

Erlanger Beiträge zur Pädagogik

hrsg. von Michael Göhlich und Eckart Liebau

16



Tanja Klepacki

Bildungsprozesse im Schultheater

Eine ethnographische Studie

WAXMANN

Erlanger Beiträge zur Pädagogik

herausgegeben von
Michael Göhlich und Eckart Liebau

Band 16



Waxmann 2016
Münster • New York

Tanja Klepacki

Bildungsprozesse im Schultheater

Eine ethnographische Studie



Waxmann 2016
Münster • New York

Die Arbeit wurde unter dem Titel „Spuren Theatraler Bildung – Versuch einer ethnographischen Rekonstruktion“ 2014 an der Universität Erlangen-Nürnberg als Dissertation angenommen.

Bibliografische Informationen 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.

Erlanger Beiträge zur Pädagogik, Bd. 16

ISSN 1614-3205

Print-ISBN 978-3-8309-3474-5

E-Book-ISBN 978-3-8309-8474-0

© Waxmann Verlag GmbH, 2016

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Christian Averbeck, Münster

Titelfoto: © by Art Gallery Klepacki 2016, Pater Polykarp Uehlein

Druck: Hubert und Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Vorwort

Die Arbeit leistet einen bedeutsamen Beitrag zur Erforschung des Schultheaters. Dies gilt in doppelter Hinsicht: Zum einen wird eine sorgfältige, umfang- und inhaltsreiche ethnographische Studie zu theatralen Bildungsprozessen, ihren Voraussetzungen und ihren Rahmenbedingungen geboten; zum anderen wird eine sorgfältige Rekonstruktion eines Forschungsprozesses vorgelegt, die gleichzeitig mit einer hoch elaborierten Reflexion methodologischer Entscheidungen und Probleme verbunden ist. Im Ergebnis werden die besonderen Bildungsmöglichkeiten sichtbar, die mit Schultheater verbunden sein können. Im Schultheater, so zeigt sich, liegt ein äußerst reiches Bildungspotenzial nicht nur im Blick auf die domänenspezifischen theatralen Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern auch für die Bildung der Persönlichkeit; aber es gibt durchaus keine Garantie dafür, dass dieses Potenzial auch in jedem Fall wirksam wird und zur Geltung kommt: Subjektive Bildungsprozesse können nicht erzwungen, sie können nur ermöglicht werden. Daher konzentriert sich die Autorin mit guten Gründen auf die Bildungsmöglichkeiten; sie setzt sich damit gleichzeitig von der im öffentlichen Diskurs häufig präferierten, aber viel zu kurz greifenden Frage nach Wirkungen und Kompetenzen ab.

Die Arbeit fußt auf einem Forschungsprojekt, das am Erlanger Institut für Pädagogik durchgeführt worden ist und einen Teil eines mehrere Projekte umfassenden Forschungszusammenhangs zum Thema Schultheater darstellte. Der Gewinn der Arbeit liegt in den beiden sich im Durchgang durch das Material auch in ihrem Wechselzusammenhang erschließenden methodologischen und inhaltlichen Argumentationslinien. Die Autorin untersucht hier im stetigen Wechsel von Erzählung und Deutung das Bildungspotenzial theatraler Bildung exemplarisch: im Versuch, einen bildungstheoretisch ausgewiesenen empirischen Zugang zum äußerst komplexen und umfangreichen empirischen Material zu finden (Videos, Interviews, Tagebücher), und immer im Bewusstsein der Vorläufigkeit der Deutungen und der nicht ohne weiteres übertragbaren Strukturen und Situationen, die sich aus der Besonderheit der Fälle und damit des Materials ergeben. Dabei gelangen wesentliche strukturelle Einsichten, so z.B. im sechsten Kapitel, das sich der Doppelstruktur theatraler Bildung, zugleich schulischer Unterricht und Kunstproduktion zu sein, widmet.

Das analytische Potenzial qualitativer pädagogischer Forschung wird hier exemplarisch sichtbar. Es zeigt sich, dass qualitative pädagogische Forschung –

bei aller Notwendigkeit ordentlichen Handwerks – nur dann gelingen kann, wenn sie im engsten Sinn auf den pädagogischen Gegenstand bezogen ist, also sich in Form und Inhalt an pädagogischer Grundlagentheorie und -forschung orientiert. Qualitative Forschung ist keineswegs eine allgemeine disziplinneutrale Werkzeugkiste der Sozialforschung.

Angesichts ihrer strikt ethnographischen Perspektive enthält sich die Autorin konsequent jeglicher pädagogischer oder bildungspolitischer Empfehlungen. Die Arbeit bietet inhaltlich jedoch mit ihren Erkenntnissen viele Möglichkeiten der pragmatischen Anknüpfung; sie kann und wird daher nicht nur die wissenschaftlichen, sondern auch die praktischen pädagogischen und politischen Diskurse zur theatralen Bildung in der Schule wesentlich voranbringen.

Erlangen, im August 2016

Eckart Liebau

Vorwort und Danksagung

Die vorliegende Arbeit bezieht sich auf Daten und Erkenntnisse des am Institut für Pädagogik der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg durchgeführten Forschungsprojekts *Theatrale Bildung* (2006–2012), das von der Stuttgarter Heidehofstiftung gefördert und vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus autorisiert wurde. Konzeption und Durchführung des Projekts oblagen dabei einer insgesamt fünfköpfigen Forschergruppe, der neben den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen Tanja Klepacki (geb. Bauer) und Katharina Marquard auch Prof. Dr. Eckart Liebau, Prof. Dr. Jörg Zirfas und PD Dr. Leopold Klepacki angehörten.

Gesamtziel der im Rahmen des Projekts *Theatrale Bildung* durchgeführten Studie war es, mit Hilfe qualitativer Forschungsmethoden theatrale Lern- und Bildungsprozesse anhand von jeweils zwei Produktionen eines Grundkurses *Dramatisches Gestalten* an zwei bayerischen Gymnasien zu rekonstruieren und zu analysieren. Im Zentrum des Forschungsinteresses standen daher neben den Premieren bzw. den Aufführungen besonders die Probenprozesse sowie die mit ihnen verbundenen Lern- und Bildungsprozesse der Theaterschülerinnen und -schüler. Im Kern ging es im Gesamtprojekt darum, anhand der erhobenen Daten der spezifischen bildenden Wirkung des Theaterspielens empirisch auf die Spur zu kommen und darüber hinaus eine gegenstandsorientierte Theorie theatraler Bildung zu entwickeln (vgl. hierzu Liebau, Klepacki & Zirfas 2009).

Diese Arbeit setzt dabei jedoch auf einer grundlegenden Ebene an. Weder geht es um den Vergleich der beiden beobachteten Theaterkurse noch um die Entwicklung einer allgemeinen Theorie theatraler Bildung oder gar das Aufstellen von allgemeingültigen Bildungsstandards und Qualitätskriterien für das theatrale Spiel in der Schule. Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich hingegen auf die „dichte Beschreibung“ (Geertz 1987) und Analyse der Proben- und Aufführungsprozesse *einer* der beiden begleiteten Theatergruppen, deren konkreten Verlauf, deren Rahmenbedingungen und deren Produktionsergebnissen sowie den damit verbundenen Lern- und Bildungsmöglichkeiten.

Mein besonderer Dank gilt an dieser Stelle daher zunächst einmal den Schülerinnen und Schülern sowie den Lehrkräften der teilnehmenden Theatergruppen, die mich und meine Kollegen so freundlich aufgenommen haben und bereitwillig an ihrer theatralen Praxis teilnehmen ließen. Ihr habt uns immer wieder zum

Lachen und zum Staunen gebracht, habt ernsthafte Gespräche mit uns geführt, habt euch viel Zeit für uns genommen und habt uns auf diese Weise tiefe Einblicke in eure Lebenswelt gewährt. Hierfür gilt euch mein aufrichtiger Dank!

Danken möchte ich insbesondere auch meinem Doktorvater Prof. Dr. Eckart Liebau sowie Prof. Dr. Jörg Zirfas, die mich als wissenschaftliche Mitarbeiterin in diesem Projekt von Beginn an intensiv und umfassend begleitet haben sowie der Heidehof Stiftung, die das Gesamtprojekt Theatrale Bildung so großzügig finanziert hat.

Prof. Dr. Benjamin Jörissen, PD Dr. Caroline Hopf und PD Dr. Leopold Klepacki danke ich herzlich für all die vielen klärenden und anregenden Gespräche sowie für ihre unermüdliche Unterstützung. Danke, dass ihr immer ein offenes Ohr für mich hattet!

Und – last but not least – sei allen gedankt, die mich bei der Drucklegung des vorliegenden Buches unterstützt haben, allen voran Frau Melanie Völker vom Waxmann Verlag für ihre allzeit geduldige Betreuung.

