

Schultheater an Grundschulen
Eine empirische Studie zur theaterästhetischen Bildung in der
Primarstufe in Baden-Württemberg

Dissertation
zur Erlangung des Grades eines Doktors
der Philosophie (Dr. phil.)

der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

vorgelegt von Christa Schmalzried aus Backnang

Fellbach

2022

Erstgutachter: Professor Dr. Roland Jost

Zweitgutachter: Professor Dr. Ralph Olsen

Datum des Abschlusses der mündlichen Prüfung: 26. Juli 2023

Inhalt

| | |
|---|-----------|
| Vorwort | 1 |
| I. Untersuchungsfeld und Problemstellung | |
| 1. Einführende Überlegungen zum Stellenwert der Kunstform des Theaters an Baden-Württembergs (Grund-)Schulen | 5 |
| 1.1 Kultureller Bildungsauftrag und (ungleiche) Zugangsmöglichkeiten | 5 |
| 1.2 Schultheatersituation an Grundschulen in Baden-Württemberg | 7 |
| 1.3 Forschungsfragen und Erkenntnisinteresse | 9 |
| 2. Vorannahmen über das Untersuchungsfeld Schultheater in der Grundschule | 12 |
| 2.1 Bestimmung des Begriffs Schultheater | 12 |
| 2.2 Ästhetisch-kulturelle Bildung als Bezugssystem | 15 |
| II. Explikation der theoretischen Vorüberlegungen | |
| 1. Die Mimesis und ihr ästhetisches Erfahrungspotential | 17 |
| 1.1 Die ungebrochene Aktualität der Mimesis als Begründung für die Bildung einer zentralen Untersuchungskategorie | 17 |
| 1.2 Das Mimesisverständnis von Gunter Gebauer und Christoph Wulf | 19 |
| 1.3 Beschreibung mimetischer Prozesse | 22 |
| 1.3.1 Aneignung durch Transformation | 22 |
| 1.3.2 Voraussetzungen für mimetische Prozesse | 24 |
| Sinnliche Wahrnehmung – Aisthesis | 24 |
| Universale Bedürfnisse und Affekte | 29 |
| Intellekt | 29 |
| 1.3.3 Funktions- und Wirkungsweise der Mimesis | 30 |
| 1.3.4 Merkmale mimetischer Prozesse | 32 |
| Kreativität | 32 |
| Handlungsaspekt | 33 |
| Ludische Komponente | 35 |
| 1.3.5 Mittel, Techniken und Gegenstände der Mimesis | 36 |
| 1.3.6 Produkte und Effekte der Mimesis | 38 |
| Gegenständliche Hervorbringungen | 38 |
| Effekte der Mimesis auf das mimetisch handelnde Subjekt | 39 |
| Auswirkungen der Mimesis auf die Gesellschaft | 42 |
| 1.4 Mimesis als Bestandteil ästhetischer Erfahrungen | 44 |

| | |
|--|-----------|
| 2. Ästhetische Erfahrungen | 47 |
| 2.1 Vorbemerkung | 47 |
| 2.2 Annäherungen an den Erfahrungsbegriff | 48 |
| 2.2.1 John Deweys Erfahrungskonzept | 48 |
| 2.2.2 Bernd Kleimanns erfahrungstheoretische Überlegungen | 52 |
| 2.2.3 Der Erfahrungsbegriff als Bestandteil des Terminus ‚ästhetische Erfahrung‘ | 55 |
| 2.3 Spezifika ästhetischer Erfahrungen | 56 |
| 2.3.1 Selbstzweckhaftigkeit/Selbstreferentialität | 56 |
| 2.3.2 Spezifische Temporalität | 62 |
| 2.3.3 Biografie- und Subjektbezogenheit | 69 |
| 2.3.4 Implikation Erkenntnisfähigkeit | 73 |

III. Forschungsdesign

| | |
|---|-----------|
| 1. Vorüberlegungen zum Forschungsdesign | 79 |
| 1.1 Begründung für die empirisch-qualitative Untersuchungsanlage | 79 |
| 1.2 Implikationen im Hinblick auf den Forschungsgegenstand und die Forschungssubjekte | 85 |
| 1.3 Grobbeschreibung des Untersuchungsdesigns | 86 |
| 2. Methodologische Konzeption | 87 |
| 2.1 Experteninterviews zur Rekonstruktion von Wissen | 87 |
| 2.2 Überlegungen zum Expertenbegriff | 90 |
| 2.3 Samplingstrategie | 92 |
| 2.4 Fragebogen- und Interviewleitfadententwicklung | 99 |
| 2.4.1 Fragebogenentwicklung | 99 |
| 2.4.2 Interviewleitfadententwicklung | 101 |
| 2.5 Fragebogen- und Leitfadenerprobung – Pretest | 108 |
| 2.6 Transkriptionsverfahren | 111 |
| 2.7 Analyse- und Auswertungsverfahren: Qualitative Inhaltsanalyse | 111 |

IV. Datenanalyse und empirische Befunde

| | |
|---|------------|
| 1. Fragebogenauswertung | 125 |
| 1.1 Teilnehmende der Fragebogenerhebung | 125 |
| 1.2 Allgemeine Angaben zur Schule | 126 |
| 1.2.1 Schularten | 126 |
| 1.2.2 Schulstandorte | 127 |
| 1.2.3 Schulprofile | 128 |
| 1.2.4 Sonstige Schulprofile | 130 |
| 1.3 Formen und Zielgruppen der Schultheaterarbeit | 131 |
| 1.3.1 Schultheaterformen | 131 |
| 1.3.2 Zielgruppen | 132 |
| 1.3.3 Anzahl der Teilnehmenden pro Schultheatergruppe | 133 |
| 1.3.4 Probenzeit und -turnus | 135 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 1.4 | Lehrpersonenprofil, Arbeitsbedingungen und Vernetzungsstrukturen | 138 |
| 1.4.1 | Lehrpersonenprofile | 138 |
| | Studien- und Unterrichtsfächer der Theaterlehrkräfte | 138 |
| | Theaterpädagogische Ausbildungsprofile der Theaterlehrkräfte | 140 |
| 1.4.2 | Verankerung von Schultheater in den Lehraufträgen der Theaterlehrkräfte | 142 |
| 1.4.3 | Beteiligte Akteur*innen | 146 |
| 1.4.4 | Aufgaben der beteiligten Akteur*innen | 148 |
| 1.4.5 | Kooperationspartner | 151 |
| 1.4.6 | Vernetzungsarten | 154 |
| 1.5 | Probenbedingungen sowie technische und finanzielle Ausstattung | 157 |
| 1.5.1 | Proberäume | 157 |
| 1.5.2 | Technische Ausstattung | 159 |
| 1.5.3 | Ressourcen der Schule | 163 |
| 1.5.4 | Finanzierung | 166 |
| 1.5.5 | Budgethöhe | 168 |
| 1.5.6 | Geldverwendung | 172 |
| 1.6 | Aufführungspraxis | 175 |
| 1.6.1 | Aufführungsanlässe | 175 |
| 1.6.2 | Aufführungsorte | 178 |
| 2. | Interviewanalyse und -auswertung | 185 |
| 2.1 | Zusammenfassung der Analyseschritte eins bis vier des gewählten qualitativen inhaltsanalytischen Verfahrens | 185 |
| 2.2 | Fünfter Analyseschritt: Extraktanalyse und Zusammenfassen bedeutungsgleicher Aussagen entlang des Kategoriensystems | 187 |
| 2.2.1 | Befunde zum Kategorienbereich Kompetenzerwerb | 187 |
| | Kompetenzerwerb zu den Leitperspektiven | 188 |
| | Prozess- und inhaltsbezogener Kompetenzerwerb nach dem Fachplan Deutsch | 190 |
| | Sozialkompetenzerwerb | 199 |
| 2.2.2 | Befunde zum Kategorienbereich Ästhetische Erfahrungsdimensionen | 217 |
| | Erfahrungspotential | 217 |
| | Aisthesis | 243 |
| | Biografie- und Subjektbezogenheit | 249 |
| | Erkenntnisfähigkeit | 267 |
| | Mimesis | 274 |
| | Poiesis | 307 |
| | Selbstreferentialität | 325 |
| | Spezifische ästhetische Temporalität | 372 |
| 2.2.3 | Befunde zum Kategorienbereich Gelingensbedingungen | 402 |
| | Desiderate | 402 |
| V. | Untersuchungsergebnisse und Handlungsempfehlungen | |
| 1. | Ergebnisse der Fragebogenerhebung | 475 |
| 2. | Ergebnisse der Analyse der Experteninterviews | 478 |
| 2.1 | Ergebnisse zum Kategorienbereich <i>Kompetenzerwerb</i> | 478 |
| 2.2 | Ergebnisse zum Kategorienbereich <i>ästhetische Erfahrungsdimensionen</i> | 480 |
| 2.3 | Ergebnisse zum Kategorienbereich <i>Gelingensbedingungen</i> | 488 |

| | |
|--|------------|
| 3. Kritische Ergebnisbetrachtung und Handlungsempfehlungen | 494 |
| 3.1 Zum Kategorienbereich <i>Kompetenzerwerb</i> | 494 |
| 3.2 Zum Kategorienbereich <i>ästhetische Erfahrungsdimensionen</i> | 497 |
| 3.3 Zum Kategorienbereich <i>Gelingsbedingungen</i> | 506 |
| 4. Schlussbemerkungen | 512 |
| Literaturverzeichnis | 515 |
| Anhang | |
| Tabellen- und Abbildungsverzeichnis | 530 |
| Fragebogen | 532 |
| Interviewleitfaden | 538 |
| Kategorienhandbuch | 540 |
| Transkriptionsregeln | 550 |

Es ist ein landläufiger Irrtum, dass man die Kunst als ‚Transportmittel‘ für bestimmte Inhalte oder Zielsetzungen benutzen kann. Kunst lässt sich nicht durch außerhalb ihrer selbst liegende Kriterien steuern und kontrollieren.¹

Ute Pinkert

Vorwort

Im Zentrum dieser Arbeit steht ein forschender Suchprozess hin zur Formulierung von Gelingensbedingungen für Schultheaterangebote an Grundschulen, die den Beteiligten Möglichkeiten bieten, ästhetische Erfahrungsprozesse zu durchleben.

Mit meiner Annahme als Doktorandin an der PH Ludwigsburg im Jahr 2015 war der offizielle Startpunkt für diesen Suchprozess markiert. Geprägt vom theaterwissenschaftlichen Diskurs der Nullerjahre, in denen man sich an den theaterwissenschaftlichen Fakultäten der Universitäten mit Fischer-Lichtes *Ästhetik des Performativen* und Lehmanns Publikation *Postdramatisches Theater* auseinandersetzte, Theatertexte von Jelinek, Pollesch, Kane und vielen anderen las, die nach Collage-Verfahren ‚gebaut‘ waren und deren Autor*innen mit den bisherigen Regelpoetiken brachen, startete ich in diesen Forschungsprozess. Zudem war ich mit Rezeptionspräferenzen ‚ausgestattet‘, die ich an Arbeiten von Regisseur*innen wie Karin Baier, Christiane Pohle, René Pollesch, Johan Simons, Jossi Wieler und von Regiekollektiven wie Forced Entertainment, Gob Squad, She She Pop u. a. ausgebildet hatte. Daneben prägten mich dramaturgiespezifisch-theaterpraktische Erfahrungen aus einem Festengagement als Dramaturgin an einer Landesbühne. Die Position der Dramaturgin brachte es mit sich, dass ich eine Zeit lang für Kooperationen mit Schulen verantwortlich war. Diese Aufgabe war mit der Herausforderung verbunden, immer wieder Räume zwischen dem Theater- und Schulsystem zu etablieren und diese Zwischenräume so zu rahmen und zu füllen, dass die beteiligten Lehrkräfte, Schüler*innen und Künstler*innen (wie Schauspieler*innen, die sich bspw. an Workshops mit Schulklassen beteiligten) dazu angeregt wurden, sinnlich Wahrgenommenes zu Texten, körperlichen Handlungen oder Bildern zu transformieren und in einen Austausch über ihre jeweiligen sinnlichen Wahrnehmungseindrücke zu treten. Nicht selten führte das Agieren in diesen

¹ Pinkert, Ute: Das Wissen der Künste innerhalb künstlerischer (theatraler) Verfahren – Vortrag auf der Jahrestagung der Wissensplattform Kulturelle Bildung Online, 2017. In: <https://www.kubi-online.de/artikel/wissen-kuenste-innerhalb-kuenstlerischer-theatraler-verfahren-vortrag-jahrestagung> (Zugriff: 18.11.22).

Zwischenräumen – die mitunter im Theatergebäude, mitunter in Schulgebäuden verortet waren – sowohl bei den beteiligten Theaterschaffenden als auch bei den Lehrkräften (als Repräsentant*innen des Schulsystems) und Schüler*innen zu Irritationen. Die Frage, wie die Etablierung einer Theaterarbeit an Schulen, die sich gleichzeitig der Fachlichkeit der Kunstform des Theaters und dem schulischen Bildungsauftrag verpflichtet weiß, gut gelingen könnte, entstand im beschriebenen Arbeitskontext. Hinzu kam, dass ich an eine – über zwei Schuljahre andauernde – theaterspezifische Zusammenarbeit mit einer Grundschule involviert war, sodass sich die genannte Frage für mich zuspitzte, indem ich sie fortan insbesondere auf die Schultheaterarbeit an Grundschulen bezog.

Zu Beginn meiner ‚Forschungsreise‘ war in Baden-Württemberg der Bildungsplan 2016 noch nicht implementiert und das Thema *Schultheater in der Grundschule* kaum beforscht. In der Zwischenzeit wurden explizit zu diesem Thema Fachtagungen ausgerichtet (so fand bspw. im Jahr 2018 im Rahmen des achten Deutschen Kinder-Theater-Festes in Minden die Fachtagung *‚Theaterspiel in der Grundschule – von Anfang an!‘* statt), Aufsätze publiziert² und Programme zur Förderung der Schultheaterarbeit an Grundschulen aufgelegt.

Trotz dieser positiven Entwicklungen liegen kaum empirische Forschungsarbeiten zur konkreten Schultheatersituation an Grundschulen in Baden-Württemberg vor. Mit dieser Arbeit, in der – ausgehend von Interviews, die mit Grundschultheaterexpert*innen geführt wurden – der Frage nachgegangen wird, unter welchen Bedingungen eine Schultheaterarbeit an Grundschulen, die sich sowohl als Kunstform als auch als schulisches Bildungsformat versteht, gut gelingen könnte, soll ein Teil dieser Forschungslücke geschlossen werden.

Diese Arbeit konnte entstehen, weil Professor Dr. Roland Jost von der PH Ludwigsburg bereit war, sie bzw. mich als externe Doktorandin zu betreuen und sich über Jahre hinweg überaus engagiert als Betreuer einbrachte, indem er Textfragmente mit mir besprach, konstruktive Kritik übte, inspirierende Impulse setzte, ermutigende Feedbacks gab, mir Möglichkeiten einräumte, an Fachtagungen teilzunehmen und an der PH Ludwigsburg einen Lehrauftrag zu übernehmen, bei dem ich theaterpädagogisch-praktisch mit Studierenden und angehenden Theaterlehrkräften arbeiten konnte. Dafür gebührt ihm mein großer Dank.

Ich danke auch Professor Dr. Ralph Olsen, der sich als versierter Theaterdidaktiker und Zweitgutachter von Anfang an selbstverständlich in die Betreuungsgespräche einbrachte und

² Erwähnt sei hier bspw. Wolfgang Stings Aufsatz *Theater in der Grundschule – eine performative Praxis des Spielens*, der 2021 erstmals erschien. (Vgl. Sting, Wolfgang, in: Pinkert, Ute; Driemel, Ina; Kup, Johannes; Schüler, Eline (Hrsg.): Positionen und Perspektiven der Theaterpädagogik. Milow/Berlin, 2021. S. 340–352.

dem ich u. a. wichtige Hinweise für die theoretische Fundierung dieser Arbeit verdanke. So ging der entscheidende Impuls zur vertieften Auseinandersetzung mit dem Phänomen der *ästhetischen Erfahrung* von ihm aus. Nicht zuletzt ist es Professor Dr. Ralph Olsen zu verdanken, dass die Betreuungsgespräche während der Pandemiesituation im digitalen Raum problemlos stattfinden konnten, denn hier übernahm er bereitwillig die Rolle des Moderators und erleichterte dadurch die Diskussionen über Textfragmente bzw. Teilkapitel. Diese Diskussionen bereicherte er, indem er feinfühlig Korrekturvorschläge und kritische Anmerkungen einbrachte, die zur Verbesserung bzw. sprachlichen Präzisierung von Textpassagen beitrugen.

Mein aufrichtiger Dank richtet sich außerdem an Professor Dr. Johannes Mayer sowie an Professorin Dr. Anne Steiner, die gemeinsam die Arbeitsgemeinschaft Theater_Performance im Symposium Deutschdidaktik leiten und ohne Weiteres bereit waren, der Prüfungskommission für die Disputation beizutreten. Während der Prüfung bereicherten beide die Auseinandersetzung um die Anschlussfähigkeit der Arbeit an aktuelle bildungspolitische und soziologische Diskurse, indem sie kritische Fragen stellten und weiterführende Überlegungen formulierten.

Zu danken habe ich auch Frau Dr. Gabriele Czerny, die mir den Zugang ‚zum Feld‘ verschaffte, indem sie mir Kontakte zu Absolvent*innen der Theaterlehrkräfteausbildung, für die sie bis 2017 an der PH Ludwigsburg verantwortlich war, vermittelte. Aus diesem Feldzugang ergab sich ein Schneeballeffekt, der in das Sample einging. Für das unkomplizierte ‚Vernetzen‘ danke ich Dr. Gabriele Czerny somit von Herzen.

Nicht zuletzt danke ich den Theaterlehrkräften und Schultheatermultiplikator*innen, die sich mir als Interviewpartner*innen zur Verfügung stellten und ihr Expertenwissen ohne Weiteres zu teilen bereit waren. Diesen Personen zolle ich den höchsten Respekt, da sie die Grundschullandschaft Baden-Württembergs mit ihren Theaterangeboten bereichern und Schüler*innen die Teilhabe an der Kunstform Theater ermöglichen.

Christa Schmalzried

I. Untersuchungsfeld und Problemstellung

1. Einführende Überlegungen zum Stellenwert der Kunstform Theater an Baden-Württembergs Grundschulen

1.1 Kultureller Bildungsauftrag und (ungleiche) Zugangsmöglichkeiten

Schulen gelten als Vermittlungsinstanzen von kulturellem Wissen und ästhetischen Praktiken und ermöglichen aufgrund dieser Funktion Kindern und Jugendlichen kulturelle Teilhabe. Das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst von Baden-Württemberg weist in der (bereits im Jahr 2010 erschienenen) Publikation „Kultur 2020 – Kunstpolitik für Baden-Württemberg“¹ Schulen die Aufgabe der kulturellen Bildung zu, denn in dieser Publikation wird konstatiert:

Kulturelle Bildung ist essenzieller Bestandteil des Bildungsauftrags der Schule. Sie wird im regulären Fachunterricht, im Bereich der Arbeitsgemeinschaften, in außerschulischen Veranstaltungen und Kooperationen mit außerschulischen Partnern aus dem Kulturbereich vermittelt. Die Lehrkräfte sind die tragende Säule des kulturellen Bildungsauftrags der Schule.²

Im Lehrkräftebegleitheft zum Bildungsplan 2016 wird darüber hinaus erklärt, *kulturelle Bildung* bezeichne „den Lern- und Auseinandersetzungsprozess des Menschen mit sich, seiner Umwelt und der Gesellschaft im Medium der Künste“³ und zähle zu den „substanziellen Bestandteilen des Bildungsplans“⁴. Als Begründung für die Verortung der kulturellen Bildung im Bildungsplan werden folgende Argumente angeführt:

Kulturelle Bildung schafft Zugänge zu Kunst und Kultur. Rezeption, Produktion und Reflexion von Kunst und Kultur fördern künstlerische Fähigkeiten und ästhetisches Verständnis. Kulturelle Bildung ist [...] geeignet, einen maßgeblichen Beitrag zur Schulkultur zu leisten [...].⁵

„Kunst und Kultur“ (ebd.) schließt – neben Musik und Bildender Kunst – auch die Sparte des Theaters bzw. der performativen Künste ein. Trotz des „kulturellen Bildungsauftrags der Schule“⁶ und der programmatischen Erklärung im Bildungsplan 2016, kulturelle Bildung zähle zu seinen wesentlichen Bestandteilen, gibt es bisher keine (verbindlichen) Vorgaben für die strukturelle Einbindung der Kunstform des Theaters in die Bildung der Primarstufe.

¹ Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (Hrsg.): Kultur 2020. Kunstpolitik für Baden-Württemberg. Stuttgart, 2010.

² Ebd., S.40.

³ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Bildungsplan 2016. Lehrkräftebegleitheft. Villingen-Schwenningen, 2016, S. 12.

⁴ Ebd.

⁵ Ebd.

⁶ Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (Hrsg.): Kultur 2020. Kunstpolitik für Baden-Württemberg. Stuttgart, 2010, S. 40.

Infolgedessen verfügen (noch) nicht alle Grundschüler*innen über Zugänge zu performativ-ausgerichteten Theaterangeboten.

Je nach Zusammensetzung der Landesregierung wird der Theaterarbeit an Schulen immer wieder ein anderer Stellenwert beigemessen: So antwortete die in der 16. Wahlperiode amtierende Ministerin für Kultus, Jugend und Sport (im Auftrag dieses Ministeriums) in einer Stellungnahme auf die Frage zur Bedeutung, die die Landesregierung der Theaterarbeit an Schulen beimesse, dass die „Landesregierung [...] der Theaterarbeit an den Schulen Baden-Württembergs einen großen Stellenwert“⁷ beimesse, und erklärte hierzu:

Im Sinne des Zusammenspiels von fachlichem und überfachlichem Lernen öffnet Theater alle Wege zur kulturellen Bildung. Theaterspielen bietet die Möglichkeit, etwas selbst zu gestalten und aktiv zu erleben. Im Erlebnisraum Theater lernt man spielend, sich zu konzentrieren, partner- und gruppenorientiert zu agieren, sich zu präsentieren, sowie Ideen anderer kreativ weiterzuentwickeln. Ganzheitlich werden unterschiedliche Fähigkeiten und Fertigkeiten geschult, Sprache und Sprechen, Intellekt und Körperausdruck, ästhetisches Empfinden und Verstehen werden gefördert. Theaterarbeit leistet einen wertvollen Beitrag zur Identitätsentwicklung.⁸

In dieser Erklärung wird die Bedeutung von Schultheater aufgrund seiner vielfältigen Bildungseffekte, die sich in Kompetenzen übersetzen lassen, unterstrichen. Mit dem Satz, das „ästhetische Empfinden“⁹ werde geschult, wird auch auf die ästhetische Erfahrungsdimension der „Theaterarbeit“¹⁰ an Schulen hingewiesen. Allerdings wird in der angeführten Stellungnahme auch das Fehlen einer klaren Verankerung der Kunstsparte Theater im Fächerkanon der Primarstufe eingeräumt, indem auf die Frage, in welchem Umfang Schultheater in den Bildungsplänen verankert sei, darauf hingewiesen wird, „Theater und Theaterpädagogik“¹¹ seien „in allen [...] Bildungsplänen mehrperspektivisch und spiralcurricular sowie in vielfältiger Weise verankert“¹² und [...] das „Thema Theater würde im Unterricht zahlreicher Fächer der verschiedenen Klassenstufen altersgemäß [...] thematisiert“¹³. Diese Formulierung lässt offen, wie die performativ-ausgerichtete Kunstform Theater im Unterricht „zahlreicher Fächer“¹⁴ verankert sein kann. Diese Offenheit bietet Chancen, führt jedoch auch dazu, dass einerseits manche Schulen ‚ihren‘ Schüler*innen überhaupt keinen handlungsorientierten Zugang zur Kunstform Theater bieten, und

⁷ Landtag von Baden-Württemberg. 16. Wahlperiode. Drucksache 16/1106 vom 2.12.16. S. 2–3. In: https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP16/Drucksachen/1000/16_1106_D.pdf (Zugriff: 13.8.2022).

⁸ Ebd.

⁹ Vgl. ebd.

¹⁰ Ebd.

¹¹ Ebd.

¹² Ebd., S. 3.

¹³ Vgl., ebd.

¹⁴ Ebd.

andererseits die strukturellen Voraussetzungen für das schulische Theaterspiel (in formeller, personeller, finanzieller, räumlicher und zeitlicher Hinsicht sowie im Hinblick auf die theaterpädagogischen Fundierungen und produktionsästhetischen Setzungen) an den Schulen different sind, sodass Grundschüler*innen verschiedener Grundschulen keineswegs über gleichberechtigte Teilhabemöglichkeiten an der Kunstform Theater verfügen.

Tatsächlich wird im Bundesland Baden-Württemberg Theater ausschließlich in der Oberstufe des Gymnasiums als Wahlfach *Literatur und Theater* angeboten. Darüber hinaus findet an zahlreichen Schulen aller Schularten Schultheater in Form von Arbeitsgemeinschaften (mit freiwilliger Teilnahme) oder in unterschiedlichen Projekt-Formaten statt. Diese Projekte werden zum Teil wiederum über unterschiedliche Förderprogramme finanziert.

In Fachkreisen ist die Forderung nach einem eigenständigen Fach Theater, und somit nach der festen Verankerung dieser Kunstform im Fächerkanon der Grundschule nicht neu. So stellte der im Bereich der ästhetischen Bildung forschende Pädagoge Liebau bereits 2008 fest:

Jedes Kind, jeder Jugendliche muss im Laufe seiner Schulzeit mehrfach aktive Bühnenerfahrung machen können. [...] Nötig ist also Theater als drittes künstlerisches Fach neben Kunst und Musik in allen Schularten und auf allen Schulstufen; dies zu ermöglichen gehört zu den wichtigsten bildungspolitischen Entwicklungsaufgaben.¹⁵

Auch der *Bundesverband Theater in Schulen* (BVTS) veröffentlichte im Jahr 2020 ein Positionspapier, in dem „Theaterunterricht von der ersten Klasse an!“¹⁶ gefordert wird. Diese Forderung wird mit unterschiedlichen Argumenten begründet. Ein Argument lautet, im Theaterunterricht könne „das Spielen als künstlerisch-ästhetische Praxis entwickelt werden“¹⁷. Das Bundesland Hamburg hat die Forderung, Theater als Fach an Grundschulen zu unterrichten, bereits umgesetzt, und in Bayern wird die Implementierung sogenannter Theaterklassen¹⁸ an Grundschulen gefördert.

1.2 Schultheatersituation an Grundschulen in Baden-Württemberg

Trotz der fehlenden Verankerung der Kunstsparte Theater (neben Musik und Bildender Kunst) als eigenständigem Fach im Fächerkanon der Grundschule, existiert im Bundesland

¹⁵ Liebau, Eckard: *Theatrale Bildung. Produktions- und rezeptionsästhetische Perspektiven der darstellenden Künste*. In: Schneider, Wolfgang: *Theater und Schule. Ein Handbuch zur kulturellen Bildung*. Bielefeld, 2009. S. 53–64, hier S. 62.

¹⁶ Vgl. Bundesverband Theater in Schulen e.V.; Assis, Michael; Kempf, Tonio; Mieruch, Gunter; Sting, Wolfgang; Vierbaum, Johanna: *Positionspapier Theaterunterricht von der ersten Klasse an!* Nürnberg, Mai 2020. In: https://bvts.org/assets/bvts/media/positionen-25/Positionspapier_TheaterGS_052020.pdf (Zugriff: 15.8.2022).

¹⁷ Ebd.

¹⁸ Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.): *Bereit für Theaterklassen! Handreichung für Theaterklassen an Schulen in Bayern*. München, 2017.

Baden-Württemberg eine lebendige und vielfältige Grundschultheaterszene, die sich zunehmend etabliert und auch in Fachkreisen Anerkennung erfährt: So richtete bspw. das Karlsruher Institut für Technologie (KIT) im Jahr 2019 eine Fachtagung zum Thema „Theater an Grundschulen“¹⁹ aus, und der Landesverband Theater in Schulen Baden-Württemberg e.V. (LVTS) legte im Jahr 2020 ein „Modell zur Etablierung der Theaterarbeit in der Grundschule“²⁰ vor, das zur bildungsplankompatiblen Implementierung von Theaterprojekten in den Grundschulunterricht beitragen soll. Seit 2022 wird dieses Modell an neun Schulen in elf Klassen erprobt, indem Theaterlehrer*innen bzw. externe Theaterpädagogen*innen im Tandem mit der Klassenleitung 14-tägig eine Doppelstunde Theater erteilen. An der Finanzierung des Projekts ist eine Stiftung beteiligt.

Außerdem leiten an zahlreichen Grundschulen im Bundesland Theaterlehrkräfte und/oder Theaterpädagog*innen Theater-AGs, Theaterprojekte, Theaterprofilkurse und Theater-Workshops und erarbeiten mit Grundschüler*innen Theaterproduktionen zu spezifischen Stoffen und Thematiken. Im Laufe der Probenprozesse werden dabei eigene Ästhetiken entwickelt.

Aus der amtlichen Schulstatistik lassen sich außerdem Zahlen über die Anzahl der Schulen, die Theater-AGs anbieten, filtern: So gaben im Schuljahr 2021/2022 neunzehn Grundschulen an, Theater-AGs zu offerieren und damit 307 Schüler*innen zu erreichen, wohingegen im Schuljahr 2020/2021 lediglich an elf (der insgesamt 2439 Grundschulen im Land) Theater-AGs existierten, an denen sich zusammen 138 Schüler*innen beteiligten.²¹ Zudem wurden im Schuljahr 2021/2022 – wie der Tabelle auf der folgenden Seite zu entnehmen ist – an 316 Grundschulen AGs mit dem Schwerpunkt *Darstellendes Spiel* angeboten, an denen insgesamt 7.230 Schüler*innen teilnahmen. Im Schuljahr 2021/2022 waren es 339 Schulen, die mit jeweils einer Arbeitsgemeinschaft für Darstellendes Spiel 7.588 (von insgesamt 381.971) Schüler*innen erreichten: Damit nahm im Schuljahr 2021/2022 ein Anteil von ca. 20,3 % aller Grundschüler*innen an einer AG für Theater oder Darstellendes Spiel teil. Der Tabelle ist außerdem zu entnehmen, dass im Schuljahr 2019/2020 mit 21 Theater-AGs und 534 AGs für Darstellendes Spiel insgesamt die meisten AGs in diesen Bereichen existierten. Vermutlich verringerte sich das Angebot aufgrund der

¹⁹ Bachmann, Anna-Sophie; Beichel, Johann J. (Hrsg.): Theater an Grundschulen. Bildungstheorie und Schulpraxis. Dokumentation zur Fachtagung am KIT: 6. Juni 2019. Vorträge und Workshops. Baltmannsweiler, 2019.

²⁰ Schulz, Christian/LVTS BW (Hrsg.): Theater von Anfang an. Ein Modell zur Etablierung der Theaterarbeit in der Grundschule. Reutlingen, 2020.

²¹ Statistisches Landesamt Baden-Württemberg. Amtliche Schulstatistik. Stuttgart, 2021.

Pandemiesituation (um 229 Arbeitsgemeinschaften) zum Schuljahr 2020/2021 und stieg zum Schuljahr 2021/2022 mit der Wiederaufnahme des Präsenzunterrichts erneut leicht an.

Schulen und Teilnehmerinnen und Teilnehmer an ausgewählten Arbeitsgemeinschaften an Grundschulen in Baden-Württemberg in den Schuljahren 2019/2020 bis 2021/22²²

| Schuljahr, Arbeitsgemeinschaft | | Anzahl Schulen | Anzahl Teilnehmer |
|---|---------------------|----------------|-------------------|
| 2019/20 | Theater | 21 | 401 |
| | Darstellendes Spiel | 534 | 12.281 |
| | zusammen * | 554 | 12.682 |
| 2020/21 | Theater | 11 | 138 |
| | Darstellendes Spiel | 316 | 7.230 |
| | zusammen * | 325 | 7.368 |
| 2021/22 | Theater | 19 | 307 |
| | Darstellendes Spiel | 339 | 7.588 |
| | zusammen * | 354 | 7.895 |
| * Schulen, die beide Arbeitsgemeinschaften anbieten, sind im zusammen Wert nur einmal mitgezählt. | | | |

Darüber hinaus kann man aus den Angaben des Kultusministeriums bzw. des LVTS²³ über Schulen, die an Förderprojekten beteiligt sind, schließen, wie viele Grundschulen bspw. im Rahmen des *Landesprogramms Kulturschule 2020 Baden-Württemberg*²⁴ Theaterangebote machten: Konkret wurden während der ersten Laufzeit dieses Programms (von 2015-2020) lediglich zwei Grundschulen als *Kulturschulen* gefördert, wovon eine dieser beiden Schulen die Kunstform des Theaters in ihr kulturelles Schulprofil integrierte und kontinuierlich Theater-Atelierunterricht anbot. In die Fortsetzung des Programms (die von 2021–2024 läuft) sind sechs Grundschulen involviert, und mindestens drei der sechs Schulen bieten auch obligatorische Theaterateliers oder -projekte an.

1.3 Forschungsfragen und Erkenntnisinteresse

Trotz des Vorliegens dieser Zahlen ist die Theaterarbeit an Grundschulen (im Bundesland Baden-Württemberg) im Hinblick auf Gesichtspunkte, die sich auf die ästhetischen Praktiken der Theatergruppen beziehen, kaum erschlossen. So gibt es lediglich spärliche Befunde zu den Fragen:

- Welche Themen und Stoffe werden von den Schultheatergruppen bearbeitet?

²² Statistisches Landesamt Baden-Württemberg. Datenquelle: Amtliche Schulstatistik. Stuttgart, 2021. Erzeugt am 16.08.2022.

²³ Abkürzung für *Landesverband Theater in Schulen Baden-Württemberg e.V.*

²⁴ Das *Landesprogramm Kulturschule Baden-Württemberg*, das vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg zusammen mit der Karl-Schlecht-Stiftung und der Stiftung Mercator entwickelt wurde, dient der „Stärkung der kulturellen Bildung im regulären Unterricht an Schulen“. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Kulturelle Angelegenheiten: Landesprogramm Kulturschule Baden-Württemberg. In: <https://km-bw.de/Kulturschule> (Zugriff: 16.8.2022).

- Wie werden diese Themen und Stoffe zu Spielhandlungen transformiert?
- Wie verlaufen die Probenprozesse?
- Wie lassen sich die Proben- und Aufführungsbedingungen beschreiben?
- Welche theatralen Zeichen und Mittel werden wie verwendet?
- Welche theaterpädagogisch-konzeptionellen Fundierungen legen die für die Schultheaterarbeit verantwortlichen Personen ihrer Arbeit zugrunde, und welche (theaterästhetischen und -pädagogischen) Setzungen folgen aus diesen Fundierungen?
- Welcher Gelingensbedingungen bedarf es, um ästhetisch-erfahrungswirksame Theaterangebote an Grundschulen zu verorten?

Die vorliegende Arbeit schließt einen Teil dieser Forschungslücke, denn in ihrem Zentrum steht die Erfassung der strukturellen Rahmungen der Schultheaterangebote vierzehn ausgewählter Fälle, sowie die Analyse von Aussagen von Expert*innen zu den oben genannten Fragestellungen.

Das Erkenntnisinteresse, das mit dieser Arbeit verfolgt wird, gilt der Beantwortung der Forschungsfragen, inwiefern die Schultheaterangebote an (den für die Untersuchung gewählten) Grundschulen (im Bundesland Baden-Württemberg) den beteiligten Schüler*innen ästhetische Erfahrungen ermöglichen, und welcher Gelingensbedingungen es bedarf, um die Wahrscheinlichkeit der ästhetischen Erfahrungswirksamkeit dieser Angebote zu erhöhen.

Die Auseinandersetzung mit diesen Fragestellungen erfordert zunächst die theoretische Annäherung an die Besonderheiten der *ästhetischen Erfahrung* bzw. an Indizien für diese Erfahrung. Ein Indikator für die ästhetische Erfahrung stellt die mimetische Transformation von Wahrgenommenem dar. Infolgedessen erfolgt die theoretische Annäherung an die ästhetische Erfahrung in dieser Arbeit auch über die Auseinandersetzung mit der *Mimesis* (siehe Kapitel II.1). Zur weiteren Bearbeitung der Forschungsfragen werden Instrumente bzw. Methoden der qualitativ-empirischen Forschung eingesetzt: Die Daten werden mit Hilfe eines Fragebogens und leitfadengestützten Experteninterviews gewonnen und die Untersuchung der Transkripte der Experteninterviews geschieht anhand eines eigens entwickelten Verfahrens der Qualitativen Inhaltsanalyse (siehe Kapitel III). Die Analysebefunde (siehe Kapitel IV) führen zu Untersuchungsergebnissen (siehe Kapitel V), aus denen schließlich Handlungsempfehlungen abgeleitet werden, die zur weiteren Implementierung der Kunstform des Theaters (als handlungsorientierte, ästhetische Praxis) in die Primarstufe beitragen können.

Zum Forschungsstand, auf den zurückgegriffen werden kann, sei erwähnt, dass zu den Forschungsfragen, denen das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit gilt, keine aktuellen (empirischen) Studien vorliegen, die sich auf die Grundschultheatersituation im Bundesland Baden-Württemberg beziehen. Im Bundesland Bayern wurde hingegen bereits im Jahr 2010 im Zuge des Projekts „Theatrale Bildung“, das am Lehrstuhl für Pädagogik der Universität Erlangen verortet war, eine auf einem standardisierten Fragebogen basierende Erhebung durchgeführt, mit der man die Schultheaterangebote aller Schularten quantitativ zu erfassen versuchte.²⁵ Die Ergebnisse dieser Studie enthalten auch Befunde zur Schultheatersituation an Grundschulen (im Bundesland Bayern): So hält Valentin im Ergebnisbericht der Erhebung fest, für die erste und zweite Grundschulklasse würden – im Vergleich mit allen anderen Klassenstufen und Schularten – die wenigsten Schultheaterangebote offeriert. Zudem fänden die Schultheaterangebote in der Primarstufe überwiegend als Wahlunterricht in AG-Form (am Nachmittag) statt und würden lediglich von einem kleinen Teil der Schülerschaft in Anspruch genommen. Den Theaterlehrkräften stünden ferner im Durchschnitt zwei Deputatsstunden pro Woche für die Schultheaterarbeit zur Verfügung, sie brächten jedoch auf freiwilliger Basis weitaus mehr (unentlohnte) Arbeitszeit für das Schultheater auf, und die Proben fänden meist nicht in spezifischen Theaterräumen statt. Grundschullehrkräften stünde zudem seltener als Gymnasiallehrkräften eine technische Grundausrüstung für die Schultheaterarbeit zur Verfügung und sie hätten seltener als Gymnasiallehrkräfte eine spezifische Theaterausbildung absolviert. Außerdem stünden Grundschulen für die Finanzierung der Schultheaterarbeit weniger Geldquellen als anderen Schularten zur Verfügung, denn weiterführende Schulen verfügten häufig über vielschichtige Finanzierungsmöglichkeiten (wie Fördervereine, Einspielen von Eintrittsgeldern oder Sponsoren). In der Schlussbemerkung dieser Erhebung werden auch Handlungsbedarfe im Hinblick auf die „Verbesserung der Qualifikation der Lehrkräfte“²⁶ für die Schultheaterarbeit und auf die „Professionalisierung der Aspekte Räumlichkeiten und Lehrerstunden“²⁷ formuliert. Für das Bundesland Baden-Württemberg liegen derartige Studien nicht vor, wohingegen man sich hier, seit dem Erscheinen von Czernys theaterpädagogischem Ausbildungskonzept²⁸, verstärkt mit Fragen zum Bildungswert schulischer Theaterarbeit und konkreten Ausbildungsmodellen für Lehrkräfte sowie mit theaterpädagogisch-konzeptionellen Proben-Fundierungen befasst. Die

²⁵ Vgl. Kommunikation und Presse der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (Hrsg.): Schule und Theater 2010. Eine Erhebung an den Schulen Bayerns. Projekt ‚Theatrale Bildung‘. Lehrstuhl für Pädagogik II. Projektleitung Liebau, Eckart; Klepacki, Leopold; Zirfas, Jörg. Bericht: Valentin, Katrin. Erlangen, 2011.

²⁶ Ebd., S. 48 ff.

²⁷ Ebd., S. 49.

²⁸ Czerny, Gabriele: Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension (8., unveränderte Auflage, 2017). Augsburg, 2004.

Auseinandersetzung mit Fragen zum Bildungswert des Theaterspiels an Grundschulen und möglichen konzeptionellen Fundierungen steht auch im Zentrum einer (unter anderem auf das Bundesland Baden-Württemberg bezogenen) Publikation neueren Datums, die unter der Herausgeberschaft von Bachmann und Beichel erschien.²⁹

2. Vorannahmen über das Untersuchungsfeld Schultheater in der Grundschule

2.1 Bestimmung des Begriffs Schultheater

In dieser Arbeit wird der Begriff *Schultheater* verwendet, denn mit der Voranstellung des Wortes *Schule* in diesem Kompositum wird die Verortung der Kunstform des Theaters innerhalb des formellen Bildungssystems Schule betont. Dieses System schließt alle Kinder (und Jugendliche) qua Schulpflicht ein. Zudem sind (Theater-)Lehrkräfte wichtige Akteur*innen im Schulsystem. Zugegebenermaßen gilt der Begriff *Schultheater* als etwas antiquiert. Dennoch wird er auch in jüngeren Forschungsarbeiten verwendet: So sprechen bspw. Büchner und Traulsen aktuell vom „postdigitalen Schultheater“³⁰. Auch das vom *Bundesverband Theater in Schulen (BVTs)* ausgerichtete Festival für Schultheater-Gruppen, das als das größte Festival dieser Art in Europa gilt, trägt nach wie vor den Titel *Schultheater der Länder*.

Klepacki beschreibt den Begriff *Schultheater* folgendermaßen:

Bezogen auf das schulische Theaterspiel könnte man [...] festhalten, dass das Schultheater eine bestimmte Form des Theaters ist, nämlich Amateurtheater, dass es mit bestimmten Personen vollzogen wird, nämlich mit Kindern oder Jugendlichen, dass es an einem bestimmten Ort stattfindet, nämlich in der Institution Schule und dass aufgrund der besonderen Beziehungen des Publikums zu den Darstellern eine bestimmte Art der intratheatralen Kommunikation stattfindet.³¹

Tatsächlich handelt es sich bei Grundschüler*innen nicht um professionelle Schauspieler*innen und Schultheaterproben finden in den meisten Fällen in schulischen Räumen statt. Zu den Aufführungen von Schultheater-Produktionen kommen in der Regel

²⁹ Bachmann, Anna-Sophie; Beichel, Johann J. (Hrsg.): Theater an Grundschulen. Bildungstheorie und Schulpraxis. Dokumentation zur Fachtagung am KIT: 6. Juni 2019. Vorträge und Workshops. Baltmannsweiler, 2019.

³⁰ Büchner, Felix; Traulsen, Sören Jannik: Kritische Medienreflexion im ‚Postdigitalen Schultheater‘: Eine Relektüre Leekers ‚Die Zukunft des Theaters im Zeitalter technologisch implementierter Interaktivität‘. Ohne Ortsangabe, 2022. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/kritische-medienreflexion-postdigitalen-schultheater-re-lektuere-leekers-zukunft-des> (Zugriff: 2.11.2022).

³¹ Klepacki, Leopold: Die Ästhetik des Schultheaters. Pädagogische, theatrale und schulische Dimension einer eigenständigen Kunstform. Weinheim/München, 2007, S. 49.

kaum Theater-Abonent*innen, sondern Menschen, die ein Publikum bilden, das sich als schulinterne Öffentlichkeit bezeichnen lässt.

Im Gegensatz zu Klepacki grenzt Seitz in ihrer Schultheater-Definition diesen Begriff vom *Szenischen Lernen* ab und betont den Projektcharakter und die Produktorientierung des Schultheaters, denn sie meint:

Grundsätzlich muss man zwischen ‚Szenischem Lernen‘ und ‚Schultheater‘ unterscheiden. Unter ‚Szenischem Lernen‘ versteht man eine Unterrichtsmethode, die in allen Fächern und in allen Schularten einsetzbar ist, um Unterrichtsinhalte zu vermitteln. ‚Schultheater‘ versteht sich dagegen als ein Zusatzangebot [...]. Schüler unterschiedlicher Klassen und Jahrgangsstufen finden sich in Gruppen zusammen und beschäftigen sich mit einem theatralen Projekt über einen längeren Zeitraum. Am Ende folgt meistens eine Aufführung im Rahmen der Schulöffentlichkeit.³²

Diese zitierte Passage stammt aus Seitz‘ Dissertationsschrift, in der sie ein theaterpädagogisches Konzept für die Grundschule entwickelt, sich jedoch auch gegen die Einführung von Theater als Fach an Grundschulen ausspricht. Unabhängig von Seitz‘ (auf das Bundesland Bayern bezogene) Position zur Diskussion um die Einführung von Theater als Fach unterstreicht sie in ihrer Definition wesentliche Merkmale von Schultheater: Es handelt sich um ein Projekt, das einen theatralen Probenprozess impliziert und sein (vorläufiges) Ende in einer (wie auch immer gearteten) Aufführung der entstandenen Produktion findet.

Nach Liebau zeichnet sich Schultheater durch mehrere „gleichzeitige und reale“³³ Schichten aus, denn es generiert sich, indem

die Spieler ihren Leib [...] als Instrument der Handlung, der Wahrnehmung, des Ausdrucks, der Beziehung und der Bezeichnung nutzen. Sie sind und bleiben dabei sie selbst und sie sind auch nicht sie selbst. [...] Aber sie spielen wirklich Theater [...] vor einem Publikum, das ein Publikum ist, das kein (normales) Publikum ist; meist in einem Raum, der ein Theater ist, das kein Theater ist; in einer Zeit, die Aufführungszeit ist und doch auch Schulzeit.³⁴

Für Klepacki impliziert Schultheater noch weitere Mehrdimensionalitäten. Diese wurzeln in seiner Gleichzeitigkeit als „Kunstform und Sozialform“³⁵ und führen zu seiner „charakteristischen Zwiespältigkeit als eigenständige Kunstform“³⁶ und spezifisches schulisches Lehr-/Lernarrangement. Aufgrund dieser ihm inhärenten Merkmale ist

³² Seitz, Martina: Was soll das Theater. Ein theaterpädagogisches Konzept für die Grundschule. Baltmannsweiler, 2013, S. 147.

³³ Liebau, in: Schneider (Hrsg.), 2009, S. 56.

³⁴ Ebd.

³⁵ Klepacki, 2007, S. 60.

³⁶ Ebd., S. 77.

Schultheater stets im Zwischenraum zwischen Kunst und Schule angesiedelt und seine Produktionsästhetik ist nicht von der (Schul-)Pädagogik zu trennen.³⁷

Gegenwärtig wird der Begriff *Schultheater* häufig durch *Theater in Schulen* ersetzt. *Theater in Schulen* betont die Orientierung an der „künstlerischen Praxis des Theaters, mit der die Fachdidaktik des Theaters verwoben ist“³⁸. Diese Orientierung soll hier nicht in Frage gestellt werden, dennoch wird am Begriff *Schultheater* festgehalten, da er Eingang in die allgemeine Theatergeschichte gefunden hat. So reicht die Tradition des Schultheaters bis ins „Mittelalter zurück und erlangte mit der beginnenden Neuzeit, in der das sogenannte ‚Schuldrama‘ sowohl das Schulwesen als auch das Theatergeschehen prägte, höchste Bedeutung. Auch zur Theatergeschichte des 20. Jahrhunderts gehört das *Schultheater*: Man denke bspw. an die Zeit der Weimarer Republik, während der Autoren den Zugang zur Schule suchten, wie etwa Brecht mit seinen Lehrstück-Versuchen um 1930“³⁹.

Zwar geriet der Begriff *Schultheater* mit der Veröffentlichung von „Stop Teaching“⁴⁰ etwas in Verruf, denn als Theater- bzw. Politikwissenschaftler situieren Deck und Primavesi *Schultheater* als dilettantisch und bescheinigten ihm, dass es lediglich zu Themenvermittlungs- und Erziehungszwecken eingesetzt würde, indem sie es an der Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen professioneller Theater kontrastierten. Die Theaterarbeit professioneller Theater mit Kindern und Jugendlichen beschrieben Deck und Primavesi wie folgt:

Seit einigen Jahren wird in den Darstellenden Künsten verstärkt mit Kindern und Jugendlichen als Akteuren gearbeitet. Diese Produktionen gehen weit über den Rahmen von Laien- oder Schultheater hinaus, oft handelt es sich um professionelle Experimente mit zeitgenössischen Theaterformen, Performance und Tanz. Dabei werden die Kinder und Jugendlichen nicht etwa bloß vorgeführt oder ausgestellt, sondern ernst genommen als Akteure mit spezifischen Erfahrungen und Fähigkeiten. Solche Projekte zielen auch nicht in erster Linie darauf, sie durch Theater zu erziehen oder ihnen gesellschaftliche Themen zu vermitteln, sondern von ihnen als Experten ihrer eigenen Lebenswelt zu lernen.⁴¹

Vertreter*innen professioneller Theater assoziieren den Begriff *Schultheater* demnach u. a. mit Dilettantismus. Nicht zuletzt wird er in dieser Arbeit bewusst verwendet, um ihn neu zu

³⁷ Vgl. ebd.

³⁸ Hentschel, Ulrike: Theater lehren und lernen – Zur Einführung. In: Hentschel, Ulrike: Theater lehren. Didaktik probieren. Strasburg, 2016. S. 6–11, hier S. 11.

³⁹ Vgl. Nickel, Hans-Wolfgang; Reiss, Joachim: Schultheater. In: Brauneck, Manfred; Schneilin, Gérard (Hrsg.): Theaterlexikon 1. Begriffe und Epochen, Bühnen und Ensembles. Reinbek bei Hamburg, 2001, S. 900f.

⁴⁰ Deck, Jan; Primavesi, Patrick (Hrsg.): Stop Teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen. Bielefeld, 2014.

⁴¹ Ebd., S. 9.

füllen, bzw. um die vermeintlichen Gegensätze zwischen „professioneller“ (vgl. ebd.) Kunst versus Bildung als „pädagogisch gerahmtem Lernfeld“ (vgl. ebd.) neu auszutarieren.

2.2 Ästhetisch-kulturelle Bildung als Bezugssystem

Schultheater wird in dieser Arbeit in Anlehnung an Hentschel als ästhetisches Bildungsangebot konzeptualisiert. Dieses Konzept basiert auf unterschiedlichen Vorannahmen, die im Folgenden knapp umrissen werden:

Zunächst stellt Hentschel mit der Bezeichnung *Ästhetische Bildung* dem Bildungsbegriff das Adjektiv ‚ästhetisch‘ voran. Damit verweist sie auf die sinnliche Wahrnehmung (Aisthesis) und die mit dieser Wahrnehmung verbundenen (individuellen) Erkenntnisoptionen und somit auf einen spezifischen Bildungsmodus.

