwie reinversetzen because I have played football, too and yes.*

Darüber hinaus befragt die Autorin die SchülerInnen im Fragebogen, ob das „Hineinversetzen" in ihre Rollen „nicht" /„etwas"/„gut" oder „sehr gut" geklappt habe. Auch hier zeigt sich eine deutliche Häufung der Antworten am oberen Ende der Skala, in der die Mehrheit der Lernenden angibt, dass sie sich „gut" oder „sehr gut" in ihre Rolle hineinversetzen konnten (S. 306). Beide qualitativen Informationen – sowohl die Interview- als auch Fragebogenantworten – stellen empirische Belege dafür dar, dass die SchülerInnen ihr Empathievermögen durch theatrale Methoden erfolgreich angewendet und dadurch, als plausible Folge, weiter trainiert und ausgebaut haben.

Schließt man den Kreislauf der Betrachtung und zieht ein Resümee aus den skizzierten bildungsphilosophischen sowie empirischen Erkenntnissen, so wird sichtbar, dass das theaterpädagogische Arbeiten einen naheliegenden Weg darstellt, um die gewünschten Bildungsideale zu verwirklichen.

Theaterpädagogisches Arbeiten ist also ein guter Weg, um bildungsphilosophische Ideale zu verwirklichen. Mit den amerikanischen Pragmatisten, zu denen Richard Rorty zu zählen ist, können wir kurzfassen, dass Bildung letztlich auch die Hoffnung auf eine bessere Zukunft beinhaltet. Mit dieser kurzen Einleitung mag verständlich geworden sein, welche Chancen im theaterpädagogischen Arbeiten liegen. Dies soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass es wie bei jedem Ansatz auch Nachteile, Schwächen und Gefahren geben mag. Die einzelnen AutorInnen werden bei den kritischen Absätzen der folgenden Kapitel auf diese eingehen.