Erlangen, im August 2016

Tanja Klepacki

Inhalt

1.	Einführende Gedanken.....	11
2.	Explikation theoretischer Präkonzepte	38
2.1	(Schul-)Theater	40
2.2	Lernen	62
2.3	Bildung.....	87
3.	Methodologische Überlegungen – Konzeption des Forschungsdesigns....	101
3.1	Methoden der Datenerhebung, -sicherung und -aufbereitung	104
3.1.1	Videogestützte Beobachtung	105
3.1.2	Interviews.....	111
3.1.3	Theatertagebücher	118
3.2	Methoden der Datenanalyse.....	120
4.	Theater am Anna-Amalia-Gymnasium – Eine Einführung in den beforschten Fall	134
4.1	Die institutionelle Rahmung	134
4.2	Die beteiligten Personen	136
4.2.1	Die beteiligten Lehrer	137
4.2.2	Die partizipierenden Schülerinnen und Schüler	142
4.3	„Hey Leute, wir spielen jetzt Theater“ – Eine Prozessbeschreibung.....	150
4.3.1	Verlauf des Proben- und Inszenierungsprozesses im ersten Schuljahr.....	151
4.3.2	Verlauf des Proben- und Inszenierungsprozesses im zweiten Schuljahr...	163
5.	Ideen von Theater – Eine interpretierende Rekonstruktion	172
6.	Theater-Unterricht? – Eine Doppelstruktur!	197
7.	„Es war mal wieder ein sehr lehrreiches Jahr ...“ (EB2, A. 29) – Von Wirkannahmen und potentiellen Lernmöglichkeiten.....	213
8.	Von Einzelfällen und fruchtbaren Momenten.....	247
8.1	Fall 1: Louisa tanzt!	250
8.2	Fall 2: Franka spielt Nora!	275
8.3	Ein vergleichendes Resümee	283
9.	Resümee der Arbeit und Ausblick	287
	Literatur.....	294
	Anhang.....	312

1. Einführende Gedanken

Das Theater gilt seit langem als bedeutsames Feld ästhetisch-kultureller Bildung. Insbesondere der Gedanke, dass das Theater eine bildende Wirkung auf sein Publikum ausübt, ist keineswegs neu. Man denke diesbezüglich nur einmal an die antiken Dramentheorien, die klassischen Theatertheorien der Aufklärung oder an Bertolt Brechts Konzept des epischen Theaters. Aristoteles, Gottsched, Lessing, Schiller, Brecht: Ihnen allen ging es im Kern um die – wie auch immer geartete – Erziehung und/oder Bildung ihrer Zuschauer, die sich mit der von professionellen Schauspielern auf einer Bühne dargestellten theatralen Wirklichkeit identifikatorisch bzw. kritisch-distanziert auseinandersetzen sollten¹ (vgl. u.a. Balme 2003, S. 49–52; Hentschel 1996, S. 11f.; Hentschel 2005, S. 31ff.).

Führt man sich jedoch – rein zu Zwecken der Veranschaulichung – einmal Eric Bentley (1967) zunächst recht lapidar anmutende und heute sicherlich nicht mehr für alle Formen des theatralen Spiels zutreffende Grunddefinition von Theater, nämlich „A verkörpert B während C zusieht“ (Bentley 1967, S. 149) vor Augen, so wird deutlich, dass die gerade erwähnten wirkungstheoretischen Diskurse in der Regel eine essentielle Komponente der theatralen Kunst im Hinblick auf ihre bildende Potentiale außer Acht lassen, nämlich jene auf der Bühne handelnden Akteure (also „A“), die im Spannungsverhältnis des „gleichzeitige[n] In-Erscheinung-Tretens und Wirkens“ (Fischer-Lichte 2010, S. 38) ihres „semiotischen Körpers *und*“ (ebd.) ihres „phänomenalen Leibes“ (ebd.)² theatrale Wirklichkeit überhaupt erst entstehen lassen.

Gedanken zur bildenden Wirkung des Theaters auf die es hervorbringenden Subjekte finden sich hingegen – mehr oder weniger explizit – in verschiedenen Schauspieltheorien des 20. Jahrhunderts³, insbesondere aber in den pädagogischen Diskursen über das Schul- und Laientheater (vgl. Hentschel 1996). Mit

1 Als Ausnahme seien hier beispielsweise Bertolt Brechts Lehrstücke genannt, die ausdrücklich für die Spieler geschrieben wurden. „Der entscheidende Unterschied zwischen Lehrstück und Schaustück liegt in der Beziehung zwischen Zuschauern und Publikum. Das Lehrstück belehrt nicht, indem es angeschaut wird, sondern indem es gespielt wird. Es dient damit vor allem der Erziehung der Spielenden“ (Hentschel 1996, S. 91).

2 Zum Leib-Körper-Verhältnis bzw. zur „Abständigkeit des Menschen von sich selbst“ vgl. Plessner 1982.

3 Siehe hierzu bspw. Stanislawski, Grotowski, Brecht, Boal u.a.m.

Blick auf das Thema der vorliegenden Arbeit möchte ich im Folgenden insbesondere auf letztere eingehen. Denn allein ein schlaglichtartiger – und keinesfalls vollständiger – Blick in die historische Entwicklung der einschlägigen pädagogischen Debatten zeigt bereits, dass dem theatralen (Laien-)Spiel (in der Schule) immer schon eine – wie auch immer geartete – erzieherische und/oder bildende Wirkung auf die es hervorbringenden Subjekte (Kinder, Jugendliche, erwachsene Laien) zugeschrieben wurde.⁴

So galt beispielweise verschiedenen Vertretern des Renaissancehumanismus das Schultheater bereits am Ende des 15. Jahrhunderts als besonders wirkmächtiges Instrument in Bezug auf das Erreichen von didaktisch-pädagogischen Unterrichtszielen (vgl. Klepacki 2005, S. 11f.). Philipp Melanchthon räumte dem theatralen Spiel dabei eine beispielhaft herausragende Rolle im Rahmen seiner humanistischen Reformpädagogik ein. In den zwanziger Jahren des 16. Jahrhunderts unterhielt Melanchthon in Wittenberg eine sogenannte „*schola domestica*“ bzw. „*schola privata*“. Der Unterricht, der den Schülern hier zuteil wurde, zeichnete sich – nach heutigem Wissensstand – durch innovative und Improvisation erfordernde Unterrichtsformen aus (vgl. Seidel 1999, S. 120). Unter einer Vielzahl von praktischen Übungen stellten die Aufführungen antiker Theaterstücke den Höhepunkt im Jahresablauf des Wittenberger Schulbetriebs dar. Gezeigt wurden Tragödien und Komödien antiker Autoren wie Euripides, Seneca oder Plautus. Die Komödien des Terenz, die allgemein sowohl in sprachlicher als auch in philosophisch-moralischer Hinsicht als vorbildlich galten, nahmen hierbei eine herausragende Rolle ein. Der Überlieferung zufolge brachte Melanchthon mindestens vier Stücke (von insgesamt sechs erhaltenen) zur Aufführung zu denen er jeweils eigene Prologe verfasste (vgl. Seidel 1999, S. 99f.). Während jedoch in den Originalprologen des Terenz (mittelbar) der Autor selbst das Wort ergreift, um sich vor allem mit der Kritik anderer Dichter und Berufskollegen auseinanderzusetzen, „spricht in Melanchthons Prologen der Schulreformer, der sich gegen die Einwürfe⁵ anderer Vertreter des Bil-

4 Vgl. im Folgenden (S. 12–27) zu „Bildungsvorstellungen im Bereich Spiel und Theater“ im historischen Rückblick insbesondere Hentschel 1996, S. 73–132 sowie zur „Geschichte des Schultheaters in Deutschland“ Klepacki 2005, S. 9–30.

5 Philipp Melanchthon sah sich hinsichtlich seiner Schultheaterpraxis insbesondere mit drei Vorwürfen konfrontiert: Zum einen galten die antiken Komödien einigen seiner Berufskollegen in moralpädagogischer Hinsicht höchst ungeeignet für die Erziehung junger Männer. Zum anderen wurde die Frage diskutiert, ob das Theaterspiel im Allgemeinen und die Aufführung heidnischer Stücke im Speziellen sich mit den Anforderungen einer christlichen Erziehung vereinbaren lassen. Ver-

dungswesens zur Wehr setzt“ (Seidel 1999, S. 115). Dabei spiegelt sich in der (ethischen) Rechtfertigung des Theaterspielens ein Schultheaterprogramm wieder, „das Melanchthons Theaterpraxis in der ‚schola domestica‘ als integralen Bestandteil seiner Reformpädagogik zeigt, wie sie das humanistische Schulwesen während des gesamten 16. und 17. Jh.s prägte“ (Seidel 1999, S. 102). Melanchthon schreibt hier dem theatralen Spiel einige herausragende pädagogische Wirkungen im Hinblick auf die Redegewandtheit in der lateinischen Sprache sowie hinsichtlich einer guten und galanten Lebensführung zu. Im zweiten Andria-Prolog heißt es diesbezüglich beispielsweise, dass die Knaben und jungen Männer im Theaterspiel „sich vor allem anständiges Verhalten ganz zu eigen machen sowie geschmackvolle Reden halten und deutlich sprechen“ (dt. Ü. nach Seidel 1999, S. 118). Und im Prolog zum „Eunuchus“ führt Melanchthon aus, dass „[d]ie Dichter scherzen, doch ziehen jene Scherze Ernsthaftes nach sich und vermitteln zugleich hervorragende Anweisungen für die Lebensführung“ (dt. Ü. nach Seidel 1999, S. 119). In einem als Vorrede zu verschiedenen Terenz-Ausgaben abgedruckten „Brief an die Pädagogen“ aus dem Jahr 1524 schreibt er außerdem:

„Ferner gibt es kaum ein anderes Buch, das mit ebensolchem Nutzen von allen in Händen gehalten wird wie diese Komödien. Denn abgesehen davon, daß hier die ehrenvollsten Beispiele angemessenen Verhaltens vorgeführt werden, tragen sie in großartiger Weise dazu bei, die Redefähigkeit zu schulen“ (dt. Ü. nach Seidel 1999, S. 117).