Hentschel reduziert darüber hinaus „Bildung nicht nur auf ein funktionales Geschehen innerhalb einer Gesellschaft, und Theaterspielen nicht auf ein Probehandeln für diese Gesellschaft“⁴², sondern wehrt sich geradezu gegen „eine [...] funktionale Vereinnahmung“⁴³ des Theaterspiels in (schul-)pädagogischen Kontexten. Als Theaterpädagogin orientiert sie sich an der Kunstform des Theaters und den hier praktizierten „künstlerischen Strategien“⁴⁴, das heißt, sie bindet die Theaterpädagogik an zeitgenössische Theaterästhetiken bzw. theaterwissenschaftliche Diskurse. Zu diesen zähle gegenwärtig das Ausloten der „Grenzen zwischen Kunst und Alltag“⁴⁵. Infolgedessen versteht Hentschel ästhetische Bildung als Prozess „der Re- und Dekontextualisierung“⁴⁶, den sie so beschreibt: „Alltägliches Material [...] wird aus seinem kulturellen Kontext heraus in den Kontext theatraler Praxis übersetzt und verändert dadurch seine Qualität.“⁴⁷ Dabei entsteht ein „uneindeutige[s, d. Verf.] Feld zwischen sozialer Realität und künstlerischer Bezugnahme“⁴⁸, das für die ästhetische Bildung von Bedeutung ist: Als Erfahrungsraum, in dem mit Grenzen gespielt wird, kann ästhetische Bildung „etablierte symbolische Ordnungen [...] stören“⁴⁹ und zu Veränderungen und Verschiebungen von (einengenden) Grenzen und Strukturen beitragen.

⁴² Hentschel, Ulrike: Ästhetische Bildung – gibt’s die noch? Theaterpädagogik und Praktiken des zeitgenössischen Theaters. 2016/2019, ohne Seitenangabe. In: <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-bildung-gibts-noch-theaterpaedagogik-praktiken-des-zeitgenoessischen-theaters> (Zugriff: 19.8.2022).

⁴³ Ebd.

⁴⁴ Ebd.

⁴⁵ Ebd.

⁴⁶ Ebd.

⁴⁷ Ebd.

⁴⁸ Ebd.

⁴⁹ Vgl. ebd.

In Anlehnung an Sting wird Schultheater (von der Verfasserin dieser Arbeit) ferner als „angewandte Kunst“⁵⁰ situiert und somit als handlungsorientierte und erfahrungsbezogene, ästhetische Praxis, die „die beteiligten Spieler*innen zum Handeln und zum Sprechen bringt im Sinne von Empowerment und Partizipation“⁵¹. Partizipation ist dabei als Teilhabe an einem offenen Gestaltungsprozess zu verstehen.

⁵⁰ Sting, Wolfgang: Theater | Pädagogik | Schule – Positionen und Visionen eines Arbeitsfeldes. In: Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik. 34. Jahrgang. Heft 72. April 2018. S. 4–8, hier S. 7.

⁵¹ Ebd.

II. Explikation der theoretischen Vorüberlegungen

1. Die Mimesis und ihr ästhetisches Erfahrungspotential

1.1 Die ungebrochene Aktualität der Mimesis als Begründung für die Bildung einer zentralen Untersuchungskategorie

Mimesis ist seit Aristoteles ein Grundbegriff der Theaterästhetik und bis in die gegenwärtige Zeit wird Mimesis als Bestandteil theatral-ästhetischer Produktions- und Rezeptionsprozesse betrachtet: Selbst der Theaterwissenschaftler Hans-Thies Lehmann, der Bedeutsames zum postdramatischen Theater publizierte und ein Theaterverständnis vertritt, das jenseits von Werktreue und Repräsentation liegt, kommt nicht umhin, die Mimesis in seine postdramatische Theatertheorie einzubeziehen und ihr im gegenwärtigen, selbstreferenziellen Theater, in dem Signifikant und Signifikat nicht mehr zusammenfallen, einen wichtigen Stellenwert beizumessen: „Auch Theater im Stande seiner postdramatischen Verfassung, auch Performance-Art ist mitnichten amimetisches Theater. Es wirft jedoch mit neuer Dringlichkeit die Frage auf, worin und wovon theatrale Mimesis besteht“¹, stellt Lehmann fest und verweist auf Aristoteles, der bereits in der Antike den „Nachahmungsgedanke[n, d. Verf.] durch den Faktor der Konstruktion, der Rahmung und der Inszenierung“² relativiert habe. Das Mimesisverständnis von Lehmann unterscheidet sich allerdings von demjenigen des Aristoteles insofern, als dass Lehmann meint, das Theater der Gegenwart sei mimetisch, ohne (dramatische) „Handlungen nachzuahmen“³. Das postmoderne Theater zeichne sich vor allem durch die leibliche Identifikation mit „dem Nachgeahmten“⁴ aus. Lehmann vergleicht dies „mit dem Spielen von Kindern, [...] die Eisenbahn oder Wolf oder Riese ‚sind‘ und deren Nachahmung [...] eine Art Identifizierung des eigenen Körpers mit dem Nachgeahmten“⁵ sei. Lehmann interpretiert theaterästhetische Mimesis somit nicht mehr als ‚Nachahmung von Handlung‘, sondern vielmehr als Identifikation mit der eigenen Imagination bzw. mit der subjektiven Fiktion. Als Gegenpol zur Identifikation gehört zur Mimesis für Lehmann – in Anlehnung an Adornos Ästhetische Theorie – „auch ein Moment der immer wiederkehrenden Fremdheit, der Distanz, der Reflexion, des Abscheus, des Schreckens“⁶. Mimesis kann demnach „ihre Potenzialität nur [...] im Spiel von Einswerden und Sichlosreißen entfalten“⁷.

¹ Lehmann, Hans-Thies: Notiz über Mimesis. In: Koch, Gertrud; Vöhler, Martin; Voss, Christiane (Hrsg.): Die Mimesis und ihre Künste. München, 2010. S. 69–74, hier S. 70.

² Ebd.

³ Vgl. ebd., S. 72.

⁴ Ebd.

⁵ Ebd.

⁶ Ebd., S. 74.

⁷ Ebd.

Lehmans Überlegungen über den Stellenwert der Mimesis für neue (postdramatische) Theaterformen zeigen, dass der theaterästhetische Begriff der *Nachahmung* heute zwar anders als in der Antike konnotiert wird, jedoch keinesfalls ausgedient hat, sondern geradezu einen neuen Aufschwung erfährt: „Die Verabschiedung der aristotelischen Mimesis-Praxeon-Idee im Theater setzt darin mimetische Kräfte frei, die sich in Tanz, Performance, Selbstreferenzialität, Sinnunterbrechung, Zäsur und Kontinuität manifestieren“⁸, betont Lehmann im Hinblick auf den Stellenwert der Mimesis für das Theater der Gegenwart.

Auch der Germanist Henk Harbers vertritt – ebenso wie Lehmann – die These, der Mimesisbegriff sei keinesfalls überholt, indem er konstatiert: „Postmoderne Literatur ist mimetischer als oft behauptet wird.“⁹ Harbers begründet diese Aussage mit der Ästhetik aktueller Romane: Durch die Analyse zahlreicher Gegenwartsromane gelangte er zu der Erkenntnis, in postmodernen Romanen würden das skeptische und kritische Denken sowie die (fingierten) Gefühle des Subjekts mimetisch abgebildet, wobei das Abgebildete stets von Ironie „umgeben“¹⁰ sei. Harbers behauptet also, Mimesis ahme die individuellen Gefühle, Sehnsüchte und Wünsche menschlicher Subjekte nach wie zum Beispiel die Sehnsucht nach Liebe¹¹ und bilde nicht die Realität oder Werke der Kunst (naturalistisch) ab. Die Sozial- und Kulturwissenschaftlerin Schmidt-Gleim stellt ebenfalls fest, dass die Mimesis nach wie vor relevant sei, sich jedoch nicht mehr als „ästhetische Repräsentation“¹² (etwa von Werken) fassen ließe, sondern vielmehr als transformatorisches Umarbeiten von Vorhandenem verstanden werden müsse:

Dagegen bildet eine Mimesis, welche die Welt nachahmt und dabei eine neue hervorbringt, die die alte transformiert, einen Gegenpol zum klassischen Begriff, denn die ästhetische Repräsentation war und ist nicht ihr Ziel. Mimesis ist ein Gestus des Schaffens gegen den Genius, der aus dem Nichts schöpft. Der Nachahmer schöpft nicht und ist dennoch kein Kopist. Er erschafft neue Welten, indem er alte referiert.¹³

Die angeführten Mimesisauffassungen von Lehmann, Harbers und Schmidt-Gleim verdeutlichen, dass die Dimension der Mimesis die Theater- bzw. Literaturästhetik sowie andere soziale und kulturelle Praktiken bis heute prägt. Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Arbeit die Mimesis als Kategorie zur Beschreibung ästhetischer

⁸ Ebd.

⁹ Harbers, Henk: Postmoderne Mimesis und Liebesdarstellungen. In: Schloz, Bernhard F. (Hrsg.): Mimesis. Studien zur literarischen Repräsentation. Tübingen, 1998. S. 287–299, hier S. 287.

¹⁰ Ebd.

¹¹ Vgl. ebd., S. 287 ff.

¹² Schmidt-Gleim, Meike: Die Lesbarkeit der Welt als Mimesis. Überlegungen im Kontext des Projektes „Atlas von Arkadien“. Blogbeitrag vom 22.09.2012. In: <http://anthropologicalmaterialism.hypotheses.org/1501> (Zugriff: 5.9.2022).

¹³ Ebd.

Erfahrungsmomente (über die Theaterlehrkräfte im Zusammenhang mit ‚ihren‘ Schultheaterangeboten an Grundschulen berichten) herangezogen.

Im Folgenden wird zunächst der Versuch unternommen, die ästhetische Dimension des Begriffs *Mimesis* weiter freizulegen, um diese Untersuchungskategorie theoretisch zu fundieren. Die Ausführungen zum Phänomen der Nachahmung basieren hauptsächlich auf Wulfs und Gebauers Arbeiten zur Mimesis. Diese Forschungsarbeiten bilden jedoch nicht die einzige theoretische Grundlage zur Entfaltung des Mimesisbegriffs. Zusätzliche Referenzpunkte liefern die theater- bzw. literaturästhetischen Reflexionen zur Mimesis von Fischer-Lichte, Metscher, Ott und Volpi. Der Einbezug der Arbeiten dieser Vertreter*innen kunsttheoretischer Forschungsdisziplinen erscheint wichtig, da Schultheater von der Verfasserin dieser Arbeit als Kunstform verstanden wird.

1.2 Das Mimesisverständnis von Gunter Gebauer und Christoph Wulf

Der Philosoph Gunter Gebauer und der Erziehungswissenschaftler Christoph Wulf beschäftigen sich seit den 1990er Jahren mit dem Phänomen der Mimesis. Ihre Forschungen zu diesem Thema lieferten wesentliche Impulse für den ästhetischen Bildungsdiskurs: Klaus Mollenhauer¹⁴ griff die Studien zur Mimesis von Gebauer und Wulf beispielsweise auf, indem er auf der Grundlage dieser Studien das mimetische Agieren von Kindern im Bereich der Bildenden Kunst untersuchte und diese Analysen in seine „Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern“¹⁵ einfließen ließ. Auch in der theaterpädagogischen Theoriebildung gibt es Rückgriffe auf die Arbeiten zur Mimesis von Gebauer und Wulf: Hans-Peter Schulz integrierte beispielsweise den von den beiden Geisteswissenschaftlern geprägten Begriff des mimetischen Prozesses in seine theaterpädagogische Theorie.¹⁶ Mit ihren Forschungsarbeiten zur Mimesis haben Gebauer und Wulf jedoch nicht nur die Debatte um die ästhetische Bildung befruchtet, sondern auch wesentliche Beiträge für die Ritualforschung geliefert und die Relevanz der Mimesis für die gesamte menschliche Entwicklung und das soziale Handeln aufgezeigt. Damit haben sie die Mimesis aus ihrer (seit der Antike bestehenden) Reduktion auf den Bereich der Ästhetik befreit, und den Sozial- und Gesellschaftswissenschaften zugänglich gemacht. Wulf betrachtet die Mimesis ferner unter dem Aspekt der Performativität. Insofern liefert das Mimesisverständnis von Gebauer und Wulf auch fruchtbare Impulse im Hinblick auf die Beantwortung der Fragestellung dieser Arbeit,

¹⁴ Vgl. Mollenhauer, Klaus: Grundfragen ästhetischer Bildung. Weinheim/München, 1996, S. 69–97.

¹⁵ Untertitel des o.g. Buchs von Klaus Mollenhauer.

¹⁶ Vgl. Schulz, Hans-Peter: Von persönlicher Selbstentdeckung zu ästhetischer Gestaltung. Theaterpädagogische Arbeit mit Gruppen – ein Beitrag zu einer integrierten pädagogischen Theorie des Selbst. Baden-Baden, 2003, S. 260–267.

inwiefern Schultheaterangebote an Grundschulen Schüler*innen theatral-ästhetische Erfahrungen ermöglichen.

Im Folgenden wird zunächst der Versuch unternommen, den Begriff der Mimesis nach Gebauer und Wulf zu erläutern: In seinen Ausführungen zur Mimesis¹⁷ spricht sich Wulf zunächst gegen eine „einfache“ (s. u.) Mimesisdefinition aus und stellt fest:

Was verstehen wir nun [...] unter Mimesis? Eine einfache Definition ist kaum möglich. Mimetische Prozesse sind komplex und widersetzen sich einfachen Bestimmungen. Um jedoch ein Vorverständnis zu sichern, lässt sich mimetisches Handeln zunächst begreifen als ‚nachahmen‘, ‚nacheifern‘, ‚sich ähnlich machen‘, ‚sich angleichen‘. Mimetisches Handeln bedeutet aber auch etwas ‚ausdrücken‘, ‚etwas zur Darstellung bringen‘ oder sogar ‚vor-ahmen‘.¹⁸

Mit diesen Sätzen verdeutlicht Wulf, dass Mimesis mit Handlungen zu tun hat, die schöpferische Momente enthalten und sich auf Vorgefundenes bzw. bereits Vorhandenes beziehen. In einem früheren Text präzisiert Wulf sein Nachahmungsverständnis, indem er die Mimesis als „Prozesse kreativer Nachahmung, in deren Verlauf sich jemand einer Sache oder einem Menschen ähnlich macht, ohne dabei ihr oder ihm ‚gleich‘ zu werden“¹⁹, beschreibt. Diese Art der Nachahmung stellt nicht „eine individuelle Besonderheiten aufgebende Anpassung dar, sondern eine sie einbeziehende Anähnlichung, in der die Differenz zum Vorbild konstitutiv ist“²⁰. Insofern handelt es sich bei der Mimesis – nach Wulfs Verständnis – nicht um die bloße Kopie oder Reproduktion einer Sache oder eines Lebewesens, sondern um eine freie, schöpferische Nachahmung, die etwas Neues hervorbringt: Das sinnlich Wahrgenommene wird dabei keineswegs ausschließlich abgebildet, sondern in einem gestalterischen Aneignungsprozess verändert. In der Mimesis fallen somit die Aspekte der „Nachahmung und der Formgebung“²¹ zusammen.

Mimesis fußt nach Wulf auf dem „Begehren“²² des Menschen, jemandem oder einer Sache ähnlich zu werden bei seinem „gleichzeitigen Verlangen nach Unterscheidung“²³. Die Nachahmung stellt somit eine anthropologische Fähigkeit und Eigenschaft dar, die gleichermaßen auf Kontinuität und Diskontinuität ausgerichtet – und infolgedessen ambivalent ist.

¹⁷ Vgl. Wulf, Christoph: Zur Genese des Sozialen, Mimesis, Performativität, Ritual. Bielefeld, 2005.

¹⁸ Ebd., S. 26 f.

¹⁹ Wulf, Christoph: Aisthesis, Soziale Mimesis, Ritual. In: Mollenhauer, Klaus; Wulf, Christoph (Hrsg.): Aisthesis/Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewußtsein. Weinheim, 1996. S. 168–179, hier S. 168.

²⁰ Ebd.

²¹ Gebauer, Gunter; Wulf, Christoph: Mimetische Weltzugänge. Soziales Handeln – Rituale und Spiele – ästhetische Produktionen. Stuttgart, 2003, S. 7.

²² Wulf, Christoph: Zur Genese des Sozialen, Mimesis, Performativität, Ritual. Bielefeld, 2005, S. 8.

²³ Ebd.

Der Begriff der Mimesis ist von demjenigen der Mimikry zu unterscheiden, denn Mimikry meint die „bloße Anpassung an Vorgefundenes, ohne die Möglichkeit gestalterischer Mitwirkung“²⁴. Ebenso ist Mimesis – nach Wulfs Auffassung – von dem Begriff der ‚Imitation‘, dessen Konnotation die genaue Wiedergabe bzw. Nachbildung von etwas oder jemanden umfasst, abzugrenzen, denn auch bei der Imitation spielt das Moment der individuellen Gestaltung keine Rolle: Im Gegensatz zum Imitator macht sich der mimetisch Handelnde einem „Außen ähnlich, kann sich jedoch nicht darin auflösen, sondern die Differenz zu diesem ‚Außen‘ bleibt bestehen“.²⁵ Ästhetische Produkte (wie z.B. literarische Texte, Theaterinszenierungen, Bilder usw.), die durch mimetisches Handeln entstehen, stellen demzufolge keine Abbildungen oder Imitationen des ‚Vorgefundenes‘, sondern „Konstruktionen des sich mimetisch Verhaltenden“²⁶ dar. Mithilfe dieser Konstruktionen setzt sich die nachahmende Person zu dem nachgeahmten Gegenstand in Beziehung. Wulf sieht in diesem Aspekt der Bezugsherstellung zwischen Subjekt und Gegenstand ein wesentliches Merkmal der Mimesis: „Mimesis ist *kreative Nachahmung*. Sie bezeichnet Prozesse des Sich-in-Beziehung-Setzens zu anderen Menschen, zu deren und zu den eigenen Handlungen, sowie zu szenischen Inszenierungen, Bildern und Texten.“²⁷ Wulf bezeichnet an anderer Stelle Mimesis auch als „die Fähigkeit, ein Verhältnis zur Welt [...] auszudrücken und darzustellen“²⁸.

Zu den Nachahmungsmodi bzw. -gegenständen nennt Wulf, in Anlehnung an Elses Rezeption der antiken Mimesiskonzepte mit der „direkten Nachahmung des Aussehens, der Handlungen und der Äußerungen von Tieren oder Menschen durch Rede, Lied und/oder Tanz, der Nachahmung der Handlungen einer Person durch eine andere“²⁹ und der „Nachschaffung eines Bildes oder [...] einer Person oder einer Sache in materieller Form“³⁰ verschiedene Varianten. Mimesis wird also „über die körperliche Darstellung von anderen Personen, von Tanz, Musik und Theater, und über die Vergegenwärtigung durch Schreiben und künstlerische Gestaltung [...] greifbar“³¹.

²⁴ Ebd., S. 27.

²⁵ Vgl. ebd., S. 61.

²⁶ Ebd., S. 26.

²⁷ Ebd.

²⁸ Wulf, Christoph: Der mimetische und der performative Charakter von Gesten. Perspektiven für eine kultur- und sozialwissenschaftliche Gestenforschung. In: Gebauer, Gunter; Wulf, Christoph (Hrsg.): Paragrana. Internationale Zeitschrift für historische Anthropologie. Band 19. Heft 1. Emotion-Bewegung-Körper. Berlin, 2010. S. 232–245, hier S. 242.

²⁹ Wulf, 2005, S. 23 f.

³⁰ Ebd., S. 24.

³¹ Gebauer; Wulf, 1992, S. 11.

Die Formen der oben genannten Kunstgattungen verändern sich in Abhängigkeit von zeitgeschichtlichen Gegebenheiten ständig bzw. entwickeln sich weiter. Genauso unterliegen auch die Definitionen des Mimesisbegriffs einem ständigen Wandel. So haben Gebauer und Wulf im Rahmen ihrer Forschungen zur Mimesis die verschiedenen Mimesisauffassungen von der Antike bis in die Postmoderne nachgezeichnet und kommen zu dem Schluss: „Je nach ästhetischem, philosophischem und sozialem Kontext verändern sich die Bedeutungen der Mimesis“³², sodass es „in den verschiedenen historischen Epochen [...] zu unterschiedlichen Lösungen“³³ in der theoretischen Reflexion des Mimesisbegriffs gekommen ist. Interessant ist dabei, dass die verschiedenen Theorien mitunter mimetische Bezüge zueinander aufweisen. Der Mimesisbegriff ist und bleibt somit dynamisch und entzieht sich einer eindeutigen Definition, denn die Mimesis selbst erfährt – in Abhängigkeit von gesellschaftlichen und historischen Veränderungen und Entwicklungen – fortlaufend neue Bedeutungszuschreibungen bzw. unterliegt Umdeutungsprozessen.³⁴ Demnach wird das Phänomen Mimesis in der Ästhetik auch zukünftig immer wieder neue Konnotation erfahren. Dieser Arbeit wird – wie eingangs erwähnt – hauptsächlich das Mimesisverständnis von Gunter Gebauer und Christoph Wulf zugrunde gelegt, die ihre Mimesisauffassung aus der Rezeption der Mimesistheorien von der Antike bis in die Gegenwart abgeleitet haben. Nach diesem Verständnis handelt es sich bei der Mimesis um einen aktiven Prozess, bei dem Vorgefundenes neu arrangiert wird.³⁵ Mit der Aussage „Etwas werde zu einem Anderen“³⁶ bringen Gebauer und Wulf ihr Mimesisverständnis auf den Punkt.

1.3 Beschreibung mimetischer Prozesse

1.3.1 Aneignung durch Transformation

Wie aus dem vorausgegangenen Versuch einer Mimesisdefinition hervorging, vermag das Subjekt mithilfe der Mimesis Neues zu schaffen. Diese ‚Neuschaffung‘ geschieht während mimetischer Prozesse, die sich aus verschiedenen Komponenten ergeben: Zu diesen Komponenten zählen zum einen Momente der sinnlichen (= ästhetischen) Wahrnehmung und zum anderen Momente der Neuinterpretation bzw. -kontextualisierung des sinnlich Wahrgenommenen. Mimetisch Handelnde müssen den Vorgang des mimetischen Prozesses

³² Ebd., S. 9.

³³ Ebd., S. 17.

³⁴ Vgl. Gebauer, Gunter; Wulf, Christoph: Mimesis: Kultur, Kunst, Gesellschaft. Reinbek bei Hamburg, 1992, S. 423 ff.

³⁵ Vgl. Gebauer; Wulf, 2003, S. 65.

³⁶ Vgl. Gebauer; Wulf, 1992, S. 17.

vollziehen, damit ästhetisch Wahrgenommenes nicht lediglich reproduziert, dupliziert oder kopiert wird, sondern eine Veränderung erfährt. Metscher verbindet ästhetisch-mimetische Prozesse mit dem Begriff der Aneignung³⁷, wobei er unter Aneignung einen Hergang versteht, bei dem das sinnlich wahrgenommene Material durch „Modellierung [...] konstituiert, konturiert, umgeprägt, neu geschaffen und konstruiert“³⁸ wird. Im Laufe des Vollzugs mimetischer Prozesse finden Transformationen statt, da das Vorhandene (also das sinnlich Wahrgenommene) umgeformt wird. Man kann deshalb das Adjektiv ‚mimetisch‘ durch den Begriff ‚transformatorisch‘ ersetzen und statt von ‚mimetischen‘ auch von ‚transformatorischen‘ Prozessen sprechen. Weintz beschreibt diesen Prozess wie folgt:

Ästhetische Praxis als Mimesis bedeutet produktiv-sinnliche Vergegenständlichung und reicht als ein frei konstruierendes, formendes Verfahren über bloße Nachahmung hinaus. [...] Ästhetisch-mimetische Praxis entwirft Wirklichkeiten, die zugleich sinnlich-konkret, fiktiv und universal sind. Mimesis ahmt somit Mögliches und Utopisches ‚vor‘ d. h., sie [...] beinhaltet auch Neuschöpfung im Sinne von Neukonstruktion, Verdichtung, Variierung, Objektivierung und Distanzierung.³⁹

Während der Transformation werden demnach „Neukonstruktionen und Variationen“ (vgl. ebd.) geschaffen. Weintz definiert die Mimesis aufgrund ihrer transformatorischen Implikation als „ästhetische Praxis“⁴⁰.

Auch die Theaterwissenschaftlerin Fischer-Lichte weist in ihrer Schrift „Ästhetik des Performativen“⁴¹ darauf hin, dass zu den Bestimmungsmerkmalen ästhetischer Erfahrungen spezifische Wahrnehmungsmodi gehören, die zu Transformationen führen bzw. die „als Transformation erlebt“⁴² werden. Demnach sind mimetische Prozesse, die sich im Zusammenhang mit der Kunstform Theater ereignen, als ästhetische Erfahrungen klassifizierbar. Diese Klassifikation qualifiziert mimetische Prozesse als Indikator für ästhetische Erfahrungen. Das Re-Konstruieren von Expert*innenaussagen über mimetische Prozesse stellt somit – wie eingangs bereits erwähnt – ein geeignetes Verfahren zur Vermessung ästhetischer Erfahrungsräume dar. Doch zunächst einmal müssen Kriterien zur Beschreibung der *Kategorie Mimesis* gefunden werden, die sich aus einzelnen Komponenten mimetischer Prozesse ergeben. Aus diesem Grund werden in den folgenden Abschnitten die Voraussetzungen für mimetische Prozesse sowie deren Merkmale und ‚Resultate‘ genauer

³⁷ Vgl. Metscher, Thomas: Mimesis. Bielefeld, 2001, S. 20 f.

³⁸ Ebd., S. 26.

³⁹ Weintz, Jürgen: Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit. Butzbach-Griedel, 1998, S. 112.

⁴⁰ Ebd.

⁴¹ Fischer-Lichte, Erika: Ästhetik des Performativen. Frankfurt am Main, 2004.

⁴² Ebd., S. 332.

betrachtet, um anschließend aus den gewonnenen Erkenntnissen Untersuchungskriterien für die Analyse der Transkripte der Interviews destillieren zu können.

1.3.2 Voraussetzungen für mimetische Prozesse

Sinnliche Wahrnehmung – Aisthesis

Der komplexe Vorgang des mimetischen Prozesses basiert auf dem Wechselspiel zwischen „subjektiver Imagination und genauer Wahrnehmung“⁴³. Das mimetische Handeln des Menschen setzt somit zum einen physisch funktionierende Sinnesorgane und zum anderen ein hohes Maß an Sensibilität (für Sinnesreize) sowie Wachheit voraus, ohne die eine präzise, differenzierte und geschärfte Wahrnehmung mit „allen Sinnen“⁴⁴ nicht möglich ist. D. h., mimetische Prozesse sind „an verschiedene Sinne gebunden“⁴⁵ und beruhen auf der sinnlichen Wahrnehmung (Aisthesis) des Menschen.

„Was wird wie von wem wahrgenommen? Worin unterscheidet sich meine Wahrnehmung von der eines anderen? [...] Prozesse [der, d. Verf.] Mimesis vollziehen sich mithilfe von Wahrnehmung, lassen sich aber nicht auf Aisthesis begrenzen“⁴⁶, meint Wulf zum Zusammenhang zwischen Aisthesis und Mimesis. Doch was bedeutet Aisthesis? Der aus dem griechischen stammende Begriff *Aisthesis* wird meist mit ‚sinnlicher Wahrnehmung‘ übersetzt. Wulf reduziert den Begriff, indem er auf das Adjektiv ‚sinnlich‘ verzichtet und ‚Aisthesis‘ lediglich mit dem Wort ‚Wahrnehmung‘ (s.o.) übersetzt, wohingegen Volpi versucht, die verschiedenen Übersetzungsmöglichkeiten zu entfalten, indem er auf die – bereits von Aristoteles beschriebenen – Dimensionen des Aisthesisbegriffs rekurriert:

<aisthesis>: Schon die Schwierigkeit einer adäquaten Übersetzung (Wahrnehmung?, Sinn?, Sinnlichkeit?) ist ein Anzeichen für die Probleme und Ansprüche, denen eine [...] Behandlung des durch den Terminus angezeigten Problemfelds gerecht werden muß. Der griechische Begriff weist in der Tat ein Spektrum von Bedeutungen auf, das durch die geläufige Übersetzung mit ‚Wahrnehmung‘ erheblich reduziert wird.⁴⁷

⁴³ Spinner, Kaspar H.: Perspektiven ästhetischer Bildung. Zwölf Thesen. In: Vorst, Claudia; Grosser, Sabine; Eckhardt, Juliane et al. (Hrsg.): Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule. Frankfurt am Main, 2008. S. 9–23, hier S. 14.

⁴⁴ Wulf, 2005, S. 24.

⁴⁵ Ebd., S. 61.

⁴⁶ Ebd.

⁴⁷ Volpi, Franco: Zum Problem der Aisthesis bei Aristoteles. In: Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie. Bd. 4, Heft 1/1995. S. 29–46, hier S. 30.

Mit Bezugnahme auf Welsch⁴⁸, erläutert Volpi dann – ausgehend von der aristotelischen Aisthesisanalyse – das Bedeutungsspektrum des Begriffs. Aristoteles' Aisthesisverständnis fußt (nach Volpi) auf den „drei Grundpfeilern ‚Vitalsinn‘, ‚sensuelle Erkenntnisfunktion‘ und Anwendung auf ‚transsensuelle‘ Gebiete“⁴⁹. Unter der ‚sensuellen Erkenntnisfunktion‘ ist das rein ‚sinnliche Erkennen‘ zu verstehen, das sich vom kognitiven, am Logos ausgerichteten Erkennen (also vom analytischen Denken) unterscheidet. Die ‚sensuelle Erkenntnisfunktion‘ basiert ausschließlich auf Sinnesaktivitäten wie Hören, Sehen, Tasten, Schmecken und Riechen. Nach Aristoteles erfreut die ‚sinnliche Erkenntnis‘ den Menschen. Der Mensch ist jedoch nicht das einzige Lebewesen, das zur ‚sensuellen Erkenntnis‘ fähig ist, denn auch Tiere reagieren auf Sinnesreize. Aus diesem Grund spricht Aristoteles der sensuellen Erkenntnisfunktion eine niedrigere Stufe zu als dem kognitiven, logischen Erkennen. Die ‚sensuelle Erkenntnis‘ ist einfach und elementar. Infolgedessen ist der (theoretische) Erkenntnisgewinn dieser sensuellen Funktion begrenzt: Mit den Sinnen wird erkannt, „dass“⁵⁰ etwas ist, nicht aber, aus welchem Grund es so geworden ist. Die sensuelle Erkenntnisfunktion ergänzt jedoch „die diskursive Erkenntnisfunktion des Logos in genau komplementärer Passung“⁵¹. Insofern ist die Dimension der Aisthesis als sinnliches Erkennen für das komplexe, „am Logos“ (vgl. ebd.) orientierte Denken bedeutsam, denn „es schafft die Elementargegebenheiten, die der Logos braucht und nicht selber herstellen kann“⁵². Sinnliches Erkennen kommt somit einem Entdecken⁵³ mit den Sinnen gleich, das die Basis für jedes weitere theoretische Fragen und Forschen bildet.

Eine weitere Bedeutungsdimension der Aisthesis stellt – nach Welschs und Volpis' Aristotelesrezeption – die „transsensuelle Aisthesis“⁵⁴ dar. Volpi versteht unter diesem Bedeutungsaspekt eine Erkenntnisfunktion, die auf „transsensuellen Formen“⁵⁵ basiert und sich auf die Bereiche Ethik und Politik bezieht. Es geht hier also um den „Gebrauch von Aisthesis in Ethik und Politik“⁵⁶ und somit um das „Empfinden (aisthesis‘) für Gut und Böse, für Gerech und Ungerech“⁵⁷. Welsch interpretiert diesen Bedeutungsaspekt der aristotelischen Begriffsentfaltung dahingehend, dass *Aisthesis* die Wirklichkeitsgestaltung

⁴⁸ Vgl. Welsch, Wolfgang: *Aisthesis. Grundzüge und Perspektiven der Aristotelischen Sinneslehre*. Stuttgart, 1987.

⁴⁹ Vgl. Volpi, 1995, S. 31.

⁵⁰ Ebd., S. 33.

⁵¹ Ebd., S. 35.

⁵² Ebd.

⁵³ Vgl. ebd., S. 36.

⁵⁴ Ebd., S. 37.

⁵⁵ Ebd.

⁵⁶ Ebd., S. 37 f.

⁵⁷ Ebd., S. 38.

präge: Er plädiert darum für ein ästhetisches Denken, bei dem individuelle Wahrnehmungserfahrungen bzw. sinnliche Empfindungen das Postulat der Vernunft (die für ihn ohnehin lediglich im Plural, d. h., in Form von unterschiedlichen Rationalitäten existiert) ersetzen sollen.⁵⁸ Diese radikal vernunftkritische Position vernachlässigt einen wesentlichen Aspekt, der den Menschen auszeichnet, nämlich seine Fähigkeit logisch zu denken. Insofern bleibt für diese Arbeit – mit Volpi – zur *transsensuellen Aisthesis* festzuhalten, dass sowohl die „sinnhafte, Materialerschließung“⁵⁹, also das sinnliche Empfinden, als auch die ‚logoszentrierte‘ Auseinandersetzung für die transsensorische Aisthesis bedeutsam sind: Sinnliches Empfinden und vernünftiges Denken schließen sich nicht aus, sondern ergänzen sich in mimetischen Prozessen. Auch der Erziehungswissenschaftler Velthaus weist auf die Doppelfigur von sinnlichem Empfinden und theoretischer Erkenntnis hin, indem er feststellt: „Die Aisthesis kann es, ohne dass Denken ins Spiel käme, nicht geben“⁶⁰.

Die elementarste Bedeutungskomponente des aristotelischen Verständnisses der Aisthesis, also der ‚erste Grundpfeiler‘ (s.o.) des Begriffsbedeutungsspektrums wird von Volpi als *Vitalsinn* bezeichnet. Diese Begriffsbedeutung fußt auf der „Sinnverfaßtheit des Menschen“⁶¹ und lässt sich als an alle Sinnesorgane gekoppelte Wahrnehmung umschreiben: Der Vitalsinn umfasst „das Ganze der menschlichen Wahrnehmungsfunktion“⁶², das sich aus dem Zusammenspiel verschiedener Einzelsinne ergibt. *Aisthesis* in seiner Bedeutung als *Vitalsinn* ist für das mimetische Handeln entscheidend, denn die menschliche Fähigkeit zur Nachahmung ist unmittelbar an den Vitalsinn gekoppelt. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass mimetische Prozesse lediglich dann in Gang gesetzt werden, wenn der Mensch sinnliche Stimulationen physisch (optisch, akustisch, haptisch, taktil, olfaktorisch oder gustatorisch) aufnimmt. Bei dem Aufnahmeprozess handelt es sich um ein komplexes Geschehen, an dem mehrere Sinnesorgane und Körperfunktionen beteiligt sind: Nach Rittelmeyers Rezeption der ‚pythagoräischen Sinneslehre‘ erfolgt

die Wahrnehmung äußerer Objekte nicht unidirektional, also nicht allein vom Außenorgan – z.B. dem Auge – über die Nervenbahnen in die zuständigen Hirnzentren, [...] wo die Signale dann verarbeitet werden. Vielmehr sei jede Wahrnehmung auch ein [...] Prozeß, in dem vom Zentrum Impulse zur Peripherie gehen, die dort tonische Aktivitäten auslösen und damit wiederum den Eindruck des gesehenen Objekts bestimmen.⁶³

⁵⁸ Welsch, Wolfgang: Ästhetisches Denken. Stuttgart, 1990.

⁵⁹ Volpi, 1995, S. 39.

⁶⁰ Velthaus, Gerhard: Bildung als ästhetische Erziehung. Bad Heilbrunn/OBB, 2002, S. 183.

⁶¹ Volpi, 1995, S. 31.

⁶² Ebd., S. 32.

⁶³ Rittelmeyer, Christian: Synästhesien. Entwurf zu einer Phänomenologie der Sinneswahrnehmung. In: Mollenhauer, Klaus; Wulf, Christoph (Hrsg.): Aisthesis/Ästhetik. Weinheim, 1996. S. 138–153, hier S. 138.

Rittelmeyer verdeutlicht den komplexen Vorgang der Aufnahme von Sinnesreizen anhand der Farbwahrnehmung. So führe beispielsweise die visuelle Wahrnehmung der Farbe rot einerseits zur (denotativen) Erkennung und Benennung dieses Farbtons, andererseits öffne die Wahrnehmung von roter Farbe auf der konnotativen Ebene „einen Assoziations- und Gefühlshorizont“⁶⁴, der häufig mit der Temperaturempfindung ‚warm‘ einhergehe. Die assoziative Verknüpfung der Denotation ‚rot‘ mit der Temperatur ‚warm‘ auf der konnotativen Ebene wirke sich wiederum somatisch aus und evoziere leibliche Reaktionen: Im Falle dieses Beispiels stelle der tatsächliche Anstieg der Körpertemperatur⁶⁵ eine somatische Reaktion auf die innerlich empfundene Farbtemperatur dar. D. h., die mit der Farbe verknüpfte, (imaginär) gefühlte Temperatur, wirke sich auf die physische Temperatur aus. Andererseits verhalte es sich auch umgekehrt: Je nach Ausgangskörpertemperatur des wahrnehmenden Subjekts würden Farben imaginär temperiert. Vom geschilderten Beispiel leitet Rittelmeyer folgende Erkenntnisse zum sinnlichen Wahrnehmungsvorgang ab:

- „Alle Wahrnehmung erfolgt synästhetisch oder intermodal.“⁶⁶ D. h., ein Sinnesorgan kann zwar – wie im genannten Beispiel das Auge – den Reiz der Außenwelt aufnehmen, die sensorische Wahrnehmung dieses Reizes erfolgt jedoch über mehrere Sinne.
- Die sinnliche Wahrnehmung (Aisthesis) ist an die individuelle Leiblichkeit des Subjekts gebunden.⁶⁷ Aus diesem Grund ist sie immer mit einem „– in der Regel sicher unbewussten – Empfinden des eigenen Leibes“⁶⁸ verknüpft. Rittelmeyer bezeichnet diese – mit der Aufnahme von Sinnesreizen einhergehende – Leibesempfindung als „somato-ästhetisches Erlebnis“⁶⁹.

Nach der Wahrnehmungspsychologie spielen auch kinematische Erlebnisse für den Vorgang der sinnlichen Wahrnehmung eine entscheidende Rolle. Beispielsweise irritieren – nach Rittelmeyer – einseitige Schrägen in Gebäuden das Gleichgewichtsempfinden ihrer Betrachter: In der Regel fußt dieses Empfinden des Menschen auf der (kinematischen) Erfahrung des aufrechten Gangs, die wiederum zur Ausbildung einer horizontal/vertikalen Raumorientierung geführt hat. Dieses Orientierungsmuster wird durch einseitige Schrägen reduziert und die entsprechenden Gebäude werden als ‚kippend‘, ‚labil‘ oder ‚wackelig‘

⁶⁴ Ebd.

⁶⁵ Rittelmeyer hat dies mit der Farbwirkungs-Studie, die unter der Leitung von Martin Wittek am Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen stattfand, nachgewiesen. Vgl. Rittelmeyer, in: Mollenhauer; Wulf (Hrsg.), 1996, S. 140 ff.

⁶⁶ Ebd. S. 143.

⁶⁷ Ebd. S. 140.

⁶⁸ Vgl. ebd., S. 142.

⁶⁹ Ebd.

wahrgenommen und können ein Gefühl des Unbehagens evozieren.⁷⁰ Die sinnliche Wahrnehmung ist demzufolge tatsächlich an kinematische Erfahrungen gekoppelt. Zudem verdeutlicht auch dieses Beispiel, dass sinnliche Wahrnehmung nur synästhetisch funktioniert, denn die atmosphärischen Urteile über die (im Beispiel angeführten) Gebäude fußen auf der „Synästhesie von Sehsinn“⁷¹ und „Gleichgewichts- bzw. Eigenbewegungssinn“⁷².

Außerdem ist geradezu jede Aufnahme von Sinneseindrücken mit körperlichen Bewegungen verknüpft, insofern zählen kinästhetische Momente per se zu den Bestandteilen des Wahrnehmungsprozesses. Diese Behauptung lässt sich mit der Aufnahme von optischen Eindrücken belegen, denn das sehende Wahrnehmen geht stets mit Pupillenbewegungen einher, denen Bewegungen des Kopfes und des Rumpfes folgen können.

Zur sinnlichen Wahrnehmung (Aisthesis) kann festgehalten werden, dass der Wahrnehmungsvorgang erstens stets an körperliche Erfahrungen und Funktionen gebunden ist und zweitens die Konnotation des Wahrgenommenen aufgrund von „leiblich fundierten Urteilen“⁷³ geschieht, die „zugleich ein leibliches Memorieren“⁷⁴ sind. Die leiblichen Komponenten im Wahrnehmungsvorgang schließen die Emotionalität des Menschen ein, und aus diesem Grund kann die sinnliche bzw. ästhetische Wahrnehmung als eine ganzheitliche klassifiziert werden. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass der sinnlich wahrnehmende Mensch durch leibliche Erfahrungen zu Erkenntnissen gelangt, denn „gerade weil uns ein Gegenstand [...] über verschiedene Sinne nicht nur zugeleitet, sondern durch Körpertemperaturen, [...] Augenbewegungen usw. gewissermaßen leiblich exploriert wird, entsteht Bewußtsein seiner ‚Attribute‘, seiner ‚Charakteristik‘ usw.“⁷⁵

In den Theorien zur Ästhetik spielt die sinnliche Wahrnehmung als Bestandteil der Mimesis hauptsächlich als Wahrnehmung, die sich „im Wesentlichen auf kulturelle Produktionen richtet“⁷⁶, eine Rolle, denn der Begriff Aisthesis wird hier primär auf die Künste bezogen; auf Werke der Bildenden Kunst, der Musik und der Dichtung: „Ästhetische Mimesis meint [...] die *Vergegenwärtigung eines Abwesenden*. [...] Dieses wird als Akt der αἴσθησις durch das ästhetische Werk in die sinnliche Erfahrung gehoben“⁷⁷, referiert Metscher über dieses traditionelle Aisthesisverständnis. Erst in der jüngeren Vergangenheit wurden die

⁷⁰ Vgl. ebd., S. 147.

⁷¹ Ebd., S. 148.

⁷² Ebd.

⁷³ Ebd., S. 146.

⁷⁴ Ebd.

⁷⁵ Ebd., S. 148.

⁷⁶ Wulf, in: Gebauer, Gunter; Wulf, Christoph: *Mimetische Weltzugänge. Soziales Handeln – Rituale und Spiele – ästhetische Produktionen*. Stuttgart, 2003, S. 65.

⁷⁷ Metscher, 2001, S. 18.

Referenzpunkte der Aisthesis – etwa von Welsch oder Wulf – erweitert und nicht mehr ausschließlich auf Gegenstände der Kunst reduziert. Wulf bezieht etwa soziale und performative Handlungen als Referenzpunkte der Aisthesis in seine Mimesistheorie ein⁷⁸ und Welsch hat den Aisthesisbegriff ebenfalls erweitert, indem er ihn auf „Wahrnehmungen aller Art, sinnhaften ebenso wie geistigen, alltäglichen wie sublimen, lebensweltlichen wie künstlerischen“⁷⁹ anwendet.

Universale Bedürfnisse und Affekte

Neben der Voraussetzung der sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeit (Aisthesis), zählen auch elementare menschliche Bedürfnisse und Affekte (im Sinne von Leidenschaften), wie Begehren, Wünsche und das Verlangen nach (sinnlicher) Nähe, zu den Voraussetzungen der Mimesis: Wulf spricht im Hinblick auf diese Bedürfnisse und Leidenschaften vom „mimetischen Begehren“⁸⁰ und erklärt dieses Phänomen am Beispiel junger Menschen, die sich häufig Vorbilder suchten und einerseits wie diese sein wollten, andererseits jedoch gleichzeitig darum bemüht seien, sich von den Vorbildern zu unterscheiden, um als Individuum erkennbar zu bleiben. Insofern ist die mit dem mimetischen Begehren verbundene „Intention gebrochen“⁸¹. Bereits Platon kannte das *mimetische Begehren* und wollte es für die Bildung nutzen, indem er gute Vorbilder für die Jugend forderte, die durch ihr vorbildhaftes Verhalten als positive Nachahmungsmodelle fungieren sollten. Auch Adorno nennt in seiner *Ästhetischen Theorie*⁸² als Antriebskraft für die Mimesis das „Verlangen nach sinnlicher Nähe“⁸³ und somit menschliche Ursehnsüchte. Nach Adorno stellt Mimesis „eine zeitweilige Überwindung des Getrenntseins in Aussicht“⁸⁴ und verspricht somit die Erfüllung des – im Wesen des Menschen verankerten – Wunsches nach der Verbindung mit ‚dem Anderen‘.

Intellekt

Die Mimesis versetzt – wie in den vorausgegangenen Erläuterungen bereits erwähnt – den Menschen in die Lage, ästhetisch Wahrgenommenes neu zu arrangieren, kontextualisieren oder zu interpretieren und neue Ordnungen zu schaffen. Der damit einhergehende Prozess

⁷⁸ Vgl. Wulf, 2009, S. 95 bzw. Wulf, in: Mollenhauer; Wulf (Hrsg.), 1996, S. 168.

⁷⁹ Welsch, Wolfgang: *Ästhetisches Denken*. Stuttgart, 1990, S. 9 ff.

⁸⁰ Wulf, 2005, S. 24 f.

⁸¹ Wulf, 2005, S. 27.

⁸² Adorno, Theodor W.: *Ästhetische Theorie*. Herausgegeben von Gretl Adorno und Rolf Tiedemann (21. Auflage 2019). Frankfurt am Main, 1973.

⁸³ Gebauer; Wulf, 1992, S. 429.

⁸⁴ Ebd., S. 429 ff.

stellt eine geistige Tätigkeit dar, die ein gewisses Maß an Intellekt voraussetzt. Insofern zählt auch das menschliche Denk- bzw. Erkenntnisvermögen zu den Voraussetzungen der Mimesis. Jean Piaget hat den Zusammenhang zwischen kognitivem Leistungsvermögen und mimetischen Handlungen mithilfe empirischer Beobachtungen zur kognitiven Entwicklung von Kindern erforscht, und dabei festgestellt, dass (in der kindlichen Entwicklung) „Fortschritte der Nachahmungsfunktion mit der Entwicklung der Intelligenz in Beziehung stehen“⁸⁵. Ergo existiert ein kausaler Zusammenhang zwischen dem Differenzierungsgrad der Nachahmung (sprich der mimetischen Handlung) und der kognitiven Entwicklungsstufe des mimetisch Handelnden: Es „empfiehlt sich, [...] festzuhalten, daß die Nachahmung in jedem Augenblick von der Intelligenz abhängig ist, ohne dabei mit ihr identisch zu sein“⁸⁶, fasst Piaget diese Erkenntnis zusammen.

1.3.3 Funktions- und Wirkungsweise der Mimesis

Die Verarbeitung von Sinneseindrücken ist – wie unter den Ausführungen zum Begriff der Aisthesis beschrieben – untrennbar mit der individuellen Leiberfahrung und körperlichen Konstitution des Menschen verbunden. Dies gilt für jede Art der Verarbeitung von Sinneseindrücken. Neben der Leiblichkeit wird nach Sting jeder sinnliche Wahrnehmungsprozess (somit auch der nicht an die Mimesis gebundene) von drei zusätzlichen Faktoren beeinflusst: Bei diesen Faktoren handelt es sich erstens um kognitive Konstruktionsvorgänge, zweitens um „soziale Standardisierungen und Konsensbildungen“⁸⁷ und drittens um die „konkrete materielle Kultur einer Gesellschaft“⁸⁸. Unter kognitiven Konstruktionsvorgängen sind Verarbeitungsmechanismen zu verstehen, die sich aus dem vernünftigen und logischen Denken ergeben und an den Prinzipien und Kategorien dieses Denkens orientieren. Als soziale Standardisierungen und Konsensbildungen bezeichnet Sting die sozialen Determinanten einer Gesellschaft. Der dritte Beeinflussungsfaktor, sprich, die konkrete materielle Kultur einer Gesellschaft, bezieht sich auf die Summe der in einer Gesellschaft vorhandenen, materiellen Kulturbestände. Hierzu zählen für Sting beispielsweise „die Auswirkungen von Schrift und Schriftkultur als materielle Bedingungen von Wahrnehmungen“⁸⁹. Neben Schriftwerken (wie Bücher, Manuskripte, Inschriften, Graffiti

⁸⁵ Piaget, Jean: Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde, Stuttgart, 2003, S. 111.

⁸⁶ Ebd., S. 116.

⁸⁷ Sting, Stephan: Die Sinne der Schrift. In: Mollenhauer, Klaus; Wulf, Christoph (Hrsg.): Aisthesis/Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewußtsein. Weinheim, 1996. S. 153–157, hier S. 153.

⁸⁸ Ebd.

⁸⁹ Ebd.

usw.) gehören auch Werke der Bildenden Kunst (bspw. Bilder, Skulpturen, Installationen) oder elektronische Aufzeichnungen von Stimmen, Tönen und Klängen (wie musikalische Werke oder Hörbücher) zu den materiellen Kulturbeständen.

Die genannten drei Faktoren beeinflussen mit Sicherheit auch das – für mimetische Prozesse entscheidende – Moment der Transformation des ästhetisch Wahrgenommenen, das darauf basiert, dass die leiblich-körperliche Perzeption äußerer Sinneseindrücke zur Evokation innerer Sinneseindrücke führt: D. h., während mimetischer Prozesse wird das sinnlich wahrgenommene ‚Material‘ mithilfe der Vorstellungs- und Einbildungskraft (= Imaginationsfähigkeit) des Subjekts mit dessen ‚Innenwelt‘⁹⁰ verknüpft und in „innere Bilder, Klangkörper, Tast-, Geruchs-, und Geschmackswelten überführt“⁹¹ und somit transformiert. Metscher verwendet für den Begriff der Einbildungskraft das Synonym „Phantasie“⁹² und beschreibt den mimetischen Prozess ähnlich wie Wulf als einen Vorgang der Verknüpfung von Innerem und Äußerem: „Subjekt und Objekt, innere und äußere Welt bricht sich [...] im Fokus der Phantasie“⁹³. Im Gegensatz zu Wulf räumt Metscher der Phantasie in ästhetisch-mimetischen Prozessen eine „Schlüsselfunktion“⁹⁴ ein, weil ausschließlich die Phantasie als „mimetische Kraft [...] ästhetische Welterkundung“⁹⁵ ermöglichen. Ästhetisch-mimetische Welterkundung bedeutet, dass die wahrgenommene Außenwelt Eingang in die Innenwelt des Subjekts findet und diese erweitert, indem sich der imaginäre Vorstellungsraum des Subjekts ausdehnt.⁹⁶ Einhergehend mit der Erweiterung des imaginären Vorstellungsraums beginnt – zunächst lediglich gedanklich – die Umformung (Transformation) des sinnlich Wahrgenommenen zu Neuem. Die Transformation manifestiert sich schließlich in den Hervorbringungen mimetischer Prozesse, d. h. im Zeigen, Ausdrücken und Darstellen der ‚Synthese‘ aus sinnlich Wahrgenommenem und den (durch Einbildungskraft bzw. Phantasie evozierten) inneren Vorstellungen des Subjekts. Diese Hervorbringungen werden als „künstlerische Gestaltungen“⁹⁷ beispielsweise in Form von „Tanz, Musik, Theater“⁹⁸, Literatur usw. „greifbar“⁹⁹.