Ähnliche Zuschreibungen an die Wirkung des theatralen Spiels finden sich ca. 150 Jahre später auch in den Ausführungen des Zittauer Gymnasialdirektors und Dramatikers Christian Weise (1624–1708), unter dessen Einfluss das deutschsprachige, protestantische Schuldrama im 17. Jahrhundert eine Blütezeit erlebte (vgl. Klepacki 2005, S. 13). Anders als Melanchthon verfasste Weise eigene Dramen, die er jedoch ebenfalls mit verschiedenen Vorreden versah, deren Zweck jenen des humanistischen Schulreformers gleichkam. Auch Weise hatte sich offensichtlich gegen Kritiker des Schulspiels zur Wehr zu setzen. So heißt es beispielsweise in der Vorrede zum Schauspiel „Ungleich und gleich gepaarte Liebes-Alliance“ in offensichtlich verteidigender Absicht:

fechter und Kultivierer der antiken Dramenliteratur fürchteten hingegen, dass die nicht ganz ausgereiften Schüleraufführungen die Würde der antiken Theaterstücke verletzen würden (vgl. Seidel 1999, S. 99–122).

„Das aber bin ich gewiß, wenn Schul-M[ae]nner zu gewisser Zeit, ohne Hinderung der sonst n[oe]thigen Dinge, auf MODEStE Art und mit eingezogenen Leuten ein DRAMA PRÆSENTIren; so kan fast das meiste, ja wohl alles, auf ihrer Seite von Mißbrauch verhindert werden, und der vielf[ae]ltige Nutzen, welcher der Jugend aus solchen EXERCITIIS zufließet, [ue]berwieget in Wahrheit den besorglichen Mißbrauch um ein ungemeines“ (Weise 1986b, S. 573).

Worin dieser „vielfältige Nutzen“ der Dramenaufführung für die „spielend[e] Jugend“ (Weise 1986a, S. 464) besteht, beschreibt Christian Weise in einer anderen Vorrede folgendermaßen:

„[...] wenn ich CURI[OE]sen Gem[ue]thern zu Gefallen / bey dieser Gelegenheit gedachten Nutzen etwas deutlicher aus[ue]ren sollte / so ist es allerdings bekannt / daß wir erstlich einen guten Weg zur GALANTen Manier / in unsrer deutschen Sprache / finden / weil die Redens-Arten in solchen ungezwungenen Gespr[ae]chen nicht nur von Ausl[ae]ndern / sondern von unsern Lands-Leuten selbst / sehr wohl k[oe]nnen gemerckt / und ge[ue]bet werden. Ferner finden wir etwas so wohl in Tugend-Lehren / als in den Politischen Anschl[ae]gen / darinne sich manch scharffsinniger Kopf wohl vergn[ue]gen kan / indem einer nach dem andern sein sch[oe]nes oder sein heßliches Eben[...]bild unter einer frembden Person betrachten / und den gantzen Verlauff zu seiner klugen Besserung ansehen mag. Gestalt ich leicht eine Probe vor mich nehmen / und aus allen St[ue]cken / die manchmal keine stolzte PARADE machen / NOTAS MORALES und POLITICAS heraus ziehen / und hiedurch auch meinen Fleiß bey dieser vermeinten Eitelkeit LEGITIMIren k[oe]nte. Endlich haben wir einen ORATORISchen Nutzen [...]. Denn es bleibet dabey / wer sich in dergleichen Sachen auch nur zum Zeitvertreib umsehen kan / der hat unvermerckt einen trefflichen Vorthel in der Redens-Kunst / oder doch in der also genannten PRUDENTIA ORATORIA zu gewarten“ (Weise 1986a, S. 456f.).

Kritikern seiner Komödien entgegenete Weise darüber hinaus:

„Und eben bey so bestalten Sachen sehe ich nicht / wie man der Jugend besser kan zu statten kommen / als mit artigen Com[oe]dien. Denn darinn lernen sie nicht nur allein vor die Leute treten und ihre MEMORIE bey vielf[ae]ltigen OBJECTIS von aller CONFUSION frey zu behalten; Sondern was jemals von AFFECTen und Minen in SERMONE PUBLICO & PRIVATO von n[oe]then ist / das kan [ue]ber die massen wol gewiesen werden. Und weil es in der Mutter-Sprache geschiehet /

so kan sich ein Redner / welcher ein gutes NATURELL befindet / allgemach angewehnen / wie er dem Vaterlande mit n[ue]tzlichen Reden dienen soll“ (Weise 1971, S. 421).

Christian Weises Dramen und insbesondere deren Aufführungen sollten die jungen Männer demzufolge also mit dem realen Leben vertraut machen und diese zu einer moralisch-vernünftigen und pragmatischen Lebensführung anleiten. Sprachgewandtheit, sicheres Auftreten, die Beherrschung einer stets situationsadäquaten Körpersprache sowie umfangreiche Kenntnisse der Welt sollten im theatralen Spiel erworben werden und den jungen Männern als Grundlage für ein künftiges öffentliches Leben mit Verhandlungs-, Geschäfts- und Repräsentationsaufgaben dienlich sein (vgl. Hentschel 1996, S. 74f., Klepacki 2005, S. 13).

Solch glühenden Rechtfertigungsreden und -schriften zum Trotz kam es in den folgenden Jahrhunderten – insbesondere im Zuge der Aufklärung – tendenziell eher zu einem Rückgang des Theaterspielens in pädagogischen Kontexten u.a. zugunsten einer zunehmenden Fokussierung auf die Rezeption moralischer Inhalte von (Kinder- und Jugend-)Dramen (vgl. Cardi 1983, S. 15–23)⁶, die ihrem Zweck der inhaltlichen Belehrung und moralischen Erbauung auch als Lesedramen gerecht werden konnten.

6 Zugegebener Maßen handelt es sich hier um eine recht verkürzende Darstellung des derzeitigen Forschungsstandes. Ulrike Hentschel (1996) verweist in diesem Zusammenhang daher zurecht darauf, dass es sich hierbei keineswegs um ein einheitliches und kontinuierliches Entwicklungsgeschehen gehandelt hat (vgl. a.a.O., S. 75ff.). Während sich beispielsweise Protestanten und Pietisten aus Sorge vor ungünstigen Auswirkungen des schulischen Theaterspiels auf die Schüler gegen eine spielerische Praxis aussprachen und in einigen Gebieten sogar ein Verbot der selbigen erwirkten, hielten Schulen, die unter katholischem Einfluss standen sehr wohl „an der erzieherischen Bedeutung des Schultheaters“ (ebd.) fest. Zudem kam es um 1740 unter dem Einfluss Gottscheds zu einer zeitweiligen „Rehabilitierung des Schultheaters“ (ebd.). Ähnlich wie Weise sah Gottsched die bildende Wirkung des theatralen Spiels insbesondere in der Schulung der sprachlichen und körperlichen Ausdrucksfähigkeit begründet. „Ganz im Sinne des früh-aufklärerischen Rationalismus“ (ebd.) wurde „der bildende Wert des Theaterspielens“ (ebd.) nun insbesondere im Hinblick auf „seinen Nutzen für die moralische Bildung des Menschen“ (ebd.) gerechtfertigt. (Für weiterführende Betrachtungen dieser historischen Epoche siehe neben Hentschel 1996 insbesondere auch Gerlach 1915, Cardi 1983 und Klepacki 2005.)

Erst im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts verstärkte sich im Kontext der Jugendbewegung und der reformpädagogischen Strömungen wieder die pädagogische Konzentration auf das theatrale Laien- und Schulspiel und dessen praktischen Vollzug (vgl. Hentschel 1996, S. 79ff.; Klepacki 2005, S. 17ff.). Und obwohl die Laienspielbewegung keineswegs als eine homogene, sondern vielmehr als eine von verschiedenen Strömungen mit mannigfaltigen Zwischentönen geprägte Bewegung beschrieben werden muss, lassen sich doch zwei übergreifende Aspekte formulieren, die ihre zentralen Vertreter – mehr oder weniger – miteinander teilten. Zum einen distanzieren sie sich deutlich vom „Vereins- und Dilettantentheater“ (Hentschel 1996, S. 79) und damit letztlich von einer Aufführungspraxis, „die sich dem Schwank und der Komödie sowie der Nachahmung des professionellen Theaters verschrieben hatte, ohne über ausreichende darstellerische Mittel zu verfügen“ (ebd.). Zum anderen zeichneten sie sich insbesondere durch ihre „kritische Ablehnung gegenüber einem am klassischen Bildungskanon orientierten Schultheater, das die theatrale Darstellung als einen Teil der Unterweisung über das literarische Drama begreift“ (ebd.) aus.

Martin Luserke (1880–1968), einer der bedeutendsten Vertreter der reformpädagogischen Laienspielbewegung, beklagte in diesem Zusammenhang insbesondere, dass die „Bemühung der Schule [...] gar nicht um das Theater selbst“ (Luserke 1927, S. 31) gehe, sondern eben um das Theaterstück als Lesestoff. Wie auch andere Vertreter der reformpädagogischen Laienspielbewegung sprach er sich daher dezidiert gegen ein am klassischen Bildungskanon orientiertes Schultheater aus. Stattdessen betonte er umso mehr die pädagogischen Potentiale des Spiels. Das Theater in der Schule sollte in seiner künstlerischen und bildenden Eigenständigkeit, seiner sozialen Besonderheit und seiner Andersartigkeit zum professionellen Theater anerkannt werden (vgl. Klepacki 2005, S. 17ff.). Dabei kam es Luserke nicht auf die abstrakten, oftmals von außen an das kindliche und jugendliche Theaterspiel herangetragenem Erziehungs- und Bildungsziele an. Für ihn liegt die bildende Kraft des Theaters einzig und allein im Prozess des theatralen Gestaltens selbst und bedarf daher keiner zusätzlichen moralischen oder theoretischen Rechtfertigung (vgl. Hentschel 1996, S. 85ff.). „Wenn man aus irgendwelchen Gründen schon spielen will“ (Luserke 1927, S. 45f.), kommt es demzufolge im Jugend- und Laientheater „einzig auf das Spielenlernen an [...]“ (ebd.).

Während Martin Luserke in seinen Schriften – nicht zuletzt vor dem Hintergrund der eben erläuterten Annahmen – auf normative Wirkungsbehauptungen bezüglich des von ihm entwickelten „Bewegungsspiels“ (Luserke 1927) weitgehend verzichtete⁷, finden sich in den Aufzeichnungen seines Kollegen, Rudolf Mirbt (1896–1974), sehr wohl einschlägige Beispiele. „Ihm kommt es weniger auf Kunstfertigkeit an, als auf das gemeinschaftsbildende Erlebnis der Spielenden und den volkbildenden (im Sinne der Nationalbildung wirkenden) Charakter des Spiels“ (Hentschel 1996, S. 81).⁸ Für Mirbt kann die ...

„Wirkung des Laienspiels [im Allgemeinen][...] nur von Aufgaben ausgehen, die sich lohnen, die den ganzen Menschen erfassen, umkrepeln und ändern. Selbstverständlich gilt das nicht für die einzelne Rolle an sich. Aber gerade dadurch, daß jeder am Ganzen teilhat, erfährt er auch die ganze Wandlung. Die Nöte unserer Zeit: die Vermassung, Entpersönlichung und Entseelung des einzelnen und seines Schicksals wird erfahren und überwunden. Das Spielen drängt und zwingt den einzelnen, mit vielen anderen zusammen, in eine andere, geistige Welt: die Welt der Dichtung. Spielend erfährt der Teilhaber, daß diese Welten jedem zugänglich werden. soweit [sic.] er sich um sie bemüht, soweit er um sie ringt, soweit er sie sich mit allen Sinnen, mit allen musischen Kräften, zu denen auch das Denken gehört, zu erobern sucht. Spielen fordert Körper, Seele und Geist“ (Mirbt 1960, S. 67).

Das Laienspiel ist für Mirbt dabei „ein schmaler, doch aussichtsreicher Weg, Menschen sich wieder finden zu lassen“ (ebd.). In seiner Argumentation hält er damit an den Zielsetzungen der frühen Jugendbewegung fest. Ihm geht es vor allem um die Bildung des „ganzen Menschen“ (ebd.) sowie um die Gemein-

7 Luserke formuliert in seinen Überlegungen zwar keine „ausdrückliche Bezugnahme auf Vorstellungen von ästhetischer Bildung“ (Hentschel 1996, S. 89) – vielmehr lehnt er jegliche ästhetisierende oder pädagogisierende Wirkung des Theaters sogar ab; insofern er jedoch „die künstlerische Gestaltung als eine Form von Erkenntnis“ (ebd.) bestimmt und darüber „unmittelbar zu den Grundbedingungen künstlerischer, speziell theatraler Produktion“ (ebd.) gelangt, wohnt seinem Ansatz implizit doch ein Konzept ästhetischer Bildung inne, „das, orientiert an der Auseinandersetzung der Produzierenden mit den Grundbedingungen der Kunst des Theaters, keiner nachträglichen moralischen oder theoretischen Rechtfertigung mehr bedarf. Es handelt sich dabei um eine Form der eigenständigen künstlerischen Bildung, die deshalb nicht rein ästhetizistisch bleibt, da (Theater) Kunst und Leben in diesem Konzept als eng miteinander verknüpft angesehen werden“ (ebd.).

8 Zu Rudolf Mirbts Rolle im Nationalsozialismus siehe Schülter 2010, S. 22f.

schaftsbildung durch das theatrale Spiel. Allerdings wurden die Inhalte im Hinblick auf zeitgenössische Problemstellungen (Vermassung, Entpersönlichung, Entseelung) angepasst (vgl. Hentschel 1996, S. 81).

Konkrete Zuschreibungen an die Wirkung des theatralen Spiels sind darüber hinaus auch bei Ignatz Gentges (1900–1957) zu finden, der selbst nicht der Jugendbewegung entstammte und der in seiner Laienspielkonzeption – beziehungsweise auf seine eigene „Erfahrung als Regieassistent im professionellen Theater“ (Hentschel 1996, S. 83) und infolge seiner „wissenschaftlichen Reflexion der Kunst des Theaters“ (ebd.) – nicht an dramaturgischen Inhalten oder bestimmten vorgegeben Themen, sondern, ähnlich wie Martin Luserke, an der künstlerischen Form und den handwerklichen Erfordernissen der Kunstform Theater sowie an deren spezifischen Gestaltungsmöglichkeiten anknüpfte (vgl. ebd.; Klepacki 2005, S. 21f.). Als Teilbereich der musischen Erziehung dient das theatrale Spiel Gentges zufolge dazu, „alle Bildungskräfte im jungen Menschen zu entbinden und fruchtbar zu machen [...]“ (Gentges 1975a, S. 130). Zunächst einmal ging es ihm dabei insbesondere darum, die für das Schulspiel „kernhaft wichtige, besondere Grundfähigkeit des Menschen zu entfalten, nämlich die eigenschöpferische Kraft zur Spielgestaltung und -darstellung“ (ebd.). Im Zentrum seiner Laienspielpraxis stand daher insbesondere ein methodischer Weg zur Überwindung rein intuitiver Spielformen im Schul- und Laientheater und damit die Befähigung von nicht professionellen Spielern zur „Spielmächtigkeit“ (a.a.O., S. 131).

Vor dem Hintergrund dieser Annahmen beschreibt Gentges schließlich „drei erziehl[e] Anliegen“ (a.a.O., S. 131), denen das „vielfältige Schulspiel (wie das Laienspiel überhaupt)“ (ebd.) dienen soll:

„1. der Klärung des persönlichen Charakters und damit der Selbstbildung; 2. der Entfaltung der gestalterischen Phantasie und damit der Welt-Erfahrung; 3. der Bewährung sozialer Verbundenheit und damit der Gemeinschaftsfindung. Der tiefere Grund dafür liegt in der Wesensstruktur des darstellenden Spieles: Dieses spiegelt, steigert und deutet das menschliche Leben; es gegenwärtigt dabei in ‚offenbarem Geheimnis‘ dessen Ineins-Verwobenheit von Selbst, Welt und Mitmensch; schließlich – und das ist sein eigentlicher Erziehungswert – verlangt es zugleich von den Spielern, diese Ineingewobenheit auch innerlich nachzuvollziehen“ (ebd.).

Eine Sonderrolle innerhalb der bisher dargestellten theaterpädagogischen Strömungen Anfang des 20. Jahrhunderts muss sicherlich Bertolt Brecht zugerechnet werden, der mit seinen – theoretisch entworfenen, jedoch eher fragmentarisch gebliebenen und nur ansatzweise in die Praxis umgesetzten – Gedanken zum Lehrstück, die Zielsetzungen der Laienspielbewegung dezidiert um eine politische Komponente ergänzte (vgl. hierzu ausführlich Steinweg 1972; Hentschel 1996, S. 90ff.; Klepacki 2005, S. 22f.; Ritter 2010, S. 63ff.). Für Brecht stellen die „vornehmlich auf *nicht-professionelle* Spieler ausgerichteten“ (Ritter 2010, S. 65, Hervorh. i.O.) Lehrstücke zunächst einmal ein „Medium der Erfahrung und der Handlungserprobung“ (Klepacki 2005, S. 23) dar. In seinen Überlegungen misst er daher insbesondere dem praktischen Vollzug des Theaterspiels eine spezielle Wirksamkeit im Hinblick auf die Charakterbildung bei, die ihm „zufolge für Kinder und Erwachsene gleichmaßen besteht“ (Hentschel 1996, S. 91). Der wesentliche „Unterschied zwischen Lehrstück und Schauspiel“ (ebd.) liegt für ihn daher „in der Beziehung zwischen Zuschauer und Publikum. Das Lehrstück belehrt nicht, indem es angeschaut wird, sondern indem es gespielt wird. Es dient damit vor allem der Erziehung der Spielenden“ (ebd.).

Für Brecht ist die bildende Wirksamkeit des theatralen Spiels damit insbesondere ...

„im Prozeß der sinnlich-körperlichen Erfahrung des Spielens angesiedelt. Sie wird durch das Ausführen bestimmter Handlungsweisen und die Einnahme der damit verbundenen Haltungen in Gang gesetzt. [...] Dabei geht es am Beispiel der Lehrstücke um die szenische Untersuchung existenzieller menschlicher Konflikte, die sich vor allem um das Verhältnis von Individuum und Kollektiv und die Problematik des Einverständnisses drehen“ (ebd.).

Im Kontext dieser Gedanken ist Brechts Intention daher keineswegs allein darin zu sehen, „den Darstellern Wege der Interpretation von Realität aufzuzeigen bzw. einen Erprobungsraum für die herrschenden gesellschaftlichen Verhältnisse zu bereiten“ (Klepacki 2005, S. 23); vielmehr zielt er mit seinen Überlegungen darauf ab, die bestehende gesellschaftlichen Zustände und die soziale Praxis selbst zu verändern.

Wagt man an dieser Stelle – mit dem Hinweis, dass an die eben skizzierten vorkommunistischen Entwicklungen im Bereich des Laien- und Schulthea-

ters, aufgrund der Machtübernahme des nationalsozialistischen Regimes in Deutschland insgesamt gesehen erst nach Beendigung des Zweiten Weltkrieges wieder angeknüpft werden konnte – einen zeitlichen Sprung, in die Zeit nach 1945, so kann konstatiert werden, dass aus einer anfänglichen Phase der Restauration nach 1945 – in der unter dem Gesichtspunkt der harmonischen Entfaltung der kindlichen bzw. jugendlichen Fähigkeiten sowie der Förderung der Gemeinschaftlichkeit stark an die Ansätze und Zielsetzungen der 1920er Jahre sowohl in inhaltlicher als auch in personeller Hinsicht angeknüpft wurde – sich in den 1950er Jahren eine pädagogische Begründung des Schultheaters als generellem Bildungsprinzip im Rahmen eines Konzepts der musischen Bildung entwickelte (vgl. Hentschel 1996, S. 93ff.; Hesse 2008, S. 43f.).