Zum Vorgang der Transformation hat Sting am Beispiel der Schrift verdeutlicht, dass die Materialität des sensorisch Wahrnehmbaren gewissermaßen ‚übersehen‘ werden muss, um es

⁹⁰ Wulf, 2005, S. 23.

⁹¹ Ebd., S. 61.

⁹² Metscher, 2001, S. 22 f.

⁹³ Ebd., S. 22.

⁹⁴ Ebd., S. 23.

⁹⁵ Ebd.

⁹⁶ Vgl. Wulf, 2005, S. 95.

⁹⁷ Gebauer; Wulf, 1992, S. 11.

⁹⁸ Ebd.

⁹⁹ Ebd.

mimetisch transformieren zu können, d. h., während des Wahrnehmungsvorgangs wird die Grenze der rein sensorischen Wahrnehmung des Materials überschritten. So wird beispielsweise beim Lesevorgang die Materialität der Schrift (also die auf einem Trägersystem wie Papier gespeicherte Zeichenstruktur aus Buchstaben und Worten) zwar visuell wahrgenommen, das sinnliche Interesse ist jedoch „auf ein Symbolisiertes oder Bezeichnetes außerhalb des Sichtbaren“¹⁰⁰ gerichtet. Die visuelle Wahrnehmung, die beim Lesevorgang zur Dechiffrierung der materiellen Schrift führt, „ruft eine Innenwelt [...] hervor, in der sowohl von der konkret wahrnehmbaren Umgebung, als auch von den konkret vorliegenden Schriftzeichen abgesehen wird. Die Materialität der Schrift verschwindet“¹⁰¹ in diesem Fall hinter der imaginären Welt, die sie evoziert, und die das Subjekt in seinem Inneren wahrnimmt. Das hier am Beispiel der Wahrnehmung der Materialität der Schrift Erläuterte lässt sich auch auf alle anderen sinnlich wahrnehmbaren Gegenstände und Kulturbestände (wie Bilder oder Töne) übertragen, denn auch hier gilt: Leuchtet (im Inneren des Subjekts) während des sinnlichen Wahrnehmungsprozesses hinter der sensorisch wahrnehmbaren Materialität Imaginäres auf, hat die mimetische Transformation bereits eingesetzt.

Von Transformation (im Zusammenhang mit der Mimesis) spricht man also dann, wenn die sinnliche Wahrnehmung (Aisthesis) von Weltausschnitten innere, imaginäre Wahrnehmungen evoziert, die nicht an die Eigenbedeutung des sinnlich wahrgenommenen Materials gebunden sind und dennoch Beziehungen zu diesem Material aufweisen, die wiederum in künstlerischen Hervorbringungen manifest werden.

1.3.4 Merkmale mimetischer Prozesse

Kreativität

Die Produktion der gegenständlichen Hervorbringungen geschieht unter Einbezug der Fähigkeiten „des Ausdrückens, Zur-Darstellung-Bringens bzw. Vor-ahmens“¹⁰². Diese vom Menschen zum Gestalten mimetischer Prozesse benötigten Fähigkeiten sind Indizien dafür, dass es sich bei der Mimesis um kreative Schaffensakte handelt. Während dieser Schaffensakte wird unter Bezug zu Vorhandenem etwas erzeugt, „das es genau so noch nicht

¹⁰⁰ Sting, in: Mollenhauer; Wulf, 1996, S. 154.

¹⁰¹ Ebd.

¹⁰² Wulf, 2005, S. 27.

gegeben hat¹⁰³ und das – trotz aller Differenzen – Ähnlichkeiten zu bereits Vorhandenem aufweist.

Wulf bezeichnet mimetische Prozesse dementsprechend auch als „kreative Anähnlichung“¹⁰⁴ und meint damit „Handlungen, in denen unter Bezug auf andere Menschen, Situationen oder Welten etwas entsteht, das sich vom Bezugspunkt der Handlungen unterscheidet“¹⁰⁵.

Handlungsaspekt

Körperliche Aktivität

Mimetische Prozesse unterscheiden sich von „rein kognitiven Erkenntnisweisen“¹⁰⁶ durch den – ihnen inhärenten – Handlungsaspekt, der die „körperliche Beteiligung“¹⁰⁷ des nachahmenden Subjekts erfordert und „typische physische Abbauprozesse wie Ermüdungserscheinungen“¹⁰⁸ einschließt. Während mimetischer Prozesse wird Neues generiert; ergo sind „Aspekte des Herstellens“¹⁰⁹ untrennbar mit mimetischen Akten verknüpft. Das ‚Herstellen von etwas‘ erfordert wiederum Handlungspraktik im Sinne einer produktiven (physischen) Tätigkeit. Bezogen auf das Theater sind diese *Aspekte des Herstellens* ganz offensichtlich körperlich, denn jede beim Theaterspiel ausgeführte Bewegung (sei sie nun mimisch, gestisch oder proxemisch) und jede sprachliche Äußerung, d. h., jedes auf der Bühne gesprochene Wort bzw. jeder stimmlich hervorgebrachte Ton, ist an die menschliche Physis gekoppelt. Nach Auffassung von Gebauer und Wulf enthalten jedoch alle mimetischen Prozesse – und nicht ausschließlich solche, die sich im Zusammenhang mit der Kunstform Theater ereignen – einen „körperlichen Rest“¹¹⁰, d. h., auch Ausdrucksformen wie Schreiben weisen nach den beiden Mimesistheoretikern Restspuren von körperlichen Handlungen auf.

Auf den Handlungsaspekt mimetischer Prozesse, die im Zusammenhang mit der Kunstform Theater vollzogen werden, weist auch der Theaterwissenschaftler Hans-Thies Lehmann ausdrücklich hin, indem er betont, dass „gerade das Theater [...] nur als Performanz, als Praxis, als Handeln, als kommunikativer Prozess, als eine praktische [...] Wirklichkeit existiert“¹¹¹.

¹⁰³ Ebd., S. 70.

¹⁰⁴ Ebd.

¹⁰⁵ Ebd.

¹⁰⁶ Gebauer; Wulf, 1992, S. 431.

¹⁰⁷ Ebd.

¹⁰⁸ Ebd.

¹⁰⁹ Ebd.

¹¹⁰ Gebauer; Wulf, 1992, S. 431.

¹¹¹ Lehmann, in: Koch; Vöhler; Voss (Hrsg.), 2010, S. 70.

Poiesis

Mimetische Handlungen beinhalten neben körperlichen Herstellungsaspekten auch „technische“¹¹² und geistig-intellektuelle Praxen: In der mimetischen Tätigkeit wird das sinnlich wahrgenommene Material neu geordnet. Der Intellekt übernimmt bei diesem Vorgang die Funktionen des Auswählens, Umformens, Arrangierens, Vergleichens, Benennens und Interpretierens.¹¹³ Das Verarbeiten bzw. Umformen des Vorgefundenen¹¹⁴ erfordert wiederum „praktisches Wissen – ein *Sens Pratique*“¹¹⁵ und abrufbare „Techniken des [...] Darstellens“¹¹⁶ womit „Erworbenes, das der Handelnde schon herausgebildet hat“¹¹⁷ wie z.B. „motorische Schemata“¹¹⁸ gemeint sind. Martin verknüpft diesen Tätigkeitsaspekt, der auf der Beherrschung von (durchaus handwerklichen) Techniken und geistig-intellektuellen Vorgängen basiert, mit dem aristotelischen Begriff der *Poiesis*, den er folgendermaßen umschreibt: „Den Begriff Tätigkeit (*Poiesis*) bezieht Aristoteles auf ein ‚Handeln, das sich instrumenteller Vernunft verdankt‘, d. h., als herstellende Tätigkeit auf ein Produkt zielt. Die erfolgreiche Tätigkeit setzt Technik voraus, die durch Training bzw. Übung erworben und verfeinert wird.“¹¹⁹ Von Rosen interpretiert den aristotelischen *Poiesis*-begriff, welcher – wie aus Martins Erklärung hervorgeht – sowohl Herstellungs- als auch (handwerklich-technische) ‚Wissensaspekte‘ impliziert, als ein Zusammenfallen von „Konzipieren und Ausführen“¹²⁰:

[...] zum [...] Wert des *Poiesis*-Begriffs für die kunstwissenschaftliche [...] Forschung möchte ich [...] *poiesis* und aristotelische *téchne* quasi zusammendenkend – verwenden: mit Bezug auf ein am tatsächlichen Werkprozess interessiertes künstlerisches Arbeiten, in dem das Konzipieren und Ausführen gleichwertig sind, das sich überdies durch die Reflexion der Bedingungen, Möglichkeiten und Eigenschaften des verwendeten Mediums und Materials auszeichnet und insbesondere darin auch theoriehaltig ist.¹²¹

Man kann also festhalten: Mimetische Prozesse sind immer auch Prozesse der *Poiesis*, d. h. des tätigen Machens bzw. Verfertigen von etwas unter Einbezug des Verstands bzw. der Vernunft. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass die Hervorbringungen mimetischer Handlungen in Abhängigkeit von dem geistig-intellektuellen Horizont bzw. Entwicklungsstand (der mimetisch handelnden Person) und ihren handwerklich-technischen

¹¹² Gebauer; Wulf, 2003, S. 61.

¹¹³ Vgl. Gebauer; Wulf, 1992, S. 431 ff.

¹¹⁴ Vgl. ebd., S. 436.

¹¹⁵ Ebd., S. 431.

¹¹⁶ Ebd., S. 432.

¹¹⁷ Ebd.

¹¹⁸ Ebd.

¹¹⁹ Martin, Kai: *Ästhetische Erfahrung und Bestimmung des Menschen*. Hannover, 2008, S. 212.

¹²⁰ Von Rosen, in: Beyer; Gamboni (Hrsg.), 2014, S. 2.

¹²¹ Ebd.

Fähigkeiten und Möglichkeiten entstehen. In ihrem spezifischen ästhetischen Werkcharakter unterscheiden sich die Hervorbringungen mimetischer Prozesse jedoch von Produkten des „sich reproduzierenden Handwerks“¹²². Der geistige Entwicklungsstand mimetisch handelnder Menschen spielt für den Bestandteil der Tätigkeit (Poiesis) im mimetischen Prozess insofern eine Rolle, als dass während des Tätigseins Wissen benötigt bzw. erworben wird, das sich zwar „von der begrifflichen Erkenntnis der Wissenschaft unterscheidet“¹²³, jedoch auf der „Daseinserfahrung“¹²⁴ des tätigen Subjektes basiert und diese *Daseinserfahrung* immer auch vom jeweiligen geistig-intellektuellen Entwicklungsstand geprägt ist.

Ludische Komponente

Mimetische Prozesse beinhalten zudem stets spielerische Momente, d. h., zu ihren Merkmalen zählt auch das Ludische. Dieses Wesensmerkmal „lebt von Unsicherheit, Unentschiedenheit, Spontaneität und Unmittelbarkeit [...] und wird häufig durch ein inneres Fließen getragen, wobei die Qualität des Fließens dem Handelnden Intensität und innere Befriedigung vermittelt.“¹²⁵ Man kann dieses – an eine Erfahrung der Intensität gekoppelte – Gefühl der inneren Zufriedenheit auch als „Flow-Erlebnis“¹²⁶ bezeichnen. Wulf zählt das „innere Fließen“ zu den „wichtigen Voraussetzungen“¹²⁷ kreativer Tätigkeiten. Ob diese These zutrifft, soll hier nicht weiter erörtert werden; es sei jedoch angemerkt, dass das ‚Fließen‘ durchaus auch als Effekt mimetischer Prozesse denkbar ist, und ihnen nicht unbedingt als Voraussetzung vorgeschaltet sein muss. Festzuhalten bleibt, dass die „kreative Anähnlichung“¹²⁸ an sinnlich Wahrgenommenes vom Menschen als „lustvoll“¹²⁹ erlebt wird, und insofern durchaus positive Empfindungen mit mimetischen Prozessen einhergehen. Bereits Aristoteles sprach von positiven Emotionen im Zusammenhang mit der Mimesis, indem er bemerkte, dass die Nachahmung dem Menschen Freude bzw. Vergnügen bereite.¹³⁰ Auch für den Poststrukturalisten Derrida „aktualisiert sich Mimesis [...] im Spiel“¹³¹. Derrida bezieht dieses lustbetonte Spiel auf Texte, wobei man in seinen Textbegriff Inszenierungen als Theatertexte einbeziehen kann, in denen sich intertextuell Spuren vorausgegangener Texte

¹²² Velthaus, Gerhard: *Bildung als ästhetische Erziehung*. Bad Heilbrunn/OBB, 2002, S. 172.

¹²³ Ebd.

¹²⁴ Ebd., S. 176.

¹²⁵ Vgl. Wulf, in: Mollenhauer; Wulf (Hrsg.), 1996, S. 176.

¹²⁶ Ebd.

¹²⁷ Ebd.

¹²⁸ Wulf, 2005, S. 70.

¹²⁹ Wulf, 2010, S. 241.

¹³⁰ Vgl. Aristoteles: *Poetik*. (Übersetzt und herausgegeben von Manfred Fuhrmann), Stuttgart, 1999, S. 11.

¹³¹ Gebauer; Wulf, 1992, S. 430.

abgelagert haben. Neue Texte werden nach Derridas Auffassung durch das Spiel mit „Texten und Zeichen“¹³² generiert und vorhandene Texte durch die mimetische Anähnlichung an sie dechiffriert bzw. dekonstruiert. Dieser Dekonstruktionsprozess gleicht einem Spiel, das Momente der „Enthüllung, Verbergung und Maskierung“¹³³ enthält und „zwischen Extremen oszilliert“¹³⁴.

Die ludischen Momente mimetischer Prozesse ermöglichen „fließende Übergänge zwischen Darstellung, Abbildung, Wiedergabe und Reproduktion [...] Täuschung, Illusion und Schein“¹³⁵. Im gegenwärtigen digitalen Zeitalter hat sich die ludische Komponente auf das Spiel mit medialen Bildern, die in einen „Austausch mit anderen geraten und mimetisch aufeinander bezogen werden“¹³⁶, ausgeweitet. Längst ist dieses Spiel mit digitalen Bildern zum Bestandteil gegenwärtiger Theaterästhetiken geworden. D. h., auch auf den (Schul-)Theaterbühnen bestimmen neben den leibhaftig präsenten Spieler*innen, digitale Bilder (in Form von Filmprojektionen, Computeranimationen usw.) das Geschehen und somit haben sich auch hier ästhetische Mittel ausdifferenziert und vervielfältigt sowie Kunstsparten (wie digitale Medienkunst und Schauspiel) vermischt.

1.3.5 Mittel, Techniken und Gegenstände der Mimesis

Untrennbar mit mimetischen Prozessen ist die Anwendung bestimmter Verfahren bzw. Techniken verbunden. Zu diesen Verfahren zählt die „Isolierung“¹³⁷ von bestimmten Elementen: D. h., wahrgenommene Gegenstände oder Ereignisse werden aus ihrem Kontext gelöst (ergo isoliert) und anschließend neu verortet.¹³⁸ So können Schüler*innen während Schultheaterproben beispielsweise Alltagsgegenstände aus ihren jeweiligen zweckbestimmten Kontexten herauslösen, zu Requisiten uminterpretieren und als imaginäre Objekte ‚bespielen‘. Ein weiteres Verfahren besteht im „Perspektivwechsel“¹³⁹. Dieser kann an die Isolierung gekoppelt sein, denn die Neuverortung des isolierten Gegenstands „stellt eine Perspektive [...] her, die anders ist als diejenige, in der die vorgängige Welt wahrgenommen wird.“¹⁴⁰ Der Perspektivwechsel basiert auf dem freien Umgang mit „Techniken des Benennens“¹⁴¹ und

¹³² Ebd.

¹³³ Ebd., S. 430.

¹³⁴ Ebd.

¹³⁵ Ebd., S. 436.

¹³⁶ Ebd., S. 437.

¹³⁷ Wulf, 2005, S. 63.

¹³⁸ Vgl. Gebauer; Wulf, 1992, S. 433.

¹³⁹ Wulf, 2005, S. 63.

¹⁴⁰ Gebauer; Wulf, 1992, S. 433.

¹⁴¹ Ebd., S. 432.

„Darstellens“¹⁴² und geht mit der Neuinterpretation von bereits Vorhandenem einher. Neben Umdeutungsverfahren wenden mimetisch Handelnde während mimetischer Prozesse oftmals auch das Mittel des Amalgamierens an, indem sie Elemente von bereits Vorhandenem in neue Kontexte einfügen und mit diesen verbinden. Außerdem gehören Verfahren wie die bewusste gestalterische Umformung, Modellierung oder kompositorische Anordnung des vorgefundenen, sinnlich-wahrgenommenen Materials ebenfalls zu den Techniken der Mimesis.

Mimetisches Handeln changiert zwischen Rezeption und Produktion: Auf die Aufnahme von Gegenständen und Ereignissen folgt die produktive Bearbeitung des rezipierten Materials. Im Laufe der Bearbeitungsprozesse entstehen dann neue Synthesen, die für sich wiederum sinnlich wahr- und aufgenommen (rezipiert) und weiter umgeformt werden können.

Zu den Gegenständen der Mimesis ist zu sagen, dass mimetische Prozesse sich sowohl auf ästhetische Werke, als auch auf Alltägliches aus der empirischen Wirklichkeit beziehen können. Sinnlich Wahrgenommenes aus beiden Sphären eignet sich zur Nachahmung, Umgestaltung und Neuinterpretation. Wulf drückt dies so aus: „Mimetische Prozesse oszillieren zwischen der Alltags- und der ästhetischen Welt und fördern den Austausch zwischen beiden“¹⁴³. Sie verringern somit die Distanz zwischen der „empirischen und der symbolisch konstruierten Welt“¹⁴⁴.

Gebauer und Wulf gehen davon aus, dass „die Welt der menschlichen Wahrnehmung“¹⁴⁵ bereits symbolisch geordnet und gedeutet ist. D. h., alle Gegenstände und Ereignisse, die vom Menschen sinnlich wahrgenommen werden können, sind nach Meinung der beiden Theoretiker bereits „symbolisch gedeutet“¹⁴⁶. In mimetischen Prozessen werden diese symbolischen Welten nachgeahmt und zugleich verändert, sodass neue „symbolische Welten“¹⁴⁷ mit eigenen Ordnungsstrukturen entstehen. Mimetische Handlungen erfordern insofern die „Auseinandersetzung mit der symbolisch konstruierten Welt“¹⁴⁸ und führen zur „Neudeutung bereits gedeuteter Welten“¹⁴⁹ und infolgedessen zur Neugenerierung von

¹⁴² Ebd.

¹⁴³ Wulf, 2005, S. 72.

¹⁴⁴ Vgl. Gebauer; Wulf, 1992, S. 436.

¹⁴⁵ Gebauer; Wulf, 2003, S. 61.

¹⁴⁶ Vgl. ebd.

¹⁴⁷ Vgl. Gebauer; Wulf, 1992, S. 431.

¹⁴⁸ Ebd., S. 436.

¹⁴⁹ Gebauer; Wulf, 2003, S. 61.

Zeichen und Symbolen bzw. zur Erzeugung von „symbolischen Welten“¹⁵⁰, die sich auf irgendeine Art und Weise auf andere ‚symbolische Welten‘ beziehen.

Zum Verlauf mimetischer Prozesse ist abschließend zu sagen, dass die Prozesse „nur in begrenztem Maße planbar und im hohen Maße experimentell“¹⁵¹ sind. Aus diesem Grund widersetzt sich die Mimesis „einer engen Unterordnung unter Ziele und damit der Funktionalisierung.“¹⁵² Daraus folgt, dass sich mimetische Prozesse zwar didaktisch forcieren, aber nicht nach effizienzorientierten Kriterien steuern lassen. Infolgedessen stellt es auch eine Schwierigkeit dar, theatral-mimetische Prozesse in kompetenzorientierte Bildungsschemata zu pressen.

1.3.6 Produkte und Effekte der Mimesis

Gegenständliche Hervorbringungen

Mimetisch Handelnde schaffen kulturell-ästhetische Produkte. Diese Produkte, d. h., die aus (mimetischen) Prozessen resultierenden ästhetischen Hervorbringungen zeichnen sich durch eine „Differenz zum Vorbild“¹⁵³ sowie durch „Eigenständigkeit“¹⁵⁴ und „Uneindeutigkeit“¹⁵⁵ aus. Sie sind somit keinesfalls identisch mit dem Vorbild und existieren für sich, obwohl sie sich auf Vorgefundenes beziehen und aufgrund dieser Bezugspunkte weder in sich eingeschlossen noch abgeschlossen sind.¹⁵⁶ Die Beziehungsarten zu den nachgeahmten Gegenständen – die sich in den Resultaten der mimetischen Handlungen widerspiegeln – sind mannigfaltig: So sind Beziehungsspielarten wie Variationen, freie Neuinterpretationen, Kommentare, Zertrümmerungen und Dekonstruktionen sowie bloße Abbilder des mimetisch angeeigneten Materials denkbar.¹⁵⁷

Gebauer und Wulf bezeichnen die ästhetischen Hervorbringungen (seien es nun Theaterinszenierungen, musikalische Kompositionen, Werke der Bildenden Kunst, der Medienkunst, Performances usw.) als Welten „mit eigenen Recht“¹⁵⁸. Damit betonen sie die Selbstreferentialität der Werke. Konkret definieren Gebauer und Wulf die Produkte mimetischer Handlungen als „2. Welt mit einer materiellen und einer sinnlichen Seite“¹⁵⁹.

¹⁵⁰ Gebauer; Wulf, 1992, S. 431.

¹⁵¹ Wulf, 2005, S. 27.

¹⁵² Ebd.

¹⁵³ Gebauer; Wulf, 1992, S. 26.

¹⁵⁴ Ebd.

¹⁵⁵ Vgl. Wulf, 2010, S. 242.

¹⁵⁶ Vgl. ebd., S. 431.

¹⁵⁷ Vgl. Gebauer; Wulf, 2003, S. 61.

¹⁵⁸ Ebd.

¹⁵⁹ Ebd.

Aufgrund ihrer Materialität können die ästhetischen Produkte wiederum von Menschen sinnlich wahr- und aufgenommen, d. h., rezipiert werden.

Grundsätzlich sind die ‚Ergebnisse‘ mimetischer Handlungen nicht vorhersehbar: Ästhetische Hervorbringungen entziehen sich als Gegenstände der Kunst „genauer Voraussage und Kontrolle“¹⁶⁰. Es gibt jedoch unzählige Versuche in der ästhetischen Theorie, die Eigenschaften der geschaffenen Werke zu beschreiben. Gebauer und Wulf schreiben den Werken die Eigenschaft der Fiktionalität¹⁶¹ zu. Weiter klassifizieren sie die Produkte mimetischer Handlungsprozesse als neue „Bildwelten des Scheins der Ästhetik“¹⁶² oder als „fraktale Bilder, die jedes Mal neue Ganzheiten bilden“¹⁶³ bzw. als eine „scheinhafte, illusionäre, spielerische Welt“¹⁶⁴.

Häufig sind die Hervorbringungen mimetischer Handlungen reproduzierbar: Beispielsweise ist es möglich, dieselbe Theaterinszenierung mehrmals hintereinander aufzuführen.

Effekte der Mimesis auf das mimetisch handelnde Subjekt

Mithilfe des mimetischen Handelns schaffen Menschen Werke, die eine materielle Komponente haben und sinnlich wahrnehmbar sind (s.o.). Mimetisches Handeln ist zudem immateriell wirksam. Die immateriellen Auswirkungen der Mimesis betreffen einerseits das mimetisch handelnde Subjekt selbst und andererseits die Gesellschaft (im soziologischen Sinne). Zunächst sollen die Effekte des mimetischen Handelns auf den einzelnen Menschen betrachtet werden: Wie aus der Beschreibung mimetischer Prozesse hervorgeht, gleicht sich das Subjekt durch mimetisches Handeln der (sinnlich wahrnehmbaren) Außenwelt an bzw. transportiert Elemente der Außenwelt in seine Innenwelt, wo es diese Elemente produktiv bearbeitet.¹⁶⁵ Insofern besteht ein Effekt der Mimesis im Aufbrechen der Isolation des einzelnen Subjekts, denn die Nachahmung versetzt den Menschen in die Lage, eine Verbindung zwischen sich und der sinnlich wahrnehmbaren Welt herzustellen¹⁶⁶. Wulf spitzt diesen Effekt des Brückenschlagens zwischen dem Subjekt und seiner Außenwelt bis zur These zu, mithilfe mimetischer Handlungen könne der Mensch möglicherweise „Egoismus, Logozentrismus und Ethnozentrismus hinter sich lassen“¹⁶⁷. Diese Behauptung mag zwar utopisch klingen, unbestreitbar bleibt jedoch, dass mimetische Handlungen auf der

¹⁶⁰ Ebd., S. 80.

¹⁶¹ Vgl. ebd., S. 65.

¹⁶² Gebauer; Wulf, 1992, S. 434.

¹⁶³ Ebd., S. 437.

¹⁶⁴ Ebd.

¹⁶⁵ Vgl. Wulf, 2005, S. 23.

¹⁶⁶ Ebd.

¹⁶⁷ Vgl. ebd., S. 60.

Wahrnehmung ‚des Anderen‘ (sprich des nicht mit dem wahrnehmenden Menschen völlig Identischen) basieren und zur Generierung neuer Synthesen mit diesem ‚Anderen‘ führen. Nach Gebauers und Wulfs Adorno-Rezeption sieht auch dieser in der zeitweiligen Überwindung der Spaltung zwischen dem Subjekt und ‚Welt‘ (als dem anderen Menschen bzw. dem entzauberten, verdinglichten, der Natur entfremdeten mit abstrakten Theorien erklärbaren Lebensraum) einen Effekt der Mimesis.¹⁶⁸ Der Effekt der temporären Überwindung der Subjekt/Objektspaltung bedeutet, dass mimetisch-handelnde Menschen dazu imstande sind, eine Nähe zu Objekten herzustellen, indem sie die Objekte mit ihrer individuellen Subjekthaftigkeit verbinden.¹⁶⁹

Eine weitere positive Wirkung der Mimesis besteht darin, dass mimetisch Handelnde neue Sinnzusammenhänge entdecken und Ähnlichkeitsbezüge erzeugen.¹⁷⁰ Diese Bezüge können sich – nach der Benjamin-Rezeption von Gebauer und Wulf – sowohl aus „sinnlich gegebenen Ähnlichkeiten“¹⁷¹, als auch aus „unsinnlichen Korrespondenzen“¹⁷² (zwischen dem sinnlich Wahrgenommenen und inneren Bildwelten) ergeben.

Generell erweitern sich durch mimetisches Handeln die sinnliche Wahrnehmungsfähigkeit und die Innenwelt (dazu gehört beispielsweise die Einbildungskraft) des Menschen. Wulf veranschaulicht den Effekt der Erweiterung der Innenwelt des Subjekts am Beispiel des mimetischen Ausführens von Gesten: Während der Nachahmung von Gesten findet nach Wulfs Meinung eine „Anähnlichung an die Körper- und Gefühlswelt anderer“¹⁷³ statt, und die entsprechenden Körperhaltungen, Bewegungsabläufe und Emotionen (des Vorbilds) werden inkorporiert bzw. in die eigene Innenwelt aufgenommen:

Sich körperlich ausdrückende Handlungen, Verhaltensweisen und Reaktionen werden nachgeahmt und als Bilder, Lautfolgen, Bewegungssequenzen im Sich-mimetisch-Verhaltenden erinnerbar. Sie werden Teil der inneren Vorstellungs-, Klang- und Bewegungswelt, werden der Einbildungskraft verfügbar und können in neuen Zusammenhängen aktiviert und transformiert werden.¹⁷⁴

Das angeführte Beispiel des mimetischen Vollzugs von Gesten veranschaulicht, dass der Mensch durch mimetische Handlungen ein Ausdrucksrepertoire erwirbt (im Beispielfall „ein

¹⁶⁸ Vgl. Gebauer; Wulf, 1992, S. 429 f.

¹⁶⁹ Vgl. ebd., S. 11.

¹⁷⁰ Vgl. Nitsche, Jessica: Spiele mit der Sichtbarkeit. Mimétisme und mimetisches Vermögen nach Roger Caillois und Walter Benjamin. In: Becker, Andreas; Doll, Martin; Wiemer, Serjoscha; Zechner, Anke (Hrsg.): Mimikry. Gefährlicher Luxus zwischen Natur und Kultur. Schliengen, 2008. S. 75–91, hier S. 83.

¹⁷¹ Gebauer; Wulf, 1992, S. 429.

¹⁷² Ebd. bzw. Benjamin, Walter: Lehre vom Ähnlichen. Über das mimetische Vermögen. In: Walter Benjamin. Gesammelte Schriften II, Teil 1. Herausgegeben von Rolf Tiedemann, und Gerd Schweppenhäuser. Frankfurt am Main, 1977. S. 204–210.

¹⁷³ Wulf, in: Gebauer; Wulf (Hrsg.), 2010, S. 240.

¹⁷⁴ Wulf, in: Mollenhauer; Wulf (Hrsg.), 1996, S. 177.

praktisches Körperwissen¹⁷⁵), das immer wieder in neuen Kontexten abgerufen und durch Variationen (leicht) verändert werden kann und somit zur Generierung neuer Bedeutungs- bzw. Sinnstrukturen beiträgt.

Zum Effekt der Erweiterung der Wahrnehmungsfähigkeit durch mimetisches Handeln ist zu sagen, dass die „mimetische Neuinterpretation zugleich neue Wahrnehmung ist, ein Sehen-als“¹⁷⁶, denn die unzähligen Spiel- und Kombinationsmöglichkeiten mit den sinnlich wahrgenommenen Gegenständen ermöglichen dem Menschen eine Vielzahl an Wahrnehmungsmodi. Auch ändert sich die Wahrnehmung des mimetisch Handelnden durch die Anähnlichung an ‚das Andere‘, das während des mimetischen Prozesses transformiert wird, denn diese Transformation führt sowohl zur Änderung der Eigenwahrnehmung als auch zur veränderten Wahrnehmung der ‚Außenwelt‘.¹⁷⁷ Außerdem bildet der Mensch bereits im Vorfeld mimetischer Transformations- bzw. Umformungsprozesse seine sinnliche Wahrnehmungsfähigkeit (=Aisthesis)¹⁷⁸ aus, d. h., er verfeinert diese Fähigkeit und steigert sein Vermögen, das Wahrnehmbare nuanciert mit den Sinnen aufzunehmen.

Nicht zuletzt trägt mimetisches Handeln zur ganzheitlichen Bildung des Subjekts bei: Schulz bescheinigt der Mimesis eine Relevanz für das „leib-seelische“¹⁷⁹ Lernen und verweist auf Pazzini, der nachahmendes Handeln mit einem Bildungsverständnis verknüpft, das über konventionelle – an der Ratio orientierte – Bildungsauffassungen hinausreicht:

Mimesis ist der Versuch, das in sich aufzunehmen und gleichzeitig auszudrücken, was sich auf bewußter Ebene nicht oder noch nicht fassen, identifizieren läßt. [...] Diese Fähigkeit zur Mimesis bleibt ein subversives Moment gegen die [...] sekundärprozeßhafte Wahrnehmung der Welt [...] Nur im Medium mimetischer Lernprozesse wird spürbar, daß das bewußte Sein des Menschen, das Selbstbewußtsein, von dem der Bildungsbegriff seit der Aufklärung geprägt war, nur eine obere Schicht ist, keineswegs alle Möglichkeiten und Existenzweisen des Menschen umgreift, erst recht nicht das, was im Prozeß der Rationalisierung ausgeschlossen wurde.¹⁸⁰

Pazzini verbindet mit der Mimesis somit einen Bildungseffekt, der das Vor- bzw. Unbewusste des Menschen einschließt und sich von rein kognitionstheoretisch fundierten Bildungskonzepten unterscheidet. Mollenhauer attestiert der Mimesis zudem eine ästhetisch bildende Wirkung: Im Zuge seiner Untersuchung über das mimetische Agieren von Kindern

¹⁷⁵ Ebd., S. 178.

¹⁷⁶ Die Formulierung ‚Sehen-als‘ geht auf Wittgenstein zurück, der diesen Begriff auf die Sprache bezieht und somit auf Worte und Zeichen, die in *Sprachspielen* immer wieder neu kombiniert und konnotiert werden könnten und lediglich auf sich selbst verwiesen. Vgl. Ott, 2010, S.12.

¹⁷⁷ Vgl. Wenzel, Karola: „Ich bin ein neues Mädchen.“ In: Taube, Gerd (Hrsg.): *Kinder spielen Theater. Methoden, Spielweisen und Strukturmodelle des Theaters mit Kindern*. Milow, 2007. S. 274–289, hier S. 286.

¹⁷⁸ Der aus dem Griechischen stammende Begriff *aisthesis* bedeutet *sinnliche Wahrnehmung*. Vgl. Dietrich; Krininger; Schubert, 2012, S. 16.

¹⁷⁹ Vgl. Schulz, 2003, S. 263.

¹⁸⁰ Pazzini zit. nach Schulz, 2003, S. 264.

im Umgang mit Werken der Bildenden Kunst bzw. der Musik¹⁸¹ ist er zu der Erkenntnis gelangt: „Nachahmendes Gestalten“¹⁸² ist „ästhetische Tätigkeit“¹⁸³. Insofern ist ein wesentlicher Effekt des mimetischen Handelns – nach Mollenhauer – unter dem Begriff der ästhetischen Bildung zu subsumieren.

Mimetisches Handeln trägt zudem zum Erwerb von kulturellem Wissen bei. Wulf hat diese Erkenntnis treffend formuliert:

[...] die meisten [...] Formen kulturellen Wissens werden mimetisch erworben. Mimetisches Lernen nimmt Bezug auf [...] Aufführungen, die einen Darstellungs- und einen Zeigeaspekt haben, die als [...] Bewegungen sich auf andere Bewegungen beziehen und die sowohl eigene Akte des Lernens sind, zugleich aber auch auf andere Phänomene und Handlungen Bezug nehmen. Mimetisches Lernen gehört daher zu den wichtigsten Formen kulturellen Lernens.¹⁸⁴

An dieser Stelle sei angemerkt, dass Wulf soziale Handlungen in seinen Kulturbegriff einschließt.¹⁸⁵

Der Soziologe Rosa verbindet mit der der mimetischen „Anverwandlung von Welt“¹⁸⁶ darüber hinaus den Effekt des Gefühls der Lebendigkeit und somit einen Zustand, der jenseits von Starre bzw. „mechanischer Versteinerung“¹⁸⁷ liegt. Auch Wulf verbindet die Mimesis mit dem Effekt der lebendigen Erfahrung, denn in seiner Beschreibung mimetischer Prozesse findet sich der Satz: „Lebendige, an Körperlichkeit gebundene Erfahrungen entstehen“¹⁸⁸.

Außerdem erfährt der Mensch durch nachahmendes Handeln eine Erweiterung seiner selbst: Indem er sich für das sinnlich Wahrnehmbare öffnet und die Ähnlichkeit mit diesem (nicht mit seiner Person Identischen) sucht, erweitert er seine Grenzen und begibt sich in einen Bereich, der zwischen „Ich und Nicht-Ich“¹⁸⁹ oszilliert.

Auswirkungen der Mimesis auf die Gesellschaft

Mimesis trägt – nach Wulf – entscheidend zur Weitergabe und Weiterentwicklung von Kultur bei. Unter Weitergabe versteht Wulf einen Vererbungsprozess, bei dem Erfahrungen mit kulturellen Hervorbringungen (wie beispielsweise mit Werken der Kunst, Ritualen, sozialen

¹⁸¹ Vgl. Mollenhauer, Klaus: Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim/München, 1996.

¹⁸² Mollenhauer, 1996, S. 72.

¹⁸³ Ebd.

¹⁸⁴ Wulf, 2009, S. 167.

¹⁸⁵ Vgl. Wulf, Christoph: Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual. Bielefeld, 2009.

¹⁸⁶ Rosa, Hartmut: Sich mit der Welt verändern. Lebendig sein kann man nicht für sich alleine. In: DIE ZEIT. Nr. 14/2015. Ausgabe vom 1.4.2015.

¹⁸⁷ Ebd.

¹⁸⁸ Wulf, 2009, S. 61.

¹⁸⁹ Vgl. Gebauer; Wulf, 1992, S. 429 f.

oder anderen performativen Praktiken) einerseits vermittelt und andererseits auch verändert und weiterentwickelt werden.¹⁹⁰ Mimesis ermöglicht dem Menschen infolgedessen nicht nur kulturelle Teilhabe, sondern auch die Mitwirkung an der Neugestaltung von Kultur: „Ohne mimetische Fähigkeiten gäbe es nicht die Möglichkeit einer ‚doppelten Vererbung‘, d. h., einer Vererbung von Kulturgütern, die bei dem Menschen neben die biologische Vererbung tritt und die so etwas wie die verändernde Weiterentwicklung von Kultur ermöglicht.“¹⁹¹ Das mimetisch handelnde Subjekt hat somit die Macht, an der Veränderung der (empirischen) Wirklichkeit mitzuwirken, indem es Kultur in sich aufnimmt, schöpferisch bearbeitet und weiterentwickelt. Ott spitzt diesen Wirkungsaspekt der Mimesis zu, indem er konstatiert: „Ich erwähne das [...], weil [...] Mimesis [...] aus einer Kraft sui generis besteht, die die Wirklichkeit erst entstehen lässt.“¹⁹²

Die Weiterentwicklung von Kultur basiert auf dem – untrennbar mit mimetischen Akten verknüpften – Moment der Transformation des sinnlich Wahrgenommenen. Dieses Moment verhindert die bloße Verdoppelung (beispielsweise durch die Produktion von originalgetreuen Kopien) und somit die simple Wiederholung des Vorhandenen. Durch die Transformation werden vielmehr neue Bedeutungen bzw. neue Möglichkeiten für Bedeutungszuschreibungen generiert. Metscher bezeichnet die Produktion von neuen Konnotationsweisen als „semantische Transformation“¹⁹³. Diese Art der Transformation ist – nach Metscher – grundsätzlich die Bedingung dafür, „dass etwas Kunst ist“¹⁹⁴, denn „nur wo sie vorliegt, kann von Kunst geredet werden“¹⁹⁵. Metscher verdeutlicht an dieser Stelle, dass die mit der Mimesis einhergehende Weiterentwicklung von Kultur etwas mit der Generierung neuer Bedeutungen zu tun hat. Diese Bedeutungen sind im Hinblick auf die Kunst – zu welcher Theater als darstellende Kunst und Teil der Kultur gehört – nie vollständig erfassbar, insofern kann man von der Erzeugung eines ‚Bedeutungsüberschusses‘¹⁹⁶ durch mimetische Handlungen sprechen.

Die soeben beschriebene gesellschaftsrelevante Wirkung der Mimesis lässt sich mit folgendem Satz zusammenfassen: Mimesis fungiert sowohl als kultureller Erinnerungsspeicher als auch als ästhetisch-kulturelle Innovationskraft.

¹⁹⁰ Vgl. ebd., S. 60.

¹⁹¹ Wulf, 2009, S. 59.

¹⁹² Ott, 2010, S. 6.

¹⁹³ Metscher, 2001, S. 41.

¹⁹⁴ Ebd.

¹⁹⁵ Ebd.

¹⁹⁶ Der Begriff *Bedeutungsüberschuss* wird hier verwendet, weil das Bedeutungspotential eines Werkes „immer mehr ist als das, was im einzelnen rezeptiven Akt realisiert werden kann“ (Metscher, 2001, S. 48).

Nach der Adorno-Rezeption von Gebauer und Wulf entfaltet Adorno in seiner *Ästhetischen Theorie*¹⁹⁷ ein Mimesiskonzept, nach dem die Mimesis einen Gegenpol zur Herrschaft bildet. Unter ‚Herrschaft‘ – so Gebauer und Wulf – verstehe Adorno das Bedürfnis und die Fähigkeit des vernünftigen, aufgeklärten, denkenden Menschen, die Natur rational durchdringen und beherrschen zu wollen. Diese Fähigkeit (und Praxis) des Menschen habe zu einer Subjekt-Objekt-Spaltung zwischen Mensch und Natur geführt, die im „kategorialen Zugriff der Wissenschaft, wie auch im technischen Verfügen über die Natur“¹⁹⁸ ihren Ausdruck finde. Als Folge der Subjekt/Objektspaltung sei der (von der Natur getrennte) Mensch isoliert, und ohne Lebendigkeit. Durch die Mimesis vermag sich der Mensch nun – nach der Adorno-Rezeption von Gebauer und Wulf – der „Verdinglichung“¹⁹⁹ der Welt zu widersetzen, da mimetisches Verhalten „eine Vermittlung zwischen Ich und Nicht-Ich“²⁰⁰ (also zwischen Subjekt und Objekt) bewirke. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass Mimesis für Adorno nur im Kontext der Ästhetik denkbar ist und sich infolgedessen lediglich auf die Kunst bezieht.²⁰¹ Folgt man der Adorno-Rezeption von Gebauer und Wulf nun weiter, so kann Mimesis als „ästhetisches Erleben der Welt“²⁰² die Funktion des Widerstands gegen gesellschaftliche Paradigmen – die auf die Beherrschung ‚der Natur‘ ausgerichtet sind – einnehmen und als Kraft der unablässigen Funktionalisierung von sozialen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Sphären entgegenwirken. Nach diesem Verständnis kann der mimetische Akt den Menschen in die Lage versetzen, sich der „Logik der Beherrschung und Kontrolle“²⁰³ zu widersetzen. Diese ‚Kraft‘ der Mimesis hat eine politische Relevanz, da sie subversiv wirken kann.

1.4 Mimesis als Bestandteil ästhetischer Erfahrungen

In der Beschreibung mimetischer Prozesse (siehe Punkt 1.3 dieses Kapitels) wurde – mit Rückgriff auf die Theaterwissenschaftlerin Erika Fischer-Lichte – bereits auf die Qualifizierung der Mimesis als ästhetische Erfahrung hingewiesen. Diese Qualifizierung fußt auf der Übereinstimmung wesentlicher Bestimmungsmerkmale beider Phänomene: Sowohl die Mimesis als auch die ästhetische Erfahrung basieren auf dem Wechselspiel zwischen

¹⁹⁷ Adorno, Theodor W.: *Ästhetische Theorie*. Herausgegeben von Gretl Adorno und Rolf Tiedemann (21. Auflage). Frankfurt am Main, 2019.

¹⁹⁸ Henckmann, Wolfhart; Lotter, Konrad (Hrsg.): *Lexikon der Ästhetik*. München, 1992, S. 165.

¹⁹⁹ Gebauer; Wulf, 1992, S. 429.

²⁰⁰ Ebd., S. 430.

²⁰¹ Vgl. Adorno, Theodor W.: *Ästhetische Theorie*. Herausgegeben von Gretl Adorno und Rolf Tiedemann (21. Auflage). Frankfurt am Main, 2019.

²⁰² Gebauer; Wulf, 1992, S. 430.

²⁰³ Rosa, Hartmut: *Sich mit der Welt verändern. Lebendig sein kann man nicht für sich alleine*. In: *DIE ZEIT*. Nr. 14/2015. Ausgabe vom 1.4.2015.

sinnlicher Wahrnehmung (Aisthesis) und der Transformation des Wahrgenommenen durch das Subjekt.²⁰⁴ Aufgrund dieser weitgehenden Übereinstimmung zwischen der ästhetischen Erfahrung und der Mimesis enthalten mimetische Akte per se ästhetische Erfahrungsmomente. Auch die Kunstpädagogin Birgit Engel, die in ihren Überlegungen zur *ästhetischen Erfahrung* die Mimesiskonzeption Wulfs aufgreift, erkennt einen engen Zusammenhang zwischen mimetischen Handlungen und ästhetischen Erfahrungen.²⁰⁵ Engels Untersuchungsfokus gilt der Bildungsleistung des Ästhetischen. In der „mimetischen Zuwendung“²⁰⁶ sieht sie eine besondere „Bildungsleistung des Ästhetischen“²⁰⁷:

In der sich dem Objekt oder auch dem Geschehen anschmiegenden mimetischen Zuwendung kann es zu einer Öffnung gegenüber einer zunächst unbewussten und nur spürbaren Wahrnehmungs- und Reflexionsebene kommen. Die Integration dieser vor-bewussten Anteile in dem Aneignungsvorgang vollzieht sich in einem Moment der Vergegenwärtigung bzw. des Aufmerkens. Dies kann zu einer Begegnung mit Fremd- und Selbstverstehen führen, zu intuitivem Entscheiden und Handeln sowie zu bildhaftem Verarbeiten.²⁰⁸

Engel erwähnt hier mit der *Aisthesis* und der *Transformation* ebenfalls Momente, die sowohl die Mimesis, als auch die ästhetische Erfahrung konstituieren, indem sie von einer spürbaren Wahrnehmungsebene (=Aisthesis) sowie von ‚bildhaftem Verarbeiten‘ (= Transformation des in der mimetischen Zuwendung Wahrgenommenen) spricht. Somit hebt auch Engel das ästhetische Erfahrungspotential mimetischer Handlungen hervor.

Der Erziehungswissenschaftler Gerd E. Schäfer verbindet die Mimesis ebenfalls mit der ästhetischen Erfahrung, indem er feststellt:

Kinder, die in eigener Aktivität ihre Welt zu erfahren trachten, sind [...] vorwiegend damit beschäftigt, sie sinnlich zu erfassen, sie nachzuahmen, mit ihren Mustern zu spielen, sie phantasierend umzuformen und neu zu gestalten – Tätigkeiten, die als ästhetische Tätigkeiten angesehen werden können.²⁰⁹

Schäfer setzt hier die ästhetische Erfahrung (die er als ästhetische Tätigkeit bezeichnet) mit der Mimesis gleich. Die wesentlichen Momente für beide Kategorien liegen für ihn ebenfalls

²⁰⁴ Vgl. Fischer-Lichte, 2004, S. 332.

²⁰⁵ Vgl. Birkner, Claudia; Silveira, Sarita.; Voigt, Stefania: Bild und Körper – Ein interdisziplinärer Ansatz zur Beschreibung der Bildrezeption bei Grundschulkindern in der Schuleingangsphase. In: Jahraus, Oliver; Liebau, Eckart; Pöppel, Ernst; Wagner, Ernst (Hrsg.): Gestalten und Erkennen: Ästhetische Bildung und Kompetenz. Münster, 2014. S. 173–197, hier S. 184.

²⁰⁶ Engel, Birgit: Spürbare Bildung. Über den Sinn des Ästhetischen im Unterricht (2., überarbeitete Online-Auflage mit neuem Vorwort). Münster/New York/München/Berlin, 2003.
In: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-48879> (Zugriff: 5.9.2022).

²⁰⁷ Ebd., S. 78.

²⁰⁸ Ebd.

²⁰⁹ Schäfer, Gerd E.: Ästhetische Erfahrung als Basis kindlicher Bildungsprozesse. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Frankfurt am Main, 1999. S. 21–32, hier S. 23.

im „sinnlichen Erfassen der Welt“ (vgl. ebd.) als *Aisthesis*, sowie im „phantasierenden Umformen und Neugestalten“ (vgl. ebd.) und somit im Transformieren des Wahrgenommenen. Auch der Philosoph und Literaturwissenschaftler Thomas Metscher unterscheidet die Mimesis nicht von der ästhetischen Erfahrung, sondern sieht in der Mimesis – im Verbund mit der Poiesis – das „erste ästhetische Prinzip“²¹⁰, wobei auch für ihn dieses Prinzip auf dem Zusammenwirken von Aisthesis und Transformation basiert: Sowohl die Mimesis als auch die ästhetische Erfahrung fußen nach Metschers philosophischer Mimesisanalyse auf dem „Gestalten bzw. Komponieren des Materials menschlicher Sinne“²¹¹, wodurch die „sinnliche Unmittelbarkeit [...] durch die kompositorische Gestaltung gebrochen“²¹² wird. Auch Metscher verwendet für den Gestaltungs- bzw. Kompositionsprozess den Begriff der Transformation, wobei er das Substantiv *Transformation* mit dem Adjektiv *ontologisch* näher beschreibt und von der „ontologischen Transformation“²¹³ spricht, die er als „Veränderung von Quantität und Qualität sämtlicher [...] Eigenschaften und Vermögen“²¹⁴ des sinnlich Wahrgenommenen näher bestimmt.

Abschließend lässt sich zum ästhetischen Erfahrungsgehalt der Mimesis sagen, dass sich dieser Erfahrungsgehalt unter den Begriffen *Aisthesis* und *Transformation* subsumieren lässt: Gestaltet das Subjekt sinnlich Wahrgenommenes transformatorisch um, so fällt die Mimesis mit der ästhetischen Erfahrung zusammen. Trotz der Überschneidung beider Weltbezüge (also dem der Mimesis und der ästhetischen Erfahrung) zeichnet sich die ästhetische Erfahrung durch spezifische Merkmale aus, die über das in diesen Ausführungen zur Mimesis Dargelegte hinausreichen. Aus diesem Grund wird unter Punkt 2 dieses Kapitels auf die *ästhetische Erfahrung* und ihre Besonderheiten näher eingegangen.

²¹⁰ Vgl. Metscher, 2001, S. 18.

²¹¹ Vgl. ebd., S. 25.

²¹² Ebd.

²¹³ Ebd., S. 26.

²¹⁴ Ebd.

2. Ästhetische Erfahrungen

2.1 Vorbemerkung

In diesem Kapitel werden die Spezifika ästhetischer Erfahrungen, die über die Gemeinsamkeiten dieser Erfahrungen mit der Mimesis hinausreichen (und unter II.1 bereits erörtert wurden), beschrieben.