Dem schulischen Theaterspiel wurde hierbei nun, vor dem Hintergrund des philosophischen Nachdenkens über das menschliche Spiel im Allgemeinen und dessen Bedeutung für eine allgemeine Menschenbildung⁹ eine besonders hohe Wirkmacht zugeschrieben. Als ein Teilbereich der musischen Bildung sollte das Schulspiel die Entwicklung von „Mitmenschlichkeit, Herzensbildung, soziale[m] Empfinden, Feingefühl, künstlerische[r] Erlebnisfähigkeit, Beweglichkeit des Geistes und andere Qualitäten wahren Menschentums“ (Lutz 1957, S. 27) bewirken und damit einen Beitrag zur „wirklichen Bildung“ (ebd.) anstelle von „Halbbildung“ (ebd.) oder „Verbildung“ (ebd.) leisten. Ausgehend von der „natürlichen Spielfreude und de[m] gestalterische[n] Trieb des Kindes und des Jugendlichen“ (a.a.O., S. 34) beschreibt Edmund Johannes Lutz das Schulspiel in einer gleichnamigen Handreichung aus dem Jahre 1957 als ein Instrument, das als „Bildungs- und Unterrichtsprinzip“ (a.a.O., S. 37, Hervorh. i.O.) aufgrund seiner „heilenden Kräfte“ (a.a.O., S. 38) dabei helfe ...

„die einmaligen und grundgelegten Anlagen des Kindes [zu] entfalten und harmonisch [zu] entwickeln. In der Zusammenarbeit der Schüler, im gemeinsamen Spielvorhaben, in der wechselseitigen Zuordnung und im Einfühlen in den anderen hilft das Spiel mit, die sozialen Kräfte zu wecken und die menschenbildnerischen Aufgaben der [...] Schule zu erfüllen. Die im Rahmen der Sozialkunde (Gemeinschaftskunde, Politische Bildung) geforderte Einübung, d.h. die mitmenschliche Begegnung in Form des Zusammenlebens, Zusammenarbeitens, das Erfahren und Betätigen von ‚Ich‘ und ‚Wir‘, die Rücksichtnahme auf den Schwä-

9 Siehe hierzu beispielsweise Friedrich Schiller (2000), Johan Huizinga (1997), Hans Scheuerl (1991; 1994) etc.

cheren und die Entfaltung des sozialen Empfindens, wird im Schulspiel im hohen Maße verwirklicht“ (a.a.O., S. 37f.).

Gleichzeitig dient das Schulspiel als Unterrichts- und Bildungsmittel¹⁰ (neben Tafel, Lichtbild, Schulfilm, Schulfunk, Tonband etc.) Lutz zufolge auch den einzelnen Fächern. Insbesondere in ...

„den Mittelschulen und Höheren Schulen dient es außerdem, vor allem in der Zusammenschau mit den übrigen musischen Fächern und dem Werkunterricht, als Instrument für eine allseitige Kunsterziehung. [...] Schließlich hat das Schulspiel als Unterrichts- und Bildungsgegenstand seinen Platz im Deutschunterricht. Zunächst ist das Spiel [...] im Erarbeiten ein Gegenstand des Unterrichts. Darüber hinaus wird aber auch das dramatische Kunstwerk in seinem Gefüge und in Gegenüberstellung zur epischen Dichtung zugleich erfahren und erkannt. Unter diesem Gesichtspunkt bietet das Spiel Wege zur Stilbetrachtung des Wortkunstwerkes und dessen Beziehung zu den Stilepochen, zum Weltbild und zur Persönlichkeit. Die den ganzen Menschen erfassende Einheit von Laut, Mimik und Gebärde, von Klang und Rhythmus die innere Gesetzmäßigkeit von Bildkomposition, Bewegung und Sprache wird in der gemeinsamen Arbeit an einem Spiel deutlich und öffnet damit auch das Verständnis für Theater, Hörspiel und Film; der Schüler erhält Wertmaßstäbe und wird urteilsfähig und kritikfähig. Aus der lebendigen Gegenüberstellung von eigenen Versuchen und dramatischen Werken erwächst die Ehrfurcht vor dem Kunstwerk“ (a.a.O., S. 39, Hervorh. i.O.).

10 Auch Ignatz Gentges verwies dezidiert auf die Wirkmächtigkeit des theatralen Spiels als Unterrichts- und Bildungsmittel. In einem im Jahr 1950 in der „Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik“ (Gentges 1975b, S. 141–150) publizierten Rundfunkvortrag mit dem Titel „Stufen des Schulspiels“ beschreibt er – konträr zu den weiter oben beschriebenen Kriterien des jugendbewegten Laien- und Schulspiels – die Wirkungen und Folgen des theatralen Spiels und dessen Einsatz in verschiedenen Schulfächern folgendermaßen: „Sitte und Brauch in der Volkskunde sind leichter zu erfassen; das Streitgespräch im Deutschunterricht wird plastischer als mit den Mitteln der Rhetorik allein; gymnastische Übungen behalten länger ihren Reiz; fremde Sprachen gewöhnen sich besser ein; Börse und Bundesrat, Betriebsrat und Gericht, alle diese Themen der Bürgerkunde werden anschaulich und in ihren Formen vertraut“ (a.a.O., S. 141). Das theatrale Spiel ist Gentges zufolge also nicht nur ein zentrales Medium der Selbstbildung, der Welt-Erfahrung und der Gemeinschaftsfindung, sondern auch eine ausgesprochen nützliche Unterrichtsmethode, die in den verschiedensten Unterrichtsfächern zur Anwendung kommen kann.

Das Schulspiel – oder „Darstellende Spiel“, wie es nun heißt – wird hier also in seiner grundlegenden Rolle im Hinblick auf eine allgemeine Menschenbildung beschrieben. Darüber hinaus soll es als übergreifendes Bildungsmedium auf alle Sparten des Unterrichts einen belebenden und anregenden Einfluss nehmen sowie grundlegende Werthaltungen und Einstellungen – insbesondere gegenüber dem Kunstwerk selbst – vermitteln können.

Verfolgt man die Diskursentwicklung hinsichtlich der Wirkungszuschreibungen an das (schulische) Theaterspiel in den nachfolgenden Jahrzehnten weiter, so fällt vor allem auf, dass es im Zuge verschiedener theoretischer und praktischer Neuorientierungen und Paradigmenwechsel (vgl. hierzu ausführlich Hentschel 1996, S. 94ff.; Klepacki 2005, S. 24ff.) und trotz anhaltender Warnungen aus dem Fachdiskurs vor einer Verzweckung des theatralen Spiels als pädagogisches Instrument zu einer kumulativen Steigerung verschiedenster Wirkannahmen kam. Gerade in den bildungspolitischen Debatten um die Sicherung des Status Quo des theatralen Spiels in der Schule sowie um die Einführung eines Schulfaches „Theater“ als drittes künstlerisches Fach – neben Musik und Kunst – ist in den letzten dreißig Jahren ein „Legitimationskampf“ entbrannt, der bis heute andauert. Damit das Schultheater zum regulären Fach bzw. Abiturfach „Theater“ werden kann, scheint es – gefühlt oder tatsächlich – mehr leisten zu müssen, als andere Fächer. Verdeutlicht werden kann dies beispielsweise anhand der Landeskunstkonzeption Baden-Württemberg aus dem Jahre 1990. Hier heißt es:

„Theaterspiel kann wie keine andere Kunstform viele Bereiche vereinigen. Es dient der ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung des Schülers, indem es gleichermaßen seine rationalen wie emotionalen, intellektuellen wie kreativen, physischen wie musischen, individuellen wie sozialen Fähigkeiten fördert. Schultheater hat auch eine enge Beziehung zur Literatur, trägt zur kulturellen Entwicklung des Schülers bei und bereichert zugleich das kulturelle Angebot der Schule. In einer von raschem technologischem Wandel und von elektronischen Medien geprägten Welt gewinnt das Schultheater zunehmend an Bedeutung. Es kann junge Menschen erlebnisfähiger machen, was sich positiv auf die gesamte Schulleistung und das Freizeitverhalten auswirkt. Der Schüler lernt, mit anderen auf ein gemeinsames Ziel hinzuarbeiten und selbstbewusst vor die Öffentlichkeit zu treten. [...] Nicht nur im eigentlichen Schultheater, sondern auch im Unterricht kommt der Berücksichtigung des Theaterspiels im Sinne einer ganzheitlichen Erziehung immer größere Bedeutung zu. [...] Im Sinne des erziehenden Unterrichts

sollen die Schüler soziale Verhaltensweisen einüben. Auf diese Weise können schulische Leistungsfähigkeit und kreatives Arbeiten insgesamt gefördert werden“ (Der Kunstkoordinator des Landes Baden-Württemberg 1990, S. 34).

Dem Schultheater werden hier nun wirklich enorme Wirkungen im individuellen, sozialen und künstlerischen Bereich zugeschrieben. Ich-Kompetenz, Soziale Kompetenz, Methoden-Kompetenz und Ästhetische Kompetenz – sie alle sollen im Theater an der Schule eingeübt und erworben werden können. Das Theater erscheint hier geradezu „[als bildungspolitischer Königsweg] zur ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung, zum Training der Schlüsselqualifikationen und damit zur Steigerung der“ (Schröer 2005, S. 58) schulischen, beruflichen und gesellschaftlichen „Leistungsfähigkeit“ (ebd.) von Kindern und Jugendlichen. Darüber hinaus soll es Lernfortschritte in den verschiedensten Unterrichtsfächern begünstigen und außerdem zur Lösung verschiedenster gesellschaftspolitischer Probleme der Postmoderne beitragen (vgl. Liebau 1992, S. 132ff.; Schröer 2005, S. 57f.). Diese enormen Ansprüche spiegeln sich heute in vielen der in den letzten Jahren zum Teil neu verfassten Curricula für das „Darstellende Spiel“ sowie in der im Jahr 2006 von der Kultusministerkonferenz verabschiedeten einheitlichen (Abitur-)Prüfungsanforderung¹¹ wieder. Im Fachprofil des bayerischen Lehrplans für das Fach „Theater und Film“ in der Oberstufe (11/12) des 8-stufigen Gymnasiums heißt es beispielsweise:

„Ziel des Unterrichts im Fach Theater und Film ist die Entwicklung einer umfassenden produktions- und rezeptionsorientierten Handlungskompetenz. [...] Der Unterricht vermittelt Fähigkeiten und Fertigkeiten in denjenigen ästhetisch-künstlerischen Bereichen von Theater und Film, die benötigt werden, um szenische bzw. filmische Gestaltungsaufgaben zu lösen und entstandene Lösungen zu reflektieren. [...] Er vermittelt künstlerisch-ästhetisches Wissen als Allgemeinbildung und erlaubt dadurch kompetent, aktiv und sinnerfüllt am kulturellen Leben teilzunehmen. [...] Die Schüler erwerben durch die Probenarbeit in der Theater-

11 Mit Beschluss vom 16.11.2006 wurde das Fach Darstellendes Spiel von der Kultusministerkonferenz bis auf weiteres als Prüfungsfach der mündlichen Abiturprüfung anerkannt. „Die Länder [wurden] gebeten, die neugefassten Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Fach Darstellendes Spiel spätestens bis zur Abiturprüfung im Jahr 2010 umzusetzen“ (Kultusministerkonferenz 2006, S. 1). „Auf der Grundlage der hier getroffenen allgemeinen Festlegungen über die Inhalte und Anforderungen der Abiturprüfung können Länder ggf. das Fach auch als schriftliches Prüfungsfach auf grundlegendem Anforderungsniveau erproben“ (a.a.O., S. 6).

und Filmgruppe Teamfähigkeit im Produktionsprozess, erlernen den offenen und toleranten Umgang miteinander, sie lernen aber auch Schwierigkeiten gemeinsam erfolgreich zu bewältigen. [...] Der Unterricht vermag Vergnügen und Freude zu wecken, zur Identitätsstiftung beizutragen, Lebens- und Berufsperspektiven aufzuzeigen und einen wichtigen Beitrag zu einer umfassenden Persönlichkeitsbildung zu leisten. Zusammenfassend lassen sich die fachspezifischen Kompetenzen, die Ziel des Unterrichts sind, wie folgt beschreiben: Die Schüler erwerben [...] in der Auseinandersetzung mit den theater- bzw. filmästhetischen Grundlagen Sach- und Gestaltungskompetenz, [...] in Bezug auf theater- bzw. filmästhetische Fragestellungen Kommunikationskompetenz [...], [...] in Teamarbeit und Partizipation soziokulturelle Kompetenz [...]. Die Schüler erwerben darüber hinaus im gestaltenden Arbeitsprozess Selbstkompetenz, soziale, ethische und interkulturelle Kompetenz sowie im fachunterrichtlichen Lernprozess Methoden-, Lese-, Präsentations- und vor allem Medienkompetenz“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus o.J.).

Ähnliche Zuschreibungen finden sich – wie bereits gesagt – auch in der einheitlichen (Abitur-)Prüfungsanforderung der KMK aus dem Jahr 2006:

„Der Unterricht im sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeld führt zum Verständnis künstlerischer Formen, menschlicher Möglichkeiten und soziokultureller Zusammenhänge. Im Rahmen dieses Aufgabenfeldes hat das Fach Darstellendes Spiel den besonderen Auftrag einer grundlegenden Bildung in den Darstellenden Künsten. [...] Kooperationsfähigkeit und Kreativität, problemlösendes Denken, das Denken in Modellen und symbolischen Zusammenhängen sind als unmittelbare Anforderungen des Faches von zentraler wissenschaftspropädeutischer Bedeutung und tragen wesentlich zur Studierfähigkeit bei. Darstellende Kunst trägt den existentiellen Ausdrucks- und Kommunikationsbedürfnissen von Menschen Rechnung. In fast allen Kulturen beinhaltet sie die imaginative und kreative Aneignung von Welt, bei der eine Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit stattfindet und ihre potentielle Veränderbarkeit erforscht wird. Dabei ermöglicht die symbolische Welt des Theaters vielfältige kreative Weltentwürfe. Kommunikation durch und über Theater bewirkt einen Erkenntnisgewinn, der emanzipatorische Kraft hat. Über den schulischen Rahmen hinaus wird die Basis für ein lebenslanges Interesse an den Formen darstellender Künste und ihrem gesellschaftlich innovativen Potential geschaffen. Das Fach Darstellendes Spiel gehört mit Kunst und Musik zu den Fächern, die einen ‚ästhetisch-expressiven Modus der Weltbegegnung‘ ermöglichen. In diesem curricularen Rahmen hat das Fach

Darstellendes Spiel den besonderen Auftrag der theaterästhetischen Bildung und zwar sowohl produktionsästhetisch – in eigenen theatralen Gestaltungsprozessen – als auch rezeptionsästhetisch – in der Auseinandersetzung mit Werken der Theaterkunst. Auf der produktionsästhetischen Ebene erforschen, deuten und reflektieren Schülerinnen und Schüler ihr Verständnis von sich selbst und der Welt in der sie leben. Mit Mitteln der darstellenden Künste werden Wirklichkeiten gespiegelt, in Frage gestellt, alternative Wirklichkeiten entworfen, gestaltet und präsentiert. Mit der Aufführung in der Schulöffentlichkeit positionieren sie sich mit ihren Anliegen und stellen sich einem gesellschaftlichen Diskurs. Auf der rezeptionsästhetischen Ebene wird eine Auseinandersetzung mit eigenen theatralen Werken und auch mit Aufführungen professioneller Theater angeregt. Jugendliche machen dabei die Erfahrung einer aktiven, kreativen Partizipation am gesellschaftlichen und kulturellen Leben der Gegenwart“ (Kultusministerkonferenz 2006, S. 5, Hervorh. i.O.).

Zweifelsohne wird hier ein wirkmächtiges pädagogisches Medium beschrieben. Das Fach Theater führt demnach in produktiver und rezeptiver Hinsicht nicht nur zu einer grundlegenden Bildung in den Darstellenden Künsten – man lernt also nicht nur „Theaterspielen“ und „Theatersehen“ –, sondern fördert auch die Selbst- und Persönlichkeitsbildung. Darüber hinaus soll das theatrale Spiel verschiedenste gesellschaftlich wünschenswerte Schlüsselqualifikationen (Kooperations- und Teamfähigkeit, problemlösendes Denken, etc.) sowie verschiedenste Kompetenzen (soziale Kompetenz, ethische Kompetenz, interkulturelle Kompetenz, Kommunikationskompetenz, Methoden-, Lese- und Präsentationskompetenz), die sich angeblich in das Leben der Kinder und Jugendlichen transformieren lassen, vermitteln und dabei einen Beitrag zur allgemeinen Lebensbewältigung sowie zur Studierfähigkeit leisten (vgl. ebd.). Das theatrale Spiel erscheint hier geradezu als bildungspolitischer „Superjoker“¹², auf den im Hinblick auf die Herausforderungen der postmodernen Gesellschaft gar nicht mehr verzichtet werden kann (vgl. hierzu auch Schröer 2005, S. 57f.). Dabei stellt sich jedoch unweigerlich die Frage, warum das Schultheater, obwohl seine positiven erzieherischen und bildenden Wirkungen seit Jahrhunderten beschrieben werden, bis heute nicht flächendeckend als (reguläres) Schulfach eingeführt wurde. Mangelt es an Geld, politischem Willen oder gesellschaftlicher Akzeptanz? Sicher von allem ein bisschen – doch aus welchem Grund? Traut man etwa – wie beispielsweise im Fall der Kultusministerkonferenz – der eigenen

12 Vgl. hierzu in Bezug auf die Kunst bzw. die Künste im Allgemeinen Bilstein 2009, S. 69.

Argumentation nicht? Vor dem Hintergrund der Diskrepanz zwischen den oben skizzierten Argumentationen und dem derzeitigen Ist-Stand des Faches Theater an deutschen Schulen liegt diese Vermutung nahe – doch warum ist das so?