Das Aufspüren dieser Spezifika ist vor der Durchführung der empirischen Untersuchung notwendig, denn zur Freilegung des ästhetischen Erfahrungspotentials, das dem Schultheater in der Grundschule eigen ist, bedarf es zunächst einmal der Erschließung des Bedeutungshorizonts des Begriffs der ästhetischen Erfahrung, um aus einzelnen Bedeutungskomponenten Untersuchungskategorien für die Analyse der Interviews mit den Expert*innen (deduktiv) ableiten zu können.

Vor den Annäherungen an das Phänomen der ästhetischen Erfahrung sei angemerkt, dass die Ausführungen hauptsächlich auf den Überlegungen diverser Vertreter*innen unterschiedlicher Kunstsparten basieren. Dies sind beispielsweise der Musikwissenschaftler bzw. -didaktiker Kai Martin, der Literaturwissenschaftler Hans Robert Jauß, die Theaterwissenschaftlerin Erika Fischer-Lichte bzw. die beiden Theaterpädagog*innen Ulrike Hentschel und Jürgen Weintz sowie andere Geistes- und Erziehungswissenschaftler*innen, die sich seit den 2000er Jahren mit dem Phänomen der ästhetischen Erfahrung auseinandergesetzt haben und deren Überlegungen in den kunst- bzw. bildungstheoretischen Diskurs der Gegenwart eingegangen sind. Exemplarisch sei an dieser Stelle Bernd Kleimann erwähnt, der in seiner Dissertationsschrift²¹⁵ das Phänomen der ästhetischen Erfahrung grundlegend analysierte und zu Erkenntnissen gelangte, die für diese Arbeit von großem Nutzen sind.

Geradezu alle genannten Theoretiker*innen rekurrieren zum einen auf Kants erkenntniskritische Hauptwerke²¹⁶ und stützen sich zum anderen auf Begründungsfiguren, in deren Zentrum der Erfahrungsbegriff steht. Diese Begründungsfiguren fußen hauptsächlich auf der Erfahrungstheorie²¹⁷ des amerikanischen Philosophen und Pädagogen bzw. Psychologen John Dewey. Der Rückgriff auf Kant in Bezug auf das Ästhetische erscheint plausibel, denn nach Fischer-Lichte wurde der Begriff *ästhetische Erfahrung* „erst im Zuge bzw. als Folge der Erklärung der Autonomie der Kunst geprägt“²¹⁸, die Kant in seiner Schrift

²¹⁵ Kleimann, Bernd: Das ästhetische Weltverhältnis. Eine Untersuchung zu den grundlegenden Dimensionen des Ästhetischen. München, 2002.

²¹⁶ Kants Kunstphilosophie findet sich in seinem Hauptwerk *Kritik der Urteilskraft*, das erstmals 1790 erschien.

²¹⁷ In Deweys Schrift *Kunst als Erfahrung* wird eine Erfahrungstheorie entfaltet und auf den Bereich der Kunst übertragen. Die Schrift erschien 1934 erstmals in den USA.

²¹⁸ Fischer-Lichte, Erika: Ästhetik des Performativen. Frankfurt am Main, 2004, S. 332.

Kritik der Urteilskraft – mit der er den Grundstein für die „Autonomieästhetik“²¹⁹ legte – formulierte. Im Autonomiepostulat liegt auch ein wesentliches Spezifikum der ästhetischen Erfahrung. Bevor näher auf dieses Spezifikum eingegangen wird, soll zunächst einmal der Erfahrungsbegriff entfaltet werden. Im Hinblick auf die ästhetische Erfahrung sei vor den weiteren Ausführungen noch Zirfas zitiert, der erkannt hat, dass es „in der Moderne weder einen allgemeinverbindlichen Begriff der Erfahrung noch der Ästhetik und also auch keinen der ästhetischen Erfahrung“²²⁰ gibt. Aus diesem Tatbestand folgert er: „Von hier aus wird auch deutlich, warum man die Ästhetische Erfahrung nicht auf den Begriff bringen kann, handelt es sich doch um einen durch vielfache Brüche und Grenzen gekennzeichneten Bereich, der [...] offene Grenzen verlangt, damit er Sinn macht.“²²¹ Das Phänomen der ästhetischen Erfahrung kann somit nicht endgültig und eindeutig erfasst werden. Aus diesem Grund wird in den folgenden Ausführungen weniger versucht, die ästhetische Erfahrung zu definieren, als vielmehr sie über den Erfahrungsbegriff und ihre Bestimmungsmerkmale näherungsweise zu beschreiben: Dieses Annäherungsverfahren erscheint sinnvoll, da gerade von den Merkmalen der ästhetischen Erfahrung Untersuchungskategorien für die Interviewanalyse ableitbar sind.

2.2 Annäherungen an den Erfahrungsbegriff

2.2.1 John Deweys Erfahrungskonzept

John Dewey, ein Vertreter der philosophischen Strömung des Pragmatismus, verfasste unter anderem die Schrift „Kunst als Erfahrung“²²², die 1934 erstmals in den USA erschien. Die Folie für dieses Werk bildet Deweys Demokratieverständnis, nach dem allen Bürgern Zugang zu kunstästhetischen Erfahrungen zu gewähren sei – und nicht etwa ausschließlich einem exklusiven Personenkreis, der imstande sei, die „auf einen entrückten Sockel“²²³ gestellte oder in Museen verbannte Kunst aufgrund seiner Geschmacks- und Bildungssozialisation zu rezipieren. In *Kunst als Erfahrung* entfaltet John Dewey eine Erfahrungstheorie, auf die im gegenwärtigen kunst- und erziehungswissenschaftlichen Diskurs häufig rekurriert wird. Dietrich, Krinninger und Schubert meinen beispielsweise, Dewey könne uns „als

²¹⁹ Ebd., S. 340.

²²⁰ Zirfas, Jörg: Ästhetisches Borderlining. Die Grenze, die Bildung und die minima aesthetica. In: Lohfeld, Wiebke; Schittler, Susanne (Hrsg.): Grenzverhältnisse. Perspektiven auf Bildung in Schule und Theater. Weinheim/Basel, 2014. S. 32–47, hier S. 37.

²²¹ Ebd., S. 44.

²²² Dewey, John: Kunst als Erfahrung. Frankfurt am Main, 1980.

²²³ Ebd., S. 50.

Referenzautor [...] auch heute bereichern²²⁴. Aus diesem Grund soll Deweys „Konzept des experience“²²⁵ an dieser Stelle in knappen Zügen vorgestellt werden:

Zunächst einmal geht Dewey davon aus, dass die ästhetische Erfahrung in weiten Teilen mit „jeder normalen ganzheitlichen Erfahrung“²²⁶ übereinstimmt. Dewey formuliert das so:

Ich habe [...] zu zeigen versucht, daß die Ästhetik nicht von außen in die Erfahrung eindringt, weder über eitlen Luxus noch über eine transzendente Idealität, sondern, daß sie die geläuterte und verdichtete Entwicklung von Eigenschaften ist, die Bestandteil jeder normalen ganzheitlichen Erfahrung sind.²²⁷

„Normale“ Erfahrungen sind für Dewey wiederum an „konkretes Erleben und die Auseinandersetzung mit physischen und sozialen Realitäten“²²⁸ geknüpft. Konkretes Erleben bedeutet, dass der Mensch „mit Leib und Seele“ (ergo ganzheitlich) an einem Geschehen beteiligt ist: Rational, emotional und praktisch.²²⁹ Aufgrund ihrer Ganzheitlichkeit werden Erfahrungen – nach Dewey – stets als intensive Erlebnisse wahrgenommen, und „ihre Vollendung führt zu emotionaler Befriedigung“²³⁰. Neben diesem emotionalen Effekt bewirkt das Erleben von Erfahrungen auch die Veränderung von Gewohnheiten (*habits*²³¹). Zudem gelangt der Mensch durch Erfahrungen zu neuen Einsichten und Erkenntnissen: Bereits Bekanntes und Gewohntes erscheint – nach dem aktiven Durchleben einer Erfahrung – in einem neuen Licht und wird anders als zuvor erfasst. Erfahrungen tragen somit zur Reifung und Entwicklung des Menschen bei.

Dewey nennt mehrere Voraussetzungen, derer es bedarf, um Erfahrungen machen zu können: Zu diesen Voraussetzungen bzw. „Entstehungsgrundlagen“²³² zählen „vorausgegangene Erfahrungen und Gewohnheiten [...]“, die die [...] Perspektive auf neue Situationen lenken“²³³. Das bedeutet, dass Erfahrungen stets auf Vorerfahrungen basieren. Aufgrund seiner Vorerfahrungen hat der Mensch bestimmte Haltungen, Handlungsmuster und Sichtweisen ausgebildet, die seine weiteren Erfahrungen beeinflussen. Als Randbemerkung sei an dieser Stelle erwähnt, dass Dewey Kindern aufgrund ihrer „geringen“ Lebenserfahrung die Fähigkeit abspricht, tiefgreifende Erfahrungen machen zu können. Kinder, meint

²²⁴ Vgl. Dietrich; Krinninger; Schubert, 2012, S. 75.

²²⁵ Ebd., S. 51.

²²⁶ Dewey, 1980, S. 59.

²²⁷ Ebd.

²²⁸ Dietrich; Krinninger; Schubert, 2013, S. 54.

²²⁹ Vgl. ebd.

²³⁰ Ebd., S. 57.

²³¹ Vgl. ebd., S. 53.

²³² Ebd., S. 56.

²³³ Ebd.

Dewey, besäßen einen rudimentären Vorerfahrungsschatz, der ihnen lediglich oberflächliche Erfahrungen ermögliche:

Die von einem Kind gemachte Erfahrung mag zwar intensiv sein, da ihr aber der Hintergrund vorangegangener Erfahrungen fehlt, werden die Beziehungen zwischen passivem Erleben und aktivem Tun nur oberflächlich wahrgenommen und die Erfahrung hat weder große Tiefe noch Breite.²³⁴

Wie umfangreich auch immer der ‚Vorerfahrungsschatz‘ einer Person sein mag, fest steht, dass das Vorhandene im Laufe des Erfahrungsprozesses verändert und in eine neue Kohärenzstruktur eingefügt wird. Oder um es mit Deweys Worten zu sagen: „Durch Erfahrungen lernen heißt, das, was wir den Dingen tun, und das, was wir von ihnen erleiden, nach rückwärts und vorwärts miteinander in Verbindung bringen.“²³⁵ Voraussetzung für diesen Vorgang ist wiederum eine über rein funktionale, sensorische Akte hinausreichende Wahrnehmung, denn Erfahrungen sind für Dewey „nur möglich, wenn sich Wahrnehmung nicht auf Routinen beschränkt“²³⁶. Vorhandene Wahrnehmungsmuster müssen somit erweitert bzw. gebrochen werden, um neue Sichtweisen, Gewohnheiten und Handlungsmuster entwickeln zu können. Für Dewey richtet sich jede Erfahrung zudem an den beiden Polen Aktivität und Passivität aus. Diese Pole sind wiederum miteinander verbunden:

Das Wesen der Erfahrung kann nur verstanden werden, wenn man beachtet, dass dieser Begriff ein passives und ein aktives Element umschließt, die in besonderer Weise miteinander verbunden sind. Die aktive Seite der Erfahrungen ist Ausprobieren, Versuch – man macht Erfahrungen. Die passive Seite ist ein Erleiden, ein Hinnehmen. Wenn wir etwas erfahren, so wirken wir auf dieses Etwas zugleich ein, so tun wir etwas damit, um dann die Folgen unseres Tuns zu erleiden.²³⁷

Im Erfahrungsprozess gehen somit perzeptive Wahrnehmungs- und aktive Forschungs- bzw. Gestaltungsmomente immer wieder ineinander über. Dewey meint, dieser – zwischen den beiden Polen Aktivität und Passivität changierende – Vorgang gelange an ein Ende und erfahre einen Abschluss²³⁸, wohingegen Duncker stärker auf die Ungewissheit im Hinblick auf das Ende von Erfahrungsprozessen verweist:

Erfahrungsprozesse kennen Umwege und Aufenthalte, auch Rückschritte und Suchbewegungen, deren Erfolg noch unbekannt ist. In Erfahrungen tritt eher das Widerständige und Anstößige [...] hervor [...]. Einsichten [...] liegen im Rahmen von Erfahrungsprozessen nicht als abrufbares Wissen

²³⁴ Dewey, 1980, S. 57.

²³⁵ Dewey zit. nach Dietrich; Krinninger; Schubert, 2013, S. 55.

²³⁶ Ebd., S. 57.

²³⁷ Dewey, 1980, S. 186.

²³⁸ Vgl. Dietrich; Krinninger; Schubert, 2013, S. 57.

bereit, sondern müssen [...] durch vielfältige Formen des Erkundens und Probierens, des Suchens und Deutens errungen werden.²³⁹

Im Gegensatz zu Dunckers zyklischem Erfahrungskonzept vertritt Dewey eine stärker finalistisch ausgerichtete Erfahrungstheorie. Dewey nimmt an, dass sich Erfahrungen nach bestimmten „Grundmustern“²⁴⁰ vollziehen, die sich aus der „Interaktion zwischen dem Geschöpf und einem bestimmten Aspekt der Welt, in der es lebt“²⁴¹, ergeben. Ausgangspunkt jeder Erfahrung ist demzufolge ein prägender sinnlicher Eindruck, auf den der Mensch auf eine bestimmte Art und Weise handelnd reagiert. Diese Aktivität lässt den Menschen dann wiederum etwas Neues wahrnehmen, das seine folgenden Handlungen beeinflusst bzw. nächste Handlungen evoziert usw. Das Wechselspiel zwischen Wahrnehmen (Perzeption) und Handeln (Gestalten) setzt sich nach Deweys Auffassung so lange fort, „bis eine gegenseitige Anpassung von Selbst und Objekt erkennbar wird und jede besondere Erfahrung ihren Abschluß findet.“²⁴² Erfahrungen stellen für Dewey somit miteinander verbundene „Wechsel von Handeln und Hinnehmen“²⁴³ dar, die – durch die Integration der hingenommenen bzw. sich aktiv handelnd angeeigneten Gegebenheiten in das eigene Selbstkonzept – irgendwann zu einem Ende gelangen. Perzeption und Aktion müssen nach Deweys Meinung dabei in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen, denn „durch ein Übermaß an Tun wie auch durch ein Übermaß an Empfänglichkeit kann es“²⁴⁴ insofern „zu einer Beeinträchtigung (der Erfahrung) kommen“²⁴⁵, als dass sie bedeutungslos bleibt.

Deweys Erfahrungskonzept lässt sich auf die Mimesis übertragen, denn auch die Mimesis basiert auf dem Wechselspiel zwischen ästhetischer Wahrnehmung (Perzeption) und handelnder Aneignung bzw. Umgestaltung (Transformation) des ‚Aufgenommenen‘ (vgl. II.1.3). D. h., auf der Grundlage von Deweys Erfahrungsdefinition kann die Behauptung, dass die Mimesis mit der Erfahrung zusammenfällt bzw. jede mimetische Handlung gleichzeitig eine Erfahrung darstellt, fundiert werden. Dietrich, Krinninger und Schubert bestätigen diese Behauptung, denn auch in ihrer – auf Deweys Überlegungen aufbauender – Erfahrungsbeschreibung werden der Erfahrung mit der Wahrnehmung und dem schöpferischen Gestalten, das letztlich einer Transformation gleichkommt, dieselben Bestimmungsmerkmale wie der Mimesis bescheinigt:

²³⁹ Duncker, Ludwig: Begriff und Struktur ästhetischer Erfahrung. Zum Verständnis unterschiedlicher Formen ästhetischer Praxis. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Frankfurt am Main, 1999. S. 9–19, hier S. 10.

²⁴⁰ Dewey, 1980, S. 57.

²⁴¹ Ebd.

²⁴² Ebd.

²⁴³ Ebd.

²⁴⁴ Ebd., S. 58.

²⁴⁵ Ebd.

Um mit Gegebenheiten aber Erfahrungen zu machen, muss unsere Wahrnehmung konstruktiv werden, muss, um es noch einmal in Deweys Worten zu sagen, ‚der Betrachter Schöpfer seiner eigenen Erfahrung sein.²⁴⁶

2.2.2 Bernd Kleimanns erfahrungstheoretische Überlegungen

Kleimann vertritt eine ähnliche Erfahrungsauffassung wie Dewey und definiert Erfahrungen als „komplexe Episoden des Erlebens, die, oft durch Wahrnehmungen angestoßen, zu einer Veränderung des impliziten Ordnungswissens führen und kognitive, emotive, evaluative und volitive Momente einschließen“²⁴⁷. Demnach tangieren Erfahrungen den Menschen ganzheitlich, d. h., sowohl die Verstandes- als auch die Gefühlsebene sind an der Umschreibung von Bewertungssystemen, die zur Veränderung bzw. Neuausrichtung des Menschen führt, beteiligt.

In seiner (soeben zitierten) Erfahrungsdefinition misst Kleimann der Wahrnehmung lediglich eine potenzielle Funktion im Hinblick auf die Auslösung von Erfahrungsprozessen bei. Dennoch betrachtet er „Erfahrung und Wahrnehmung [...] [als, d. Verf.] zwei miteinander verschränkte Dimensionen performativen In-der-Welt-Seins“²⁴⁸. Das Moment der Wahrnehmung stellt somit auch für Kleimann ein zentrales Moment jeder Erfahrung dar, und ähnlich wie Dewey betont er, dass nicht jede Wahrnehmung zwangsläufig zu einer Erfahrung führt, sondern ausschließlich diejenige, die „befremdet, irritiert, und überrascht“²⁴⁹. Demzufolge resümiert Kleimann: „Nur die Wahrnehmung von Unvertrautem, Außergewöhnlichem nötigt uns den Aufwand einer Erfahrung ab.“²⁵⁰ Vor diesem Hintergrund definiert Kleimann Erfahrungen auch als „Unterbrechungen sedimentierter Routinen des Handelns, Denkens und Fühlens“²⁵¹.

Nach den bisherigen Ausführungen weicht Kleimann in seiner Erfahrungsauffassung kaum von Dewey ab: Beide Theoretiker sprechen lediglich bestimmten Wahrnehmungen eine Erfahrungswirksamkeit zu und betonen die Verknüpfung der Erfahrung mit der existentiellen Verfasstheit des Menschen. Auch die Frage nach den Wirkungen von Erfahrungen beantworten Dewey und Kleimann ähnlich, denn beide weisen auf die Neuorientierung bzw. Veränderung des Menschen als Erfahrungseffekt hin. Im Gegensatz zu Dewey äußert sich Kleimann jedoch nicht zu den Qualitäten der Erfahrungen von Kindern.

²⁴⁶ Dietrich; Krinninger; Schubert, 2012, S. 57.

²⁴⁷ Kleimann, 2002, S. 23.

²⁴⁸ Ebd. S. 22.

²⁴⁹ Ebd.

²⁵⁰ Ebd.

²⁵¹ Ebd., S.23.

Kleimann entfaltet unter den Stichworten „strukturelle Negativität, [...] Werthaftigkeit, [...] subjektive, objektive und intersubjektive Aspekte, [...] Erfahrungswissen“²⁵² und „Artikulation“²⁵³, die konstitutiven Momente der Erfahrung, jedoch auf eine etwas andere Art und Weise als der Pragmatiker Dewey:

Unter dem Terminus *strukturelle Negativität* subsumiert Kleimann den zu jedem Erfahrungsprozess gehörenden „Verlust eines eingespielten Vorverständnisses“²⁵⁴, der das Brüchigwerden bisher gültiger Orientierungsmuster impliziert und zur Verunsicherung bzw. Irritation des Subjekts führt. „Strukturell negativ ist der Erfahrungsprozess, da er zunächst einen Bruch, eine Ruptur, einen Einschnitt im Handeln und Denken bewirkt“²⁵⁵, so die Erklärung Kleimanns. Dieser Bruch könne mit dem Gefühl der Orientierungslosigkeit einhergehen und die „Erschütterung der kognitiven, evaluativen oder volitiven Haltungen“²⁵⁶ nach sich ziehen. Letztlich käme es bei „*starken* [Herv. im Original] Erfahrungen“²⁵⁷, die stets strukturell negativ seien, zur Ausbildung neuer Einsichten und zur Veränderung des bisherigen „Sinngefüges“²⁵⁸. In der *Werthaftigkeit* sieht Kleimann ein weiteres konstitutives Merkmal der Erfahrung: Hinter dem Begriff steckt die Annahme, dass jeder Mensch seine Erfahrungen mit Hilfe eines individuellen Bewertungsmaßstabs, der sich aus subjektiven Wünschen, Hoffnungen, Bedürfnissen und Ängsten ergibt, evaluiert²⁵⁹. Unmittelbar vorgenommene positive Bewertungen können sich dabei in größeren Zusammenhängen als negativ erweisen und umgekehrt. Insofern habe jeder Erfahrung eine „werthafte Ambivalenz“²⁶⁰ an. Der Wert einer Erfahrung sei somit grundsätzlich „zweischneidig“²⁶¹.

Dem dritten konstitutiven Moment der Erfahrung ordnet Kleimann die Begriffsreihe „Subjektivität, Intersubjektivität, Objektivität“²⁶² zu, und weist damit auf die Verschränkung der drei Komponenten hin: Nach Kleimann bezieht sich jede Erfahrung sowohl auf „objektive Umstände“²⁶³ als auch auf den „subjektiven Zugang zur Welt“²⁶⁴ des Einzelnen, der wiederum „durch intersubjektive Momente geprägt“²⁶⁵ sei: Erfahrungen können ausschließlich vom einzelnen Menschen gemacht werden. Das Individuum ist persönlich

²⁵² Kleimann, 2002, S. 23.

²⁵³ Ebd.

²⁵⁴ Ebd., S. 24.

²⁵⁵ Ebd.

²⁵⁶ Ebd., S. 25.

²⁵⁷ Ebd., S. 26.

²⁵⁸ Ebd.

²⁵⁹ Vgl. ebd., S. 28.

²⁶⁰ Ebd., S. 29.

²⁶¹ Ebd., S. 30.

²⁶² Vgl. ebd., S. 30 ff.

²⁶³ Ebd.

²⁶⁴ Ebd.

²⁶⁵ Ebd., S. 30.

betroffen. Weder kann man ihm die Erfahrung ‚ersparen‘, noch kann sie ihm durch eine Stellvertretung abgenommen werden. Darum sind Erfahrungen subjektiv. In die individuelle Biografie jedes einzelnen Menschen sind jedoch „intersubjektive Orientierungen“²⁶⁶ etwa „in Form von Wissensbeständen, Gefühlslagen, Handlungs- und Denkformen eingelassen“²⁶⁷. D. h., während seiner sozialisations- bzw. enkulturationsbezogener Aneignungsprozesse adaptiert der Mensch stets Intersubjektives. Dieses Material fließt wiederum in seine Erfahrungen ein. Insofern zeichnen sich Erfahrungen auch durch das Merkmal der *Intersubjektivität* aus. Intersubjektivität bedeutet für Kleimann ferner, dass Erfahrungen grundsätzlich teilbar sind. Das Teilen von Erfahrungen ist auf zweierlei Arten möglich: Zum einen – meint Kleimann – könnten Individuen, die eine kollektive Erfahrung machten, auf dieselbe Art und Weise ihr Orientierungswissen verändern. Zum anderen zeige sich die Teilbarkeit von Erfahrungen auch dann, wenn Individuen durch eigene Erfahrungen zu Einsichten gelangten, die sich auf die Lebenspraxis anderer auswirkten.

Unter Objektivität versteht Kleimann schließlich die Situation oder Gegebenheit, die dem Subjekt einen Erfahrungsprozess abverlangt. Es geht also um etwas Äußeres, (objektiv) Gegebenes, mit dem das Subjekt konfrontiert wird, und an ‚dem‘ es sich ‚reibt‘. Kleimann nennt diese äußere Situation oder Gegebenheit den „Gegen-Stand“²⁶⁸ der Erfahrung. An anderer Stelle spricht er von *einem Etwas*: „Erfahrungen sind stets Erfahrungen *von etwas* [Herv. im Original], und dieses Etwas – die Struktur der Weltausschnitte, die wir uns erfahrend erschließen“²⁶⁹ steht für die Objektivität der Erfahrung.

Erfahrungen zeichnen sich nach Kleimann zudem durch den Aspekt des Wissens aus. Zum einen verliert der Mensch im Laufe eines Erfahrungsprozesses Teile seines früheren Weltverständnisses, zum anderen gewinnt er neues Wissen. „Der Vollzug von Welterschließung durch Erfahrung stellt sich als ein doppelter Verständnisverlust dar, der einem doppelten Verständniskennnis vorausgeht“²⁷⁰, beschreibt Kleimann diesen Erfahrungseffekt. Bereits bei Dewey klingt dieser Effekt an, denn Dewey weist auf den Zuwachs an Einsichten und Erkenntnissen als Erfahrungsgewinn hin (vgl. 2.2.1). Kleimann hebt die Gegensätzlichkeit von Wissensverlust und -gewinn auf jeweils zwei Ebenen hervor, da er Wissen in propositionales (oder explizites) und holistisch-praktisches bzw. implizites Wissen untergliedert, und das Durchleben einer Erfahrung auf beiden Wissens Ebenen sowohl zu Verlusten als auch zu Gewinnen führe. Konkret bedeutet dies, dass Menschen im

²⁶⁶ Ebd., S. 31.

²⁶⁷ Ebd.

²⁶⁸ Ebd., S. 35.

²⁶⁹ Ebd., S. 34.

²⁷⁰ Ebd., S. 36.

Anschluss an eine Erfahrung „die Gegenstände und Themen [ihrer, d. Verf.] Aufmerksamkeit“²⁷¹ in einem „neuen Licht“²⁷² sehen: Das Subjekt hat neue Erkenntnisse und Einsichten gewonnen. Zudem hat sich seine innere Haltung bzw. Einstellung gegenüber dem Gegenstand der Erfahrung verändert.

Der Begriff ‚Artikulation‘ steht bei Kleimann schließlich für das ‚letzte‘ Bestimmungsmoment der Erfahrung: Kleimann vertritt die nachvollziehbare These, dass sich Erfahrungen (von Außenstehenden) nicht direkt beobachten lassen. Auch könne der Mensch selbst seine Erfahrungen nicht „unreduziert artikulieren“²⁷³. Zwar stünden ihm in Bezug auf die Beschreibung eigener Erfahrungen verschiedene Artikulationsmittel zur Verfügung, die „umfassende Artikulation [des, d. Verf.] innersituativen Erlebens“²⁷⁴ sei dem Menschen auf der kommunikativen Ebene allerdings nicht möglich. Erfahrungsinhalte und -gehalte ließen sich ‚von außen‘ jedoch oftmals aus den Verhaltensänderungen desjenigen, der eine Erfahrung gemacht hat, erschließen. „In solchen Fällen aber artikuliert nicht jemand seine Erfahrung, sondern die Erfahrung artikuliert sich durch das Verhalten“²⁷⁵, meint Kleimann zu dieser Form der Artikulation. Verhaltensänderungen stellten wiederum „nicht-intentionale“²⁷⁶ Artikulationsformen dar, die der kommunikativen Ergänzung bedürften. Eine sprachliche Form der kommunikativen Ergänzung ist das Formulieren neuer Aussagen bzw. das Artikulieren von veränderten konstatierenden und evaluativen Äußerungen. Auch das Erteilen von Auskünften über die Erfahrung zählt für Kleimann zu den Möglichkeiten der kommunikativen Ergänzung. Da jede sprachliche Ausdrucksform jedoch grundsätzlich begrenzt ist, meint Kleimann, das Subjekt könne seine Erfahrungen – trotz des vorhandenen Repertoires an kommunikativen Ergänzungsformen – keinesfalls in voller Gänze erschließen. Vor diesem Hintergrund erscheint an dieser Stelle die Bemerkung angebracht, dass die Expert*innenaussagen, die in dieser Arbeit untersucht werden, weder die von Schüler*innen noch von Lehrpersonen gemachte ästhetische Erfahrungen im Verhältnis 1:1 widerspiegeln.

2.2.3 Der Erfahrungsbegriff als Bestandteil des Terminus ‚ästhetische Erfahrung‘

Sowohl Dewey als auch Kleimann haben festgestellt, dass es sich bei ästhetischen Erfahrungen um Erfahrungen handelt, die viele Gemeinsamkeiten mit ‚nichtästhetischen‘

²⁷¹ Kleimann, 2002, S. 35.

²⁷² Ebd.

²⁷³ Ebd., S. 38.

²⁷⁴ Vgl. ebd.

²⁷⁵ Ebd., S. 37.

²⁷⁶ Ebd.

Erfahrungen aufweisen. Dewey vertritt sogar die These, das Phänomen der „ausgesprochen ästhetischen Erfahrung“²⁷⁷ sei lediglich durch die Analyse von Erfahrungen, die „nicht unter dem Blickwinkel des Ästhetischen“²⁷⁸ betrachtet würden, zu erschließen, da „in jeder normalen Erfahrung künstlerische und ästhetische Werte mit enthalten“²⁷⁹ seien. Trotz der Gemeinsamkeiten zwischen ‚normalen‘ und ästhetischen Erfahrungen zeichnen sich ästhetische Erfahrungen durch spezifische Merkmale aus, die in den folgenden Abschnitten erörtert werden. Zuvor sei mit Wiebke Lohfeld darauf hingewiesen, dass das Spannungsfeld bzw. die Differenz zwischen „alltäglicher und ästhetischer Erfahrung“²⁸⁰ zu einer „ganzheitlichen Erfahrung mit Relevanz für das eigene Dasein vom Subjekt“²⁸¹ gerinnen kann. Dies bedeutet nichts anderes, als dass sich beide Erfahrungsräume im Subjekt überkreuzen und von ihm im Rahmen seiner biografischen Konstruktionstätigkeit durchaus übereinandergeblendet werden.

2.3 Spezifika ästhetischer Erfahrungen

2.3.1 Selbstzweckhaftigkeit/Selbstreferentialität

Der in der Kunstsparte Musik verortete Geisteswissenschaftler Benedikt Ruf bezieht sich in seiner Definition der ästhetischen Erfahrung auf J. Levinson, welcher die Selbstreferentialität dieser Erfahrung hervorhebt und damit die Kant'sche Autonomiekonzeption aufgreift:

Ästhetische Erfahrung ist eine Erfahrung, deren Kern eine in der ästhetischen Aufmerksamkeit gegenüber einem Gegenstand gegründete ästhetische Wahrnehmung dieses Gegenstands bildet, und die eine [...] Reaktion auf diese Wahrnehmung selbst oder den Gehalt dieser Wahrnehmung enthält.

Mit ästhetischer Aufmerksamkeit ist eine Aufmerksamkeit gemeint, die auf die Beschaffenheit bzw. die wahrnehmbaren Formen und Eigenschaften eines Gegenstandes gerichtet ist, und zwar um ihrer selbst willen in ihrer Spezifität und abgesehen von dem Nutzen, den eine solche Aufmerksamkeit mit sich bringen könnte.²⁸²

In dieser – von Ruf zitierten Erklärung Levinsons – sind neben den Hinweisen zu den Überschneidungen der ästhetischen Erfahrung mit der Mimesis (welche in der Voraussetzung

²⁷⁷ Dewey, 1980, S. 20.

²⁷⁸ Ebd.

²⁷⁹ Ebd.

²⁸⁰ Lohfeld, Wiebke: Initiierung biografischer Selbstvergewisserung. Eine erziehungswissenschaftliche Annäherung an Playing Arts an der Hochschule. In: Westphal, Kristin (Hrsg.): Räume der Unterbrechung. Theater. Performance. Pädagogik. Oberhausen, 2012. S. 181–194, hier S. 182.

²⁸¹ Ebd.

²⁸² Zit. nach Ruf, in: Ruf, Benedikt: Wissen als Voraussetzung ästhetischer Erfahrung? Eine Skizze anhand von Beispielen aus der Kunst. In: Jahraus, Oliver; Liebau, Eckart; Pöppel, Ernst; Wagner, Ernst (Hrsg.): Gestalten und Erkennen. Ästhetische Bildung und Kompetenz. Münster/New York, 2014. S. 106–129, hier S. 108 f.

der ‚Wahrnehmung‘ bzw. ‚ästhetischen Aufmerksamkeit‘ liegen) Aussagen zu den spezifischen Besonderheiten ästhetischer Erfahrungen enthalten:

Eine Besonderheit der ‚ästhetischen Aufmerksamkeit‘ (welche für Levinson zum ‚Kern‘ der ästhetischen Erfahrung gehört) besteht für Levinson in der Selbstzweckhaftigkeit bzw. Funktionslosigkeit dieser Aufmerksamkeit. Ästhetische Erfahrungen zeichnen sich demnach durch das Moment der Selbstreferentialität aus: Sinnlich wahrnehmbaren Gegenständen wird ‚um ihrer selbst willen‘ Aufmerksamkeit geschenkt, denn im Modus der ästhetischen Erfahrung nähert man sich diesen Gegenständen nicht ‚in instrumenteller Absicht‘²⁸³ an.

Der Aspekt der Selbstzweckhaftigkeit der Aufmerksamkeit (den Kant als ‚uninteressiertes und freies Wohlgefallen‘²⁸⁴ bezeichnet) wird von fast allen – für diese Forschungsarbeit rezipierten Vertretern der ästhetischen Theorie – als wesentliches Merkmal der ästhetischen Erfahrung betont: Beispielsweise hebt der Musikdidaktiker Kai Martin, der sich in seinen Überlegungen zur ästhetischen Erfahrung sowohl auf Kant als auch auf die ästhetischen Bildungskonzepte Schillers und Humboldts bezieht, die Zweckfreiheit der ästhetischen Erfahrung ebenfalls hervor: In seiner Argumentation verweist Martin auf die Autonomie der Kunst, bemerkt jedoch, dass deren Autonomieanspruch nur dann eingelöst werden könne, wenn sie keine – von außen an sie herangetragene – Funktion (wie beispielsweise erzieherischen oder curricularen Zwecken zu dienen) erfüllen müsse.²⁸⁵ Kant, Schiller und Humboldt haben – nach Martins Auffassung – die ästhetische Erfahrung erstmals als einen ‚Zustand, indem die Menschen ihrer Bestimmung inne werden‘²⁸⁶, beschrieben. Dieser Zustand bedeutet für den aufgeklärten Denker Kant bzw. für den – seinem Denken folgenden – Dramatiker Schiller und schließlich für den – sich der humanistischen Tradition verpflichtet wissenden – Bildungstheoretiker Humboldt nichts anderes, als die Erfahrung von Freiheit, im Sinne der Möglichkeit des Menschen, sich in seiner eigenen, autonomen Subjekthaftigkeit zu erleben. Diese ‚freie Subjektivität‘²⁸⁷ vermochte der Mensch im Zeitalter der Aufklärung – nach Fischer-Lichte – ‚allein (durch) jenes ‚uninteressierte und freie Wohlgefallen‘ [...] bei der Wahrnehmung von Kunstwerken oder auch der Natur [...]‘²⁸⁸ zu erfahren. Um ästhetische Erfahrungen – die Freiheit von den pragmatischen Zwängen, die in der (funktionalen) Alltagswelt herrschen, voraussetzen – machen zu können, bedarf es

²⁸³ Ebd., S. 109.

²⁸⁴ Wilhelm Weischedel (Hrsg.): Kant, Immanuel: Werke in zehn Bänden. Band 8: Kritik der Urteilskraft. Darmstadt, 1975, S. 287.

²⁸⁵ Vgl. Martin, Kai: Ästhetische Erfahrung und die Bestimmung des Menschen. Über Kants, Schillers und Humboldts Theorien ästhetischer Bildung und ihre Relevanz für die Musikpädagogik. Hannover, 2008, S. 182.

²⁸⁶ Ebd., S. 20.

²⁸⁷ Fischer-Lichte, 2004, S. 341.

²⁸⁸ Ebd.

logischerweise einer Distanz zu den „Zwängen und Anforderungen des alltäglichen Lebens“²⁸⁹.

Mollenhauer bezeichnet diese für ästhetische Erfahrungen erforderliche Distanz zur Zweckorientierung von Lebensdimensionen wie Zeit, Raum, Gegenstand und Tun als „Bruch mit dem Alltag (bzw.) mit pragmatischen Alltagskontexten“²⁹⁰. Mollenhauers Feststellung bedeutet jedoch keinesfalls, dass im Modus der ästhetischen Erfahrung eine gänzliche Alltagsferne herrscht, denn in diesem Modus werden durchaus auch Alltagsgegenstände und -materialien im „fiktiven Spiel mit Bedeutsamkeiten“²⁹¹ (das Imaginationsfähigkeit bzw. Einbildungskraft voraussetzt) transformiert. Infolgedessen behauptet Mollenhauer zurecht: „Der Vorgang ästhetischen Erfahrens ist von den pragmatischen Kontexten des Alltags nicht nur distanziert, sondern [...] ihnen auch verbunden.“²⁹² Die Verbindung zum Alltäglichen stellt sich im ästhetischen Erfahrungsmodus jedoch gänzlich unalltäglich dar, denn sie zeichnet sich durch „Suspendierung praktischer Zwecke“²⁹³ aus. Eine solche Suspendierung geschieht etwa dann, wenn Wahrnehmungsobjekte mit Bedeutungen aufgeladen werden, die jenseits ihres pragmatischen Gebrauchswerts liegen. Derartige Bedeutungsmöglichkeiten vermag der Mensch im „zweckfreien Spiel der Erkenntniskräfte“²⁹⁴ zu finden, wobei dieses *zweckfreie Spiel der Erkenntniskräfte* für Bender die Freiheit des Subjekts „von akuten Handlungsanforderungen“²⁹⁵ voraussetzt und stets „jenseits von Routinen“²⁹⁶ bzw. abseits von funktionalen „Bewährungs- und Entscheidungssituationen“²⁹⁷ geschieht. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass die ästhetische Erfahrung (deren Gütekriterium – wie gezeigt werden konnte – Selbstreferentialität und Zweckfreiheit ist), durch das „Hereinbrechen von (pragmatischen) Handlungs- und Entscheidungsanforderungen gestört“²⁹⁸ wird, oder um es mit Dietrich, Krinninger und Schubert zu sagen: Praktische Konventionen und pragmatische Anforderungen sind „Gegner der Ästhetik“²⁹⁹, denn im ästhetischen Erfahrungsmodus geschieht Wahrnehmung allein „um der Wahrnehmung und

²⁸⁹ Vgl. Martin, 2008, S. 196.

²⁹⁰ Vgl. Mollenhauer, Klaus: Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim/München, 1996, S. 21 ff.

²⁹¹ Ebd., S. 3.

²⁹² Ebd., S. 42.

²⁹³ Krieger, Wolfgang: Wahrnehmung und ästhetische Erziehung. Zur Neukonzeptionierung ästhetischer Erziehung im Paradigma der Selbstorganisation. Bochum/Freiburg, 2004, S. 65.

²⁹⁴ Vgl. Bender, in: Westphal; Stadler-Altmann; Schnittler; Lohfeld (Hrsg.), 2014, S. 251.

²⁹⁵ Ebd., S. 251.

²⁹⁶ Ebd.

²⁹⁷ Ebd., S. 252.

²⁹⁸ Bender, in: Westphal; Stadler-Altmann; Schnittler; Lohfeld (Hrsg.), 2014, S. 252.

²⁹⁹ Dietrich; Krinninger; Schubert, 2013, S. 58.

des Wahrgenommenen willen³⁰⁰, und dies schließt die Verfolgung jedwedes „praktische[n, d. Verf.] und theoretische[n, d. Verf.] Interesse[s, d. Verf.]“³⁰¹ an dem Wahrgenommenen aus. Ästhetische Erfahrungen vollziehen sich – nach Weintz dementsprechend eher – „exterritorial“³⁰², d. h. in Räumen und Settings, die von praktischen Handlungsanforderungen und Zwecksetzungen frei sind, und in denen sowohl ästhetisches Wahrnehmen als *Wahrnehmung um des Wahrgenommenen willen* als auch das *freie Spiel der Erkenntniskräfte* möglich sind, das Koppe in Anlehnung an Kant als „freies Zusammenspiel von Einbildungskraft und Verstand“³⁰³ definiert. Durch dieses Zusammenspiel ist das Subjekt imstande, fiktionale Welten zu schaffen, die jenseits der Alltagswirklichkeit liegen und dennoch Bezüge zu dieser aufweisen. Auch für den Literaturwissenschaftler Jauß besteht das wesentliche Moment der ästhetischen Erfahrung in der „spielerischen Freisetzung (des Individuums) vom Zwang und der Routine alltäglicher Rollen“³⁰⁴. Jauß wagt sogar die Behauptung, die Schaffung fiktionaler Welten bzw. der Eintritt in diese – außerhalb der Alltagsrealität verorteten – Sphären, stelle das wesentlichste Kriterium der ästhetischen Erfahrungen dar: „Die Eröffnung einer anderen Welt jenseits der Alltagswirklichkeit ist aber auch in gegenwärtiger Zeit die auffälligste Schwelle zur ästhetischen Erfahrung.“³⁰⁵ Die exterritoriale Verortung der ästhetischen Erfahrung ‚jenseits der Alltagswirklichkeit‘ hängt für Jauß auch mit dem ludischen Charakter dieser Erfahrung zusammen, denn nach seiner Meinung lehre uns gerade „die [...] Erfahrung des Spiels [...] neben unser Leben ein anderes Leben und neben unsere Welt eine andere Welt zu setzen“³⁰⁶. Dieses Zitat weist nicht nur auf die Sphäre der Fiktionalität hin, mit der die ästhetische Erfahrung eng verbunden ist, sondern bringt das Fiktionale auch mit dem Ludischen in Verbindung: Fiktionalität entsteht durch das freie Zusammenspiel zwischen dem Imaginationsvermögen und der Erkenntnisfähigkeit (Kant verwendet für diese menschlichen Fähigkeiten die Begriffe *Einbildungskraft* und *Verstand*). Das ‚freie Spiel‘ zwischen den genannten Kräften geschieht zweckfrei, denn auch das Ludische basiert im ästhetischen Erfahrungsmodus auf der Formel: „Die ästhetische Tätigkeit (hat) kein anderes Ziel [...], als ihre Bewegung selbst.“³⁰⁷ Kleimann (der sich im Rahmen seiner Untersuchung zu den grundlegenden Bedingungen des Ästhetischen mit dem

³⁰⁰ Seel, Martin: Ethisch-ästhetische Studien. Frankfurt am Main, 1996, S. 49.

³⁰¹ Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Vorlesungen über die Ästhetik. Band 1. Frankfurt am Main, 1970, S. 86.

³⁰² Weintz, 1998, S. 131.

³⁰³ Koppe, Franz: Das Ästhetische als Wahrnehmung und Erfahrung. In: Rora, Constanze; Roszak, Stefan (Hgg.): Ästhetik des Unscheinbaren. Annäherungen aus Perspektiven der Künste, der Philosophie und der Ästhetischen Bildung. Oberhausen, 2013. S. 31–41, hier S. 33.

³⁰⁴ Jauß, Hans Robert: Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik. Frankfurt am Main, 1991, S. 34.

³⁰⁵ Ebd., S. 33.

³⁰⁶ Ebd., S. 38.

³⁰⁷ Jauß, 1991, S. 43.

Phänomen der ästhetischen Erfahrung befasst hat), knüpft die Zweckfreiheit bzw. Selbstzweckhaftigkeit der ästhetischen Erfahrung an die Bedingung der „Handlungsentlastung“³⁰⁸:

Zweitens hat die ästhetische Einstellung aufgrund der Bedingung der Handlungsentlastung eine Form von Freiheit zur Voraussetzung, nämlich die zeitlich begrenzte Befreiung von bedrängenden Situationen des Lebens. Durch diese negative Freiheit eröffnet sich den ästhetisch Wahrnehmenden zugleich eine positive Freiheit: die Freiheit eines selbstzweckhaften Sich-Verhaltens zur sinnlich-sinnhaften Seite der Welt.³⁰⁹

Selbstzweckhaftes Verhalten schließt die „Erreichung vollzugsexterner Ziele“³¹⁰ aus. Insofern hat die ästhetische Erfahrung keinen Nutzen im Sinne der Realisierung bzw. Erreichung von praktischen, funktionalen oder instrumentellen Zielen. Kleimann bescheinigt der ästhetischen Erfahrung lediglich einen „intrinsischen Wert“³¹¹.

Die Fragen, was die Bedingung der Handlungsentlastung im Detail bedeutet und ob ohne die Einlösung dieser Bedingung überhaupt keine ästhetische Erfahrung möglich ist, können an dieser Stelle nicht eindeutig beantwortet werden: Parmentier formuliert beispielsweise im Zusammenhang mit dem Aspekt der Zweckfreiheit des Ästhetischen, der mit dem Postulat der Handlungsentlastung einhergeht, mit Blick auf die schulische Bildung die These: „Der ästhetische Zustand, diese Form der spürenden Ich-Selbst-Beziehung, verträgt sich nicht mit den Anforderungen einer zweckrationalen Unterrichtung.“³¹² Mit dieser These weist Parmentier auf die „Passungsproblematiken“³¹³ hin, die sich ergeben, wenn innerhalb der Institution Schule – deren funktionale Bestimmung in der Vermittlung bzw. Aneignung von Wissen, Kulturtechniken und Kompetenzen besteht, die sowohl auf Lehrende als auch auf Lernende einen gewissen Handlungsdruck ausübt – Schüler*innen ästhetische Erfahrungen ermöglicht werden sollen. Kleimann bestätigt die Forderung nach Handlungsentlastung zwar einerseits, indem er auf Schmücker verweist, der „die Dispensierung von dem Handlungsdruck, dem wir im Alltagskontext unterliegen – wenigstens für einen Moment –“³¹⁴ unbedingt voraussetzt, erwähnt andererseits jedoch auch Seel, welcher die These vertrete, zu ästhetischen Wahrnehmungen komme es durchaus auch in Situationen, in denen es nicht vorwiegend um selbstzweckhafte Wahrnehmungen gehe³¹⁵.

³⁰⁸ Kleimann, 2002, S. 82.

³⁰⁹ Ebd.

³¹⁰ Ebd., S. 77.

³¹¹ Ebd.

³¹² Parmentier, in: Dietrich; Krinninger; Schubert (Hrsg.), 2012, S. 73.

³¹³ Vgl. Bender, in: Westphal; Stadler-Altman (Hrsg.), 2014, S. 250.

³¹⁴ Kleimann, 2002, S. 80.

³¹⁵ Seel, Martin: Ethisch-ästhetische Studien. Frankfurt am Main, 1996, S. 47.

Im Hinblick auf die Erschließung des ästhetischen Erfahrungspotentials des Schultheaters in der Grundschule erscheint Kleimanns Relativierung der Bedingung der Handlungsentlastung, die er anhand eines praktischen Beispiels vornimmt, einleuchtend:

Während der Maler malt, der Musiker musiziert [...] sind sie, sofern sie angelegentlich agieren, in ihr Tun versunken, auch wenn ihre Tätigkeiten zugleich dazu dienen mögen, Anerkennung, Tantiemen oder [...] Bildung zu erwerben. Solange nicht-ästhetische Absichten die Aufmerksamkeit für den Vollzug der ästhetischen Produktion [...] nicht absorbieren, lassen sie sich zwanglos mit einer ästhetischen Einstellung verbinden.³¹⁶

Zur Handlungsentlastung als Bedingung der ästhetischen Erfahrung bleibt also festzuhalten, dass funktionale, extrinsische Interessen – solange sie während ästhetischer Wahrnehmungsprozesse bzw. während der ästhetischen Produktion ‚ausgeblendet‘ werden – durchaus existent sein können. Die ‚Erreichung vollzugsexterner Ziele‘³¹⁷ fällt jedoch niemals mit der ‚eigentlichen‘ ästhetischen Erfahrung zusammen, da diese Ziele ‚nicht-ästhetische Absichten‘ darstellen. Stünden ‚vollzugsexterne Ziele‘ im Zentrum des Aufmerksamkeitsgeschehens, beraubte man die Ästhetik ihrer Freiheit, denn ‚frei [Herv. im Original] ist die ästhetische Aufmerksamkeit nur dann, wenn sie sich die Stationen ihres Vollzugs und die Kristallisationspunkte ihres Interesses vom Gegenstand, nicht aber von externen Zwecksetzungen vorgeben läßt‘³¹⁸.

Auch die Theaterpädagogin Ulrike Hentschel bestimmt ‚das Verlassen der zweckgebundenen, tradierten, konventionellen Aufmerksamkeitshaltung‘³¹⁹ als Merkmal ästhetischer Erfahrungen und weist darauf hin, dass das Aufgeben der zweckgebundenen Aufmerksamkeitshaltung oftmals mit einer ‚Irritation des Verstehens‘³²⁰ einhergeht. Irritationen gehören infolgedessen zu den konstitutiven Bestandteilen ästhetischer Erfahrungen.³²¹

Resümierend kann gesagt werden: Ästhetische Erfahrungen zeichnen sich durch den Aspekt der Selbstzweckhaftigkeit aus, denn um sie überhaupt machen zu können, bedarf es eines Einlassens auf das sinnlich Wahrnehmbare um dessen selbst willen. Die Wahrnehmung des sinnlich Gegebenen geschieht im ästhetischen Erfahrungsmodus aus einem *uninteressierten*

³¹⁶ Kleimann, 2002, S. 81.

³¹⁷ Ebd., S. 77.

³¹⁸ Ebd., S. 74.

³¹⁹ Hentschel, Ulrike: Zwischen Material und Bedeutung. Ästhetische Erfahrung und Sprache im zeitgenössischen Theater und in der Theaterpädagogik. In: Mattenkloft, Gundel; Rora, Constanze (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung. Weinheim und München, 2004. S. 157–170, hier S. 165.

³²⁰ Ebd., S. 166.

³²¹ Verwirrung bzw. Verunsicherung sind sowohl nach Dewey, als auch nach Kleimann Komponenten jeder Erfahrung. Vgl. Ausführungen zum Erfahrungsbegriff unter Punkt 2.2 dieses Kapitels.

und freien Aufmerksamkeitsgestus heraus, der jegliche pragmatisch-funktionale Einordnung bzw. Verwertung des Wahrgenommenen ausschließt.

„Zweckfreies Aufmerksamsein“ gelingt in Situationen, die von Handlungsdruck entlastet sind, mit größerer Wahrscheinlichkeit als unter Handlungsdruck, denn es ist offensichtlich, dass Menschen, die unter Handlungsdruck stehen und nicht von pragmatischen Alltagszwängen oder bedrängenden Lebenssituation entlastet sind, weitaus stärker auf die Befriedigung praktischer Bedürfnisse fokussiert sind als Menschen, die keinen Handlungsdruck verspüren. Insofern ist die selbstzweckhafte Aufmerksamkeit als Komponente der ästhetischen Erfahrung an die Bedingung der Handlungsentlastung bzw. der temporären Freiheit von Handlungsdruck geknüpft. Parmentier umschreibt die Entlastung von Handlungsdruck als „Distanz zum funktionalen Alltag und zur Welt der Zwecke und Absichten“³²². Neben der für die funktionale Alltagswelt erforderlichen zweckgerichteten Aufmerksamkeit schließt Kleimann für das „ästhetische Phänomen“³²³ auch eine „zerstreute Wahrnehmung“³²⁴, die flüchtig ist und „Sinnengebilde“³²⁵ eher unaufmerksam betrachtet, aus.