Zwei Begründungen scheinen hier naheliegend: Zum einen kann angemerkt werden, dass es sich bei den viel beschworenen Potentialen und Möglichkeiten, die dem theatralen Spiel seit Jahrhunderten zugesprochen werden, im Kern letztlich immer um Zuschreibungen gehandelt hat. Viele dieser Überlegungen muten zwar mit Blick auf ihre theoretische Herleitung höchst plausibel an, bewegen sich jedoch aufgrund eines – lange Zeit zu konstatierenden – Defizits an empirischer Grundlagenforschung überwiegend im Horizont des Wünschenswerten und Vermutlichen (vgl. Sting 2005, S. 137f.; Klepacki & Zirfas 2009; Klepacki 2010; Zirfas 2009). Es mangelt – trotz der Ergebnisse einiger in den letzten Jahren vorgelegten Studien¹³ – scheinbar immer noch an Daten, Fakten und Belegen, die die erzieherische und bildende Wirkung des theatralen Spiels nachhaltig „unter Beweis“ stellen.¹⁴

13 In Reaktion auf dieses offensichtliche Forschungsdesiderat sind seit 2001 mehrere Studien erschienen, die sich – ausgehend von unterschiedlichsten (überwiegend qualitativen) Forschungsmethoden (Biographieforschung, videogestützte Rahmenanalysen, Qualitative Inhaltsanalysen, Praxisforschung etc.) – mit der empirischen Erforschung sowie der (bildenden) Wirkung des (Schul-)Theaters bzw. des Theaterspielens auseinandergesetzt haben (vgl. hierzu bspw. Finke & Haun 2001; Karl 2005; Schilling 2005; Schulz 2005; Domkowsky 2008a; 2008b; 2011; Reinwand 2008; Westphal 2008a; 2008b; Biburger & Wenzlik 2009; Schnell 2009; Fink 2012; Fitzek et al. 2012; Matzke F. 2012). All diese Studien haben auf ihre jeweils ganz eigene Art und Weise relevante Erkenntnis zu Tage gefördert, die in Monografien und Aufsätzen festgehalten wurden. Neben den forschungsmethodologischen Unterschieden und unterschiedlichen theoretischen Grundlegungen (kompetenztheoretische, rahmenanalytische, bildungstheoretische Ausrichtung etc.), unterscheiden sich diese Studien insbesondere auch im Hinblick auf die untersuchten Alterstufen, Schulformen, (theater- und/oder sozial-)pädagogischen Kontexte, Artikulationsformen, etc. Da im Hinblick auf den Umfang der vorliegenden Arbeit nicht im Einzelnen auf die Konzeptionen und Ergebnisse der verschiedenen Studien eingegangen werden kann, sei der Leser an dieser Stelle zunächst auf die eigene Lektüre der einzelnen Studien verwiesen. Auf die Frage, inwiefern zum jetzigen Zeitpunkt eine Metastudie der bisher erfolgten Empirie sinnvoll sein könnte, wird am Ende dieser Arbeit noch einmal kurz eingegangen.

14 Auf die Probleme einer solchen empirischen „Beweisführung“ wird in den nachfolgenden Kapiteln ausführlich hingewiesen.

Bei genauerer Betrachtung der oben aufgeführten Wirkannahmen fällt zum anderen auf, dass der Begründungsfokus oftmals weniger auf der Kunstausbildung an sich, also dem Erlernen des theatralen Spiels einerseits und der Theaterrezeption andererseits, liegt, sondern eher auf die damit verbundenen Nebeneffekte gerichtet ist. Es geht um den Erwerb verschiedenster Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen, die es den Kindern und Jugendlichen ermöglichen, sich aktiv in die Gesellschaft der Erwachsenenwelt einzubringen und dabei ihren wie auch immer gearteten Beitrag für selbige zu leisten. Im Zentrum stehen hier meist soziale und ökonomische Legitimierungslogiken, die sich an Begriffen wie Nützlichkeit und Brauchbarkeit orientieren (vgl. hierzu Hentschel 1996, S. 133; Hentschel 2007, S. 5ff.; Liebau et al. 2005, S. 277ff.; Schröder 2005, S. 57f.). Im Rahmen der nicht zuletzt durch die PISA-Studien entfachten Debatte um die Qualifizierung eines international konkurrenzfähigen gesellschaftlichen Nachwuchses, mag es – angesichts des Ringens um die knappen finanziellen Ressourcen im Bildungssektor – in bildungspolitischer Hinsicht auf den ersten Blick sachdienlich erscheinen, den jeweiligen Bildungsgegenstand über seine Rolle bei der Erreichung gesellschaftspolitisch wünschenswerter Kompetenzen zu rechtfertigen (vgl. u.a. Hentschel 2008a, S. 82f.; Iaconis 2008, S. 136ff.; Klepacki & Zirfas 2009, S. 111ff.; Klepacki 2010, S. 31f.; Liebau, Klepacki & Zirfas 2009, S. 7ff.; Zirfas 2009, S. 77ff.). Es erscheint jedoch angesichts des jetzigen Status Quo sinnvoll, zu prüfen, ob solch allumfassende Argumentationen der Sache selbst wirklich dienlich sind (vgl. Schröder 2005, S. 65).

Rekurriert man nämlich an dieser Stelle auf das klassisch-idealistische Bildungskonzept Wilhelm von Humboldts¹⁵, so lässt sich zunächst folgendes festhalten: Unter Bildung wird hier die Verschränkung von Individualität und Kultur, von Eigenheit und Humanität, von Selbst und Welt verstanden, wobei Kultur, Humanität und Welt auf die objektive Seite, Individualität, Eigenheit und Selbst auf die subjektive Seite der Bildung verweisen. Allgemein könnte man formulieren, dass der Bildungsbegriff im humboldtschen Sinne ein Wechselverhältnis zwischen einem Einzelnem und einem Allgemeinen, von Ich und Welt

15 Vgl. hierzu auf den Seiten 27–30 insbesondere Benner 2003; Benner & Brüggem 2004; Dörpinghaus, Poenitsch & Wigger 2009, S. 67ff.; Klepacki 2007, S. 204ff.; Koller 2009, S. 70ff.; Koller 2012, S. 11ff.; Liebau 1999, S. 28ff.; Liebau, Klepacki & Zirfas 2009, S. 21ff. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit den theoretischen Implikationen des „pädagogischen Grundbegriffs Bildung“ (vgl. bspw. Koller 2009; Rittelmeyer 2012) sowie der Aktualität der Humboldtschen Bildungstheorie erfolgt in Kapitel 2.3 der vorliegenden Arbeit.

enthält, das – im Gegensatz zur Erziehung – die Seite des Individuums betont und sich daher gerade *keiner* engen Verzweckung durch Staat und Gesellschaft beugt (vgl. Liebau 1999, S. 28). Humboldt schreibt diesbezüglich in seiner nur als Textfragment erhaltenen „Theorie der Bildung des Menschen“:

„Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Thätigkeit nemlich steht der Mensch, der ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte der Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will“ (Humboldt 1960, S. 235).

Humboldt verfolgt mit seiner Theorie der allgemeinen Menschenbildung demnach gerade ein Ideal der *nicht zweckgebundenen* menschlichen Selbstvervollkommnung, das *jenseits von utilitaristischen Überlegungen* auf die Beförderung der eigenen Persönlichkeit und damit zugleich der Fortentwicklung der Gattung Mensch zielt. Die Bestimmung des Menschen und der Zweck aller Bildung können daher Humboldt zufolge nicht in einer bloßen Anpassung des Menschen an die vorgegebene Ordnung der Welt sowie im damit verbundenen Erwerb bestimmter gesellschaftspolitisch wünschenswerter und nützlicher Kompetenzen und Qualifikationen aufgehen. Bildung stellt vielmehr einen individuellen und prinzipiell unabschließbaren Prozess der Selbst- und Weltvervollkommnung dar, durch den letztendlich die gesamte Menschheit auf den Weg der Vervollkommnung gebracht werden soll. Die Bestimmung des Individuums besteht dabei letztendlich darin, ...

„dem Begriff der Menschheit in unserer Person, sowohl während der Zeit unseres Lebens als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so großen Inhalt, als möglich, zu verschaffen“ (Humboldt 1960, S. 235).

Das einzelne Individuum steht dabei Humboldt zufolge notwendigerweise in einem elementaren Wechselverhältnis von Ich und Welt, das sich angemessen nur als Wechselwirkung von Selbsttätigkeit und Empfänglichkeit umschreiben lässt und das sowohl durch die menschliche Selbsttätigkeit als auch durch die Offenheit und Unbestimmtheit der Welt gekennzeichnet ist. Da ...

„die blosse Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich übe, und die blosse Form, der reine Gedanke, einen Stoff, in dem sie, sich darin ausprägend, fortdauern könne, so bedarf auch der Mensch einer Welt außer sich. [...] Bloss weil bei-

des, sein Denken und sein Handeln nicht anders, als nur vermöge eines Dritten, nur vermöge des Vorstellens und des Bearbeitens von etwas möglich ist, dessen eigentlich unterscheidendes Merkmal es ist, NichtMensch, d.i. Welt zu seyn, sucht er, soviel Welt, als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden. [...] [Diese] Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt 1960, S. 235f.).

Der Begriff der „Welt“ (ebd.) wird hier dem einzelnen „Ich“ (ebd.) als etwas stets schon Vorhandenes gegenübergestellt. Dabei bedarf der Mensch einerseits der Verknüpfung mit der Welt außer sich, um überhaupt eine eigene Identität ausbilden und sich seiner selbst bewusst werden zu können. Andererseits ist er jedoch selbst dazu in der Lage, im geistigen und tätigen Kontakt mit den Weltinhalten – sowie ihrer Bearbeitung, Deutung und Interpretation – formend und gestaltend auf diese ihm vorausgesetzte Welt einzuwirken und „Spuren seines lebendigen Wirkens“ (ebd.) in ihr zu hinterlassen. Bildung ist demnach als ein Prozess der „Verknüpfung unseres Ich mit der Welt“ (ebd.) zu verstehen, in dem weder die Welt ihre definitive Bestimmung durch den Menschen noch dieser die seinige durch die Welt erhält. Sie vollzieht sich vielmehr in einer offenen Dialektik von Welterfahrung und Weltgestaltung und schließt dabei nicht nur eine theoretisch-reflexive, sondern auch eine praktisch-handelnde Komponente ein (vgl. Benner 2003, S. 195).

Da die Welt dem Menschen jedoch niemals nur als bekannte, sondern stets zugleich als unbekannte und fremde gegenüber steht, können im humboldtschen Sinne nur solche Tätigkeiten bildend wirken, ...

„die eine Hinwendung zu Fremden, noch Unbekanntem so gestatten, dass wir uns selber fremd werden und Neues so lernen, dass von dem Neu-Erfahrenen Anregungen zu fortschreitender Entfremdung und Weltaneignung ausgehen können“ (Benner 2003, S. 105).