2.3.2 Spezifische Temporalität

Ästhetische Erfahrungen sind demnach mit Zeitdimensionen verbunden, die einen diametralen Gegenpol zum raschen, flüchtigen Wahrnehmungstempo sowie zur kurzen Verweildauer (beim *Sinnengebilde*) bilden. Die Zeitdimension der ästhetischen Erfahrung wird häufig mit dem Begriff der Kontemplation in Verbindung gebracht: So bezeichnet der Musikdidaktiker Martin die ästhetische Erfahrung auch als „Praxis der Kontemplation“³²⁶ und weist darauf hin, dass der Mensch im Zustand der Kontemplation „das Gefühl [...] von Zeitlosigkeit und Weltvergessenheit“³²⁷ sowie „Freiheit von den Zwängen und Anforderungen des Lebens“³²⁸ erlebe. Im kontemplativen Zustand – meint Martin ferner – würde der Mensch sich „seiner Bestimmung inne“³²⁹. Dietrich, Krinninger und Schubert bringen das

³²² Parmentier, Michael: Proästhetik und der Mangel an Ironie. Eine etwas umständliche Erklärung der These, dass Kinder zu ästhetischen Erfahrungen im strengen Sinne nicht fähig sind. In: Mattenklott, Gundel; Rora, Constanze (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung. Weinheim und München, 2004. S. 99–109, hier S. 102.

³²³ Kleimann, 2002, S. 74.

³²⁴ Ebd.

³²⁵ Koppe bezeichnet das sinnlich Wahrnehmbare als „Sinnengebilde“. Vgl. Koppe, Franz: Das Ästhetische als Wahrnehmung und Erfahrung. In: Rora, Constanze; Roszak, Stefan (Hgg.): Ästhetik des Unscheinbaren. Annäherungen aus Perspektiven der Künste, der Philosophie und der Ästhetischen Bildung. Oberhausen, 2013. S. 31–41, hier S. 34.

³²⁶ Martin, 2008, S. 196.

³²⁷ Ebd.

³²⁸ Vgl. ebd.

³²⁹ Ebd., S. 197.

kontemplative Moment der ästhetischen Erfahrung mit dem Zustand der Selbstvergessenheit in Verbindung, indem sie feststellen: „Ästhetische Erfahrung [...] lässt den Menschen ‚sich selbst vergessen.‘“³³⁰

Der Literaturwissenschaftler Jauß bezeichnet die Zeitdimension der ästhetischen Erfahrung zwar nicht explizit als ‚Kontemplation‘, beschreibt jedoch in seinen Ausführungen zum ästhetischen Zeiterleben auch einen Zustand, den man durchaus kontemplativ nennen könnte:

[...] die ästhetische Erfahrung unterscheidet sich von anderen lebensweltlichen Funktionen durch die ihr eigentümliche Zeitlichkeit: sie läßt ‚neu sehen‘ und bereitet mit dieser entdeckenden Funktion den Genuß erfüllter Gegenwart; sie führt in andere Welten der Phantasie und hebt damit den Zwang der Zeit in der Zeit auf; sie greift vor auf zukünftige Erfahrung und öffnet damit den Spielraum möglichen Handelns; sie läßt Vergangenes oder Verdrängtes wiedererkennen und bewahrt so die [...] Zeit.³³¹

Jauß nennt hier als temporales Spezifikum der ästhetischen Erfahrung die Aufhebung des linearen Zeitkonzepts und meint damit das Losgelöstsein des Individuums vom „Zwang“ (ebd.) gegenwärtiger Wirklichkeiten. Dieses Zeiterleben ist – für Jauß – mit der positiven Stimmungslage des „Genusses erfüllter Gegenwart“ (vgl. ebd.) verbunden, und wird von ihm (in Anlehnung an Kant) auf das Zusammenspiel von ‚Einbildungskraft (Phantasie‘) und Verstand‘³³² zurückgeführt. Kleimann hingegen – der dem Kontemplationsbegriff das Wort der „Versenkung“³³³ überordnet – bezeichnet die spezifische Zeitlichkeit der ästhetischen Erfahrung auch als „Gegenwärtigkeit“³³⁴, wobei er unter *Gegenwärtigkeit* nicht lediglich den gegenwärtigen Augenblick (der mit dem nächsten Wimpernschlag bereits zur Vergangenheit gehört), sondern auch das Verlaufsgeschehen der selbstzweckhaften Gegenstandsversenkung³³⁵ versteht: Dieses Geschehen stellt für ihn „eine Form gegenwartsgebundener Prozessualität“³³⁶ dar. Kleimanns (auf die temporale Struktur der ästhetischen Erfahrung bezogener) Gegenwartsbegriff schließt somit den Aspekt der Prozessualität ein:

Auf die besondere Zeitlichkeit der ästhetischen Erfahrung hat bereits Kant aufmerksam gemacht, als er darauf hinwies, wir strebten danach, bei der Betrachtung des Schönen zu weilen [...] [In dem, d. Verf.] Begriff des ‚Verweilens‘ [klingt, d. Verf.] vor allem das temporale Moment einer fortgesetzten Gegenwärtigkeit des ästhetischen Engagements [an, d. Verf.]. Fortgesetzte Gegenwärtigkeit meint vor allem das Aufgehen der Wahrnehmung in der Zeit ihres Vollzugs: Wir verbringen nicht einfach Zeit

³³⁰ Dietrich; Krinninger; Schubert, 2012, S. 61.

³³¹ Jauß, 1991, S. 39f.

³³² Im Zitat umschreibt Jauß den Verstand als (kognitive) Fähigkeit, etwas wiederzuerkennen.

³³³ Vgl. Kleimann, 2002, S. 77.

³³⁴ Kleimann, 2002, S. 67.

³³⁵ Vgl. ebd.

³³⁶ Ebd.

mit dem Gegenstand, bei dem wir verweilen, sondern sind wahrnehmend an dieser Präsenz des Gegenstands interessiert. Die Zeit ästhetischer Betrachtung ist nicht die leere Zeit ungeduldigen Wartens, sondern eine erfüllte, durch die Gegenwart des Gegenstands angereicherte Zeit. Damit blitzen in der Formulierung der ‚fortgesetzten Gegenwart‘ zwei voneinander untrennbare Facetten der spezifisch ästhetischen Temporalität auf: ihre Augenblicks- und ihre Prozeßorientierung.³³⁷

Die im gegenwärtigen Augenblick vollzogene Fokussierung auf das sinnlich Wahrnehmbare ‚fließt‘ und ergibt den spezifischen Verlauf des Verweilens bzw. der ‚fortgesetzten Gegenwartigkeit‘. Kleimann verweist in diesem Zusammenhang auf Theunissen, der den Begriff des ‚Verweilens‘ mit der Zeitidee der Unendlichkeit verbindet und den Zustand der Aufmerksamkeit für den Gegenstand als „Hingabe“³³⁸ bezeichnet. Die Idee der Unendlichkeit bzw. das erlebte Gefühl von Zeitlosigkeit ergibt sich aus dem Zusammenfallen des Auskostens des Augenblicks, in dem Sinneseindrücke aufgenommen werden (Gegenwartsorientierung) und der Hingabe an den Wahrnehmungs- bzw. Bearbeitungs- und Transformationsverlauf (Prozessorientierung). Kleimann klassifiziert dieses Zusammenfallen von Verlaufsgeschehen und Gegenwartsbezogenheit als „Interdependenz von Instantanität und Prozessualität“³³⁹.

An dieser Stelle sei angemerkt, dass sich sowohl im Hinblick auf die Instantanität als auch auf die Prozessualität der ästhetischen Erfahrung im Laufe der Geistesgeschichte (einseitige) Lesarten ausgebildet haben, die je nach Gewichtung entweder den Verlauf oder den Augenblick der ästhetischen Erfahrung stärker betonen: In Anlehnung an Nietzsche etablierte sich beispielsweise eine theoretische Tradition, die den ästhetischen Augenblick als „unbegreiflichen (durchaus plötzlich einbrechenden) Moment“³⁴⁰ ins Zentrum der Überlegungen rückt. Im Gegensatz dazu entwickelten sich in Anlehnung an Kant Lesarten, die eher den ästhetischen Wahrnehmungs- und unabschließbaren Deutungsprozess (ergo das Spiel von ‚Einbildungskraft und Verstand‘) betonen. Für diese Arbeit soll im Hinblick auf die Temporalität der ästhetischen Erfahrung weder der einen noch der anderen Lesart gefolgt, sondern an Kleimanns Erkenntnis über die *fortgesetzte Gegenwartigkeit* festgehalten werden, nach der der gegenwärtige Augenblick und das Verlaufsgeschehen der ästhetischen Wahrnehmung bzw. der Transformation des Wahrgenommenen ineinandergreifen.

³³⁷ Ebd., S. 68. Zum Zitat sei angemerkt, dass sich diese Ausführungen Kleimanns zur temporalen Struktur der ästhetischen Erfahrung auf die Kunstrezeption beziehen. Sie gelten jedoch gleichfalls für die Kunstproduktion, die ebenso auf der *ästhetischen Betrachtung* basiert.

³³⁸ Kleimann, 2002, S. 68.

³³⁹ Ebd., S. 69.

³⁴⁰ Ebd., S. 70.

Das spezifische – mit der ästhetischen Erfahrung verbundene – (prozess- und augenblicksorientierte) Zeiterleben wird in der ästhetischen Theorie – wie im Vorausgegangenen beschrieben – mit Hilfe der Begriffe ‚Kontemplation‘, ‚Verweilen‘ (im Sinne des Nicht-Mitgehens mit dem linearen, funktionalen, an die Verrichtung pragmatischer Dinge gekoppelten Zeitverlauf) und ‚Versenkung‘ erörtert. Für Theunissen setzt der ästhetische Aufmerksamkeitszustand, der zum spezifischen Zeiterleben führt, innere Sammlung voraus: „Um in einer Sache aufgehen zu können, bedarf es der Sammlung. Das Subjekt sammelt sich aber, indem es sich aus der Zerstreuung in die Lage der Zeit zurückholt und gesammelt dem Gegenwärtigen begegnet.“³⁴¹ Kleimann findet den Begriff der ‚Sammlung‘ aufgrund seiner Unspezifität (d. h., der Begriff ist nicht explizit auf die ästhetische Erfahrung anwendbar) und seiner eher an passive Praktiken gebundenen Assoziationsmöglichkeiten problematisch und schlägt vor, statt von ‚Sammlung‘ von „ästhetischer Aufmerksamkeit“³⁴² zu sprechen. Ästhetische Aufmerksamkeit schließt für Kleimann dynamisch-bewegte Zustände der Ekstase wie beispielsweise selbstvergessenes, wildes Tanzen zu Techno-Rhythmen ein. Er untergliedert die ästhetische Aufmerksamkeit aus diesem Grund in „die kontemplative und in die impressive Spielart“³⁴³ und nennt damit verschiedene Modi ästhetischer Aufmerksamkeit. Kleimann kommt dementsprechend zu dem Schluss: „Wir versenken uns – sei es nun in ruhiger Kontemplation, sei es in ekstatischer Raserei – in das ästhetische Phänomen, unterwerfen uns seinem Gesetz durch die gesteigerte Konzentration auf seine Erscheinungsweise.“³⁴⁴

Auch Olsen und Blöchle weisen im Vorfeld ihrer Entwicklung eines didaktischen Stufenmodells zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungsräume im Zusammenhang mit der Theaterrezeption von Schüler*innen darauf hin, dass sowohl Seel als auch Kleimann die „kontemplative Aufmerksamkeit“³⁴⁵, also das sinnliche Verweilen, lediglich als eine mögliche Spielart (neben anderen) der ästhetischen Aufmerksamkeit betrachten.

Der Kultur- und Theaterpädagoge Jürgen Weintz, rekurriert in seiner Dissertationsschrift im Hinblick auf die Zeitlichkeit der ästhetischen Erfahrung auf Deweys Definition der ästhetischen Erfahrung, in welcher diese Erfahrung als „verfeinerte, verdichtete und vertiefte

³⁴¹ Theunissen zit. nach Kleimann, 2002, S. 73.

³⁴² Kleimann, 2002, S. 73.

³⁴³ Ebd., S. 76.

³⁴⁴ Ebd., S. 77.

³⁴⁵ Olsen, Ralph; Blöchle, Jana: Die ästhetische Erfahrung (des Theaterzuschauers): ein didaktisches Stufenmodell. In: karlsruher pädagogische Beiträge. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Heft 75/2010. S. 107–125, hier S. 116.

Form menschlicher Erfahrung³⁴⁶ verstanden wird, deren zeitliche Struktur sich aus dem Wechselspiel von „innerer Hingabe/Ergriffensein und kritisch-distanzierter Reflexion“³⁴⁷ ergibt. Über das subjektive Zeitempfinden, das mit der Phase der *kritisch-distanzierten Reflexion* verknüpft ist, kann hier lediglich spekuliert werden, wohingegen *Hingabe* und *Ergriffensein* mit Sicherheit an nichtlineares Zeiterleben geknüpft sind: Nichtlineares Zeiterleben manifestiert sich beispielsweise als Zeitvergessenheit oder umgekehrt als das Empfinden einer Zeitdehnung, für die der sprichwörtliche ‚ewige Augenblick‘ steht.

Der Bildungs- und Erziehungswissenschaftler Jörg Zirfas, welcher sich dem Phänomen der ästhetischen Erfahrung aus einer zeittheoretischen Perspektive angenähert hat, benutzt den Terminus der „temporalen Übergänge“³⁴⁸ für das spezifische – mit der ästhetischen Erfahrung einhergehende – Zeiterleben und entfaltet diesen Terminus anhand der drei (die dreidimensionale Zeitstruktur in sich integrierenden) Kategorien Kontemplation, Spiel und Phantasie. Die Zeitdimension der Kontemplation paraphrasiert Zirfas als „Ausstieg aus der Zeit“³⁴⁹, da die verweilende Versenkung einem „Sichherausreißen aus der Zeit“³⁵⁰ gleichkomme. Das kontemplative Verweilen impliziere, so Zirfas mit Rückgriff auf Theunissen, zwei Zeitbezüge, „einen negativen, der darauf abhebt, dass man sich vom Fluss der Zeit losreißt und einen positiven, der das Aufgehen in der Sache als Präsenz bestimmt“³⁵¹. Präsenz bedeutet das völlige „Aufgehen in der Gegenwart“³⁵². Das mit der Kontemplation bzw. dem versunkenen Verweilen einhergehende Zeiterleben der Zeitvergessenheit bzw. der Zeitlosigkeit ergibt sich nach Zirfas‘ Schopenhauer-Rezeption aus einem mentalen Zustand, der einem „Sich-Zurücknehmen-aus-der-Zukunft und (einem) Sich-von-der-Vergangenheit-Befreien“³⁵³ gleichkommt. Zirfas bezeichnet dieses völlige Aufgehen in der Gegenwart als ästhetisches Verweilen und bemerkt zur Zeitstruktur dieses Zustands: „Im ästhetischen Verweilen bricht die Ewigkeit in die Gegenwärtigkeit ein. Dieses Verweilen ist eine Befreiung von der Zeit, keine durch sie.“³⁵⁴ Sich aus ‚dem Fluss der Zeit herauszureißen‘ und gleichzeitig präsent zu sein, schließt die Kehrseite dieses Zeiterlebens ein, die Zirfas als „ein Aufwachen, Erwecken, ein Sprung, ein Schock, (eine) Erfahrung der Plötzlichkeit“³⁵⁵ beschreibt.

³⁴⁶ Weintz, 1998, S. 120.

³⁴⁷ Ebd.

³⁴⁸ Zirfas, in: Mattenkloft; Rora (Hrsg.), 2004, S. 81.

³⁴⁹ Ebd.

³⁵⁰ Ebd.

³⁵¹ Theunissen zit. nach Zirfas, ebd., S. 82.

³⁵² Ebd., S. 83.

³⁵³ Zirfas, in: Mattenkloft; Rora (Hrsg.), 2004, S. 83.

³⁵⁴ Ebd.

³⁵⁵ Ebd., S. 82.

Im Spiel hingegen – meint Zirfas – entwickle der Mensch temporale Selbst- und Weltbezüge, indem er sich Vergangenes (Erinnertes) vergegenwärtige und gleichzeitig mit – in die Zukunft weisenden – Vorahnungen verbinde. Das Subjekt setze im Spiel demzufolge die Zeitdifferenz zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft buchstäblich ‚aufs Spiel‘. Zudem impliziere das Spiel eine besondere Temporalität, denn es basiere darauf, dass Individuen ‚ihren Tätigkeiten freien Lauf lassen‘³⁵⁶ und dieses ‚Geschehen‘ als befriedigenden Moment erlebten. Seitz meint im Hinblick auf die Zeitdimensionen des Spiels mit Rückgriff auf Scheuerl, dass dieses ‚gegenwärtig und unendlich‘³⁵⁷ sei. Zirfas fasst das Spiel auch als ‚Mimesis an der Zeit‘³⁵⁸ auf, da Spiele für ihn grundsätzlich ‚inszenierte mimetische Welten‘³⁵⁹ darstellen. Die Plausibilität dieser Behauptung beruht auf dem Zeitkonzept des Spiels: Im Spiel wird Vorhandenes bzw. Vorausgegangenes schöpferisch nachgeahmt und umgestaltet. Insofern beinhalten Spiele stets Vergangenheitsbezüge. Dem Vorausgegangenen wird jedoch während des (mimetischen) Spielprozesses neue Bedeutung verliehen. Diese ‚Neuordnung‘ kann wiederum das Subjekt und seine Weltbezüge beeinflussen bzw. verändern. Insofern lässt das Spiel immer auch Zukünftiges aufleuchten. ‚Als inszenierte mimetische Welten werden Spiele vom Prinzip einer Nachträglichkeit bestimmt, die in die Zukunft weist‘³⁶⁰, meint Zirfas zusammenfassend zum Zeitkonzept des Spiels.

Die dritte temporale Kategorie der ästhetischen Erfahrung stellt schließlich die Phantasie dar. Mit ihrer Hilfe vollzieht sich – laut Zirfas – eine imaginäre Synthetisierung der Zeit: Die Phantasie verschmelzt (in der Vorstellung) Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Die imaginäre Zeitsynthetisierung kommt einem ‚produktiven Umgang mit der Zeit‘³⁶¹ gleich. Zirfas bringt das imaginäre Verschmelzen der Zeiten mit dem Zustand des Schwebens und dem Begriff der Träumerei in Verbindung. Zur Träumerei führt er aus, deren Sinn liege nicht in der (realen) Erfüllung, sondern im Gefühl der Selbstkongruenz, das sie beim Subjekt evoziere.³⁶²

Aufgrund seiner Überlegungen zu den (Zeit-)Dimensionen des Ästhetischen kommt Zirfas schließlich zu dem Schluss: ‚Ästhetische Erfahrungen erschließen andere und neue zeitliche Horizonte und Perspektiven‘³⁶³ als das lineare, funktionale Zeitkonzept. Insofern lässt sich als

³⁵⁶ Schleiermacher zit. nach Zirfas, ebd., S. 86.

³⁵⁷ Vgl. Seitz, Hanne: Leiblichkeit, Spiel, Ritual: Ästhetische Erfahrung auf performativen Wegen. In: Taube, Gerd (Hrsg.): Kinder spielen Theater. Methoden, Spielweisen, Strukturmodelle. Berlin/Milow/Strasburg, 2007. S. 258–273, hier S. 265.

³⁵⁸ Zirfas, in: Mattenklott; Rora (Hrsg.), 2004, S. 86.

³⁵⁹ Ebd.

³⁶⁰ Ebd.

³⁶¹ Vgl. Zirfas, in: Mattenklott; Rora (Hrsg.), 2004, S. 81.

³⁶² Vgl. ebd., S. 77–95.

³⁶³ Ebd., S. 95.

Resümee im Hinblick auf die temporale Struktur der ästhetischen Erfahrung festhalten: Die ästhetische Erfahrung impliziert ein nichtlineares Zeitkonzept, das mit einem spezifischen Zeiterleben einhergeht.

Wichtig erscheint an dieser Stelle noch die Anmerkung, dass das mit der ästhetischen Erfahrung einhergehende Zeiterleben keinesfalls ausschließlich mit positiven Gemütsverfassungen verbunden sein muss. Die Kant'sche Formulierung vom „Weilen bei der Betrachtung des Schönen“³⁶⁴ sowie Jauß' Beschreibung des ästhetischen Zeiterlebens als „Genuß erfüllter Gegenwart“³⁶⁵ legen diese Assoziation zwar nahe, erfassen die Bandbreite der emotionalen Zustände, die im Zuge ästhetischer Erfahrungen denkbar und möglich sind, jedoch nicht vollständig. Um der Annahme, ästhetische Erfahrungen seien lediglich mit ‚positiven‘ Zeiterfahrungen (die als genießendes Verweilen erlebt werden) und Gemütsverfassungen bzw. emotionalen Zuständen wie Lust, Wohlgefallen, Erfülltsein und Glücksempfinden verbunden, entgegenzuwirken, ersetzt Kleimann die Begriffe ‚ästhetisches Wohlgefallen‘ (bzw.) ‚ästhetischer Genuss‘³⁶⁶ durch den Begriff ‚des Erfüllungscharakters‘³⁶⁷. Dieser Terminus impliziert,

daß die Gegenstände ästhetischer Erfahrung nicht nur bezaubern, entzücken, faszinieren, hinreißen, heiter stimmen, fesseln oder begeistern können, sondern oft auch enttäuschen, abstoßen, ennuycieren, anöden, ärgern und somit Anlaß geben, sich von ihnen abzuwenden.³⁶⁸

Kleimann folgert weiter:

Das ästhetische Wohlgefallen ist kein notwendiges Merkmal ästhetischer Erfahrung, denn auch Erfahrungen von häßlichen, abstoßenden, uninteressanten Phänomenen gehören zur Klasse der ästhetischen Erfahrungen.³⁶⁹

Ästhetische Erfahrungen schließen demnach auch die Begegnung mit dem „Häßlichen oder Mißlungenen“³⁷⁰ ein. Solche Begegnungen können durchaus mit dem Zeiterleben des ‚Unerfülltseins‘ einhergehen und Emotionen wie Enttäuschung bzw. Ernüchterung evozieren.³⁷¹ Manfred Clemenz bezeichnet diese Dimension der ästhetischen Erfahrung mit Rückgriff auf Nietzsche als das „Dionysische“³⁷² und meint, dass der dionysische Aspekt des

³⁶⁴ Kant, in: Kritik der Urteilskraft. Erster Teil. § 12.

³⁶⁵ Jauß, 1991, S. 40.

³⁶⁶ Kleimann, 2002, S. 83.

³⁶⁷ Ebd.

³⁶⁸ Ebd., S. 84.

³⁶⁹ Kleimann, 2002, S. 84.

³⁷⁰ Ebd., S. 85.

³⁷¹ Vgl. ebd., S. 86.

³⁷² Clemenz, Manfred: Affekt und Form. Ästhetische Erfahrung und künstlerische Kreativität. Gießen, 2010, S. 89.

Ästhetischen auch das „Dunkle, Verstörende, Unheimliche, [...] Abgründige, letztlich den Tod“³⁷³ in sich berge.

2.3.3 Biografie- und Subjektbezogenheit

Ästhetische Erfahrungen zeichnen sich – neben den bereits beschriebenen Bestimmungsmerkmalen – zusätzlich durch „Bewegungen der Selbstreflexion“³⁷⁴ aus: „Eine reflexive Distanz des Subjekts zu den Gegenständen seines Erlebens wie zu sich selbst gehört zur Bestimmung ästhetischer Erfahrung“³⁷⁵, stellt Mattenklott (auf Jauß verweisend) zu dieser Eigenschaft der ästhetischen Erfahrung fest. Auch Seel betont das Moment der *reflexiven Selbstbezogenheit* der ästhetischen Erfahrung und bringt dieses Moment mit der spezifischen Temporalität der ästhetischen Aufmerksamkeit in Verbindung: „In dieser Aufmerksamkeit für das momentane Spiel der Erscheinungen entsteht ein anschauliches Bewußtsein von Gegenwart – ein Bewußtsein *ines* [Herv. im Original] Hier und Jetzt, das zugleich Bewußtsein *meines* [Herv. im Original] Hier und Jetzt umfasst.“³⁷⁶ Einerseits bedeutet dies, dass ästhetische Erfahrungen vom individuellen Erleben des ästhetisch aufmerksamen Menschen abhängen und untrennbar mit dessen Biografie verwoben sind. Andererseits setzt die Fähigkeit zur *reflexiven Distanz* (sowohl zum Gegenstand als auch zur eigenen Person) ein gewisses Maß an Abstraktions- und Erkenntnisvermögen voraus. Nach entwicklungspsychologischen Erkenntnissen ist bei Kindern im Grundschulalter dieses Vermögen bereits vorhanden: Lacan vertritt in seinen Ausführungen zum „Spiegelstadium“³⁷⁷ beispielsweise die Ansicht, bereits Säuglinge ab dem sechsten Lebensmonat³⁷⁸ seien in der Lage, ihr Spiegelbild wahrzunehmen. Nach Schuhmacher-Chillas Lacan-Rezeption löst das Sehen des eigenen Spiegelbilds bei etwas älteren Kleinkindern nicht ausschließlich Freude, sondern auch Verwirrung aus, da die Kleinkinder im Spiegel eine Gleichheit mit sich wahrnehmen, „die nur eine Illusion“³⁷⁹ sei. Lacan selbst betont, im Spiegelstadium (das im 6. Lebensmonat einsetze) würde das „Ich (moi)“³⁸⁰ des Kindes über das Spiegelbild auf einer

³⁷³ Ebd.

³⁷⁴ Mattenklott, in: Mattenklott; Rora (Hrsg.), 2004, S. 14.

³⁷⁵ Ebd.

³⁷⁶ Seel zit. nach Mattenklott, in: Mattenklott; Rora (Hrsg.), 2004, S. 20.

³⁷⁷ Lacan, Jaques: Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion, wie sie uns in der psychoanalytischen Erfahrung erscheint. In: Kimmich, Dorothee; Renner, Rolf Günter; Stiegler, Bernd (Hrsg.): Texte zur Literaturtheorie der Gegenwart. Stuttgart, 2003. S. 177–187.

³⁷⁸ Lacan geht vom sechsten Lebensmonat als Beginn der Phase des Spiegelstadiums aus. Vgl. ebd., S. 178.

³⁷⁹ Schuhmacher-Chilla, Doris: Ästhetisches Verhalten und Selbstbild. In: Mollenhauer, Klaus; Wulf, Christoph (Hrsg.): Aisthesis/Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewusstsein. Weinheim, 1996. S. 285–306, hier S. 288.

³⁸⁰ Lacan, in: Kimmich; Renner; Stiegler (Hrsg.), 2003, S. 179.

„fiktiven Linie situiert³⁸¹“. Mit Hilfe dieses Bildes müsse das Kind dann „als Ich (je), seine Nichtübereinstimmung mit der eigenen Realität überwinden“³⁸². Mit Lacans Spiegelkonzept kann somit die Annahme, dass bereits Kleinkinder imstande sind, sich aus einer distanzierten Perspektive zu betrachten, erhärtet werden. Demzufolge verfügen sie auch über die Möglichkeit, ästhetische Erfahrungen zu machen. Diese Einschätzung wird von Gundel Mattenklott geteilt, denn Mattenklott antwortet auf die Frage nach dem ästhetischen Erfahrungsvermögen von jüngeren Kindern, Kinder seien zwar „erst rudimentär [...] zu einer Vergegenwärtigung ihrer selbst“³⁸³ fähig, das – für die Selbstreflexion nötige – Distanzierungsvermögen auf einer höheren Stufe entwickle sich jedoch durch das „leibsinliche Erleben bereits in den Jahren nach dem Säuglingsalter schnell“³⁸⁴.

Nach diesem Exkurs zum (früh-)kindlichen Selbstreflexions- bzw. ästhetischen Erfahrungsvermögen soll der Blick wieder auf die Subjekt- und Biografiegebundenheit der ästhetischen Erfahrung gerichtet werden: Saskia Bender zieht aus der engen Subjektanbindung der ästhetischen Erfahrung Rückschlüsse, die sich zum einen auf die Mess- und Evaluierbarkeit ästhetischer Erfahrungen und zum anderen auf die (eingeschränkte) Möglichkeit, diese Erfahrungen zu initiieren, beziehen, indem sie feststellt, ästhetische Erfahrungen könnten weder – etwa durch bestimmte stimulierende Settings – inszeniert oder arrangiert noch ohne Einbezug des Subjekts verifiziert werden:

Die ästhetische Erfahrung kann sich zwar an spezifischen Objekten und kulturellen Gütern entfalten, sie bleibt jedoch hinsichtlich des Inhalts und des Werts der Erfahrung selbstreferentiell. Das heißt, der Inhalt einer ästhetischen Erfahrung, also das, was in einer ästhetischen Erfahrung erfahren wird, ist in seinem Gehalt auf das konkrete Individuum, dessen Biografie und spezifische Selbstproblematiken bezogen. [...] Bestimmte kulturelle Einrichtungen, wie z.B. museale oder pädagogische Arrangements können zwar dadurch, dass sie einen bewährungsentlastenden Rahmen schaffen, die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass Individuen eine ästhetische Erfahrung machen, der Erfolg bleibt jedoch nicht planbar und dementsprechend ungewiss.³⁸⁵

Dietrich, Krinninger und Schubert nehmen ähnlich wie Bender an, kein Arrangement führe unausweichlich zur ästhetischen Erfahrung und meinen: „Ästhetisches Erleben lässt sich nicht erzwingen, aber man kann [...] lernen, darauf aufmerksam zu werden, und man kann es durch

³⁸¹ Ebd.

³⁸² Ebd.

³⁸³ Vgl. Mattenklott, in: Mattenklott; Rora (Hrsg.), 2004, S. 20.

³⁸⁴ Ebd.

³⁸⁵ Bender, Saskia: Die Erfahrung des Ästhetischen im schulischen Raum. Passungsproblematiken als erhöhte Reflexionsanforderungen für pädagogisch Handelnde. In: Westphal, Kristin; Stadler-Altmann; Schittler, Susanne; Lohfeld, Wiebke (Hrsg.): Räume kultureller Bildung. Nationale und transnationale Perspektiven. Weinheim/Basel, 2014. S. 250–255, hier S. 252.

kritische Betrachtung kultivieren und weiterentwickeln³⁸⁶. Nebenbei sei an dieser Stelle angemerkt: Trotz ihres Wissens über die stets mit dem Risiko des Scheiterns verbundene Möglichkeit, ästhetische Erfahrungsräume so zu arrangieren, dass bei anderen ästhetische Erfahrungen in Gang gesetzt werden, sprechen sich auch Dietrich, Krinninger und Schubert explizit für die Entwicklung von (Bildungs-)Arrangements aus, die auf empirischen Untersuchungen fußen und zur Kultivierung des ästhetischen Erlebens beitragen.

Stefan Roszak führt die enge Gebundenheit der ästhetischen Erfahrung an das individuelle Subjekt (und somit ihre biografische Verortung) auf Kants ästhetische Theorie zurück, nach der das Postulat des *freien Spiels der Erkenntniskräfte* gilt.³⁸⁷ Kant bringt dieses *freie Spiel der Erkenntniskräfte* (im ersten Teil der ‚Kritik der Urteilskraft‘, der der ‚ästhetischen Urteilskraft‘ gewidmet ist) mit einem – ausschließlich auf „subjektiven Bedingungen“³⁸⁸ beruhenden – Gefühl der „Lust“³⁸⁹ in Verbindung. Im selben Textabschnitt betont Kant, „Schönheit“³⁹⁰ sei „ohne Beziehung auf das Gefühl des Subjekts für sich nichts“³⁹¹. Kants Rede von subjektiven Bedingungen bzw. von Gefühlen des Subjekts im Zusammenhang mit der ästhetischen Erfahrung verweist auf deren untrennbare Verwobenheit mit dem individuellen Menschen: Lediglich der einzelne Mensch ist in der Lage, sich dem Spiel mit den eigenen Erkenntniskräften hinzugeben. Aus diesem Grund ist die ästhetische Erfahrung stets eine Selbsterfahrung. Auch Zirfas betont den Selbsterfahrungsaspekt der ästhetischen Erfahrung und weist auf den engen Zusammenhang zwischen der Ästhetik und der menschlichen Subjektivität hin. Seine Begründungsfigur fußt auf Seels ‚ästhetischen Studien‘³⁹², nach welchen die ästhetische Erfahrung eine „Metawahrnehmung“³⁹³ im Sinne einer „Wahrnehmung der eigenen Wahrnehmung bzw. der eigenen Wahrnehmungsmuster“³⁹⁴ ist: Der Mensch macht nach Zirfas ‚Seel-Rezeption‘ „in der ästhetischen Erfahrung [...] Erfahrungen mit *seinen* Wahrnehmungs-, Beurteilungs- und Geschmacksmöglichkeiten und -grenzen“³⁹⁵. Für Zirfas stellt demzufolge „der Selbstbezug bzw. die Selbstreflexion die zentrale Dimension der ästhetischen Erfahrung“³⁹⁶ dar. Zirfas geht sogar so weit, der ästhetischen Erfahrung eine Schlüsselfunktion in Selbsterfahrungsprozessen einzuräumen:

³⁸⁶ Dietrich; Krinninger; Schubert, 2012, S. 74.

³⁸⁷ Vgl. Roszak, in: Mattenklott; Rora (Hrsg.), 2004, S. 40.

³⁸⁸ Kant, 2001, S. 91.

³⁸⁹ Ebd.

³⁹⁰ Vgl. ebd. Schönheit bezieht sich hier auf die ‚ästhetische Urteilskraft‘, die wiederum mit der ästhetischen Erfahrung einhergeht.

³⁹¹ Ebd.

³⁹² Seel, Martin: Ethisch-ästhetische Studien, Frankfurt am Main, 1996.

³⁹³ Zirfas, in: Lohfeld; Schittler (Hrsg.), 2014, S. 37.

³⁹⁴ Ebd.

³⁹⁵ Ebd., S. 44.

³⁹⁶ Vgl. ebd.

„Ästhetische Erfahrungen sind in ausgezeichneter Weise Verfahren, mit denen man sich über sich selbst aufklären kann. Sie können als Leitmedien ganzheitlicher Selbsterfahrung verstanden werden.“³⁹⁷ Als Randbemerkung sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass man mit dieser Argumentation durchaus die funktionale Nutzung ästhetischer Erfahrungsräume (etwa zur Initiierung von Selbsterfahrungsprozessen) legitimieren könnte. Zirfas plädiert jedoch keinesfalls für eine Funktionalisierung bzw. ‚Verzweckung‘ der Ästhetik, denn an anderer Stelle unterstreicht er die Selbstreferentialität der ästhetischen Erfahrung³⁹⁸. Er betont mit seiner Rede von der ‚ganzheitlichen Selbsterfahrung‘ lediglich die Tatsache, dass das Subjekt „in den sinnlichen bzw. ästhetischen Erfahrungen“³⁹⁹ nicht nur mit dem sinnlich Wahrnehmbaren, sondern auch „mit sich selbst in einem intensiven Austausch ist“⁴⁰⁰.

Die Bildungswissenschaftlerin Wiebke Lohfeld hebt das Selbsterfahrungsmoment der ästhetischen Erfahrung ebenfalls hervor. Sie attestiert diesem Moment einen positiven Effekt auf das Selbstkonzept des Menschen und meint, ästhetische Erfahrungen kämen menschlichen Autonomiebestrebungen entgegen: „Ästhetische Zugänge zur Wirklichkeit [...] leisten Bildräumen innerer und biografischer Selbstvergewisserung Vorschub, die in der Wahrnehmung einer Differenz im Sinne einer Unterbrechung zu alltäglicher Erfahrungs- und Wissenroutine den Akteuren Gegenstände/Welt selbstbestimmt erfahrbar werden lassen und bilden.“⁴⁰¹ Dementsprechend verortet Lohfeld produktive ästhetische Praktiken nicht nur kunst- sondern auch biografiethoretisch. Dieses theoretische Gerüst nutzt sie, um im Rahmen hochschuldidaktischer Forschungen mit Settings zu experimentieren, die Studierenden ästhetische Erfahrungen im Sinne „selbsttätig initiierte[r, d. Verf.] biographische[r, d. Verf.] Bildungsprozesse“⁴⁰² ermöglichen sollen. Lohfeld definiert Bildung als „ein biographisches Unternehmen, das durch ästhetische Zugänge evoziert werden kann“⁴⁰³. Auch diese Bildungsdefinition – die hier nicht weiter diskutiert werden soll – basiert auf der Annahme, dass ästhetische Erfahrungen untrennbar mit der Biografie des einzelnen Menschen verbunden sind und infolgedessen per se Momente der Selbsterfahrung bzw. -reflexion enthalten. Der Sozialpsychologe Manfred Clemenz bestätigt diese Implikationen in seinen (in der Schrift „Affekt und Form“⁴⁰⁴ entfalteten) Ausführungen zur ästhetischen Erfahrung⁴⁰⁵:

³⁹⁷ Ebd., S. 38.

³⁹⁸ Zirfas spricht beispielsweise davon, dass ästhetische Erfahrungen „nur dann gelingen, [...] wenn man Gegenstände um ihrer selbst willen betrachtet, ohne sie auf einen wissenschaftlichen und/oder moralischen Wert hin zu befragen“. Vgl. ebd., S. 37.

³⁹⁹ Ebd., S. 38.

⁴⁰⁰ Vgl. ebd.

⁴⁰¹ Lohfeld, in: Westphal (Hrsg.), 2012, S. 181.

⁴⁰² Ebd., S. 182.

⁴⁰³ Ebd., S. 187.

⁴⁰⁴ Clemenz, Gießen, 2010.

Für Clemenz stellt jede ästhetische Erfahrung eine selbstreflexive Selbsterfahrung dar. Zu dieser Behauptung gelangt er, indem er zunächst den untrennbaren Zusammenhang zwischen der individuellen Subjektivität und der ästhetischen Erfahrung am Beispiel des komplexen Prozesses der Rezeption von Werken der Bildenden Kunst veranschaulicht. Der Rezeptionsprozess – so Clemenz – impliziert zum einen affektive Reaktionen und zum anderen den Versuch der begrifflichen Erschließung. Da Affekte und Begriffe bzw. Interpretationsmuster stets „auch Produkt unserer Lebensgeschichte“⁴⁰⁶ seien, stelle die „doppelte Reflexivität“⁴⁰⁷ (gemeint ist die Doppelstruktur von Affekt/Sinnlichkeit und Begriff) „eine Form der Selbstreflexion“⁴⁰⁸ dar, meint Clemenz und stellt mit Verweis auf Bertram fest: „Doppelte Reflexivität [...] ist zugleich auch *Selbstreflexion*, ‚Selbstverständigung‘ (Bertram 2002) – mithilfe derer wir uns über uns selbst, über unser Verhältnis zur Welt und schließlich auch mit anderen verständigen können –“⁴⁰⁹. Dies lässt ihn schlussfolgern:

Die Theorie des Ästhetischen impliziert somit eine Theorie der Subjektivität. In der Kunst gelingt uns eine Form der Selbstreflexion, die uns in keinem anderen Bereich möglich ist. Unsere Sinnlichkeit und Begrifflichkeit sind reflexiv und wir reflektieren damit zugleich unsere Freiheit und Grenzen dieser Freiheit und geben unserer Einbildungskraft die Möglichkeit, schöpferisch zu sein. Wir machen auf diese Weise die wahrscheinlich komplexeste Erfahrung der Welt und unserer selbst.⁴¹⁰

Clemenz betont den Topos der ästhetischen Erfahrung als Selbstreflexion mit Vehemenz. Als sozialpsychologisch ausgerichteter Forscher hat er damit den ‚Ästhetikdiskurs‘ um den Gedanken, dass „das Psychische als ästhetische Kategorie“⁴¹¹ betrachtet werden kann, erweitert. Dieser Gedanke soll im Rahmen dieser Arbeit – in der der Fokus weniger auf „das Psychische“ (ebd.) gerichtet ist – nicht weiter verfolgt werden. Trotzdem sind Clemenz‘ Erkenntnisse hilfreich, denn auch sie belegen, dass die ästhetische Erfahrung stets biografie- und subjektbezogen ist.

2.3.4 Implikation Erkenntnisfähigkeit

Ästhetische Erfahrungen sind nicht nur an das individuelle Subjekt und seine Biografie, sondern auch an die Erkenntnisfähigkeit des einzelnen Menschen geknüpft, denn diese

⁴⁰⁵ Ebd., S. 85–149.

⁴⁰⁶ Ebd., S. 135.

⁴⁰⁷ Ebd., S. 136.

⁴⁰⁸ Ebd.

⁴⁰⁹ Ebd.

⁴¹⁰ Ebd., S. 137.

⁴¹¹ Ebd., S. 7.

Fähigkeit ist Bestandteil der ästhetischen Aufmerksamkeit. So hat der Musik- und Geisteswissenschaftler Benedikt Ruf, der den Zusammenhang zwischen Wissen und ästhetischer Erfahrung untersuchte, erkannt, dass die selbstzweckhafte Aufmerksamkeit für die Formen und Eigenschaften der sinnlich wahrnehmbaren Gegenstände, „nicht nur phänomenales Bewusstsein, sondern auch Erkenntnisfähigkeit“⁴¹² voraussetzt. Ruf verbindet Erkenntnisfähigkeit mit dem Begriff des Wissens, wobei er im Zusammenhang mit der ästhetischen Erfahrung von „implizitem Wissen“⁴¹³ spricht. Implizites Wissen stellt als körperliches, nichtsprachliches, intuitives nicht berechenbares Wissen den Gegensatz zum ‚expliziten Wissen‘ dar, welches für das begriffliche Wissen und die Kenntnis über Sachverhalte und somit für das rationale Denken steht.⁴¹⁴ Der Hirnforscher Pöppel ordnet der ästhetischen Erfahrung zusätzlich zum *impliziten Wissen* das sogenannte „Anschauungswissen“⁴¹⁵ zu, unter dem er das bildliche Erinnerungs- und Vorstellungswissen versteht. Das Anschauungswissen lässt den Menschen etwas vor dem inneren Auge sehen. Es handelt sich somit um *visuelles Wissen* mit sinnlicher Qualität. Pöppel umschreibt dieses innere, bildliche Wissen des Menschen mit den Begriffen des „*inneren Theaters* (Anschauungswissen) [Herv. und Klammer im Original] und des *inneren Museums* (Erinnerungswissen) [Herv. und Klammer im Original]“⁴¹⁶ und verdeutlicht damit, dass dieses Wissen aus erinnerten bzw. imaginierten (durch Einbildungskraft evozierten) Bildern besteht. Der Musikdidaktiker Ruf hat im Rahmen seiner Studie über den Zusammenhang zwischen Wissen und ästhetischer Erfahrung auf die Frage, ob die Vermittlung von explizitem Wissen (in den Kunstfächern) die Wahrscheinlichkeit für Schüler*innen, ästhetische Erfahrungen zu machen, erhöhe, die Antwort gefunden, dass explizites Wissen (je nach Umgangsart der Rezipient*innen mit diesem Wissen) ästhetische Erfahrungen sowohl intensivieren als auch zum Scheitern verurteilen könne⁴¹⁷. Trotz dieses uneindeutigen Befunds gesteht Ruf ein, dass die Vermittlung von explizitem Wissen in den dem Ästhetischen gewidmeten Fächern die Aufmerksamkeit von Schüler*innen lenken könne, und diese Lenkung durchaus zur ästhetischen Aufmerksamkeit führen bzw. diese intensivieren könne⁴¹⁸. Dennoch plädiert er dafür, anstelle der Vermittlung von explizitem Wissen nach „Strategien pädagogischen und

⁴¹² Ruf, in: Jahraus; Liebau; Pöppel; Wagner (Hrsg.), 2014, S. 109.

⁴¹³ Ebd., S. 118.

⁴¹⁴ Vgl. Pöppel, in: Jahraus; Liebau; Pöppel; Wagner (Hrsg.), 2014, S. 22 ff.

⁴¹⁵ Pöppel, Ernst: Was ist Wissen? Redeskript zum Vortrag, anlässlich der Festlichen Semestereröffnung am 19.10.2001 an der Universität zu Köln. S. 6–10, hier S. 6.

In: http://www.uni-Koeln.de/organe/presse/reden/poeppl_fest.pdf (Zugriff: 2.9.2015).

[Die Quelle ist inzwischen nicht mehr im Internet vorhanden.]

⁴¹⁶ Pöppel führte diese Überlegungen in seinem o.g. Redeskript aus. Vgl. ebd., S. 10.

⁴¹⁷ Vgl. Ruf, in: Jahraus; Pöppel; Wagner (Hrsg.), 2014, S. 110 ff.

⁴¹⁸ Vgl. ebd., S. 115.

didaktischen Handelns⁴¹⁹ zu suchen, die „dabei helfen, implizites Wissen zu vermitteln, [um, d. Verf.] Ansatzpunkte⁴²⁰ zu finden, „wie ästhetische Erfahrungen erfolgsversprechend [...] als Ziel von Unterricht angestrebt werden können“⁴²¹. Ruf steht somit einer Vermittlung von explizitem Wissen, das beispielsweise zur ‚ästhetischen Alphabetisierung‘ von Schüler*innen beitragen soll, eher skeptisch gegenüber.

Der Kunstphilosoph Koppe vertritt – ähnlich wie Ruf – die These, kunstästhetische Wahrnehmung als Bestandteil einer „ästhetischen Erfahrung in einem umfassenderen Sinn des Ästhetischen“⁴²² könne durchaus mittels ikonografischer Kenntnisse, d. h., mithilfe von explizitem Wissen angeregt werden⁴²³. Allerdings, meint auch Koppe, bedeute das explizite (ikonografische) Wissen nicht mehr als eine Voraussetzung für das eigentliche „kunstästhetische Verstehen“⁴²⁴, das für ihn eine „erschließende Tätigkeit, die an kein Ende“⁴²⁵ gelangt, darstellt. Explizites Wissen kann somit auch nach Koppe den Ermöglichungsraum für ästhetische Erfahrungen erweitern. Es ist jedoch weder Garant noch zuverlässiger Katalysator für diese Erfahrungen.

Lässt man die Auseinandersetzung um die Frage, welche Wissenskategorie für die ästhetische Erfahrung am bedeutsamsten ist, außer Acht, bleibt festzuhalten: Um ästhetische Erfahrungen machen zu können, bedarf es der Erkenntnisfähigkeit. Diese Fähigkeit umfasst alle – mit Pöppel und Ruf hier in Form von drei verschiedenen Arten von Wissen vorgestellten – Wissenskategorien. Die Bedeutung der Erkenntnisfähigkeit für die ästhetische Erfahrung ist bereits von Kant betont worden: Kant umschreibt den Einsatz der verschiedenen Wissenskategorien im ästhetischen Erfahrungsprozess als *freies Spiel der Erkenntniskräfte*: In seinen Überlegungen über die ästhetischen Urteile weist er für den ästhetischen Aufmerksamkeitsprozess sowohl dem Verstand (der das explizite Wissen strukturiert) als auch der Einbildungskraft (und somit dem Anschauungswissen) eine Schlüsselrolle zu:

Nur da, wo Einbildungskraft in ihrer Freiheit den Verstand erweckt und dieser ohne Begriffe die Einbildungskraft in ein regelmäßiges Spiel versetzt: da teilt sich die Vorstellung nicht als Gedanke, sondern als inneres Gefühl eines zweckmäßigen Zustandes des Gemüts mit.⁴²⁶

⁴¹⁹ Ebd., S. 118.

⁴²⁰ Ebd.

⁴²¹ Ebd.

⁴²² Koppe, Franz: Das Ästhetische als Wahrnehmung und Erfahrung. In: Rora, Constanze; Roszak, Stefan (Hgg.): Ästhetik des Unscheinbaren. Annäherungen aus Perspektiven der Künste, der Philosophie und der Ästhetischen Bildung. Oberhausen, 2013. S. 31–41, hier S. 37.

⁴²³ Vgl. Koppe, in: Rora; Roszak (Hrsg.), 2013, S. 35 f.

⁴²⁴ Vgl. ebd., S. 36.

⁴²⁵ Ebd.

⁴²⁶ Kant, in: Kritik der Urteilskraft. Erster Teil. 1. Abschnitt. 2. Buch. § 40. Zit. nach der von Lehmann herausgegebenen Studienausgabe. Stuttgart, 2001, S. 217.

Dieses Zitat verdeutlicht zum einen, dass für Kant die ästhetische Erfahrung (welche er hier als „inneres Gefühl eines zweckmäßigen Zustandes des Gemüts“ umschreibt) ohne die Beteiligung des Verstands (sprich des abstrakten, begrifflichen Denkvermögens) nicht vorstellbar ist. Zum anderen entbindet Kant den Verstand im Zusammenhang mit der ästhetischen Erfahrung von der Forderung, begrifflich eindeutig zu sein, ergo von seiner zweckrationalen Funktion. Kant fordert vielmehr den spielerisch-experimentellen Einsatz des Erkenntnisvermögens für die ästhetische Erfahrung. Einbildungskraft und Verstand unterliegen im Bereich der Ästhetik weder den Gesetzen der Logik, noch haben sie sich an moralischen Kriterien auszurichten. Die ästhetische Erfahrung offeriert dem Subjekt demnach die größtmögliche Freiheit im Umgang mit seinen Erkenntniskräften.

Manfred Clemenz nennt mit dem „symbolischen Denken“⁴²⁷ ebenfalls eine an den menschlichen Verstand gebundene Voraussetzung für die ästhetische Erfahrung. Als *symbolisches Denken* bezeichnet Clemenz die Fähigkeit, in einem Gegenstand einen Verweis auf etwas anderes zu sehen: „D. h., wir können etwas wahrnehmen und zugleich erkennen, dass es noch etwas anderes bedeutet als das, was sich anschaulich zeigt.“⁴²⁸

Auch Parmentier betrachtet die Erkenntnisfähigkeit als wichtiges ‚Instrument‘ für die ästhetische Erfahrung. Seine Überlegungen zur ästhetischen Erfahrungsfähigkeit von Kindern münden in der provokativen Behauptung, Kinder seien aufgrund ihrer noch nicht ausreichend entwickelten kognitiven Fähigkeit „ein problematisches Verhältnis zu ihrer eigenen Darstellungsform“⁴²⁹ herzustellen, das sich in ihrem unausgebildeten Sinn für Ironie manifestiere, zur ästhetischen Erfahrung nicht fähig. Parmentiers Argumentation basiert zum einen auf der Annahme, Kunst sei das „Vehikel“⁴³⁰ zur „Herbeiführung“⁴³¹ ästhetischer Erfahrungen. Zum anderen misst Parmentier die Kunst an den Kriterien Fiktionalität und Ironie bzw. Selbstironie. Da er Kindern die Fähigkeit zur Ironie abspricht, kommt er zu dem Schluss: „Die ästhetische Lust und die Kunst [...] sind [...] nur für Erwachsene“⁴³². Kinder – so meint Parmentier – seien allenfalls in der Lage, „proästhetische Erfahrungen“⁴³³ zu machen, da sie Fiktionalität zwar bereits erfassen und gestalterisch ausdrücken könnten, jedoch außerstande seien, ironische Brechungen herzustellen bzw. zu verstehen. An dieser Stelle soll Parmentiers These, „dass Kinder zu ästhetischen Erfahrungen im strengen Sinne

⁴²⁷ Clemenz, 2010, S. 96.