Zugleich kommt es „darauf an, dass er [der Mensch] in dieser Entfremdung nicht sich selbst verliere, sondern vielmehr von allem, was er ausser sich vornimmt, immer das erhellende Licht und die wohlthätige Wärme in sein Inneres zurückstrale“ (Humboldt 1960, S. 237). Diese Rückkehr aus der Entfremdung will jedoch keineswegs vor neuer Fremderfahrung immunisieren, sondern dient vielmehr der Transformation von Erfahrungen in Entwürfe und Praktiken, aus

denen wiederum neue Erfahrungen hervorgehen können (vgl. Benner & Brüngen 2004, S. 195). Der Prozess von Entfremdung und Rückkehr aus der Entfremdung ist demnach konstitutiv für die Bildung des Menschen. Besondere Bedeutung kommt dabei der Beschäftigung mit allen Objektivationen des menschlichen Geistes, der Philosophie, der Sprache sowie dem Bereich des Ästhetischen zu (vgl. Bollenbeck 1996, S. 143ff.). Gerade in der Auseinandersetzung mit Kunst – Humboldt bezieht sich hier insbesondere auf die bildende Kunst sowie die Dichtkunst – kommt das Zusammenspiel von Individualität und Universalität durch die Reflexion von Ich und Welt in einem Medium der idealistisch-universellen Erscheinungen besonders zur Geltung (vgl. Klepacki 2007, S. 206). „Die Kunst wird so bei Humboldt zu einer der wichtigsten Bildungswelten, zu einem der prominentesten Orte der Verknüpfung des Idealschen und Individuellen, an dem sich Ich und Welt gegenseitig reflektieren“ (Bilstein 2001, S. 40).

Begreift man Bildung – an dieser Stelle vorläufig¹⁶ – im Sinne Wilhelm von Humboldts als allseitige und harmonische Entfaltung individueller Anlagen, als zweckfreie Aneignung der Welt von innen heraus sowie als einen prinzipiell unabschließbaren Prozess der Selbst- und Weltvervollkommnung, und versteht man die Kultur und insbesondere die Kunst als dessen bedeutendstes Medium, so wird deutlich, dass die von der aktuellen Legitimierungsdebatte im Hinblick auf die bildende Wirkung des Schultheaters in Anschlag gebrachte, rein an den Erwerb bestimmter gesellschaftlich wünschenswerter Kompetenzen gebundene Argumentationsstruktur, die den Fokus einzig und allein auf die gesellschaftlich und politisch wünschenswerte Resultate von Bildungsentwicklungen lenkt, eine Verengung der humboldtschen Bildungsidee zu einer tendenziell outputorientierten und damit zweckgebundenen Bildungsauffassung darstellt, in deren Logik nur bestimmte Dimensionen von Bildung in den Blick genommen werden können (vgl. hierzu Kapitel 2.3).

Da darüber hinaus davon ausgegangen werden muss, dass der von der kompetenztheoretischen Legitimierungsdebatte ins Zentrum gestellte Erwerb von so genannten Schlüsselqualifikationen keineswegs allein im theatralen Spiel, sondern durchaus auch durch andere Aktivitäten und Fächer erfolgen kann,¹⁷ er-

16 Zur Aktualität der Humboldtschen Bildungstheorie vgl. Kapitel 2.3.

17 Komplexe Handlungsweisen, wie „social skills“, Teamfähigkeit, Kooperationsbereitschaft und Empathiefähigkeit, sind stark situationsabhängig, und lassen sich als Effekte nicht eindeutig auf bestimmte Ursachen, wie das Theaterspielen, zu-

scheint es aus bildungstheoretischer Sicht wenig sinnvoll, die Notwendigkeit beispielsweise eines Schulfachs „Theater“ allein über die gesellschaftlich verwertbaren Resultate des Theaterspielens zu legitimieren. Will man stattdessen der spezifischen und einzigartigen bildenden Wirkung des Schultheaters auf die Spur kommen und nimmt man die bildungstheoretische Bedeutung von Differenz- und Fremdheitserfahrungen ernst, so muss man den Blick vielmehr auf die im Rahmen der theatralen Produktion ablaufenden Prozesse und die damit verbundenen Erfahrungen richten. Nur so können Übergänge, Abweichungen, Brüche und Grenzen aufgezeigt werden, in denen Bildungsprozesse womöglich ihren Anfang nehmen (vgl. Liebau, Klepacki & Zirfas 2009, S. 143ff.).

Erhöhter Bedarf besteht dabei insbesondere an solchen Untersuchungen, die sich nicht allein auf den Erwerb bestimmter Kompetenzen und damit auf die Ergebnisse von ästhetischer Bildung fokussieren, sondern die im Sinne einer Performanzforschung sowohl die Bildungssituation als auch die gesamten Bildungsprozesse berücksichtigen (vgl. Klepacki & Zirfas 2009, S. 137). Genau dies ist das Anliegen der im Folgenden vorgestellten Studie, die im Rahmen des am Lehrstuhl für Pädagogik II der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg verankerten Projekts *Theatrale Bildung* durchgeführt wurde und die – wie das bis ins Jahr 2012 andauernde Gesamtprojekt – von der Stuttgarter Heidehof Stiftung gefördert und vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus autorisiert wurde. Ziel dieser ersten im Rahmen des Projekts *Theatrale Bildung* durchgeführten Untersuchung war es, mit Hilfe qualitativer Forschungsmethoden theatrale Lern- und Bildungsprozesse anhand von jeweils zwei Produktionen eines Grundkurses *Dramatisches Gestalten* an zwei bayerischen Gymnasien zu rekonstruieren und zu analysieren.¹⁸ Im Zentrum des Forschungsinteresses standen hier – neben den Aufführungen – besonders die Probenprozesse, die mit ihnen verbundenen Lernangebote sowie die damit einhergehenden Bildungsprozesse der Theaterschülerinnen und -schüler. Im Kern ging es dabei darum anhand der erhobenen Daten der spezifischen bildenden Wirkung des Theaterspielens empirisch auf die Spur zu kommen.¹⁹

rückführen. Mit anderen Worten: Ob Schülerinnen und Schüler sich die gesellschaftspolitisch wünschenswerten Kompetenzen im Theaterunterricht oder im familiären Umfeld angeeignet haben, im Freundeskreis oder im Deutschunterricht kann kaum nachvollzogen werden (vgl. Klepacki 2010, S. 31ff. sowie außerdem Hentschel 2007, S. 6f.; Klepacki & Zirfas 2009, S. 111ff.).

18 Die Erhebungen an den beiden Gymnasien fanden jeweils in den Schuljahren 2006/07 und 2007/08 statt.

19 Vgl. hierzu auch Bauer & Marquard 2007 und 2008.

Die vorliegende Arbeit setzt im Kontext der Gesamtstudie jedoch zunächst auf einer (noch) grundlegenden Ebene an. Weder geht es um den Vergleich der beiden beobachteten Theatergrundkurse noch um die Entwicklung einer allgemeinen Theorie theatraler Bildung oder gar das Aufstellen von allgemeingültigen normativen Bildungsstandards und Qualitätskriterien für das theatrale Spiel in der Schule. Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich vielmehr auf die „dichte Beschreibung“ (vgl. Geertz 1987) und Analyse der Proben- und Aufführungsprozesse *einer* der beiden begleiteten Oberstufentheatergruppen (deren konkreten Verlauf, deren Rahmenbedingungen und deren Produktionsergebnisse) sowie auf die mit diesem Einzelfall verbundenen Lern- bzw. Bildungsmöglichkeiten und somit auf die Entwicklung einer eng mit den erhobenen Daten verknüpften, gegenstandsbasierten Theorie Theatraler Bildung.

Vor diesem Hintergrund orientierte sich die hier vorgestellte Forschungsarbeit von Beginn an an den Grundsätzen der (pädagogischen) Ethnographie (vgl. Lüders 2005; Hünersdorf, Maeder & Müller 2008) sowie am Forschungsstil der „(Reflexiven) Grounded Theory“, wie sie von Glaser & Strauss (1967; 2010; Strauss & Corbin 1996) konzipiert und von Breuer (2010) weiterentwickelt wurde. Im Kern sind die im Folgenden vorgestellten Überlegungen zur bildenden Wirkung des Schultheaters dementsprechend zu allererst als das Ergebnis eines insgesamt zwei Jahre währenden Prozesses einer videogestützten teilnehmenden Beobachtung zu sehen, der insbesondere darauf zielte die zu untersuchenden Personen(-gruppen) – hier die am Theaterkurs teilnehmenden Schülerinnen und Schüler – im Kontext ihrer spezifischen Lebenswelt – in diesem Fall also im Rahmen einer Oberstufentheatergruppe – wahrzunehmen und zu verstehen. Mit Hilfe der für eine qualitative Forschungsarbeit typischen Methodenpluralität – neben der videogestützten teilnehmenden Beobachtung wurden beispielsweise mehrere Interviews mit allen Beteiligten geführt sowie Tagebucheinträge gesammelt – sollte es den Forschenden gelingen, die mit dem „fremden Blick“ des teilnehmenden Beobachters erfassten, „objektiven“ Gegebenheiten mit den subjektiven Wahrnehmungen der in dieser schultheatralen Lebenswelt verhafteten Individuen, ihren Perspektiven, Wissensbeständen und -formen zu triangulieren und so zu einem vertieften Verständnis der beobachteten Situationen, Interaktionen, Praktiken und Diskurse zu gelangen (vgl. hierzu Friebertshäuser 2008; Hünersdorf 2008; Lüders 2005).

Ausgangspunkt für die Arbeit im Feld war für die Forschenden dabei keineswegs ein Bündel von vorherbestimmten, aus der Lektüre der einschlägigen