⁴²⁸ Ebd.

⁴²⁹ Ebd., S. 108.

⁴³⁰ Vgl. Parmentier, in: Mattenklott; Rora (Hrsg.), 2004, S. 104.

⁴³¹ Ebd.

⁴³² Ebd. S. 104.

⁴³³ Ebd.

nicht fähig sind“⁴³⁴, nicht zugestimmt werden.⁴³⁵ Diese These ist jedoch insofern für diese Arbeit relevant, als dass sie die Bedeutung der Erkenntniskräfte für die ästhetische Erfahrung unterstreicht, indem sie die Rolle des Verstands (ohne den Ironie weder ausgedrückt noch wahrgenommen werden kann) für diese Erfahrung hervorhebt.

Kleimann betont die Komponente der Erkenntnisfähigkeit als Voraussetzung und Bestandteil der ästhetischen Erfahrung ebenfalls, indem er feststellt:

Die ästhetische Erfahrung zehrt von einem Wissen, das den Spielraum der Erfahrung absteckt und sich im Prozeß der Erfahrung modifiziert. Zu diesem Wissen gehört nicht selten ein Können, das [...] perzeptorische oder hermeneutische Fähigkeiten und [...] technische Kenntnisse und kreatives Vermögen betrifft.⁴³⁶

Kleimann verwendet an dieser Stelle die Begriffe *Wissen*, *kreatives Vermögen* und *hermeneutische Fähigkeiten*, um die Voraussetzungen für ästhetische Erfahrungen auf der Erkenntnisebene zu beschreiben. Mit dieser Begriffswahl bestätigt er letztlich die Bedeutung sämtlicher Wissenskategorien für die ästhetische Erfahrung.

Unter den (konsultierten) Theoretikern herrscht also weitgehende Einigkeit darüber, dass die ästhetische Erfahrung an die Bedingung der menschlichen Erkenntnisfähigkeit gekoppelt ist, denn sie basiert auf dem Zusammenspiel sämtlicher Erkenntniskräfte. Zu diesen Kräften zählen das an den Intellekt gebundene kognitive, explizite Wissen, das der inneren Bildwelt entnommene Anschauungswissen und das auf früheren Erfahrungen basierende, implizite Handlungswissen.

⁴³⁴ Ebd., S. 99.

⁴³⁵ Mit dem Hinweis auf Lacans Spiegelkonzept und den Ausführungen zum frühkindlichen Selbstreflexionsvermögen (in diesem Kapitel) wurde bereits veranschaulicht, inwiefern auch jüngere Kinder über Voraussetzungen für ästhetische Erfahrungen verfügen.

⁴³⁶ Kleimann, 2002, S. 42.

III. Forschungsdesign

1. Vorüberlegungen zum Forschungsdesign

1.1 Begründung für die empirisch-qualitative Untersuchungsanlage

Das Datenerhebungs- und Auswertungsverfahren dieser Arbeit basiert ausschließlich auf empirischen und qualitativen Ansätzen, denn ästhetisch-theatrale Produktionsprozesse von Kindern im Grundschulalter lassen sich mit normativen, standardisierten Methoden quantitativ kaum erfassen: Mattenklott stellt etwa in ihren Untersuchungen über die „Ästhetische Erfahrung in der Kindheit“¹ fest:

Quantitative empirische Untersuchungen fördern zwar Daten zutage, über das soziale Umfeld, über die Frequentierung von Bibliotheken und freien Kunstschulen, die Zahl der ein Musikinstrument spielenden Kinder oder den Besuch von Kindertheaterveranstaltungen, aber über das, was die Kinder bei ihren Aktivitäten empfinden und erleben, sagen die Daten nichts. Hier ist die qualitative Forschung gefordert.²

Auch Klepacki, der die Suche nach dem wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn über das „bildungstheoretische Potenzial des Theaterspiels“³ ohnehin für schwierig erachtet, da sich seiner Meinung nach beim Theaterspiel „Lern- und Bildungsprozesse im Inneren eines tätigen Subjekts vollziehen und sich damit unumgänglich der Beobachtung entziehen“⁴ und folglich „die Logiken empirischer Forschung und die strukturellen Eigenheiten der theatralen Kunst nur approximativ in Einklang zu bringen sind“⁵, spricht sich gegen die Anwendung quantitativer Forschungsmethoden zur Erfassung ästhetisch-theatraler Prozesse aus. Klepacki meint, dass die „Wissenschaften immer von Begrifflichkeiten ausgehen und in den Künsten immer auch konkrete und einzigartige Erfahrungen am Werke sind, die sich einer Eindeutigkeit, Objektivierbarkeit und dem Logos eher entziehen“⁶. Für Klepacki hat die Erforschung ästhetisch-theatraler Prozesse auf Ableitungen von „intrasubjektiven Geschehnissen zu basieren“, und hier sei „in aller Regel von qualitativer, nicht quantitativer Forschung auszugehen.“⁷

Die Kunstdidaktiker bzw. -pädagogen Peez und Reuter vertreten ebenfalls die Auffassung, dass sich ästhetische Erfahrungsprozesse am besten mit Instrumenten der empirisch-

¹ Mattenklott; Rora (Hrsg.), Weinheim und München, 2004.

² Ebd., S. 7.

³ Klepacki, Leopold: Theatrale Bildung als leibliches Prinzip anthropologischer (Selbst-)Reflexion. Über bildende Differenzenerfahrungen in artifiziell-performativen Prozessen. In: Bilstein, Johannes; Brumlik, Micha (Hrsg.): Die Bildung des Körpers. Weinheim und Basel, 2013. S. 296–307, hier S. 296 f.

⁴ Ebd., S. 297.

⁵ Ebd.

⁶ Ebd.

⁷ Ebd.

qualitativen Forschung wissenschaftlich erschließen lassen. So hat Peez bereits 2007 empirische Forschungsansätze für die Kunstdidaktik gefordert:

Ob und welche Erfahrungsweisen im Gestaltungsvorgang der Kinder [...] tatsächlich erfolgen – oder korrekter formuliert: empirisch rekonstruierbar sind –, wird in aller Regel nicht untersucht. Doch wäre empirische Wirkungsforschung die Aufgabe [...] um die Bedeutung der Eigenständigkeit künstlerischer Zugriffsweisen herauszustellen.⁸

Mittlerweile kann man zwar „im Bereich der Kunstpädagogik [...] eine Zunahme empirischer Untersuchungen“⁹ verzeichnen, wohingegen „Forschungsgebiete wie die Theaterpädagogik“¹⁰ „noch zahlreiche weiße Flecken auf der empirischen Landkarte“¹¹ aufweisen. Reuter sieht den Vorteil qualitativer empirischer Untersuchungen im „Kontext ästhetischer Bildung“¹² darin, dass diese Untersuchungen „der Komplexität ästhetischer Praxis sowie ästhetischer Bildungsprozesse“¹³ gerecht würden und zudem das Forschungsfeld „bis in die Tiefe“¹⁴ ausleuchteten. Außerdem, meint Reuter, könne man mithilfe qualitativer empirischer Verfahren „Interaktions- und Gestaltungsprozesse darstellen bzw. Erfahrungsprozesse im Gestaltungsvorgang rekonstruieren“¹⁵.

Albrecht und Hornberger verweisen auf Eco und Spinner, die beide die These vertreten, dass „die Erfahrung im Zusammenhang mit ästhetischer Kommunikation zwar theoretisch erfassbar, aber nicht messbar“¹⁶ sei. Als Begründung für diese These führen sie zentrale Wesensmerkmale der ästhetischen Erfahrung wie beispielsweise ihre Gebundenheit an das individuelle Subjekt und ihre permanente Unabgeschlossenheit an (vgl. Kap. II.2.3). Diese Wesensmerkmale sind nach Albrecht und Hornberger schwer mit der Operationalisierbarkeit der quantitativen Forschung in Einklang zu bringen.¹⁷ Infolgedessen – stellen auch Albrecht und Hornberger fest – hätten sich im Bereich der Ästhetik bereits qualitative Wissenschaftspraktiken etabliert, die „das Subjekt und dessen individuelle ästhetische

⁸ Peez, Georg: Einführung. In: Peez, Georg (Hrsg.): Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung. Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht. Baltmannsweiler, 2007. S. 1–11, hier S. 1.

⁹ Reuter, Oliver M.: Empirische Forschung im Kontext ästhetischer Bildung. In: Reuter, Oliver M. (Hrsg.): Konsequenzen für ästhetische Bildung. Empirische Studien und ihre Folgen für den Unterricht. München, 2013. S. 7–11, hier S. 7.

¹⁰ Ebd.

¹¹ Ebd.

¹² Ebd.

¹³ Ebd.

¹⁴ Ebd.

¹⁵ Vgl. Peez, 2007, S. 1.

¹⁶ Albrecht, Christian; Hornberger, Johannes: Empirische Zugänge zu ästhetischer Erfahrung. In: Jahraus, Oliver; Liebau, Eckart; Pöppel, Ernst; Wagner, Ernst (Hrsg.): Gestalten und Erkennen. Ästhetische Bildung und Kompetenz. Münster/New York, 2014. S. 49–61, hier S. 53.

¹⁷ Vgl. ebd., S. 54.

Erfahrung inklusive der ästhetischen Haltung [...], die sich in den ästhetischen Resultaten¹⁸ widerspiegeln, in den Fokus rückten.

Hentschel, Pinkert und Westphal, die den theaterpädagogischen Diskurs maßgeblich mitgestalten, sprechen sich ebenfalls explizit für die Anwendung empirisch-qualitativer Methoden im Zusammenhang mit der Erforschung des Theaterspiels und seinen ästhetischen Erfahrungsmöglichkeiten aus. Hentschel entwickelt – ausgehend von den Fragen, ob sich „Bildungsprozesse, die sich im Kontext des Theaterspiels ereignen, überprüfen lassen, und welche Methoden gegebenenfalls dazu geeignet sind bzw. wo die Grenzen einer solchen Überprüfbarkeit liegen“¹⁹ – Kriterien für Forschungsperspektiven zur Ausleuchtung des Felds. Grundsätzlich betrachtet Hentschel das Theaterspiel nicht als didaktisches Medium, das zum Kompetenzerwerb beiträgt²⁰, sondern als eine „Disziplin der ästhetischen Bildung, die sich mit der Vermittlung von wahrnehmenden und gestaltenden Prozessen im künstlerischen Medium Theater befasst“²¹. Diese Grundannahme hat sich nach Hentschel auf den Forschungsfokus auszurichten, der dementsprechend stets eher von der Überlegung „wie Theaterspielen funktioniert“²², als von derjenigen „was durch Theaterspielen erlernt werden kann“²³, ausgehen sollte. Dennoch bescheinigt Hentschel dem Theaterspiel ein ästhetisches Bildungspotential. Dieses liegt für sie in der ästhetischen Erfahrung begründet, die – ihrer Meinung nach – während theatraler Produktionsprozesse als „Differenzerfahrung zwischen der Ebene des Dargestellten und der Darstellung“²⁴ körperlich gemacht werde. Die mit dem Theaterspiel einhergehende ästhetische Erfahrung lässt sich auch für Hentschel nicht mit quantitativen Methoden erschließen. In ihrer Argumentation gegen das quantitative Erfassen ästhetischer Erfahrungen führt sie die Unvergleichbarkeit dieser Erfahrungen aufgrund ihrer Gebundenheit an das individuelle Subjekt sowie aufgrund ihrer Abhängigkeit von spezifischen situativen Kontexten an:

Künstlerische Arbeitsprozesse und die damit verbundenen Erfahrungen [...] sind einmalig und unvergleichlich und in hohem Maße situationsabhängig. Eine Einschätzung dieser Prozesse, die sich ausschließlich an zu erreichenden, auf der Vorstellung der Vergleichbarkeit beruhenden Standards orientiert, greift deshalb zu kurz.²⁵

¹⁸ Ebd., S. 51.

¹⁹ Vgl. Hentschel, Ulrike: Bildungsprozesse durch Theaterspielen. – Zur Problematik der Messbarkeit von Wirkungen, Risiken und Nebenwirkungen. In: Pinkert, Ute (Hrsg.): Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen. Berlin/Strasburg/Milow, 2008. S. 82–92, hier S. 83.

²⁰ Vgl. ebd., S. 84.

²¹ Ebd.

²² Ebd.

²³ Ebd.

²⁴ Ebd.

²⁵ Ebd., S. 89.

Als Forschungsperspektive schlägt auch Hentschel „qualitativ-empirische Methoden“²⁶ vor und nennt als konkrete Verfahren einerseits die Fallstudie, d. h. die Untersuchung einzelner Projekte im Hinblick auf ihren Verlauf und ihre Ergebnisse²⁷, sowie andererseits „kleinere Interventionsstudien mit einer ausgewählten Gruppe von theaterspielenden und anleitenden Personen und fokussierten Fragestellungen“²⁸. In dieser Forschungsarbeit werden einzelne Fälle im Rahmen von Experteninterviews mit Theaterlehrkräften bzw. Schultheatermultiplikator*innen (d. h. mit einzelnen anleitenden Personen) untersucht, indem fokussiert nach dem ästhetischen Erfahrungsgehalt der Theaterangebote gefragt wird.

Pinkert bestätigt Hentschels Forschungsstrategien, differenziert den Untersuchungsverfahrenskatalog jedoch noch weiter aus, indem sie zur Fallstudie erläutert: „In den Blick kommen Einzelfälle, konkrete Situationen und Gesten. Die neue Aufmerksamkeit für den Körper als Agens und Sinnproduzent lässt auch scheinbare Routinen, Nebensächlichkeiten und Zufälligkeiten wichtig werden.“²⁹ Ebenso wie Hentschel konstatiert Pinkert im Hinblick auf die theaterpädagogische Forschung, es gehe nicht darum, zu erforschen „aus welchen Motiven Handlungen erfolgen und was mit ihnen beabsichtigt wird“³⁰, sondern vielmehr darum, die Handlungen selbst wahrzunehmen und zu fragen, „welche Spuren sie in den Akteuren hinterlassen bzw. welche Konsequenzen aus ihnen erwachsen sind“³¹. Pinkert warnt zudem vor der bloßen Übertragung qualitativ-empirischer Methoden aus den Sozial- und Erziehungswissenschaften auf den Bereich der Ästhetik: Würden Methoden aus den genannten Disziplinen unreflektiert auf künstlerisch-ästhetische Felder übertragen, so drohe die Gefahr, dass sie zur Funktionalisierung der (theater-)ästhetischen Bildung im Sinne einer kompetenzorientierten Verwertbarkeit ihrer Wirkungen beitragen könnten, befürchtet Pinkert.³² Für die theaterpädagogische Forschung sieht sie aus diesem Grund eine „besondere Herausforderung darin, in kritischer Auseinandersetzung mit qualitativen empirischen Forschungsmethoden geeignete Instrumentarien zu entwickeln, die der *Eigenständigkeit* [Herv. im Original] pädagogisch initiiertes künstlerisch-ästhetischer Aneignungsweisen gerecht werden“³³. Konkret erwartet Pinkert von der (empirisch und qualitativ ausgerichteten) theaterpädagogischen Forschung, dass diese aufgrund ihrer spezifischen Perspektive,

²⁶ Hentschel, in: Pinkert, 2008, S. 89.

²⁷ Ebd.

²⁸ Ebd.

²⁹ Pinkert, in: Pinkert (Hrsg.), 2008, S. 10.

³⁰ Ebd.

³¹ Ebd.

³² Vgl. ebd., S. 8 f.

³³ Ebd., S. 11.

„körperleibliche Wahrnehmungs- und Gestaltungsprozesse“³⁴ in den Blick zu nehmen, „dazu beitragen“³⁵ könne, „kulturell-ästhetische Praxen in ihrer Materialität und Prozesshaftigkeit zu beschreiben“³⁶.

Westphal weist in ihren Überlegungen zu Forschungsperspektiven und -ansätzen für die „Kulturelle und Ästhetische Bildung“³⁷ ebenfalls darauf hin, „dass sich ästhetische Prozesse einer objektiven Messbarkeit entziehen und nicht nach übergeordneten Kriterien mit Blick auf ihre Qualität zu bewerten sind.“³⁸ Westphal begründet diese Einschätzung ebenso wie Albrecht, Hornberger, Hentschel und Pinkert mit den Spezifika der ästhetischen Erfahrung, indem sie feststellt, „dass der ästhetischen Erfahrung zu eigen ist, dass sie sich erwarteten Transferleistungen entzieht und ihre Erscheinungsformen nicht sofort und direkt evaluierbar sind.“³⁹ Zudem bleibt auch für Westphal eine ästhetische Erfahrung „permanent temporär“⁴⁰. Um den spezifischen Merkmalen der ästhetischen Erfahrung in der Forschung Rechnung zu tragen, spricht sich Westphal ebenfalls für den Einsatz „von Instrumenten der qualitativen Forschung, die den vergänglichen, flüchtigen Momenten der Künste, der bildenden Wirksamkeit im Einzelfall nachkommen können“⁴¹, aus. Für Westphal dürfen die qualitativen Forschungsinstrumente zur Freilegung theaterästhetischer Erfahrungen keinesfalls starr sein, sondern sollten vielmehr einem permanenten Überprüfungs-, Anpassungs- und Veränderungsprozess standhalten:

Dem [Spezifischen der ästhetischen Erfahrung, d. Verf.] kann eine Forschung nur gerecht werden, indem sie immer wieder ihre Parameter in einem diskursiven Prozess neu diskutiert und legitimiert – sich zwischen Wahrnehmung, Praxis und Analyse hin- und her bewegend.⁴²

Als mögliches Untersuchungsverfahren führt Westphal die Fallstudie an und betont, dass die Wahl der Forschungsmethoden grundsätzlich dem ästhetischen Erfahrungsraum als Untersuchungsgegenstand entsprechen solle. Für die Erforschung ästhetischer Phänomene im Bildungskontext sind für Westphal aus diesem Grund durchaus auch Forschungsarten denkbar, die per se ästhetisch sind. Westphal verweist in diesem Zusammenhang auf neuere

³⁴ Pinkert (Hrsg.), 2008, S. 11.

³⁵ Ebd.

³⁶ Ebd.

³⁷ Westphal, Kristin: „The future will be confusing.“ Herausforderungen für die Forschung zur Kulturellen und Ästhetischen Bildung. In: Westphal, Kristin; Stadler-Altman; Schittler, Susanne; Lohfeld, Wiebke (Hrsg.): Räume kultureller Bildung. Nationale und transnationale Perspektiven. Weinheim/Basel, 2014. S. 20–33, hier S. 20.

³⁸ Ebd.

³⁹ Ebd., S. 28.

⁴⁰ Ebd., S. 27 f.

⁴¹ Ebd., S. 28.

⁴² Ebd.

Forschungsansätze aus den „angloamerikanischen Ländern“⁴³, die unter dem Stichwort „Artistic Research“⁴⁴ Eingang in den Forschungs-, Kunst- und Bildungsdiskurs gefunden haben. Hierbei handelt es sich um Forschungsformen, die auf ästhetisch-künstlerischen Praktiken fußen. ‚Artistic Research‘ oder ‚Künstlerische Forschung‘ kann somit bedeuten, dass „Forschung mithilfe von künstlerischen Strategien“⁴⁵ betrieben wird. Zur Beantwortung der Forschungsfragen, die dieser Untersuchung zugrunde liegen, ist auf Formen, die sich unter ‚Artistic Research‘ verorten lassen, zugunsten des – in den Sozialwissenschaften eher konventionellen-methodologischen Vorgehens der Triangulation verzichtet worden. Trianguliert werden hier die Verfahren der Fragebogenerhebung, des leitfadengestützten Experteninterviews und der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Schreiers Werkzeugkastenprinzip⁴⁶ (siehe Punkt 2. dieses Kapitels).

Zum Begriff ‚Artistic Research‘ sei dennoch angemerkt, dass dieser nach Lohfeld weitaus mehr Konnotationsmöglichkeiten als die oben angeführte impliziert: Mit Rückgriff auf Klein referiert Lohfeld, ‚Artistic Research‘ stehe sowohl für „Kunst, die auf Forschung beruht“⁴⁷, als auch für „Kunst, die Forschung (oder deren Methoden) verwendet“⁴⁸, als auch für „Kunst, deren Produkte Forschung sind“⁴⁹. ‚Künstlerische Forschung‘ oszilliere infolgedessen zwischen den Disziplinen der Kunst und der Wissenschaft.⁵⁰ Mit Rekurs auf Tröndle schlägt Lohfeld mit dem Satz, es gehe um die „Erforschung von Welt, die nicht *nur* epistemologisch oder *nur* künstlerisch erfolgt, sondern aus einer Transformation des Verhältnisses beider zu- und miteinander“⁵¹, eine allgemeine Definition des Begriffs ‚Artistic Research‘ vor. Nach dieser allgemeinen Definition schimmern möglicherweise Facetten der ‚künstlerischen Forschung‘ durch diese Arbeit, denn zu ihren Bestandteilen zählt das Aufzeichnen (mit einem digitalen Audioaufnahmegerät) von Narrationen über theatral-mimetische (und somit künstlerische) Welterkundungsprozesse von Grundschüler*innen. Allerdings werden die Transkripte dieser Narrationen epistemologisch analysiert.

⁴³ Ebd.

⁴⁴ Westphal, in: Westphal; Stadler-Altman; Schittler; Lohfeld (Hrsg.), 2014, S. 28.

⁴⁵ Ebd., S. 29.

⁴⁶ Schreier, Margrit: Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, Vol 15, No 1, 2014 (Art. 58). In: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1401185> (Zugriff: 15.3.2019).

⁴⁷ Lohfeld, Wiebke: Artistic Research: ein skizzenhafter Bestimmungsversuch über Zugänge zu Räumen Kultureller Bildung am Beispiel des Lab Inter Arts. In: Westphal, Kristin; Stadler-Altman; Schittler, Susanne; Lohfeld, Wiebke (Hrsg.): Räume kultureller Bildung. Nationale und transnationale Perspektiven. Weinheim/Basel, 2014. S. 204–215, hier S. 207.

⁴⁸ Ebd.

⁴⁹ Ebd.

⁵⁰ Vgl. ebd., S. 206.

⁵¹ Ebd., S. 207.

1.2 Implikationen im Hinblick auf den Forschungsgegenstand und die Forschungs-subjekte

Empirisch-qualitatives Forschen verlangt von den Forschenden dem Forschungsgegenstand bzw. den an der Untersuchung beteiligten Subjekten gegenüber eine offene, unvoreingenommene Haltung, die Peez wie folgt beschreibt:

Entscheidend ist [...] die Offenheit Forschender – die in der Regel mit der praktischen Forschungserfahrung zunimmt – eigene Auffassungen sowie Interpretationswege durch das Forschungsmaterial so stark irritieren zu lassen, es als ‚autonomes‘ Material so wichtig zu nehmen, dass innovative, intersubjektive Sichtweisen und Beschreibungen über das zu untersuchende Phänomen bzw. Feld entwickelt werden können.⁵²

Wie aus dem Zitat hervorgeht, wird die von Offenheit und Unvoreingenommenheit geprägte Haltung im Umgang mit dem Untersuchungsmaterial manifest: Wird dieses Material als eigenständiges ‚Gegenüber‘, wahrgenommen, so kann es ein ‚Eigenleben entwickeln‘ und Forschende verunsichern bzw. zur Gewinnung neuer Erkenntnisse anregen.

Die an (theaterpädagogischen) Forschungen beteiligten Akteur*innen sind ebenfalls als autonome Subjekte ernst zu nehmen. Hentschel spricht – im Zusammenhang mit der Beforschung von Bildungsprozessen, die durch das Theaterspiel angestoßen werden – sämtlichen Beteiligten einen Expertenstatus zu und meint:

Für alle diese Untersuchungen gilt, dass die beteiligten Akteure als Experten für ihre einmalige Arbeit angesehen werden müssen. [...] Gespräche und Diskussionen über den Arbeitsprozess, die wiederum mit Methoden der qualitativen Forschung auszuwerten sind, stellen wichtige Informationen über die bildende Wirkung der künstlerischen Arbeit dar. In welcher Weise wird die Arbeit von den beteiligten Akteuren reflektiert? Lässt sich von konzeptionellen Überlegungen sprechen? Wie verlaufen Prozesse des Findens und Verwerfens von theatralen Gestaltungsmöglichkeiten?⁵³

Die von Peez und Hentschel hier formulierten Forderungen finden sich im Forschungsdesign dieser Arbeit wieder: Die gewählten Arten der Datengenerierung mittels Audioaufnahmen und Fragebogenbefragung gewährleisten, dass überhaupt ein Korpus von ‚autonomen Material‘ zur Bearbeitung herangezogen werden kann. Induktiv am Material gebildete Kategorien ermöglichen zudem die Rekonstruktion „intersubjektiver Sichtweisen“⁵⁴. Hentschels Vorschlag, mit Expert*innen „Gespräche und Diskussionen über den Arbeitsprozess“⁵⁵ zu führen, ist insofern in das Forschungsdesign dieser Arbeit eingeflossen, als dass die methodologische Entscheidung getroffen wurde, leitfadengestützte

⁵² Peez, Georg (Hrsg.): Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung/Kunstpädagogik. Qualitative Empirie für Studium, Praktikum Referendariat und Unterricht. Baltmannsweiler, 2007, S. 2.

⁵³ Hentschel, in: Pinkert (Hrsg.), 2008, S. 90.

⁵⁴ Peez, 2007, S. 2.

⁵⁵ Hentschel, in: Pinkert (Hrsg.), 2008, S. 90.

Experteninterviews mit Grundschultheaterexpert*innen durchzuführen. Zudem sind Henschels oben zitierte Impulsfragen – nach der Art und Weise der Reflexion der Schultheaterarbeit durch die Beteiligten bzw. nach deren konzeptionellen Überlegungen und Probenprozesserfahrungen im Hinblick auf das „Finden und Verwerfen von theatralen Gestaltungsmöglichkeiten“⁵⁶ – in die Leitfadententwicklung und -gestaltung eingeflossen (siehe Unterpunkt 2.1.4 dieses Kapitels).

1.3 Grobbeschreibung des Untersuchungsdesigns

Wie im Vorausgegangenen bereits erwähnt, wurde für das Forschungsdesign dieser Arbeit ein triangulatorischer Ansatz gewählt: Zur Datenerhebung sind zum einen sechzehn leitfadengestützte Interviews mit insgesamt siebzehn Grundschultheaterexpert*innen geführt worden. Zum anderen ist das Erhebungsinstrument des Fragebogens eingesetzt worden.

Die Triangulation sollte die mehrdimensionale Erfassung des ästhetischen Erfahrungsraums *Schultheater* (in Grundschulen) gewährleisten, denn die Experteninterviews lieferten Datenmaterial, das zur Rekonstruktion der Perspektive von Theaterlehrerkräften auf den ästhetischen Erfahrungsraum des Schultheaters herangezogen werden konnte und mit der Fragebogenerhebung sind Fakten zu den strukturellen Rahmenbedingungen der Schultheaterangebote an verschiedenen Grundschulen erfasst worden.

Zur interpretativen, rekonstruktiven Datenanalyse bzw. -auswertung ist ebenfalls eine triangulative Methodenverschränkung gewählt worden, denn die Experteninterviews sind nach Schreiers⁵⁷ Vorschlag, diverse Varianten der Qualitativen Inhaltsanalyse miteinander zu kombinieren, analysiert worden (siehe 2.1.7). Für die Auswertung der Fragebögen ist – trotz der geringen Fallzahl – das Verfahren der Häufigkeitsverteilung gewählt worden.

Die im Vorausgegangenen lediglich grob umrissenen Methoden der Datenerhebung und -analyse werden in den weiteren Ausführungen zur Methodologie detailliert erläutert. An dieser Stelle sei zur Triangulation noch angemerkt, dass diese nicht nur mehrere Perspektiven auf das Untersuchungsfeld ermöglichte, sondern auch die Chance bot, subjektive Sichtweisen von Grundschultheaterexpert*innen (auf ihre jeweiligen Schultheaterangebote), mit den jeweils gegebenen strukturellen Rahmenbedingungen, (die per Fragebogen erhoben wurden), zu vergleichen und aus dem Vergleich Schlüsse (bspw. über Bedarfe) zu ziehen.

⁵⁶ Henschel, in: Pinkert (Hrsg.), 2008, S. 90.

⁵⁷ Schreier, 2014, Absatz 58.

2. Methodologische Konzeption

2.1 Experteninterviews zur Rekonstruktion von Wissen

Grundsätzlich verfügen Expert*innen über exklusive Wissensbestände und mithilfe von Experteninterviews können sich Forschende einen Zugang zu diesen Wissensbeständen verschaffen. So meint Pfadenhauer zum „Erkenntnisinteresse des Experteninterviews“⁵⁸:

Sie [Experteninterviews, d. Verf.] zielen ab auf die Rekonstruktion von besonderen Wissensbeständen bzw. von besonders exklusivem, detailliertem oder umfassendem Wissen über besondere Wissensbestände und Praktiken, kurz: auf die Rekonstruktion von Expertenwissen.⁵⁹

Experteninterviews stellen infolgedessen ein adäquates Instrument zur Rekonstruktion des exklusiven Wissens von Grundschultheaterexpert*innen dar. Zu diesem exklusiven Wissen zählen bspw. Kenntnisse über die Probenbedingungen, unter denen mit Grundschüler*innen gearbeitet wird, über (theaterpädagogische) Konzepte, die dieser Arbeit zugrunde gelegt werden sowie über Produktionsästhetiken und schultheaterspezifische Bedarfe.

Grundsätzlich setzt sich Expertenwissen aus verschiedenen Wissensarten zusammen: Kaiser beschreibt die unterschiedlichen Arten von Expertenwissen mithilfe der drei Kategorien „Betriebswissen, Kontextwissen und Deutungswissen“⁶⁰. Zum Betriebswissen zählen „Kenntnisse über organisatorische Prozesse“⁶¹ und „Routinen“⁶² sowie über (betriebsinterne) „verbindliche Regeln“⁶³. Kontextwissen beinhaltet nach Kaiser „Kenntnisse über institutionelle Rahmenbedingungen“⁶⁴ und über „Zwänge und Interessensstrukturen“⁶⁵. Zur Erschließung des Kontextwissens bedarf es Kaiser zufolge nicht unbedingt des Interviews, denn dieses Wissen ist eher explizit⁶⁶ und der Zugang zu dieser Art von Wissen dementsprechend auch über andere Quellen möglich. Lediglich beim Deutungswissen handelt es sich nach Kaiser um rein implizite, exklusive Wissensbestände und insofern um das geistige Eigentum der Expert*innen⁶⁷, denn das Deutungswissen beinhaltet subjektive

⁵⁸ Pfadenhauer, Michaela: Auf gleicher Augenhöhe. Das Experteninterview – ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder (3., grundlegend überarbeitete Auflage). Wiesbaden, 2009. S. 99–116, hier S. 99.

⁵⁹ Ebd.

⁶⁰ Kaiser, Robert: Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung. Wiesbaden, 2014, S. 5.

⁶¹ Ebd.

⁶² Ebd.

⁶³ Ebd., S. 44.

⁶⁴ Ebd., S. 5.

⁶⁵ Ebd., S. 44.

⁶⁶ Vgl. ebd., S. 42 ff.

⁶⁷ Vgl. ebd., S. 45.

Sichtweisen und Interpretationen bzw. die Wahrnehmungen und Einstellungen des Experten bzw. der Expertin zum Untersuchungsgegenstand.⁶⁸

Auch Bogner und Menz nennen mit den Termini „technisches Wissen, Prozesswissen und Deutungswissen“⁶⁹ drei verschiedene „Dimensionen“⁷⁰ des Expertenwissens. Diese Begriffe können zwar nicht als Synonyme für Kaisers o. g. Wissenskategorien gelesen werden, es existieren jedoch inhaltlich Überschneidungen: So finden sich in Bogners und Menz‘ Konnotation des ‚technischen Wissens‘ Elemente, die Kaisers Auffassung des ‚Betriebswissens‘ entsprechen und das zusammengesetzte Substantiv ‚Prozesswissen‘ weist inhaltliche Parallelen zu der Wissensart auf, die Kaiser als ‚Kontextwissen‘ bezeichnet:

Dagegen lassen sich [...] drei zentrale Dimensionen des Expertenwissens bestimmen [...] Erstens das ‚*technische*‘ Wissen, [Herv. im Original] das sich durch die Herstellbarkeit und Verfügung über Operationen, Regelabläufe, fachspezifische Anwendungsroutinen, bürokratischen Kompetenzen usw. charakterisiert. [...] Von diesem kann zweitens das ‚*Prozesswissen*‘ [Herv. im Original] abgegrenzt werden, das sich auf die Einsichtnahme und Information über Handlungsabläufe, Interaktionsroutinen, organisationale Konstellationen sowie vergangene oder aktuelle Ereignisse bezieht [...] Das theoriegenerierende Experteninterview zielt auf die Erhebung von ‚*Deutungswissen*‘ [Herv. im Original], also jenen subjektiven Relevanzen, Regeln, Sichtweisen und Interpretationen, die das Bild vom Expertenwissen als eines heterogenen Konglomerats nahelegen. Mit der Rekonstruktion des ‚Deutungswissens‘ betritt man [...] das Feld der [...] Sinnentwürfe und Erklärungsmuster.⁷¹

Kaisers bzw. Bogners und Menz‘ theoretische Überlegungen zu den verschiedenen Arten bzw. „Dimensionen“ (s. o.) von Expertenwissen sind für die Planung und Durchführung von Experteninterviews insofern relevant, als dass sich aus der Kenntnis über die verschiedenen Wissenstypen konkrete Fragen bzw. Gliederungsschemata zur Erstellung von Interviewleitfäden ableiten lassen. Zudem können diese Wissensklassifizierungen für die Gesprächsführung Forschender in Interviewsituationen hilfreich sein, indem sie hier als theoretischer Hintergrund zum Setzen von gesprächssteuernden Impulsen bspw. in Form von Stimuli zur Artikulation von Deutungswissen genutzt werden.

Will man das Wissen von Expert*innen der Forschung zugänglich machen, empfiehlt es sich, von einem dynamischen Wissensverständnis auszugehen. Meuser und Nagel haben im Kontext ihrer Überlegungen zu neuen Formen der „Wissensproduktion“⁷² mit Verweis auf

⁶⁸ Vgl. ebd., S. 5 u. S. 43.

⁶⁹ Vgl. Bogner, Alexander; Menz, Wolfgang: Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner; Littig; Menz (Hrsg.), 2009. S. 61–98, hier S. 71.

⁷⁰ Ebd., S. 70.

⁷¹ Ebd., S. 70 f.

⁷² Vgl. Meuser, Michael; Nagel, Ulrike: Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder (3., grundlegend überarbeitete Auflage). Wiesbaden, 2009. S. 35–60, hier S. 39.

Knorr-Cetina darauf hingewiesen, dass Expertenwissen in pluralen Gesellschaften stets ‚sozial hergestellt‘ werde und aus diesem Grund keinesfalls als etwas ‚Fixes‘⁷³, das ‚abgefragt‘⁷⁴ werden könne, denkbar sei:

Folgt man Knorr-Cetinas Verständnis von Wissenskulturen, dann muss man einen dynamischen Wissensbegriff zugrunde legen. Wissen lasse sich nicht (mehr) als etwas Fixes konzipieren, als ‚intellektuelles oder technisches Produkt‘, es müsse als ‚Prozess in bestimmten ‚Produktionskontexten‘ betrachtet werden. Der analytische Blick richte sich auf ‚Wissen, wie es ausgeübt wird‘ (Knorr-Cetina, 2002: 17,18). Der Experte kann dieses Wissen, obschon es handlungsleitend ist, im Interview nicht einfach ‚abspulen‘.⁷⁵

Auf der Basis eines ‚dynamischen Wissensbegriffs‘⁷⁶ ist der Wissenskonstruktionsprozess von Expert*innen als konstitutiver Bestandteil jedes Experteninterviews zu betrachten. Der dynamische Wissensbegriff ist auch der Leitfadententwicklung zugrunde zu legen: Expertenwissen wird beispielsweise durch biografische Einflüsse oder ‚die kommunikative Praxis von Expertenlagern oder -netzwerken‘⁷⁷ konstruiert. Diese Aspekte sollten in die Planung von Interviews mit Expert*innen einfließen, indem etwa biografische Fragen in den Leitfaden aufgenommen werden, sodass bei der Durchführung der Interviews offene, narrative Gesprächsphasen⁷⁸, die Biografisches enthalten, entstehen, oder indem Fragen zu den Vernetzungsstrukturen der jeweiligen Expertin bzw. des jeweiligen Experten in den Interviewleitfaden eingefügt werden.

Resümierend lässt sich zum dynamischen Wissenskonzept festhalten: Expert*innen eignen sich während individueller (berufs-)biografischer Entwicklungsverläufe Wissen an und verändern dieses Wissen in diskursiver Auseinandersetzung bspw. in Kooperationszusammenhängen oder Fachkreisen stets. Aus diesem Grund ist es unabdingbar, die Subjektivität der Expert*innen sowie ihr jeweiliges fachliches Vernetzungsgefüge bzw. ihre individuelle Positionierung innerhalb dieses Gefüges im Erhebungsverfahren zu thematisieren.

Die soeben ausgeführten theoretischen Vorüberlegungen zu den spezifischen Wissensarten bzw. -dimensionen von Expertenwissen und zum Wissensbegriff sind sowohl in die Leitfadententwicklung für die Befragung der Grundschultheaterexpert*innen, als auch in die Art der Interviewführung eingeflossen: So wurde bei der Leitfadententwicklung darauf geachtet, dass lediglich solche Fragen in den Leitfaden aufgenommen wurden, die auf das

⁷³ Ebd., S. 50.

⁷⁴ Ebd., S. 51.

⁷⁵ Ebd., S. 50.

⁷⁶ Vgl. ebd.

⁷⁷ Ebd., S. 51.

⁷⁸ Vgl. ebd., S. 52 f.

Deutungswissen der Expert*innen ‚abzielen‘. Zur Erschließung des Kontext- und Betriebswissens wurde ein Fragebogen erarbeitet. Dieser wurde den Expert*innen im Anschluss an das Interview zur Beantwortung vorgelegt. Mit der Fokussierung im Interview auf das Deutungswissen durch entsprechende Fragen und Stimuli sollte sichergestellt werden, dass auch tatsächlich die subjektiven Sichtweisen der Theaterlehrkräfte auf ihr jeweiliges Schultheaterangebot sowie ihre individuellen Wahrnehmungen und Gestaltungsansätze artikuliert werden konnten. Mithilfe des Fragebogens konnten dagegen auf eine effiziente Art und Weise die Betriebs-, Kontext-, bzw. Prozesswissensbestände der Grundschultheaterexpert*innen erfasst werden.

Auch das ‚dynamische Wissensmodell‘ wurde für die Planung und Durchführung der Interviews mit den Grundschultheaterexpert*innen fruchtbar gemacht: So wurde mit der Einstiegsfrage bspw. bewusst ein Anreiz zur Erzählung (berufs-)biografischer Ereignisse geschaffen, und in den Fragebogen wurde eine Frage nach der individuellen, fachspezifischen Vernetzungsstruktur aufgenommen.

2.2 Überlegungen zum Expertenbegriff

Wie im vorausgegangenen Unterkapitel bereits erörtert, verfügen Expert*innen nach Pfadenhauer „über einen relativ *exklusiven* [Herv. im Original] Wissensbestand, d. h. über Wissen, das prinzipiell nicht [...] jedermann zugänglich ist“⁷⁹. In heterogenen Gesellschaften verfügen jedoch viele Personen über relativ exklusive Wissensbestände. Darum gilt für Flick die Zugehörigkeit zu einer Organisation noch als weiteres Kriterium für das Expertentum von Menschen, mit denen im Rahmen von Forschungsarbeiten Experteninterviews durchgeführt werden:

Wenn jedoch Experten-Interviews unter dieser Bezeichnung durchgeführt werden, sind in der Regel Mitarbeiter einer Organisation in einer spezifischen Funktion und mit einem bestimmten (professionellen) Erfahrungswissen die Zielgruppe.⁸⁰

Schirmer paraphrasiert den Begriff der Organisationszugehörigkeit als ‚Teil eines Handlungsfelds sein‘⁸¹. ‚Teil-Sein‘ bedeutet für Schirmer, dass Expert*innen Forschenden Einblicke in Interna verschaffen können, da sie aufgrund ihrer ‚Teilhaberschaft‘ „intime Kenner eines spezifischen Felds“⁸² sind. Meuser und Nagel betonen mit Verweis auf Schütze,

⁷⁹ Pfadenhauer, in: Bogner; Littig; Menz (Hrsg.), 2009, S. 101.

⁸⁰ Flick, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung (3. Auflage der im Oktober 2007 vollständig überarbeiteten und erweiterten Neuauflage). Reinbek bei Hamburg, 2010, S. 215.

⁸¹ Vgl. Schirmer, Dominique: Empirische Methoden der Sozialforschung. Grundlagen und Techniken. Mit Beiträgen von Baldo Blinkert und Sylvia Buchen unter Mitarbeit von Peter Brüstle. Paderborn, 2009, S. 193.

⁸² Ebd.

der Expertenbegriff müsse in „spätmodernen Komplexgesellschaften“⁸³ nicht unbedingt an eine Berufsrolle geknüpft sein, sondern könne auch Personen einschließen, die „über einen privilegierten Zugang zu Informationen verfügen“⁸⁴ und das „Kriterium der aktiven Partizipation“⁸⁵ erfüllen: „Die Bestimmung von Experten als aktive Partizipanten hebt ab auf die spezifische Funktion, die solche Personen problembezogen einbringen, sei es in der beruflichen Rolle, sei es in einer ehrenamtlichen Tätigkeit“⁸⁶, so Meuser und Nagel. Organisationszugehörigkeit als Kriterium für Expertentum bezieht sich demnach gegenwärtig nicht mehr ausschließlich auf die Zugehörigkeit zu Institutionen, die als Arbeitgeber fungieren und mit Berufsrollen verbunden sind, sondern der Begriff der Organisationszugehörigkeit ist auf die Beteiligung an gesellschaftlichen Relevanzsystemen (wie z. B. Bürgerinitiativen oder Vereine, ...) auszudehnen. Kaiser legitimiert Expertentum durch „Position und Status“⁸⁷ und meint mit Rückgriff auf Hitzler: „Was den Experten auszeichnet, ist seine institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit.“⁸⁸ Im Gegensatz zu dieser Bestimmung fassen Bogner und Menz den Expertenbegriff sehr weit und binden ihn weder an Berufsrollen noch an Organisationszugehörigkeiten, sondern definieren Expert*innen lediglich über ihr Wissen und ihre Möglichkeiten der Einflussnahme:

Demnach lassen sich Experten als Personen verstehen, die sich – ausgehend von spezifischem Praxis- oder Erfahrungswissen, das sich auf einen klar begrenzten Problembereich bezieht – die Möglichkeit geschaffen haben, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend zu strukturieren.⁸⁹

Wie aus dem Zitat hervorgeht, lassen sich Expert*innen für Bogner und Menz ebenfalls über ihre exklusiven Wissensbestände (die hier als „spezifisches Praxis- und Erfahrungswissen“ bezeichnet werden) und über ihre Möglichkeiten der Einflussnahme, d. h., über ihren Gestaltungsspielraum, den Meuser und Nagel ‚aktive Partizipation‘ (s. o.) nennen, bestimmen. Zusammenfassend kann zum Expertenbegriff im Zusammenhang mit der Erhebungsmethode Experteninterviews festgehalten werden: Expert*innen verfügen – möglicherweise aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu Organisationen bzw. Institutionen – über exklusive Wissensbestände und nehmen in ihren jeweiligen Relevanzsystemen wichtige Positionen ein, die sie ermächtigen, als aktive Partizipanten Teile der Wirklichkeit mitzugestalten.

⁸³ Meuser und Nagel, in: Bogner; Littig; Menz (Hrsg.), 2009, S. 43.

⁸⁴ Ebd., S. 44.

⁸⁵ Ebd.

⁸⁶ Ebd.

⁸⁷ Kaiser, 2014, S. 38.

⁸⁸ Ebd., S. 36.

⁸⁹ Bogner und Menz, in: Bogner; Littig; Menz (Hrsg.), 2009, S. 73.

Die soeben genannten Merkmale, die das Expertentum kennzeichnen, wurden bei der Fallauswahl berücksichtigt und strukturierten das Sample, das im folgenden Unterpunkt näher erläutert wird, mit: So spielte bei der Auswahl der Interviewpartner*innen u. a. die Zugehörigkeit zum Kollegium einer Grundschule bzw. (alternativ) zu schultheaterrelevanten Organisationen und Institutionen⁹⁰ eine Rolle.

2.3 Samplingstrategie

Nach Kruse ist im Hinblick auf das Sample bei qualitativen Erhebungen grundsätzlich die Heterogenität des zu untersuchenden Feldes zu berücksichtigen:

Auch in qualitativen Studien werden Fälle aus einer Grundgesamtheit ausgewählt, die gekennzeichnet ist durch die *Heterogenität des Untersuchungsfeldes* [Herv. im Original]. [...] Die Fallauswahl, das Sample muss nun versuchen, diese Heterogenität in irgendeiner Weise zu berücksichtigen. Über wahrscheinlichkeitstheoretische Methoden ist die Ziehung einer Stichprobe nicht möglich - aufgrund der kleinen Fallauswahl, die angestrebt wird. Insofern muss in Hinsicht auf bestimmte Merkmalsausprägungen [...] eine bewusste Fallauswahl getroffen werden, sodass das Sample Fälle enthält, welche die Heterogenität des Untersuchungsfeldes zumindest repräsentieren.⁹¹

Die Auswahl der Interviewpartner*innen für die Experteninterviews sollte somit die Heterogenität der Gruppe der Schultheaterexpert*innen im Grundschulbereich widerspiegeln. Um dies zu gewährleisten, mussten vor der Festlegung des Samples Merkmalsausprägungen definiert werden, anhand derer die Heterogenität der Expertengruppe spezifiziert werden konnte. Zur Findung und Definition dieser Merkmalsausprägungen wurden verschiedene Arbeiten (s. u.) herangezogen, aus denen Kriterien, die dann das Sample strukturierten, filtriert werden konnten. Zu diesen Arbeiten zählte die Studie von Valentin zur „Zusammenarbeit zwischen Schule und Theater“⁹², Lists Dissertationsschrift „Theater als Unterrichtsfach“⁹³ und ein Beitrag von Hunze zum Thema „Theater und Schule als kulturelle Bildung“⁹⁴.

⁹⁰ Zu diesen Institutionen zählen bspw. die *Pädagogischen Hochschulen*, die *Pädagogischen Seminare für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte* oder Verbände wie der *Landesverband Theater in Schulen Baden-Württemberg e.V.* (LVTS).

⁹¹ Kruse, Jan: *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz.* (2., überarbeitete und ergänzte Auflage). Weinheim/Basel, 2015, S. 241.

⁹² Valentin, Katrin: *Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Theater. Empirische Ergebnisse für die Fachdebatte und hilfreiche Reflexionen für die Praxis.* Münster, 2013.

⁹³ List, Volker: *Theater als Unterrichtsfach – Didaktische Überlegungen und Konstituenten für ein Konzept für Theaterunterricht.* Digital veröffentlichte Dissertation im Fach Germanistik Bereich Theaterpädagogik der Philosophischen Fakultät der Universität Siegen eingereicht am 01.07.2018. In: <https://nbn-resolving.org/zrn:nbn:de:hbz:467-13353> (Zugriff: 4.2.2022).

⁹⁴ Hunze, Monika: *Zwischen Publikumsakquise und Kunstvermittlung. Theater und Schule als kulturelle Bildung.* In: Schneider, Wolfgang; Mand, Bernd (Hrsg.): *Schöne Aussicht. Kinder- und Jugendtheater in Baden-Württemberg.* Theater der Zeit. Berlin, 2012. S. 100–105.

List beschreibt in seiner Arbeit verschiedene Schultheaterformen und Theaterlehrpersonenprofile:

Theaterunterricht kann markiert werden durch folgende Rahmenbedingungen: Er findet in einem schulischen Kontext statt. Dieser schließt freiwillige Arbeitsgemeinschaften und benoteten Unterricht ein, der von ausgebildeten Theater-Pädagogen bzw. Theater-Lehrkräften oder entsprechend qualifizierten Spielleitern erteilt werden soll.⁹⁵

Valentin liefert (in ihrer im Jahr 2013 publizierten Untersuchung) darüber hinaus konkretere Aussagen über die Schultheaterformen an Grundschulen im Bundesland Baden-Württemberg und über die Anzahl der Teilnehmenden: „Auch die Grundschulen bieten viele Theater-AGs (795 Theatergruppen), an denen 3,5 % der gesamten Grundschüler teilnehmen.“⁹⁶ Neben der AG-Form wird Schultheater auch in anderen Formaten ‚unterrichtet‘, denn es „kann [...] auch im Rahmen des Fachunterrichts, z. B. in Deutsch oder Musik, stattfinden“⁹⁷. In Baden-Württemberg existieren – nach Valentin – zudem mit dem Kulturagentenprogramm, TuSch-⁹⁸ Projekten und im Rahmen von Jugendleiterprogrammen und Kooperationen (mit Theatern etc.) noch weitere Angebotsformate.⁹⁹

Diese Befunde zu den Schultheaterformen (wie AG-Form, eigenständiger Fachunterricht, Projektform oder Bestandteil spezifischer Unterrichtsfächer, bspw. des Fachs Deutsch) wurden als Merkmalsausprägung in das Sample aufgenommen. D. h., es wurden sowohl Expert*innen befragt, die Schultheater in AG-Form anbieten, als auch solche, die Theater in Projektform oder als eigenständiges Unterrichtsfach oder auch als Bestandteil der Fächer Deutsch, Kunst oder Musik durchführen. Zum anderen floss die Merkmalsausprägung des Ausbildungs- und Berufsprofils der Expert*innen in die Fallauswahl ein. List unterscheidet in der zitierten Passage zwischen den Profilen „des ausgebildeten Theater-Pädagogen, der Theater-Lehrkraft und entsprechend qualifizierten Spielleitern“ (vgl. ebd.).

Aufgrund der spezifischen Ausbildungssituation von Theaterlehrkräften in Baden-Württemberg konnte nicht davon ausgegangen werden, dass an den Grundschulen dieses Bundeslands lediglich ausgebildete Theaterlehrkräfte für die Schultheaterarbeit verantwortlich sind, denn die Theaterpädagogik ist (noch) nicht flächendeckend in die Ausbildung von Grundschullehrer*innen implementiert:

⁹⁵ List, 2018, S. 15.

⁹⁶ Valentin, 2013, S. 51.

⁹⁷ Ebd.

⁹⁸ Die Abkürzung *TuSch* (oder *TUSCH*) steht für das Projekt *Theater und Schule*, das 1998 in Berlin gegründet wurde und vorsieht, feste mehrjährige Partnerschaften zwischen jeweils einer Bühne und einer Schule zu initiieren. Im Zuge dieser Kooperationen werden gemeinsam künstlerische Produktionen entwickelt. Vgl. Kulturstiftung der Länder; o.V. In: <https://www.kulturstiftung.de/tusch-theater-und-schule/> (Zugriff: 14.9.2022).

⁹⁹ Vgl. Valentin, 2013, S. 52. Zu diesem Zitat sei angemerkt, dass das Programm *Kulturagenten für kreative Schulen* in Baden-Württemberg 2019 von der Landesregierung eingestellt wurde.

Die Theaterpädagogik fehlt als fester Bestandteil der Lehrerausbildung in Baden-Württemberg. Die im Lehramtsstudium angebotenen Wahlveranstaltungen reichen nicht aus. Lediglich einige wenige weitergehende Ausbildungen existieren (die Pädagogische Hochschule Ludwigsburg bietet [...] Theaterpädagogik an, am Lehrerseminar in Meckenbeuren kann man eine theaterpädagogische Ausbildung machen), die auf das Fachwissen und Engagement einzelner in diesem Bereich lehrender Theaterpädagogen zurückgehen. In Baden-Württemberg gibt es aber eine große Bandbreite an theaterpädagogischen Fortbildungen für Lehrer. Das geht von [...] Angeboten des Landes in der Akademie Rotenfels über [...] Fortbildungsmodulen für Lehrer an den Theatern bis zu [...] berufsbegleitenden Fortbildungen, die nach einem Aufbaustudium mit dem vom Bundesverband Theaterpädagogik (BUT) anerkannten Titel Theaterpädagoge BuT abgeschlossen werden können – wie es zum Beispiel die Landesarbeitsgemeinschaft (LAG) Theaterpädagogik Baden-Württemberg anbietet.¹⁰⁰

Diese Vielschichtigkeit der Berufsprofile von Theaterlehrenden in Baden-Württemberg musste sich somit ebenfalls im Sample wiederfinden. Aus diesem Grund sollten sowohl Theaterlehrende befragt werden, die das Erweiterungsfach Spiel- und Theaterpädagogik an der PH Ludwigsburg absolviert hatten, als auch solche, die Zertifikate über theaterpädagogische Ausbildungen an anderen Ausbildungsstätten erworben, oder Theaterkurse im Rahmen ihres Fachstudiums absolviert hatten. Zudem sollten Theaterlehrende, die Schultheater im Teamteaching mit Theaterpädagog*innen, die an öffentlichen Theatern ein Festengagement haben, befragt werden, denn Valentin nennt in ihrer Beschreibung der Schultheatersituation im Bundesland Baden-Württemberg die Schultheaterform der Kooperation mit einem öffentlichen Theater explizit.¹⁰¹

In die Überlegungen zur Merkmalsausprägung *Berufsprofil* flossen zudem Erkenntnisse aus einer früheren Studie Valentins zur Schultheatersituation an Grundschulen (in Bayern), ein: In dieser Studie hält Valentin für das Bundesland Bayern als Ergebnis fest, dass an Grundschulen 60 % Theaterlehrkräfte ausschließlich über autodidaktische theaterpädagogische Fähigkeiten verfügten.¹⁰² Demnach werden Schultheaterangebote an Grundschulen (in Bayern) häufig von Autodidakten geleitet. Dieser Befund lässt sich mit großer Wahrscheinlichkeit auch auf das Bundesland Baden-Württemberg übertragen, denn wie aus Hunzes Beschreibung der Ausbildungssituation in Baden-Württemberg hervorgeht „fehlt die Theaterpädagogik [...] als fester Bestandteil der Lehrerausbildung“¹⁰³ in diesem

¹⁰⁰ Hunze, in: Schneider; Mand, 2012, S. 102. Zum Zitat sei angemerkt, dass das Studium des *Erweiterungsfachs Spiel- und Theaterpädagogik* bzw. *Theater* gegenwärtig (Stand 11/22) auch an den Pädagogischen Hochschulen Freiburg und Heidelberg studiert werden kann.

¹⁰¹ Valentin, 2013, S. 52.

¹⁰² Vgl. Kommunikation und Presse der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen (Hrsg.): *Schule und Theater 2010. Eine Erhebung an den Schulen Bayerns. Projekt ‚Theatrale Bildung‘. Lehrstuhl für Pädagogik II.* Projektleitung: Liebau, Eckart; Klepacki, Leopold; Zirfas, Jörg. Bericht: Valentin, Katrin. Erlangen, 2011, S. 43.

¹⁰³ Hunze, in: Schneider; Mand, 2012, S. 102.

Bundesland. Aus diesem Grund wurden in das Sample auch Expert*innen einbezogen, die keine spezifische theaterpädagogische Zusatzausbildung absolviert hatten, das Feld jedoch aufgrund von praktischen Erfahrungen als Schultheaterlehrende sowie als Absolvent*innen theaterverwandter Studienfächer (wie bspw. Deutsch/Literatur, Tanz, Rhythmik oder Bildende Kunst) mitgestalten.

Wie im Vorausgegangenen bereits beschrieben, war für die Vorab-Festlegung der Samplestruktur auch die mit dem Expertenbegriff einhergehende Merkmalsausprägung der *Institutions- bzw. Organisationszugehörigkeit* relevant: Um dieser Ausprägung zu entsprechen, wurden lediglich Expert*innen, die zum Lehrpersonenkollegium einer Grundschule bzw. alternativ zu Dachorganisationen, Institutionen und Verbänden, die sich mit Schultheater befassen, gehören, in das Sample aufgenommen. Zu diesen Dachorganisationen, Institutionen und Verbänden zählen beispielsweise der Landesverband Theater in Schulen Baden-Württemberg (LVTS) oder die Landesarbeitsgemeinschaft „TheaterPädagogik (!) Baden-Württemberg e.V. (LAG), die sich im November 2018 in „TheaterPädagogikZentrum (!) BW“ (TPZ) umbenannte.

Zudem wurde vorab festgelegt, dass alle Expert*innen, die interviewt werden sollten, zum Erhebungszeitpunkt, d. h., im Schuljahr 2016/2017, Schultheatergruppen an Grundschulen im Bundesland Baden-Württemberg leiteten. Bei der Auswahl der Grundschultheater-expert*innen für die Interviews wurde somit darauf geachtet, dass alle – in den Tabellen eins bis drei aufgelisteten – Merkmalsausprägungen repräsentiert waren. In den Tabellen 1–3 wird die Anzahl der Expert*innen, die die jeweilige Merkmalsausprägung repräsentierten, ebenfalls genannt.

Die gewählte Samplingstrategie, nach der vorab Kriterien für die Auswahl der Interviewpartner*innen definiert wurden, die sich an der Heterogenität der Expertengruppe im Hinblick auf die genannten Merkmalsausprägungen orientierten, lässt sich mit Kruse als „theoretisch begründete Vorabfestlegung“¹⁰⁴ eines „kontrastierenden Samples“¹⁰⁵ bezeichnen. Im Hinblick auf die genannten Merkmalsausprägungen geschah die Fallauswahl somit nach dem Prinzip der „maximalen strukturellen Variation“¹⁰⁶. Dabei wurde im Vorfeld die Anzahl der Experteninterviews (und somit der Fälle, die interviewt werden sollten) nach Helfferichs Empfehlung für qualitative Interviews auf $N > 6$ und < 30 auf maximal 15¹⁰⁷ Interviews festgelegt.

¹⁰⁴ Kruse, 2015, S. 242.

¹⁰⁵ Ebd.

¹⁰⁶ Ebd.

¹⁰⁷ Helfferich, Cornelia: Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews (4. Auflage). Wiesbaden, 2011, S. 173.

Merkmalsausprägung 1: Lehrpersonenprofil
(Ausbildungs- und Berufsprofile der Theaterlehrenden)

| | Schultheaterlehrperson (LP) | | Lehrperson ohne (zertifizierte) theaterpädagogische Ausbildung (LPoTP) | | | Theaterpädagogin (ETP) |
|--|---|--|--|--|--|--|
| | Theaterlehrer*in (LP) mit Erweiterungsfachstudium an der PH Ludwigsburg | Theaterlehrer*in (LP) mit BuT Zertifikat | Qualifizierte Spielleitung durch kontinuierliche Teilnahme an schultheater-spezifischen Fortbildungen öffentlicher Theater für Lehrkräfte | Schultheater wird im Teamteaching mit Theaterpädagog*innen öffentlicher Theater durchgeführt | Studium von theaterverwandten Fächern (Bildende Kunst, Deutsch/Literatur) | Externe Theaterpädagogin mit BuT-Zertifikat |
| Anzahl der Expert*innen mit dieser Merkmalsausprägung | 5 | 1 | 2 | 2 | 1 (Pretest) | 1 |
| | 6 | | 5 | | | 1 |

Tabelle 1

Merkmalsausprägung 2: Schultheaterform

| | AG-Form | Theater als reguläres Unterrichtsfach | Projektform/ mehrtägige Workshops | Theater ist in den Fachunterricht integriert (bspw. als Epoche im Fach Deutsch) | Sonst. Formate |
|--|---------|---------------------------------------|-----------------------------------|---|----------------|
| Anzahl der Expert*innen mit dieser Merkmalsausprägung | 7 | 1 | 3 | 3 | 3 |

Tabelle 2

Merkmalsausprägung 3: Institutions- und Organisationszugehörigkeit

| | Mitglied des Kollegiums einer Grundschule | Mitglied beim Landesverband Theater in Schulen Baden-Württemberg (LVTS) | Mitglied der Landesarbeitsgemeinschaft „TheaterPädagogik Baden-Württemberg e.V. (LAG) bzw. des „TheaterPädagogikZentrum BW“ ¹⁰⁸ |
|--|---|---|--|
| Anzahl der Expert*innen mit dieser Merkmalsausprägung | 13 | 5 | 1 |
| | 4 | | |

Tabelle 3

¹⁰⁸ Die *Landesarbeitsgemeinschaft TheaterPädagogik Baden-Württemberg e.V.* wurde im Rahmen eines Festwochenendes, das vom 23. bis zum 25. 11. 2018 in Reutlingen stattfand, in *TheaterPädagogikZentrum BW* umbenannt.

Neben Kruses Terminus der *theoretisch begründeten Vorabfestlegung* existieren noch weitere Bezeichnungen für das zunächst gewählte Samplingverfahren, das darin bestand, „vor der eigentlichen Erhebung die Samplestruktur bezogen auf die als relevant zu erachteten Merkmale der zu erhebenden Fälle, als auch auf die Größe der Stichprobe festzulegen“¹⁰⁹: Von Schwarz und Kohler wird dieses Verfahren bspw. auch als *selektives Sampling* bezeichnet:

Beim selektiven Sampling werden ausgehend von der Fragestellung vorab relevante Kriterien für die Auswahl festgelegt [...] Zusätzlich sollten für die Fragestellung wichtige Vergleichsdimensionen identifiziert werden. [...] Ziel ist es, die relevanten Phänomene und Erfahrungsbereiche im untersuchten Feld möglichst breit zu erfassen.¹¹⁰

Im Laufe des Befragungs- und Analyseprozesses stellte sich heraus, dass das Feld des Theaters in der Grundschule von Schultheatermultiplikator*innen entscheidend mitgestaltet wird: Aus diesem Grund wurde das Selektive Sampling um das Verfahren des *Theoretical Sampling* erweitert, indem zusätzlich vier Expert*innen befragt wurden, die entweder für die Ausbildung von Theaterlehrkräften verantwortlich waren oder an der konzeptionellen Weiterentwicklung des Schultheaters an Grundschulen mitwirkten oder Modellschulen mit integriertem Theaterunterricht leiteten. Zu diesen Grundschultheatermultiplikator*innen gehörten:

- die Schulleiterin einer Grundschule mit Kulturprofil, an der alle Schüler*innen im Laufe ihrer Grundschulzeit obligatorisch eine Theateratelierphase ‚durchlaufen‘,
- eine für die theaterpädagogischen Inhalte an einem „Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung“¹¹¹ verantwortliche Fachbereichsleitung,
- eine maßgeblich an der Hochschulausbildung von Theaterlehrer*innen beteiligte akademische Oberrätin einer Hochschule,
- und
- die Leitungsperson einer schultheaterfördernden Einrichtung, die als beratende Serviceeinrichtung eines städtischen Amtes für Schule und Bildung in Kooperation mit einem Regierungspräsidium Theaterprojekte an Grundschulen durchführt, Aus- und Fortbildungsangebote für Grundschultheaterlehrer*innen anbietet und zudem den

¹⁰⁹ Vgl. Egloff, Birte: *Praktikum und Studium. Diplompädagogik und Humanmedizin zwischen Studium, Beruf, Biografie und Lebenswelt*. Opladen, 2002. S. 65.

¹¹⁰ Vgl. Schwarz, Jürg; Kohler, Franziska; et al. (Hochschule Luzern, Fachstelle empirische Methoden): *Sampling*. Luzern, o.J. In: <https://www.empirical-methods.hslu.ch/forschungsprozess/qualitative-forschung/sampling/> (Zugriff: 14.9.2022).

¹¹¹ An *Seminaren für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte* werden Lehramtsanwärter*innen (Referendar*innen) ausgebildet.

LVTS repräsentiert.

| SL 1 | M 2 | M 3 | M 4 |
|--|---|--|---|
| Schulleiterin einer Schule mit obligatorischem Theater- atelierunterricht | Fachbereichsleiterin eines Seminars für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte | Dozentin einer Hochschule , an der Theaterlehrkräfte ausgebildet werden | Leitungsperson einer schultheaterfördernden Serviceeinrichtung |

Tabelle 4

D. h., aufgrund von Verweisen bereits interviewter Expert*innen auf die entsprechenden Multiplikator*innen wurde die Entscheidung getroffen, die vorab festgelegte Fallauswahl nach der Strategie des theoretischen Samplings um die erwähnten Personen mit Schlüsselfunktionen zu erweitern. Das theoretische Sampling basiert auf der Grounded-Theory-Methodology (GTM)¹¹², die auf Glaser und Strauss zurückgeht. Bei diesem Verfahren wird die Auswahl der Fälle sukzessive während des Datenerhebungs- und -auswertungsprozesses vorgenommen, um „Theorie zu entwickeln, während sie emergiert“¹¹³. Littig empfiehlt das theoretische Sampling explizit für „positionsgebundene Fragestellungen“¹¹⁴ und da Expertenwissen stets positionsgebunden ist, war die Erweiterung der selektiven Fallauswahl um das theoretische Sampling insofern gerechtfertigt, als dass durch die Kombination beider Samplingstrategien zusätzlich Grundschultheaterexpert*innen, die übergeordnete Schlüsselpositionen an Hochschulen, Staatlichen Seminaren, Ämtern, Regierungspräsidien und Schulen einnahmen, in das Sample aufgenommen werden konnten. Ein zusätzliches Argument für die Erweiterung der zunächst selektiv angelegten Samplingstrategie um das theoretische Sampling lieferte Flick, der meint:

Vielmehr werden [beim theoretischen Sampling, d. Verf.] Personen, Gruppen etc. nach ihrem (zu erwartenden) Gehalt an Neuem für die zu entwickelnde Theorie aufgrund des bisherigen Standes der Theorieentwicklung in die Untersuchung einbezogen.¹¹⁵

Von den in das Sample – nach dem theoretical sampling – aufgenommenen Grundschultheatermultiplikator*innen waren tatsächlich neue gehaltvolle Informationen über die Kunstform des Theaters an Grundschulen zu erwarten, denn während der Interviews mit den selektiv ausgewählten Expert*innen wurde häufig auf die Wichtigkeit von Hochschullehrenden sowie von Schul- und Fachbereichsleitenden verwiesen und deren Bedeutung als konzeptionelle Impulsgeber*innen, Vernetzungsermöglicher*innen und

¹¹² Vgl. Kruse, 2015, S. 249.

¹¹³ Glaser und Strauss zit. nach Flick, 2007, S. 159.

¹¹⁴ Littig, Beate: Interviews mit Eliten – Interviews mit ExpertInnen: Gibt es Unterschiede? In: Bogner; Littig; Menz (Hrsg.), 2009. S.117–133, hier S. 124.

¹¹⁵ Flick, 2007, S. 159.

Mitgestalter*innen des bildungspolitischen Diskurses zur Theaterarbeit an Grundschulen hervorgehoben. Dadurch wurde deutlich, dass die Multiplikator*innen Schlüsselpositionen in grundschultheaterspezifischen Relevanzsystemen einnehmen und über erweiterte, exklusive Wissensbestände verfügen, die supplementäre Informationen zu den Schultheaterangeboten an Grundschulen im Bundesland Baden-Württemberg versprochen.

Der Feldzugang zu den Grundschultheaterexpert*innen erfolgte zum einen über Schlüsselpersonen der Abteilung Deutsch der PH Ludwigsburg, die als Lehrende die Kontaktaufnahme zu Absolvent*innen des Erweiterungsstudiengangs Spiel- und Theaterpädagogik ermöglichten. Zum anderen wurden die Interviewpartner*innen über die Theaterreferent*innen der Regierungspräsidien (des Landes Baden-Württemberg) gefunden, denn diese verfügen über Zugangswege zu Theaterlehrer*innen aller Schularten. Der dritte Zugangsweg zu den Expert*innen verlief über den *Landesverband Theater in Schulen Baden-Württemberg e.V.* (LVTS). Über die unterschiedlichen Zugangswege zum Feld konnten ausreichend Grundschultheaterexpert*innen, die jeweils unterschiedliche Merkmalsausprägungen repräsentierten, als Interviewpartner*innen für die Experteninterviews gewonnen werden.

2.4 Fragebogen- und Interviewleitfadententwicklung

2.4.1 Fragebogenentwicklung

Zur Erfassung des „Kontextwissens“¹¹⁶ sowie von Teilen des „Betriebswissens“¹¹⁷ (vgl. 2.1.1) wurde ein Fragebogen entwickelt, der den Grundschultheaterexpert*innen im Anschluss an das Interview zur Bearbeitung vorgelegt wurde.

Fragebögen werden meist in quantitativen Studien eingesetzt. In qualitativen Arbeiten können sie eine ergänzende Funktion erfüllen, um objektive Gegebenheiten und statistische Angaben¹¹⁸ aus den o. g. Wissenskategorien effizient zu erfassen.

Die Entscheidung, einen Fragebogen einzusetzen, wurde getroffen, um während der Gesprächs- bzw. Interviewsituation den Fokus auf das implizite Deutungswissen der Grundschultheaterexpert*innen richten zu können. D. h., die Schultheaterlehrer*innen bzw. -multiplikator*innen und (externe) Theaterpädagog*innen sollten während der Interviews nicht unnötig unterbrochen werden, indem ihnen etwa Fragen zur Anzahl der am Schultheater

¹¹⁶ Kaiser, 2014, S. 5.

¹¹⁷ Ebd.

¹¹⁸ Vgl. Lang, Sabine: Empirische Forschungsmethoden. Skript zur Lehrveranstaltung. Ohne Jahresangabe, S. 16. In: https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/SP2/Allgemein/Lang_Skript_komplett.pdf (Zugriff: 27.10.2022).

teilnehmenden Schüler*innen oder der für die Schultheaterarbeit zur Verfügung stehenden Deputatsstunden etc. gestellt würden, denn Wissensbestände zu „institutionellen Rahmenbedingungen und organisatorischen Routinen“¹¹⁹ lassen sich nach Kaiser auch über andere Zugänge als über Interviews erschließen.¹²⁰ Der Fragebogen als ‚anderer Zugang‘ erfüllte somit die Funktion, Sachverhalte und statistische Angaben zu den strukturellen Rahmenbedingungen des jeweiligen Schultheaterangebots auf eine effektive Art und Weise zu erfassen.

Dementsprechend wurde lediglich der Fragetyp der ‚Faktfrage, die auf die Ermittlung von Fakten abzielt‘¹²¹, bei der Fragebogenkonstruktion verwendet. Dieser Typus wurde wiederum in Form von geschlossenen Fragen, bei denen „durch Ankreuzen [...] vorgegebener Kategorien Antworten gegeben“¹²² werden, benutzt. Bei manchen Items erwies es sich als günstig, mit einer Mischform zwischen dem geschlossenen und offenen Frage- bzw. Antwortformat zu arbeiten. Bei diesen Items wurde zusätzlich zu den „vorgegebenen Antwortkategorien die Kategorie ‚Sonstiges, und zwar:...‘ als offene Antwortoption aufgenommen.“¹²³ Lediglich ein Item wurde mit einer Steuerungsfunktion versehen. Bei diesem Item handelte es sich um die Frage nach der jeweiligen Vernetzungsstruktur der Expertin bzw. des Experten mit Theatern oder schultheaterrelevanten Institutionen und Verbänden. D. h., Expert*innen ohne externe Vernetzungspartner wurden durch eine entsprechende Regieanweisung im Fragebogen aufgefordert, die sich auf dieses Item beziehende nächste Frage zu überspringen.

Die Struktur des Fragebogens orientierte sich an den Konstruktionsprinzipien, die Petersen¹²⁴ bzw. Raab-Steiner und Benesch¹²⁵ vorschlagen: Nach diesen Prinzipien ist auf eine „sinnvolle Abfolge der Fragen durch das Verfolgen eines thematischen roten Fadens“¹²⁶ bzw. auf eine Zuordnung der einzelnen Fragen zu „Themenblöcken“¹²⁷ zu achten. Auch weisen sowohl Petersen als auch Raab-Steiner und Benesch darauf hin, dass Fragebögen mit leicht zu beantwortenden Einstiegsfragen beginnen sollten. Diese Einstiegsfragen werden als „Eisbrecherfragen“¹²⁸ bezeichnet. Zudem wird empfohlen, die

¹¹⁹ Kaiser, 2014, S. 5 und 44.

¹²⁰ Vgl. ebd., S. 42.

¹²¹ Kirchhoff, Sabine; Kuhnt, Sonja; Lipp, Peter; Schlawin, Siegfried: Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung. (4., überarbeitete Auflage). Wiesbaden, 2008, S. 20.

¹²² Raab-Steiner, Elisabeth; Bensch, Michael: Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung (3., aktualisierte und überarbeitete Auflage). Wien, 2012, S. 51.

¹²³ Vgl. Raab-Steiner; Benesch, 2012, S. 51.

¹²⁴ Petersen, Thomas: Der Fragebogen in der Sozialforschung. München, 2014. S. 63–81.

¹²⁵ Raab-Steiner; Benesch, 2012, S. 53.

¹²⁶ Ebd.

¹²⁷ Petersen, 2014, S. 65.

¹²⁸ Ebd. bzw. Raab-Steiner; Benesch, 2012, S. 53.

„Aufmerksamkeitsrhythmen“¹²⁹ der Befragten bei der Fragebogenkonstruktion zu beachten und auf komplexe Fragen, deren Beantwortung eine hohe Konzentration erfordere, „einfache, leicht zu beantwortende Fragen“¹³⁰ folgen zu lassen.

Unter Beachtung dieser Konstruktionsprinzipien wurde schließlich ein Fragebogen mit fünf Themenblöcken entwickelt. Als Einstiegs- bzw. Eisbrecherblock wurde das Thema ‚allgemeine Angaben zur Schule‘ gewählt. Dieser erste Themenblock bestand aus einfachen Fragen zur Schulform, dem Schulprofil und -standort, die leicht zu beantworteten waren. Weitere vier Frageblöcke zu den Themen

- Form und Zielgruppe der Schultheaterarbeit,
- Lehrpersonenprofil, Arbeitsbedingungen und Vernetzungsstrukturen,
- Probenbedingungen sowie technische und finanzielle Ausstattung,
- und Aufführungspraxis

folgten, wobei der letzte Themenblock zur Aufführungspraxis mit zwei Items den Abschluss des Fragebogens bildete. Jedem Themenblock wurde eine bestimmte Anzahl an Items zugeordnet. Dabei beinhalteten der Einstiegs- und der Abschlussblock als Rahmung mit drei bzw. zwei Fragen die wenigsten Items. Demgegenüber bildete der Themenblock Lehrpersonenprofil, Arbeitsbedingungen und Vernetzungsstrukturen mit sieben Items den umfangreichsten Teil des Fragebogens (siehe Fragebogen im Anhang).

2.4.2 Interviewleitfadenentwicklung

Zur Hebung des Deutungswissens der Grundschultheaterexpert*innen wurde ein Interviewleitfaden erarbeitet. Die Entwicklung dieses Leitfadens fußt zum einen auf den theoretischen Vorüberlegungen von Gläser und Laudel¹³¹ zur Translation der Forschungsfrage in Interviewleitfadenfragen und zum anderen auf Schirmers¹³² und Bertholds¹³³ Leitfadenbauvorgaben bzw. auf deren Regeln zur Formulierung von Interviewfragen.

Gläser und Laudel schlagen vor, ausgehend von der Forschungsfrage und den theoretischen Vorüberlegungen Variablen zu definieren und Indikatoren bzw. wenigstens Einflussfaktoren für diese Variablen zu benennen, um „die theoretischen Vorüberlegungen auf die

¹²⁹ Vgl. Petersen, 2014, S. 71.

¹³⁰ Vgl. ebd., S. 17.

¹³¹ Gläser, Jochen; Laudel, Grit: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen (4. Auflage). Wiesbaden, 2010. S. 77 ff.

¹³² Schirmer, 2009, S. 186.

¹³³ Berthold, Jana: Experteninterviews und das Ergründen grenzüberschreitender Kooperationsbeziehungen im böhmisch-sächsischen Grenzraum. Einige Anregungen zur Weiterentwicklung der Methode. In: Behse-Bartels, Grit; Brand, Heike (Hrsg.): Subjektivität in der qualitativen Forschung. Der Forschungsprozess als Reflexionsgegenstand. Opladen, 2009. S.103–118, hier S. 105 ff.

interessierenden Ursachen und Effekte, intervenierende Einflüsse und die gesuchten Kausalmechanismen zuzuspitzen.“¹³⁴ Diese Zuspitzung soll dann den Orientierungsrahmen zur Erstellung des Leitfadens bilden. Gläser und Laudel definieren für die qualitative Forschung Variablen als „Konstrukte, die Aspekte der sozialen Realität beschreiben“¹³⁵, die „anders als die Variablen statistischer Untersuchungen [...] komplex sein“¹³⁶ könnten.

Die theoretischen Vorüberlegungen zu den Spezifika der ästhetischen Erfahrung (siehe II.2.3) entsprechen der Variablendefinition nach Gläser und Laudel (s. o.). Aus diesem Grund sind diese Spezifika als Variablen in den Leitfadentwicklungsprozess eingeflossen.

Nach Gläser und Laudel lassen sich „die komplexen Variablen nicht in eindimensionale Indikatoren auflösen.“¹³⁷ Dennoch sollten sie zum einen „so genau wie möglich definiert werden“¹³⁸ und zum anderen solle nach Indikatoren gesucht werden, „die [...] erkennen lassen, wann empirische Phänomene Merkmalsausprägungen von Variablen enthalten“¹³⁹. Gläser und Laudel zeigen auch auf, wie sich dieser Arbeitsschritt der Leitfadentwicklung mithilfe von tabellarischen Darstellungen, in denen Variablen definiert und Indikatoren beschrieben werden, gut bewerkstelligen lässt.¹⁴⁰ In Anlehnung an dieses Muster ist ausgehend von einzelnen Variablen, ergo von den einzelnen Merkmalen ästhetischer Erfahrungen, vor der Erarbeitung des Leitfadens zunächst eine Tabelle (siehe unten) mit den Rubriken *Variablendefinition*, *Indikatoren* und *Einflussfaktoren* erstellt worden.

Variablendefinitionen, Indikatoren und Einflussfaktoren

| Variable und Definition | Indikatoren für diese Variable | Einflussfaktoren |
|---|--|---|
| <p>Erfahrungspotential</p> <p>Definition: Möglichkeit für konkretes, ganzheitliches (rationales, emotionales und körperliches), intensives Erleben, das auf ‚unroutinierten‘ Wahrnehmungen, die verunsichern, irritieren und überraschen können, basiert, schöpferische Momente enthält und zu Veränderungen (des Wissens, Verhaltens und der Gewohnheiten) des Subjekts führt.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Sinnliches Wahrnehmen und Experimentieren (Probieren, Erkunden) der Schüler*innen während der Proben, - Interaktionshäufigkeit und -intensität während der Proben, - Irritationen und Verunsicherungen der Schüler*innen, - neue Einsichten und Erkenntnisse, die von Schüler*innen verbal geäußert oder durch Handlungen zum Ausdruck gebracht werden (im Sinne eines Wissenszuwachses), | <ul style="list-style-type: none"> - Probenstruktur, - Probenmaterial wie bspw. literarische Texte, Objekte, musikalische Kompositionen, Werke der Bildenden Kunst, Filme usw. , - Aufgabenstellungen und Spielimpulse, - Vorerfahrungen der Schüler*innen. |

¹³⁴ Gläser; Laudel, 2010, S. 78.

¹³⁵ Ebd., S. 79.

¹³⁶ Ebd.

¹³⁷ Vgl. ebd., S. 80.

¹³⁸ Ebd., S. 82.

¹³⁹ Ebd.

¹⁴⁰ Gläser; Laudel, 2010, S. 83.

| | | |
|---|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Verhaltensänderungen der Schüler*innen im Hinblick auf Gewohnheiten, körperliche und sprachliche Handlungen, Positionierungen in der Gruppe und soziale Interaktionsmuster. | |
| <p>Selbstzweckhaftigkeit/ Selbstreferentialität</p> <p><u>Definition</u> Prozesse, die sich unter Ausblendung instrumenteller, pragmatischer Absichten und externer Zwecksetzungen ereignen, in exterritorialen (=handlungsentlasteten Räumen) verortet sind und sowohl ludische Elemente als auch die Erfahrung von Freiheit enthalten.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Schultheaterkonzept, - Handlungsdruck, dem die Lehrperson ausgesetzt ist bzw. den sie ausübt. - Erleben von Handlungsentlastung, - Selbstverständnis und Haltung der Theaterlehrkraft, - Spielfreude und -lust der am Schultheater beteiligten Schüler*innen. | <ul style="list-style-type: none"> - (Proben-)Räume, - Erwartungen und Sichtweisen weiterer Akteur*innen (wie Schulleitung, Eltern, Kollegium, Institutionen und Verbände, Sponsoren...), - Theater- und Kunstverständnis der Theaterlehrperson, - Fachliche Ausbildung der Theaterlehrkraft. |
| <p>(Spezifische) ästhetische Temporalität</p> <p><u>Definition</u> Nichtlineares Zeiterleben, das als Zeitlosigkeit bzw. Selbst- und Weltvergessenheit erlebt wird und sowohl mit positiven Gefühlen wie Erfüllung und Genuss als auch mit negativen Gefühlen wie Ekel und Ärger einhergehen kann und auf einer gesteigerten Konzentration, Wachheit und Präsenz des Subjekts basiert.</p> | <p>Präsenz der Beteiligten ablesbar an</p> <ul style="list-style-type: none"> - ihrem selbstvergessenen Spiel, - ihren Imaginationen/Phantasien, die ausgespielt bzw. verbalisiert werden, - ihrer Freiheit von ‚Zerstreuungen‘ und ihrer hohen Konzentrationsfähigkeit, - impressiven Momenten wie (bspw. selbstvergessenes, ekstatisches, wildes Bewegen,...), - Momenten der Hingabe und des Ergriffenseins (der Stille, des Staunens, des Berührtseins,...), - Momenten des Schocks, des Aufwachens, der Plötzlichkeit, - Momenten der (Tag-)Träumerei, des Schwebens, - Affekt- und Gefühlsäußerungen wie Ekel, Enttäuschung, Angeödetsein und Verärgerung. | <ul style="list-style-type: none"> - zur Verfügung stehende Probenzeit, - Probenformat (Intensivworkshops oder in den Stundenplan integrierte Unterrichtseinheiten à 45 bzw. 90 Minuten), - Rahmung der Probenzeit durch die Theaterlehrkraft (bspw. durch Ein- und Ausstiegsrituale), - Zeitliche Verortung der Proben im Schulalltag /Stundenplan, - Atmosphärisches wie Stimmungen in der Gruppe, Architektur des Probenraums, Reize und Ablenkungen von außen bspw. Lärm, Unterbrechungen, etc. |
| <p>Biografie- und Subjektbezogenheit</p> <p><u>Definition</u> Abhängigkeit von und Verbindung mit der lebensweltlichen Prägung des einzelnen Menschen sowie von bzw. mit seiner jeweiligen Interpretation dieser Prägung. Diese Prägung hängt wiederum vom persönlichen Entwicklungs- und Erkenntnisstand des Menschen ab.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - selbstreflexive Äußerungen der Schüler*innen, - Verknüpfung von Stoffen, Motiven, Figuren etc. mit biografischen Erfahrungen, - Beteiligung der Spieler*innen an der Auswahl der Stoffe, - Aufgreifen der Spiel- und Themenangebote der Schüler*innen seitens der Lehrperson, - Besetzungsentscheidungen, - Gestaltung von Figuren, Szenen, und Bühnenbildern, | <ul style="list-style-type: none"> - entwicklungspsychologischer Stand der Schüler*innen, - individueller ‚kultureller Alphabetisierungsstand‘ der Schüler*innen, - biografische Verortung der Schüler*innen (Interessenslagen, individuelle Medienerfahrungen, persönliche Sprachkompetenzen, sozio-kultureller Hintergrund,...), - Theatersozialisation und theaterspezifische Berufsbiografie der Lehrperson, - Spielleiter*innenverständnis und theaterpädagogisches Konzept der Theaterlehrkraft, |

| | | |
|---|---|---|
| Zudem ist sie vom subjektiven Geschmacksempfinden und -urteil des Individuums abhängig. | - Inszenierungen: Enthalten sie bspw. biografische Materialien der Schüler*innen (wie biografisch relevante Themen/Motive, Bilder, Texte, Medieneferfahrungen,...). | - Vorhandenes ‚inneres Repertoire‘ im Sinne innerer Bildwelten von Teilnehmenden und Lehrperson, - Subjektiv relevante, aktuelle Lebensmotive und -themen von Lehrperson und Schüler*innen. |
| Erkenntnisfähigkeit Definition Summe der vorhandenen kognitiven, expliziten und anschauungsorientierten, impliziten Wissensbestände, wobei unter Letzteren bildliche Erinnerungs- und Vorstellungswelten zu verstehen sind. | - (Explizite) Wissensvermittlung, die die Aufmerksamkeit lenkt, - Wissensbestände der Schüler*innen: Anschauungswissen und kognitives Wissen als kreatives Vermögen und hermeneutische Fähigkeit bzw. als phänomenal-begriffliches Wissen und bildliches Erinnerungs- und Vorstellungswissen. | - kognitiver Entwicklungsstand der Spieler*innen (bspw. Ausprägung der Fähigkeit zum symbolischen Denken, sodass etwas als Verweis auf etwas anderes betrachtet werden kann), - Repertoire der Wahrnehmungs- und Imaginationenübungen über das die Theaterlehrperson verfügt und das sie einsetzt. |

Tabelle 5

Mithilfe dieser Tabelle wurden dann in einem weiteren Arbeitsschritt konkrete Fragen zu den einzelnen Variablen formuliert. Insbesondere aus den beiden Rubriken *Indikatoren* und *Einflussfaktoren* ließen sich Fragen filtern, die schließlich während eines Operationalisierungsprozesses zu Leitfragen umformuliert wurden. Konkret wurde zunächst theoriegeleitet folgende variablenorientierte Fragensammlung erstellt:

Fragen zur Variable *Erfahrungspotential*

- Über welche Vorerfahrungen mit der Kunstform Theater verfügen die am Schultheater beteiligten Schüler*innen?
- Wie geschieht Wahrnehmungssensibilisierung im Theaterunterricht? Inwiefern werden von Theaterlehrkräften Anreize zum Experimentieren, Probieren und Erkunden gegeben, die unroutinierte sinnliche Wahrnehmungen evozieren?
- Welche Materialien (Texte, Objekte, musikalische Kompositionen, Filme, ...) werden den Schüler*innen im Rahmen des Schultheaters als objektive Erfahrungsgegenstände offeriert?
- Wie lassen sich die Aufgabenstellungen und Spielimpulse beschreiben?
- Welche Irritationen erleben Theaterkräfte an sich bzw. bei den Schüler*innen im Rahmen von Schultheaterproben- und -aufführungsprozessen?
- Inwiefern nehmen Theaterlehrende Verhaltensänderungen (im Hinblick auf Einstellungen und Haltungen, Sprache, Körperlichkeit, Gewohnheiten, soziale Interaktionsmuster, ...) bei den Schüler*innen, die am Schultheater teilnehmen, wahr?

Fragen zur Variable *Selbstweckhaftigkeit/Selbstreferentialität*

- Wie beschreiben Theaterlehrende die theaterpädagogischen bzw. theaterästhetischen Konzepte, nach denen sie arbeiten?
- Inwiefern orientieren sich diese Konzepte an vollzugsexternen, zweckrationalen Zielen bzw. inwiefern an der Prämisse der Handlungsfreiheit?
- Wie definieren Theaterlehrkräfte ihre eigene Rolle im Zusammenhang mit ihrer Funktion als Schultheatergruppenleitende?
- Mit welchen Erwartungen von Schulleitungen, Kollegien, Eltern und anderen Akteuren des Schulsystems werden Theaterlehrende im Zusammenhang mit der Schultheaterarbeit konfrontiert?

- Inwiefern wird es Theaterlehrenden und theaterspielenden Schüler*innen ermöglicht, in handlungsentlasteten Räumen, die frei von pragmatischen Zwängen sind, zu agieren, bzw. inwiefern werden beide Gruppen mit Handlungsdruck konfrontiert? (Inwiefern wird bspw. die Teilnahme am Schultheater durch Teilnahmevermerke im Zeugnis attestiert bzw. durch Zensuren bspw. für das Fach Deutsch bewertet?)
- Wie werden Besetzungen vorgenommen?
- Wie wird von Theaterlehrenden der Übergang zum Theaterunterricht bzw. der Ausstieg vom Theaterunterricht markiert?
- Inwiefern handelt es sich bei den Räumen, in denen geprobt und aufgeführt wird, um handlungsentlastete bzw. mit Handlungsdruck verbundene Räume?
- Wie wird der gesamte Probenprozess (von den ersten Vorüberlegungen über die erste Zusammenkunft der Gruppe bis hin zur Aufführung der Inszenierung) von Theaterlehrkräften gestaltet?

Fragen zur Variable *Temporalität*

- Wie wird der Umfang des Zeitbudgets, das Lehrkräften und Schüler*innen für die Schultheaterarbeit insgesamt zur Verfügung steht, von den Theaterlehrkräften eingeschätzt? (Zu diesem Budget gehört neben der reinen Proben- und Aufführungszeit jeweils auch die Zeit für die Probenvor- und -nachbereitung, die Arbeit an Kostüm- und Bühnenbildentwürfen und -realisierungen sowie die Zeit für Öffentlichkeitsarbeit, Vernetzungsaktivitäten, Festivalbeteiligungen und Ähnliches.)
- Wie wird die Zeit während einzelner Proben bzw. während des gesamten Probenprozesses empfunden?
- Welche Beispiele für das Erleben von Momenten ästhetischer Temporalität während der Proben- und Aufführungsprozesse werden von Lehrkräften genannt?
- Inwiefern werden Ursachen für die Verhinderung ästhetischen Zeiterlebens (während der Probenarbeit bzw. den Aufführungen) beschrieben?

Fragen zur Variable *Biografie- und Subjektbezogenheit*

- Inwiefern prägen theaterpädagogische bzw. fachdidaktische Ausbildungen, die Theaterlehrkräfte mitbringen, ihre jeweilige Schultheaterarbeit?
- Wie beschreiben Theaterlehrer*innen eigene Theatererlebnisse (bspw. eigene Spiel- und Theaterrezeptionserfahrungen)?
- Wie werden Stoffe gefunden, bearbeitet und inszeniert?
- Inwiefern fließen biografische Materialien (sowohl der Schüler*innen als auch der Lehrpersonen) in die Schultheaterarbeit ein?
- Inwiefern werden die Schüler*innen im Rahmen des Schultheaters dazu angeregt, individuelle Geschmacksurteile zu bilden und zu äußern?

Fragen zur Variable *Erkenntnisfähigkeit*

- Welches explizite Wissen wird im Rahmen des Schultheaters vermittelt, und auf welche Art und Weise wird dieses Wissen vermittelt?
- Inwiefern wird im Rahmen des Schultheaters implizites Wissen ‚vermittelt‘ oder evoziert?
- Wie wird das implizite Wissen und das Anschauungswissen der Schüler*innen gehoben?
- Inwiefern sind Schüler*innen mit besonderen Förderbedarfen (bspw. im Rahmen der Inklusion) an der Schultheaterarbeit beteiligt? Wie gestaltet sich die Arbeit mit diesen Schüler*innen?
- Auf welche Art und Weise wird im Schultheater das „freie Spiel der Erkenntniskräfte“¹⁴¹ gefördert bzw. wie wird zu diesem Spiel angeregt?

¹⁴¹ Vgl. Kant, in: Kritik der Urteilskraft. Erster Teil. § 9. Zit. nach der bei Reclam von Gerhard Lehmann herausgegebenen Studienausgabe in einem Druck von 2001, S. 90.

Diese variablenorientierte theoriebasierte Fragensammlung diene als Grundlage zur Erstellung des Interviewleitfadens. Vor der endgültigen Leitfadenerstellung fand noch eine Auseinandersetzung mit Bertholds¹⁴² und Schirmers¹⁴³ Überlegungen zum Aufbau von Interviewleitfäden für Experteninterviews statt. Diese Überlegungen lieferten wichtige Impulse für die Baustruktur des Leitfadens: Schirmer empfiehlt, mit einer offenen, narrativen Phase in das Gespräch einzusteigen und auf diese Phase eine ‚gesteuerte Phase‘ folgen zu lassen. Danach soll in einer letzten und dritten Interviewphase der befragten Person noch die Möglichkeit gegeben werden, bisher Ungesagtes und für wichtig Erachtetes zu äußern.¹⁴⁴ Berthold weist ergänzend dazu auf die Notwendigkeit hin, bei der Leitfadenerstellung die biografische Verortung der zu befragenden Expert*innen zu berücksichtigen:

Mein Plädoyer lautet [...] die Methode [des Experteninterviews, d. Verf.] durch ihre punktuelle Erweiterung auszuschöpfen. Konkret bedeutet das, die Fokussierung auf das Erheben eines ‚puren‘ gut eingegrenzten, unmittelbar kommunizierbaren Wissensrepertoires aufzuweichen und auszuweiten auf eine möglichst ganzheitliche Erkundung impliziter Hintergründe und biografischer Voraussetzungen von Expertenwissen und -handeln.¹⁴⁵

Die Erhebung „impliziter Hintergründe“ (ebd.) kann nach Berthold beispielsweise geschehen, indem einleitend Fragen mit lebensgeschichtlichen Bezügen zur Thematik gestellt werden, die den Erzählfokus ausweiten oder indem am Ende des Interviews Frageimpulse, die knappe autobiografische Schilderungen evozieren, gegeben werden.¹⁴⁶ Bertolds Empfehlung, am Anfang Fragen mit lebensweltlichen Bezügen zu stellen, wurde bei der Leitfadenerstellung aufgegriffen, denn als Einstiegsfragen wurden Erzählanreize formuliert, die auf die individuelle, schultheaterspezifische Berufsbiografie des jeweiligen Experten bzw. der jeweiligen Expertin und auf seine bzw. ihre persönlichen, theaterästhetischen Erfahrungen abzielten. Zudem wurde Schirmers Empfehlung, in der letzten Interviewphase den Expert*innen die Möglichkeit einzuräumen, bisher noch nicht Artikuliertes zur Thematik zu äußern, umgesetzt, indem am Ende des Leitfadens dieser Impuls als offene Ausstiegsfrage platziert wurde.

Den vom Ein- und Ausstieg gerahmten Hauptteil eines Interviewleitfadens soll nach Schirmer eine sogenannte „gesteuerte Phase“¹⁴⁷ bilden, in der die interviewende Person das Gespräch inhaltlich lenkt. Auch dieses Baustrukturprinzip wurde bei der Leitfadenerstellung beachtet und zwar insofern, als dass für die „gesteuerte Phase“ mit den Überschriften *Spielleiter*in*

¹⁴² Berthold, in: Behse-Bartels; Brand (Hrsg.), 2009, S. 103 ff.

¹⁴³ Schirmer, 2009.

¹⁴⁴ Vgl. ebd., S. 187.

¹⁴⁵ Berthold, in: Behse-Bartels, Grit; Brand, Heike (Hrsg.), S. 108.

¹⁴⁶ Vgl. ebd., S. 114.

¹⁴⁷ Schirmer, 2009, S. 187.

bzw. *theaterspielende Schüler*innen* und *Rahmenbedingungen* drei unterschiedliche Perspektiven auf das Schultheater in der Grundschule gewählt wurden, zu denen jeweils mehrere Fragen formuliert wurden.

Als Ergebnis der Vorüberlegungen zum Aufbau des Interviewleitfadens ergab sich folgende Leitfadenstruktur:

Einstieg

Offene *Eisbrecherfragen* zur Berufsbiografie und zu persönlichen theaterästhetischen Erfahrungen der Theaterlehrkraft.

Gesteuerte Phase

Fokus 1 – Spielleitung/Theaterlehrperson:

Fragen zu Stoffen, Besetzungsverfahren, Probenprozessen, theaterpädagogischen Konzepten und Zielen der Schultheaterarbeit sowie zu Inszenierungsästhetiken und zum jeweiligen Rollenverständnis der Theaterlehrkraft.

Fokus 2 – theaterspielende Schüler*innen:

Fragen zu Probenprozessbeobachtungen im Hinblick auf das Verhalten, die performativen Handlungen und verbalen Äußerungen der Schüler*innen während des Theaterunterrichts bzw. während einzelner Probenphasen sowie Fragen zur Probenatmosphäre.

Fokus 3 – Rahmenbedingungen:

Fragen zur Einbindung der Schultheaterarbeit in das System der jeweiligen Schule und zu Vernetzungserfahrungen mit der – über die jeweilige Schule hinausreichenden – Schultheaterszene.

Ausstieg

Offene *Ausstiegsfragen* nach Desideraten sowie zu Erwähnenswertem (zum Thema Schultheater in der Grundschule), das bisher noch nicht zur Sprache kam.

Nachdem diese Leitfadenbaustruktur fixiert war, sind in einem Operationalisierungsprozess die im variablenorientierten Fragenkatalog gesammelten Fragen zu Interviewleitfragen umformuliert und den entsprechenden Strukturteilen zugeordnet worden. Gläser und Laudel erachten diesen Operationalisierungsprozess für unabdingbar und verstehen ihn als „Aufgliederung und Übersetzung des wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses in den Kommunikationsraum des Interviewpartners“¹⁴⁸ bzw. als eine „Übersetzung des Erkenntnisinteresses in Fragen, die dem kulturellen Kontext des Gesprächspartners angemessen sind.“¹⁴⁹ Ziel des Operationalisierungsprozesses war es somit, die variablenorientierten Fragen dem Sprachcode der Interviewpartner*innen anzupassen. Hierfür mussten Erzählstimuli und präzise Detailfragen zu den einzelnen Teilaspekten des Schultheaters formuliert werden. Als Ergebnis des Operationalisierungsprozesses ist ein Interviewleitfaden mit insgesamt zwanzig Fragen sowie einer optionalen Zusatzfrage

¹⁴⁸ Vgl. Gläser; Laudel, 2010, S. 115.

¹⁴⁹ Vgl. ebd., S. 112.

entstanden. Die Fragen sind als Erzählanregungen, Detailfragen, Meinungsfragen und Filterfragen formuliert worden.

Zum Ergebnis ist zu sagen, dass der erste Frageblock, in dem der Fokus auf die Spielleitung/Theaterlehrkraft gerichtet wird, mit acht Fragen den umfangreichsten Teil des Leitfadens bildet. Der zweite Fragenblock, der die Perspektive auf die theaterspielenden Schüler*innen bzw. auf die Wahrnehmung dieser Schüler*innen durch die Lehrkräfte richtet, weist dagegen mit drei Hauptfragen den geringsten Umfang des Leitfadens auf (siehe Interviewleitfaden im Anhang). Diese Gewichtung war dem Erkenntnisinteresse, explizit die Sichtweisen von Theaterlehrkräften rekonstruktiv zu erschließen, geschuldet.

Wie unter 2.1.3 dieses Kapitels bereits beschrieben, wurde im Laufe des Erhebungsprozesses die Fallauswahl auf der Grundlage des *Theoretical Sampling* um vier Schultheatermultiplikator*innen erweitert. Diese Erweiterung erforderte eine Modifizierung des Leitfadens bzw. die Anpassung der Fragen an die Arbeitskontexte der Multiplikator*innen. Dabei wurden sowohl die Grundstruktur des Leitfadens als auch die Fragentypen und -themen beibehalten. Die Modifikation erforderte lediglich, dass in den Leitfragen bzw. Erzählstimuli die Berufstitel der Expert*innen sowie die Arbeitsplatz- und Teilnehmendenbezeichnungen geändert wurden.

2.5 Fragebogen- und Leitfadenerprobung – Pretest

Obwohl für die qualitative Forschung Vorstudien zum Test der Erhebungsmethoden nicht zwingend „vorgeschrieben“¹⁵⁰ sind, weil hier – im Gegensatz zu standardisierten Befragungsinstrumenten – „Interviewleitfäden auch nach den Erfahrungen der ersten Interviews überarbeitet [...] werden können“¹⁵¹, empfehlen Gläser und Laudel auch bei qualitativen Untersuchungen Pretests durchzuführen, um die Erhebungsinstrumente gegebenenfalls noch anpassen zu können und um zu garantieren, dass auch bei kleinen Fallzahlen verwertbare Daten generiert werden:

Wenn es nur wenige potentielle Interviewpartner gibt, die aufgrund ihrer Position im untersuchten Prozess von entscheidender Wichtigkeit für das Projekt sind, dann dürfen die Interviews mit diesen Personen nicht misslingen.¹⁵²

Die Anzahl an Grundschultheaterexpert*innen im Bundesland Baden-Württemberg war zum Erhebungszeitpunkt überschaubar und die strukturierte Fallauswahl lag zunächst bei $N < 16$.

¹⁵⁰ Gläser; Laudel, 2010, S. 107.

¹⁵¹ Vgl. ebd.

¹⁵² Ebd.

Aus diesem Grund erschien es sinnvoll, einen Pretest zur Erprobung von Fragebogen und Interviewleitfaden durchzuführen.

Für den Pretest ist nach Gläser und Laudel idealerweise ein Fall auszuwählen, „der für die Hauptuntersuchung hätte gewählt werden können“¹⁵³, sodass man – sofern „die Methoden nicht allzu viele Fehler aufweisen [...] zusätzliche auswertbare Informationen erhält.“¹⁵⁴

Aus diesem Grund wurde für den Pretest eine Theaterlehrkraft ausgewählt, die an einer privaten Grundschule mit musikalischem Profil Schultheater in der häufig praktizierten AG-Form¹⁵⁵ anbot. Das Pretestinterview mit dieser Expertin wurde digital aufgezeichnet¹⁵⁶ und nach dem von Dresing und Pehl¹⁵⁷ beschriebenen einfachen Transkriptionssystem mithilfe der Software (ergo des Transkriptionsprogramms) f 4 transkribiert.

Der Pretest erwies sich im Hinblick auf die Erprobung des Befragungs- und Gesprächsverhaltens der Interviewerin als sehr hilfreich, denn er zeigte, dass den Expert*innen für das Formulieren von Antworten grundsätzlich genügend Zeit eingeräumt werden muss, und, dass es sich außerdem bei manchen Fragen als günstig erweist, wenn diese während des Gesprächs spontan umformuliert werden. So löste die Frage nach dem Konzept, das sie ihrer Schultheaterarbeit zugrunde lege, Irritationen bei der im Pretest befragten Expertin aus. Dieser Frage wurde während der Pretestphase spontan eine Frage nach dem Einfluss der eigenen fachlichen Ausbildung auf das Gestalten der aktuellen Schultheaterarbeit beigefügt, und es zeigte sich, dass die befragte Expertin mithilfe der Ergänzung durch eine anschauliche Zusatzfrage tatsächlich dazu animiert werden konnte, die eigentliche Frage nach den konzeptionellen Grundlagen ihrer Schultheaterarbeit zu beantworten.

Nach der Durchführung des Pretests wurde die angeführte Frage nach dem Schultheaterkonzept im Leitfaden modifiziert, indem dieser Frage eine Frage nach dem Zusammenhang zwischen der fachlichen Ausbildung der Expertin bzw. des Experten und ihrer bzw. seiner Gestaltung der Schultheaterarbeit als Hinführung zum Thema ‚Konzept‘ vorangestellt wurde. D. h., die Frage nach dem Konzept wurde angepasst, indem sie als untergeordnete Teilfrage folgendermaßen in den Leitfaden eingeflochten wurde:

Inwiefern prägt Ihre theaterpädagogische Ausbildung Ihre Schultheaterarbeit?
- Welches Konzept bildet die Grundlage für Ihre Schultheaterarbeit?

¹⁵³ Ebd., S. 108.

¹⁵⁴ Vgl. ebd.

¹⁵⁵ Vgl. Valentin, 2013, S. 51.

¹⁵⁶ Sowohl für den Pretest als auch für die weiteren Interviews wurde das Gerät VN-741 von OLYMPUS verwendet.

¹⁵⁷ Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten: Praxisbuch Interview, Transkription und Analyse. Anleitung und Regelsysteme für qualitativ Forschende (5. Auflage). Marburg, 2013, S. 21 ff.

Wie aus dieser Modifikation ersichtlich ist, floss die im Pretest zuerst gestellte Frage lediglich als Alternativformulierung in den Leitfaden ein.

Im Gegensatz zur o. g. (einzigen) Anpassung bzw. Modifikation des *Leitfadens* wurde der *Fragebogen* nach der Durchführung des Pretests nicht mehr verändert, da er sich in der Erprobungsphase als qualifiziertes, taugliches Instrument erwiesen hatte und hier sogar als ‚Posterzählstimulus‘ fungierte, denn die Expertin, von der der Bogen im Zuge des Pretests bearbeitet wurde, teilte nach der Abgabe des Fragebogens, als das Aufnahmegerät bereits abgeschaltet war, noch wichtige ergänzende Informationen zu ihrem Schultheaterverständnis mit. Dieses Verständnis sei von ihr in Abgrenzung zu eigenen, als negativ empfundenen Schultheatererfahrungen entwickelt worden, die sie während ihrer Referendariatszeit gemacht hätte: Während dieser Zeit – so die Expertin im Nachklapp – sei sie an einer Schultheaterproduktion, die mit „Stress, Produktionsdruck und einer Riesenaufführung am Ende, für die nach einem vorgegebenen Schema alles einstudiert wurde“¹⁵⁸ beteiligt gewesen und nach ihrem Verständnis dürfe – entgegen dieser Erfahrung – Schultheater nicht mit „Stress, Druck und Unfreiheit“¹⁵⁹ verknüpft sein. Damit wurden im Nachhinein noch interessante Aspekte zur Hauptkategorie *Selbstreferentialität* geäußert, die das Audiodatenmaterial ergänzten. Bei der Pretestdurchführung wurde somit deutlich, dass nach Abschalten des digitalen Aufnahmegeräts (als Epilog) des offiziellen Interviews möglicherweise noch wichtige Aspekte von Expert*innen zur Thematik geäußert werden, die in den Analyseprozess einbezogen werden können. Diese Erfahrung führte zur Entscheidung, zusätzlich zu den Audioaufnahmen, unmittelbar im Anschluss an jedes Experteninterview, Erinnerungsprotokolle zu verfassen, in denen nicht aufgezeichnete Äußerungen dokumentiert werden sollten.

Nach der Durchführung des Pretests, bei dem erstes brauchbares Datenmaterial generiert werden konnte, wurde zudem die Entscheidung getroffen, diesen Fall in das Sample einzubeziehen, ihn jedoch bei der Datenanalyse und -auswertung stets als Pretest zu kennzeichnen. Gläser und Laudel raten zwar einerseits davon ab, „die Vorstudie an einem Fall durchzuführen, der auch in die Hauptuntersuchung einbezogen werden soll“¹⁶⁰, führen andererseits in ihren Überlegungen zu Pretests ein Projekt¹⁶¹ an, bei dem drei Interviewpartner (Fälle) aus der Vorstudie in die Hauptuntersuchung einbezogen wurden, und legitimieren dadurch dieses Vorgehen.

¹⁵⁸ Erinnerungsprotokoll zum Experteninterview mit LP 1/Pretest vom 06.10.16.

¹⁵⁹ Ebd.

¹⁶⁰ Gläser, Laudel, 2010, S.108.

¹⁶¹ Vgl. ebd.

Das Pretesttranskript diente zudem zur Extraktion von Fundstellen, die als Ankerbeispiele in das Kategorienhandbuch aufgenommen wurden.

2.6 Transkriptionsverfahren

Als Transkriptionsverfahren wurde das im Pretest erprobte System gewählt, das von Dresing und Pehl als „einfaches Transkriptionssystem“¹⁶² beschrieben wird. Dieses Verfahren wird für Analysen, die – wie diese Befragung von Grundschultheaterexpert*innen – auf den „semantischen Gehalt“ der Gespräche abzielen, empfohlen¹⁶³ und man verzichtet auf Angaben zu „para- und nonverbalen Ereignissen“¹⁶⁴. Bei diesem Verfahren werden zudem „Dialekte ins Hochdeutsche übersetzt [...], Wortverschleifungen nicht transkribiert“¹⁶⁵ und „Wort- und Satzabbrüche sowie Stottern“¹⁶⁶ zugunsten einer guten Lesbarkeit etwas „geglättet“¹⁶⁷. Alle weiteren zu diesem Verfahren gehörenden Regeln finden sich im Anhang. Im Zuge der methodologischen Planung wurde auch entschieden, dass alle Interviewtranskripte mit der Software f 4, die ebenfalls beim Pretest erprobt wurde und sich hier als hilfreich erwies, angefertigt werden sollten.

2.7 Analyse- und Auswertungsverfahren: Qualitative Inhaltsanalyse

Für die Analyse der Experteninterviews ergo des Textkorpus der Transkripte ist – bei der Planung – zunächst ein „deduktiv-subsumtionslogisches, inhaltsanalytisch-kategorisierendes Verfahren“¹⁶⁸ gewählt worden. Diese Analyseheuristiken beschreibt Kruse wie folgt:

Bei deduktiv-subsumtionslogischen, inhaltsanalytisch-kategorisierenden Verfahren [ist, d. Verf.] eine Kategorie sozusagen eine Lesart, die vorab überlegt wurde, um sie an die Daten heranzutragen [...] Damit mussten im Vorfeld andere Texte gelesen werden, und somit ist in diesem Verfahren eine Kategorie eine vorab theoretisch begründete Sinnbezugsgröße, die prüfend an die Daten herangetragen wird.¹⁶⁹

Bei diesen Verfahrensweisen kann eine Kategorie als „deduktives Konstrukt“¹⁷⁰, das die Textanalyse determiniert, definiert werden. Gebildet werden diese Konstrukte nach Kruse durch die Rezeption „anderer Texte“ (vgl. ebd.), aus denen sich „theoretisch begründete

¹⁶² Dresing; Pehl, 2013, S. 21 ff.

¹⁶³ Vgl. ebd., S. 18.

¹⁶⁴ Ebd.

¹⁶⁵ Ebd., S. 21.

¹⁶⁶ Ebd.

¹⁶⁷ Ebd.

¹⁶⁸ Vgl. Kruse, 2015, S. 382.

¹⁶⁹ Ebd.

¹⁷⁰ Ebd., S. 381.

Sinnbezugsgrößen“ (vgl. ebd.) als Analysezugriffe auf das Datenmaterial filtern lassen. „Andere Texte“ (ebd.) können bspw. Theorien sein, die Sinnbezüge zwischen der Forschungsfrage und dem Datenmaterial (hier dem Korpus der Interviewtranskripte) ermöglichen. Die „anderen Texte“, aus denen die Hauptkategorien für die Analyse der Experteninterviews deduktiv, „theoretisch begründet“ (ebd.) abgeleitet wurden, wurden im II. Kapitel dieser Arbeit in den Ausführungen zur *Mimesis* bzw. zur *ästhetischen Erfahrung* referiert. Aus diesen theoretischen Überlegungen wurden folgende acht Hauptkategorien deduktiv konstruiert:

- Erfahrungspotential
- Aisthesis
- Biografie- und Subjektbezogenheit
- Erkenntnisfähigkeit
- Mimesis
- Poiesis
- Selbstreferentialität
- Spezifische ästhetische Temporalität

Diese Kategorien entsprachen (in fünf Fällen) den Variablen, die die Leitfadententwicklung strukturierten. Der (deduktive) Modus der Kategorienbildung rekurriert auf die, von Gläser und Laudel vorgeschlagene, Vorgehensweise zur Kategorienbildung, denn Gläser und Laudel stellen bezüglich der Bildung des Kategoriensystems fest: „Für die Auswertungskategorien übernehmen wir die Definition [...] unserer Variablen.“¹⁷¹ Anhand der genannten Hauptkategorien sollten systematisch Textsegmente aus dem Textkorpus freigelegt werden, die im Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfragen

- inwiefern Theaterlehrende an Grundschulen Arbeitssettings vorfinden bzw. einrichten, die für Schüler*innen die Wahrscheinlichkeit erhöhen, im Rahmen ihrer Beteiligung am Schultheater ästhetische Erfahrungen machen zu können,
- welchen Stellenwert in den Spielleiter*innenkonzepten der Theaterlehrkräfte die Dimension der ästhetischen Erfahrung einnimmt,
- welche Desiderate von Theaterlehrkräften bezüglich des Schultheaters in Grundschulen genannt werden, und inwiefern diese Vorschläge und Bedarfe die Perspektive der ästhetischen Erfahrung implizieren.

interpretiert werden könnten.

¹⁷¹ Gläser; Laudel, 2010, S. 208.

Kruse erklärt zu deduktiv-subsumtionslogischen, inhaltsanalytisch-kategorisierenden Verfahren, dass diese nie in Reinform angewandt werden könnten, da man auch mit „einem theoretisch vorab entwickelten ausgefeilten Kategorienschema beim ‚Durchrechnen‘ der Daten immer wieder vor Textstellen säße, die sich nicht in dieses Kategorienschema einfügen ließen und somit gezwungen sei, am Material induktiv weitere neue Kategorien zu entwickeln.“¹⁷² D. h., der ursprüngliche Plan, die Interviews ausschließlich deduktiv-subsumtionslogisch, inhaltsanalytisch-kategorisierend auszuwerten, wurde bereits vor der Analyse des ersten Interviewtranskripts aufgeweicht, da aufgrund Kruses Argumentation die Option der induktiven Kategorienbildung am Material nicht mehr per se ausgeschlossen werden konnte. Nachdem die Grundsatzentscheidung für eine deduktiv-subsumtionslogische Analyseheuristik (mit der genannten Einschränkung) getroffen worden war, musste unter den vielfältigen Varianten der inhaltsanalytisch-kategorisierenden Verfahren wiederum eine Auswahl getroffen werden. Sämtliche Varianten lassen sich mit Früh als „empirische Methode zur systematischen, intersubjektiv nachvollziehbaren Beschreibung inhaltlicher und formaler Merkmale von Mitteilungen, meist mit dem Ziel einer darauf gestützten interpretativen Inferenz auf mitteilungsexterne Sachverhalte“¹⁷³ klassifizieren. Um die Vorteile unterschiedlicher Arten der inhaltsanalytisch-kategorisierenden Verfahren für die Datenanalyse nutzen zu können, wurde schließlich aus zwei Varianten der qualitativen Inhaltsanalyse ein eigenes Ablaufmodell für die Transkriptanalyse entwickelt. Dieses Modell stellt eine Kombination aus dem Ablaufschema der „inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse“¹⁷⁴ nach Kuckartz (die als deduktiv-subsumtionslogisches, inhaltsanalytisch-kategorisierendes Verfahren angelegt sein kann¹⁷⁵) und der qualitativen Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel dar, deren Ausgangsstrategie ebenfalls deduktiv-subsumtionslogisch kategorisierend ist. Die Erweiterung des ‚Kuckartz‘-schen Auswertungsschemas um Elemente aus Gläfers und Laudels Analyseablaufmodell bzw. die Kombination von Ablaufschritten beider Schemata zu einem eigenen Ablaufmodell fußt auf einem Impuls von Margit Schreier, die ausgehend von ihrer komparatistischen Deskription der zahlreichen Varianten qualitativer Inhaltsanalyse, feststellt:

Statt einer Unterscheidung verschiedener Varianten qualitativer Inhaltsanalyse erscheint das Konzept des Werkzeugkastens angemessener. Mit der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ist ein Basisablauf gegeben. An den verschiedenen Stellen bzw. Stufen, die bei der Anwendung

¹⁷² Vgl. Kruse, 2015, S. 383.

¹⁷³ Früh, Werner: Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis (6., überarbeitete Auflage). Konstanz, 2007, S. 27.

¹⁷⁴ Kuckartz, Udo: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (3., überarbeitete Auflage). Weinheim/Basel, 2016, S. 97 ff.

¹⁷⁵ Vgl. Kuckartz, 2016, S. 97.

des Verfahrens zu durchlaufen sind, stehen jeweils verschiedene Optionen zur Verfügung, unter denen konkret eine Auswahl zu treffen ist. Diese Optionen stellen eine Art Werkzeugkasten dar, aus dem Forschende bei der Durchführung der qualitativen Inhaltsanalyse diejenigen Werkzeuge auswählen können, die zu der jeweiligen Forschungsfrage und dem jeweiligen Material am besten passen.¹⁷⁶

Schreier legitimierte mit ihrem „Konzept des Werkzeugkastens“ (ebd.) somit die Entscheidung, für diese Arbeit ein eigenes inhaltsanalytisches Analyse- und Auswertungsmodell zu konstruieren und dabei Werkzeuge aus den ‚Werkzeugkästen‘ verschiedener Theoretiker*innen zu verwenden. Konkret wurden für die Erarbeitung des eigenen Analyseablaufschemas der qualitativen Inhaltsanalyse sowohl Werkzeuge aus dem Werkzeugkasten von Kuckartz als auch Tools aus der Toolbox von Gläser und Laudel verwendet.

Bei Kuckartz‘ Verfahren handelt es sich um eine „kategorienbasierte Methode zur systematischen Analyse qualitativer Daten“¹⁷⁷. Diese Methode wurzelt zum einen in Kracauers Forderung, in Texten „latente Bedeutungen, auf die man sich intersubjektiv verständigen kann“¹⁷⁸, freizulegen, um so der Gefahr entgegenzuwirken, sich in Untersuchungsprozessen lediglich auf „den manifesten Inhalt [...] und dessen quantifizierende Analyse zu beschränken“¹⁷⁹. Zum anderen orientiert sich Kuckartz‘ Methode der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse an hermeneutischen „Orientierungspunkten“¹⁸⁰, aus denen er folgende „fünf Handlungsregeln für das Verstehen von qualitativen Daten“¹⁸¹ ableitet:

- Das eigene Vorverständnis wird dargelegt und reflektiert.
- Der Text wird „als Ganzes“¹⁸² bearbeitet, wobei „das Ganze aus dem Einzelnen und das Einzelne aus dem Ganzen“¹⁸³ verstanden wird.
- Die „hermeneutische Differenz“¹⁸⁴, d. h., das Fremde im Text wird mit der Zielrichtung, diese Differenz (bspw. durch Übersetzungsarbeit) zu verringern, wahrgenommen.

¹⁷⁶ Schreier, Margrit: Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. Absatz 58. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, Vol 15, No 1, 2014, Art. 18. In: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1401185> (Zugriff: 24.10.2022).

¹⁷⁷ Kuckartz, 2016, S. 6.

¹⁷⁸ Ebd., S. 15.

¹⁷⁹ Ebd.

¹⁸⁰ Vgl. ebd., S. 17.

¹⁸¹ Ebd., S. 20.

¹⁸² Ebd.

¹⁸³ Ebd., S. 18.

¹⁸⁴ Ebd., S. 20.

- Bereits „beim ersten Durchgang durch den Text“¹⁸⁵ werden „Themen, die für die eigene Forschung eine Rolle spielen [und, d. Verf.] im Text vorkommen“¹⁸⁶ beachtet.
- Der Text wird durch die „Identifizierung von Kategorien indiziert“¹⁸⁷.

Aus diesen – aus der Hermeneutik abgeleiteten – *Handlungsregeln* zur Freilegung der in den Textdaten enthaltenen „Sinnschichten“¹⁸⁸ geht hervor, dass die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz eine „Form der Auswertung“¹⁸⁹ darstellt, „in welcher Textverstehen und Textinterpretation eine [...] Rolle spielen“¹⁹⁰. In Anlehnung an die oben genannten *Handlungsregeln* formuliert Kuckartz „Charakteristika“¹⁹¹, die die von ihm entwickelten Typen der qualitativen Inhaltsanalyse auszeichnen. Diese sind:

- Die kategorienbasierte Vorgehensweise [...].
- Das systematische Vorgehen mit klar festgelegten Regeln [...].
- Die Klassifizierung und Kategorisierung der [...] Daten [...].
- Die von der Hermeneutik inspirierte Reflexion über die Daten und die [...] Form ihrer Entstehung.
- Die Anerkennung von Gütekriterien [...].¹⁹²

Weiter beschreibt Kuckartz für den Typ der „inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse“¹⁹³ ein Ablaufschema, das sieben Auswertungsschritte beinhaltet, sechs davon: „1) Initiierende Textarbeit [...], 3) Codieren des gesamten Materials mit den Hauptkategorien, 4) Zusammenstellen aller mit der gleichen Hauptkategorie codierten Textstellen, 5) Induktives Bestimmen von Subkategorien am Material, 6) Codieren [...] mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem, 7) [...] komplexe Analysen, Visualisierungen“¹⁹⁴. Kuckartz selbst meint, ‚sein‘ Auswertungsschema müsse – je nach Datenart – modifiziert werden.¹⁹⁵

Wie eingangs bereits erwähnt, verlangte die spezifische Datenart der Interviewtranskripte tatsächlich eine Modifikation des Ablaufmodells, und so wurde das Kuckartz’sche Schema auf drei Auswertungsschritte reduziert und um auswertungsmethodische Vorschläge von Gläser und Laudel¹⁹⁶ erweitert und mit diesen kombiniert.

Gläser und Laudel erarbeiteten speziell zur Auswertung von Experteninterviews eine eigene Variante der qualitativen Inhaltsanalyse, die Schreier als „qualitative Inhaltsanalyse mittels

¹⁸⁵ Ebd.

¹⁸⁶ Ebd.

¹⁸⁷ Vgl. ebd., S. 20.

¹⁸⁸ Ebd., S. 16.

¹⁸⁹ Ebd., S. 26.

¹⁹⁰ Ebd.

¹⁹¹ Ebd.

¹⁹² Ebd.

¹⁹³ Ebd., S. 97 ff.

¹⁹⁴ Ebd., S. 100.

¹⁹⁵ Vgl. ebd., S. 98.

¹⁹⁶ Gläser; Laudel, 2010, S. 197–260.

Extraktion"¹⁹⁷ klassifiziert. Auch diese Variante der qualitativen Inhaltsanalyse ist kategorienorientiert und stellt ein Verfahren dar, bei dem durch die „Entnahme von komplexen Informationen“¹⁹⁸ aus den Texten und der Interpretation dieser Informationen letztendlich „Kausalmechanismen aufgeklärt“¹⁹⁹ werden sollen. Zudem werden auch bei dieser Variante der qualitativen Inhaltsanalyse die Kategorien bzw. das Kategoriensystem zunächst theoriegeleitet, ex ante deduktiv gebildet, jedoch – ähnlich wie es auch bei Kuckartz der Fall sein kann und von Kruse für jedes deduktiv subsumtionslogische Verfahren postuliert wird – durch induktive Kategorienbildung am Material erweitert. Gläasers und Laudels Variante der qualitativen Inhaltsanalyse zeichnet sich darüber hinaus (ebenso wie Kuckartz‘ Verfahren) durch ein systematisches, regelgeleitetes Vorgehen aus. Insofern orientieren sich sowohl Kuckartz als auch Gläser und Laudel an den Gütekriterien Reliabilität und Validität. Ein wesentlicher Unterschied zwischen Kuckartz‘ Verständnis der qualitativen Inhaltsanalyse und dem von Gläser und Laudel besteht darin, dass Gläser und Laudel den Text als Material verstehen, dem man (kategorienbasiert) „Rohdaten zur Aufbereitung und Auswertung“²⁰⁰ entnimmt. Nach diesem Verständnis wird der Text nicht indiziert und zum Index (wie es nach Kuckartz der Fall ist), sondern es werden ihm lediglich Extrakte entnommen, die dann in einem systematischen Aufbereitungs- und Auswertungsprozess analysiert und schließlich interpretiert werden. Insofern ist das Verfahren effizienter als dasjenige von Kuckartz, denn obwohl auch Gläser und Laudel – mit fünf Ablaufschritten, die sich jeweils wiederum aus Teilschritten zusammensetzen – eine differenzierte Auswertungsmethode entwickelt haben, kommt ihr Modell ohne die (zeitaufwendige) „Probe- oder Doppelkodierung“²⁰¹ aus. Zudem führt Gläasers bzw. Laudels Auswertungsmodell durch „extrahierende Zusammenfassung und Verdichtung“²⁰² des Datenmaterials sukzessive zur Verkleinerung des Umfangs des Textkorpus. Insofern ist die von Gläser/Laudel präsentierte Auswertungsmethode auch im Hinblick auf die Datenmenge, die schlussendlich aufbereitet und ausgewertet wird, effizienter als Kuckartz‘ eher zyklisch strukturiertes Analyseablaufschemata, bei dem der gesamte Datenkorpus zwei Mal komplett durchgearbeitet und codiert wird. Gläser und Laudel haben im Gegensatz zu Kuckartz‘ zyklisch angelegtem, siebenschrittigem Verfahren ein eher lineares Ablaufschema vorgelegt, auf dessen ersten Schritt der

¹⁹⁷ Schreier, 2014, Absatz 43.

¹⁹⁸ Vgl. Gläser; Laudel, 2010, S. 199.

¹⁹⁹ Vgl. ebd.

²⁰⁰ Ebd.

²⁰¹ Vgl. Schreier, 2014, Abs. 48.

²⁰² Ebd.

„Theoretischen Vorüberlegungen“²⁰³ als zweiter Schritt die „Vorbereitung der Extraktion“²⁰⁴ als Erstellung „eines Suchrasters“²⁰⁵ folgt. Dieses Raster wird durch die Entwicklung eines auf den Untersuchungsvariablen basierenden Kategoriensystems²⁰⁶ erstellt. Anhand dieses Kategoriensystems folgt in einem dritten Schritt die „Extraktion“²⁰⁷, d. h. die Entnahme der Fundstellen aus dem Textkorpus. Die Fundstellen werden dann in einem vierten Schritt durch „Sortierung, Zusammenfassung und Beseitigung von Fehlern aufbereitet“²⁰⁸ und in einem fünften Schritt im Hinblick auf „fallübergreifende Zusammenhänge [und, d. Verf.] berichtete Kausalzusammenhänge ausgewertet“²⁰⁹.

Bevor nun das nach dem Werkzeugkastenprinzip entwickelte eigene Analyse- und Auswertungsablaufschemata detailliert beschrieben wird, soll noch dargelegt werden, welche Prinzipien von Kuckartz und welche von Gläser/Laudel übernommen wurden:

Kuckartz‘ Methode der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse fußt auf „Orientierungspunkten“²¹⁰ aus der „klassischen Hermeneutik“²¹¹. Die Textinterpretation zielt infolgedessen auf das Verstehen des Sinns der im Text enthaltenen sprachlichen Äußerungen ab. Diese Zielrichtung wird auch mit dem eigens entwickelten Ablaufmodell verfolgt. Zudem fordert Kuckartz die Definition jeder Kategorie. Hierfür hat er ein „allgemeines Schema“²¹² vorgelegt. Nach diesem Schema werden Kategorieen zum einen präzise definiert und zum anderen mit Ankerbeispielen versehen. Die Zusammenstellung sämtlicher nach diesem Schema vorgenommenen Kategoriendefinitionen nennt Kuckartz „Kategorienhandbuch“²¹³. Kuckartz‘ allgemeines Kategoriendefinitionsschema floss in das Auswertungsmodell ein. Dieses Schema wurde um die von Gläser und Laudel vorgeschlagenen Rubriken, Indikatoren und „Einflussfaktoren“²¹⁴ erweitert und es entstand das in Tabelle 6 veranschaulichte Kategoriendefinitionsraster. Von Gläser/Laudel wurde das Extraktionsprinzip übernommen, d. h., der Textkorpus wurde nicht komplett indiziert, sondern es wurden ihm lediglich „für die Untersuchung relevante Informationen“²¹⁵ entnommen.

²⁰³ Gläser; Laudel, 2010, S. 203.

²⁰⁴ Ebd.

²⁰⁵ Vgl. ebd., S. 206.

²⁰⁶ Vgl. ebd., S. 201.

²⁰⁷ Ebd., S. 203.

²⁰⁸ Vgl. ebd.

²⁰⁹ Ebd.

²¹⁰ Kuckartz, 2016, S. 17.

²¹¹ Ebd., S. 16.

²¹² Ebd., S. 39 f.

²¹³ Ebd., S. 40.

²¹⁴ Gläser; Laudel, 2010, S. 201.

²¹⁵ Vgl. ebd., S. 200.

| | |
|---|--|
| Name der Kategorie: | Präzise Bezeichnung der Kategorie |
| Inhaltliche Beschreibung: | Definition der Kategorie mit Theoriebezug |
| Anwendung der Kategorie: | Benennung von Aspekten, die für die Zuordnung von Fundstellen zu dieser Kategorie ausschlaggebend sind |
| Indikatoren für diese Kategorie: | Aus den theoretischen Vorüberlegungen übernommene Indikatoren |
| Einflussfaktoren: | Auflistung der in den theoretischen Vorüberlegungen beschriebenen Einflussfaktoren |
| Beispiel für Anwendungen: | Fundstelle aus dem Datenkorpus bzw. aus einem einzelnen Transkript, die der entsprechenden Kategorie zugeordnet wird |
| Abgrenzung: | Erklärung zur Nichtzuordnung von Extrakten zu dieser Kategorie nach dem Muster: „Zu dieser Kategorie werden keine Extrakte entnommen, wenn...“ |

Tabelle 6

Auch wurde – dem Vorschlag von Gläser und Laudel folgend – auf einen zweiten kompletten „Materialdurchlauf“²¹⁶ zugunsten der Möglichkeit, Modifikationen am Kategoriensystem während des gesamten Verlaufs der Auswertung vorzunehmen²¹⁷, verzichtet. Sämtliche Modifikationen am Kategoriensystem wie bspw. die induktive Bildung von weiteren Kategorien wurden während des Materialdurchlaufs vorgenommen, und jede neue – induktiv gebildete – Kategorie wurde nach dem Kategoriendefinitionsraster bestimmt. An Gläser und Laudel orientierte sich zudem das Vorgehen, eine kongruente Bezeichnung für die (deduktiv gebildeten) Hauptkategorien und die „in den theoretischen Vorüberlegungen konzipierten Untersuchungsvariablen“ (die bei der Leitfadententwicklung verwendet wurden) zu wählen. Sowohl von Kuckartz als auch von Gläser/Laudel stammt ‚das Werkzeug‘, zunächst mit einem deduktiv-theoriegeleitet entwickelten Kategoriensystem zu arbeiten, das dann im Laufe des Analyseprozesses durch induktive Kategorienbildung am Material erweitert wurde. Als Ergebnis dieser Vorüberlegungen zum Auswertungsverfahren wurde folgendes Ablaufschema erarbeitet, das sechs Schritte umfasst:

1. Theoriegeleitete Entwicklung der Hauptkategorien und Erstellung eines Kategorienhandbuchs

Der erste Arbeitsschritt bestand darin, aus den theoretischen Vorüberlegungen zur *Mimesis* sowie zu den Merkmalen *ästhetischer Erfahrungen* ein Kategoriensystem mit acht Hauptkategorien zu entwickeln. Die jeweiligen Hauptkategorien wurden nach dem (in Tabelle 6) veranschaulichten Schema definiert, und mit Ankerbeispielen aus dem Pretest bzw. den weiteren Interviews versehen. Sämtliche Definitionen wurden in einem Kategorienhandbuch

²¹⁶ Ebd., S. 203.

²¹⁷ Vgl. ebd., S. 201.

gebündelt (siehe Anhang). Dieses Kategorienhandbuch wurde im Laufe des Auswertungsprozesses sukzessive um Definitionen von Kategorien, die während des Analyseprozesses induktiv am Material gebildet worden sind, erweitert.

2. Bestimmung der Analyseeinheiten und initiiierende Textarbeit

Unter Analyseeinheiten verstehen Gläser und Laudel Segmente aus dem Datenmaterial, die extrahiert, analysiert und interpretiert werden.²¹⁸ Es handelt sich also um die Textpassagen, die einer Kategorie zugeordnet werden.

Grundsätzlich kann als Analyseeinheit „ein Text oder ein beliebiger Ausschnitt aus einem Text – ein Absatz, ein Satz oder ein Satzteil –“²¹⁹ gewählt werden. In Anlehnung an Heiser (der in einer Studie über kirchliche Sozialformen ebenfalls Experteninterviews mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse auswertete) wurden für diese Untersuchung thematisch „zusammenhängende Aussagen innerhalb einer Antwort“²²⁰ als Analyseeinheiten bestimmt. Obwohl Kuckartz den Begriff der Analyseeinheit anders als Gläser und Laudel konnotiert, entsprechen seine Vorschläge für die Eingrenzung bzw. den Umfang von Textstellen, die einer Kategorie zugeordnet werden, der hier angewandten Praxis, Sinneinheiten zu kategorisieren, denn auch Kuckartz stellt fest:

In der Regel werden Sinneinheiten codiert. [...] Wenn eine Sinneinheit mehrere Sätze oder Absätze umfasst, werden diese codiert. [...] Beim Zuordnen der Kategorien gilt es, ein gutes Maß zu finden, wie viel Text um die relevante Information herum mitcodiert wird. Wichtigstes Kriterium ist, dass die Textstelle ohne den sie umgebenden Text für sich allein ausreichend verständlich ist.²²¹

Anhand folgender Analyseeinheit, die der Kategorie *Biografie- und Subjektbezogenheit* zugeordnet wurde, soll exemplarisch verdeutlicht werden, inwiefern das Kriterium, thematisch zusammenhängende Aussagen einer Kategorie zuzuordnen, umgesetzt wurde:

SL 1: [...] Das Theater ist eine meiner persönlichen Leidenschaften. Ich bin selber im Lehrerspielclub – so hieß er früher bei der Landesbühne XY (*Name einer Landesbühne*), jetzt heißt er Erwachsenenspielclub – und spiele da einmal die Woche Theater und einmal im Jahr gibt es eine Aufführung. Und ich hatte viele Fortbildungen bei der Landesbühne XY (*Name der genannten Landesbühne*) gemacht und irgendwie gespürt, dass Theater was ganz Wichtiges für Kinder ist. Dann hatten wir eine strukturelle Überlegung, ob wir den Atelierunterricht bei uns einführen. Und Atelierunterricht bedeutet eine Jahrgangsmischung zwischen Klasse eins und vier [...]. Aus dem Bereich MeNuK (*Fächerverbund Mensch*,

²¹⁸ Vgl. Gläser; Laudel, 2010, S. 210.

²¹⁹ Ebd.

²²⁰ Heiser, Patrick: Kirchliche Sozialformen im Wandel. Transformationsprozesse im Mehr-Ebenen-System Kirche am Beispiel katholischer Liturgie. Hagen, 2015, S. 137.

²²¹ Kuckartz, 2016, S. 104.

Natur und Kultur) haben wir die Themen entnommen. Und dann war mein großer Wunsch, dass das Theaterspiel ebenfalls integriert werden kann im Rahmen dieses Atelierunterrichts.
(SL 1, Abs. 2)

Die Analyseeinheiten wurden, wie das Beispiel zeigt, durch die Signatur der Person, deren Interviewtranskript die jeweilige Analyseeinheit entnommen worden war und durch die Angabe der entsprechenden Absatznummer/n im Transkript gekennzeichnet.

In den zweiten Arbeitsschritt wurde die „initiiierende Textarbeit“²²² integriert. Darunter ist nach Kuckartz eine hermeneutisch-interpretative erste Annäherung an den Text und seine Entstehungsbedingungen zu verstehen. Ziel der initiiierenden Textarbeit ist die Gewinnung eines ersten Gesamtverständnisses für den Text. Zur initiiierenden Textarbeit gehören folgende Tätigkeiten:

- intensive Textlektüre und formale Betrachtung des Textes,
- Markieren wichtiger Textstellen und Identifikation von Brüchen,
- Notieren von Randbemerkungen,
- Schreiben von sogenannten „Memos“²²³,
- Auseinandersetzung mit den Textentstehungsbedingungen durch die Lektüre der unmittelbar nach der Interviewsituation verfassten Feldnotizen,
- Verfassen erster stichwortartiger Fallzusammenfassungen.

Für die initiiierende Textarbeit wurden Ausdrücke der Transkripte verwendet, sodass die Randbemerkungen handschriftlich notiert werden konnten. Zusätzlich wurde zu jedem Transkript eine Datei angelegt, in der die stichwortartigen Fallzusammenfassungen sowie Fragen, Gedanken, Hypothesen, Ideen und Vermutungen (zum Fall bzw. zum einzelnen Transkript) gespeichert wurden.

3. Materialdurchlauf und Kategorisierung des Materials sowie Extraktion der kategorisierten Analyseeinheiten

Der dritte Arbeitsschritt bestand darin, sämtliche Transkripte entlang der deduktiv gebildeten Hauptkategorien zu kategorisieren und parallel dazu am Material induktiv weitere Haupt- bzw. Subkategorien zu bilden.

Nachdem die Kategorisierung eines Transkripts abgeschlossen war, wurden die Fundstellen des jeweiligen Transkripts extrahiert und unter der entsprechenden Kategorie gespeichert. Dadurch fand eine erste Reduktion des Materials statt, wobei die Fundstellen durch ihre

²²² Kuckartz, 2016, S. 56.

²²³ Unter *Memos* versteht Kuckartz, „die von den Forschenden während des Analyseprozesses festgehaltenen Gedanken, Ideen, Vermutungen und Hypothesen“ (Ebd., S. 58).

Kennzeichnung mit Expert*innensignaturen und Absatznummern jederzeit wieder kontextualisiert werden konnten, und die Kontexte (sprich die jeweiligen kompletten Transkripte) stets verfügbar blieben.

4. Sortierung der zu den jeweiligen Kategorien extrahierten Fundstellen nach sachlichen Aspekten

In diesem Schritt wurden alle Textsegmente (Extrakte), die derselben *Hauptkategorie* zugeordnet worden waren, nach Themen bzw. *sachlichen Aspekten* sortiert, indem zunächst zu jeder Hauptkategorie ein (digitaler) Container angelegt wurde, der dann wiederum – wie die folgende Abbildung veranschaulicht – mit unterschiedlichen ‚Boxen‘ befüllt wurde, in die die Extrakte zu den jeweiligen *sachlichen Aspekten* gegeben wurden (siehe Abbildung 1). Dieser Arbeitsschritt lehnt sich an Kuckartz‘ vierten Schritt der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse an²²⁴, wobei Kuckartz auf die Sortierung nach *sachlichen Aspekten* der Segmente mit ‚der gleichen Hauptkategorie‘²²⁵ verzichtet.

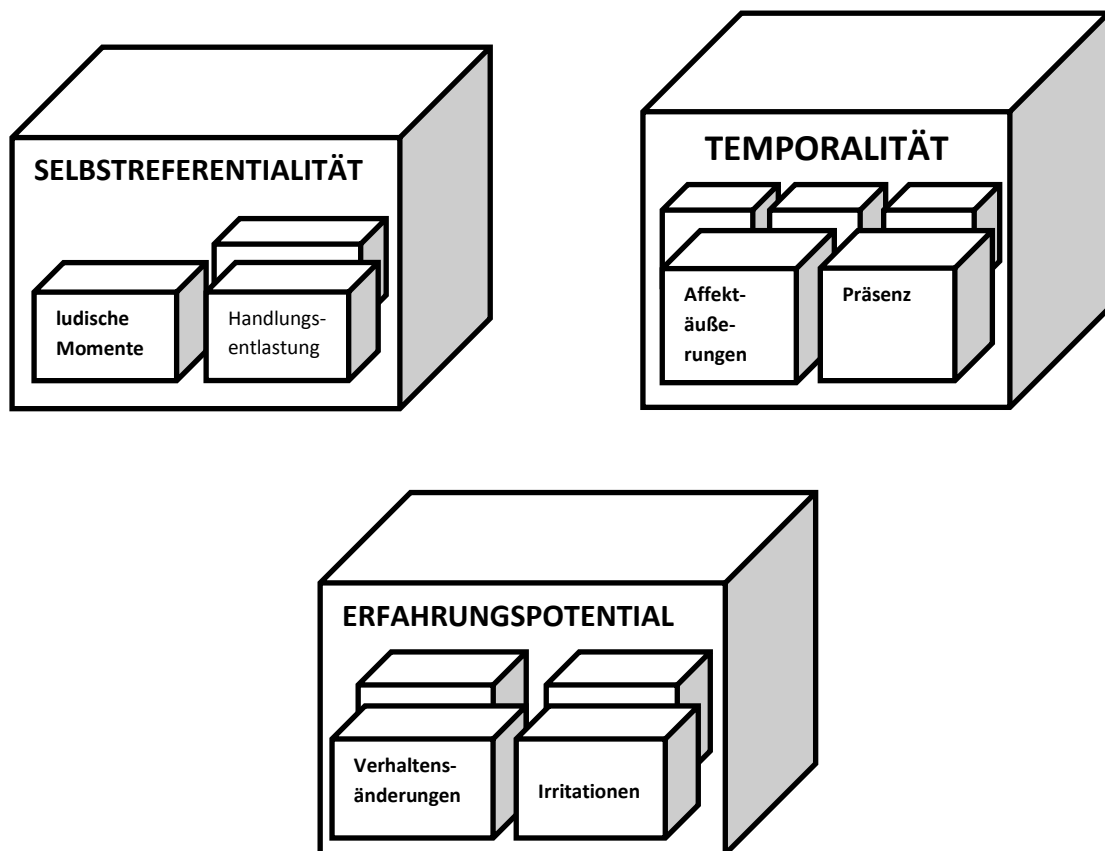


Abbildung 1

²²⁴ Vgl. Kuckartz, 2016, S. 58.

²²⁵ Ebd., S. 100.

5. Extraktanalyse und Zusammenfassen bedeutungsgleicher Aussagen

In diesem Arbeitsschritt wurden die Analyseeinheiten (Extrakte) aus den jeweiligen ‚Aspektboxen‘, die sich in den ‚Kategoriencontainern‘ befanden, nach bedeutungsgleichen Informationen durchforstet. Die Kontexte der Extrakte (Fundstellen) mit bedeutungsgleichen Informationen wurden daraufhin näher betrachtet, um wichtige Details nicht aus den Augen zu verlieren und um der Gefahr der vorschnellen Verallgemeinerung entgegenzuwirken. Im Anschluss an die Extraktanalyse wurden bedeutungsgleiche Informationen paraphrasiert und gleichzeitig in eine sachlich formulierte Aussage übersetzt. Somit fand einerseits eine erste Interpretation und andererseits eine weitere Materialreduktion statt. Folgendes Beispiel soll diesen Arbeitsschritt veranschaulichen: In der ‚Box‘ zum sachlichen Aspekt *Selbstwertgefühl* des ‚Containers‘ zur (induktiv gebildeten) Hauptkategorie *Sozialkompetenzerwerb* des Kategorienbereichs *Kompetenzerwerb* befanden sich die beiden folgenden Analyseeinheiten:

LP 5: Weil ich glaube, das ist wirklich der Punkt. Dass das Kind an irgendeiner Stelle in diesem Prozess bereit sein muss, sich dann wirklich komplett darauf einzulassen. Wenn es das macht, dann nimmt es wahnsinnig viel mit. Auch persönliche/ Also Selbstbewusstsein, Persönlichkeitsstärkung, ja also das ist unglaublich, was Kinder da einfach auch an Wertgefühl, Selbstwertgefühl dann auch schöpfen.

(LP 5, Abs. 120)

LP 4: Ja, das habe ich aber vorhin schon gesagt. Na, mehr Selbstvertrauen, mehr Selbstbewusstsein, ein selbstbewussteres Auftreten im Allgemeinen von der Körpersprache her. Also wenn wir da mehr machen würden, wäre das noch viel besser.

(LP 4, Abs. 202)

Zunächst wurden die Kontexte der beiden extrahierten Analyseeinheiten betrachtet. Dabei fiel auf, dass LP 4 den Effekt der Selbstwertsteigerung, den sie am körpersprachlichen Agieren der Schüler*innen, die am Theaterunterricht teilnehmen, festmacht, a priori mit dem Schultheater verknüpft, wohingegen LP 5 die Voraussetzung des ‚Sich-Einlassens‘ (auf den Spiel- und Produktionsprozess), das mit der spezifischen ästhetischen Temporalität zu tun hat, an den Effekt der Steigerung des Selbstwertgefühls knüpft. LP 5 expliziert somit – im Gegensatz zu LP 4 – einen Ursache-Wirkungszusammenhang, indem sie als Voraussetzung für den positiven Effekt der Selbstwertsteigerung den Zustand des ästhetischen Zeiterlebens nennt.

Nach dieser Kontextanalyse wurden die beiden Analyseeinheiten folgendermaßen (generalisierend) zusammengefasst und paraphrasiert: Schultheater wurde von befragten Expert*innen mit dem Effekt der Steigerung des Selbstwertgefühls der Schüler*innen verknüpft.

Jede Paraphrase, die im Zuge dieses Arbeitsschrittes formuliert wurde, wurde mit Fundstellen belegt, deren Kontexte wiederum beschrieben wurden. Mit Ausnahmen handelte es sich dabei um mindestens zwei Fundstellen.

6. Kategorienbasierte Auswertung der generalisierten Paraphrasen entlang der Hauptkategorien

Für das Bundesland Baden Württemberg lagen – vor der Durchführung dieser Expertenbefragung – kaum empirische Befunde zum Expertenwissen von Theaterlehrkräften an Grundschulen vor. Insofern sollte mithilfe dieser qualitativen Inhaltsanalyse das Feld forschend erkundet werden. Dementsprechend wurde als letzter Auswertungsschritt – in Anlehnung an Kuckartz – die fallübergreifende „kategorienbasierte Auswertung entlang der Hauptkategorien“²²⁶ gewählt, denn dieser Auswertungsschritt zielt darauf ab, bisher unbekannte Wissensbestände als Untersuchungsergebnis zu präsentieren. Der Auswertungsschritt der ‚kategorienbasierten Auswertung entlang der Hauptkategorien‘ impliziert für Kuckartz²²⁷

- das Wählen einer sinnvollen Reihenfolge der Kategorien (und Subkategorien²²⁸), die die Darlegung der Ergebnisse strukturiert und logisch und nachvollziehbar erscheint.
- die mit Vermutungen und Interpretationen angereicherte Präsentation der Befunde und Ergebnisse zu jeder Hauptkategorie und zu den der jeweiligen Kategorie untergeordneten Subkategorien bzw. *sachlichen Aspekten*.

Bei der Präsentation der Untersuchungsergebnisse (siehe Kapitel V.2) wurde hauptsächlich mit den im fünften Arbeitsschritt formulierten Paraphrasen und somit mit dem reduzierten Datenmaterial gearbeitet.

Das im Vorausgegangenen beschriebene Auswertungsverfahren entspricht den Kriterien, die Schreier für sämtliche Varianten der qualitativen Inhaltsanalyse folgendermaßen zusammenfasst:

Zentrales Definitionsmerkmal [ist, d. Verf.] die Kategorienorientierung des Verfahrens. [...] Sowohl die Erstellung als auch die Anwendung des Kategoriensystems erfolgen interpretativ und erlauben die Einbeziehung des latenten Äußerungsgehalts (Differenzierung gegenüber der quantitativen Inhaltsanalyse). Das Vorgehen ist systematisch, regelgeleitet, an den Gütekriterien der Validität und der Reliabilität orientiert.²²⁹

²²⁶ Kuckartz, 2016, S. 100.

²²⁷ Vgl. ebd., S. 118 f.

²²⁸ Die Bezeichnung *Subkategorie* wird in dieser Arbeit durch den Begriff *sachlicher Aspekt* ersetzt.

²²⁹ Schreier, 2014, Abs. 4.

Mit seinem zunächst deduktiv gebildeten und später induktiv erweiterten Kategoriensystem entsprach das Verfahren der (von Schreier) postulierten Kategorienorientierung und mit den sechs aufeinanderfolgenden Arbeitsschritten dem Kriterium des ‚systematischen Vorgehens‘. Auch dem Kriterium der Regelgeleitetheit wurde durch die im Kategorienhandbuch aufgestellten Extraktionsregeln entsprochen.

Darüber hinaus lässt sich das Auswertungsverfahren als theoriegeleitet spezifizieren, denn die Kategorienbildung wurde zunächst ex ante aufgrund theoretischer Vorüberlegungen zur ästhetischen Erfahrung vorgenommen.

IV. Datenanalyse und empirische Befunde

1. Fragebogenauswertung

1.1 Teilnehmende der Fragebogenerhebung

Der Fragebogen wurde ausschließlich denjenigen Expert*innen ausgehändigt, die zum Kollegium einer Grundschule zählten, an der zum Erhebungszeitpunkt Schultheater angeboten wurde. Somit wurde der Fragebogen lediglich von 14 der insgesamt 17 befragten Expert*innen bearbeitet. D. h., drei von den vier – nach dem *theoretical sampling*¹ – zusätzlich befragten Grundschultheatermultiplikator*innen hätten die Fragen des Fragebogens überhaupt nicht beantworten können, da sie zum Erhebungszeitpunkt zwar indirekt (bspw. über die Arbeit mit Studierenden und die Betreuung von deren Theaterprojekten an Grundschulen oder über die Arbeit mit Referendar*innen) in die Schultheaterarbeit an Grundschulen involviert waren, jedoch nicht direkt an einer Grundschule arbeiteten und mit dem Fragebogen schulspezifische Daten erhoben wurden.

Die Gruppe der vierzehn Expert*innen, die den Fragebogen beantworteten, setzte sich wie folgt zusammen:

| | TUSCH | Theater- kooperation | Kulturschule | Sonderpäd. | Summe |
|---------------------|-------|-------------------------|--------------|------------|-----------|
| LP 1/Pretest | | | | | 1 |
| LPoTP | 1 | 1 | | | 2 |
| LP | | | | 1 | 9 |
| ETP 1 | | | | | 1 |
| SL 1 | | | 1 | | 1 |
| | | | | | 14 |

Tabelle 7

Insgesamt drei der Expert*innen verfügten als Lehrpersonen ohne theaterpädagogische Zusatzqualifikation (LPoTP) über keine zertifizierte bzw. mit einer Staatsprüfung abgeschlossene theaterpädagogische Ausbildung, arbeiteten jedoch als Vertreter*innen von Theaterkooperationsschulen bzw. TUSCH²-Kooperationsschulen im Tandem mit professionellen Theaterpädagog*innen. Die Theaterlehrperson, mit der der Pretest durchgeführt wurde, bildete hier die Ausnahme, denn diese Person verfügte weder über eine Ausbildung noch kooperierte sie mit einem Theater (LP 1/Pretest). Neun Lehrpersonen (LP)

¹ Vgl. III. Kapitel, Punkt 2.1.3 .

² TUSCH (oder *TuSch*) ist die Abkürzung für *Theater und Schule*. Dies ist „ein Projekt zur Förderung und Festigung einer systemischen, langfristigen und nachhaltigen Zusammenarbeit zwischen Schulen und Theatern. Das Modell wurde 1998 in Berlin gegründet und existiert mittlerweile in zahlreichen bundesdeutschen Städten.“ In: <https://www.bag-online.de/start.html?TUSCH/> (Zugriff: 2.5.2019).

hatten Zusatzausbildungen absolviert. Zu diesen zählte eine Sonderschullehrerin, die an einer öffentlichen Grundschule im Rahmen ihrer für die Inklusion zur Verfügung stehenden Deputatsstunden mit einer Grundschulklasse eine Theaterproduktion erarbeitete. Auch wurde der Fragebogen von einer externen Theaterpädagogin (ETP), die über ein Schuljahr lang fest an einer Grundschule engagiert war (und somit temporär befristet zum Kollegium der Schule gehörte) ausgefüllt, sowie von einer Schulleiterin (SL), die eine Kulturschule³ mit obligatorischem Theateratelierunterricht leitete.

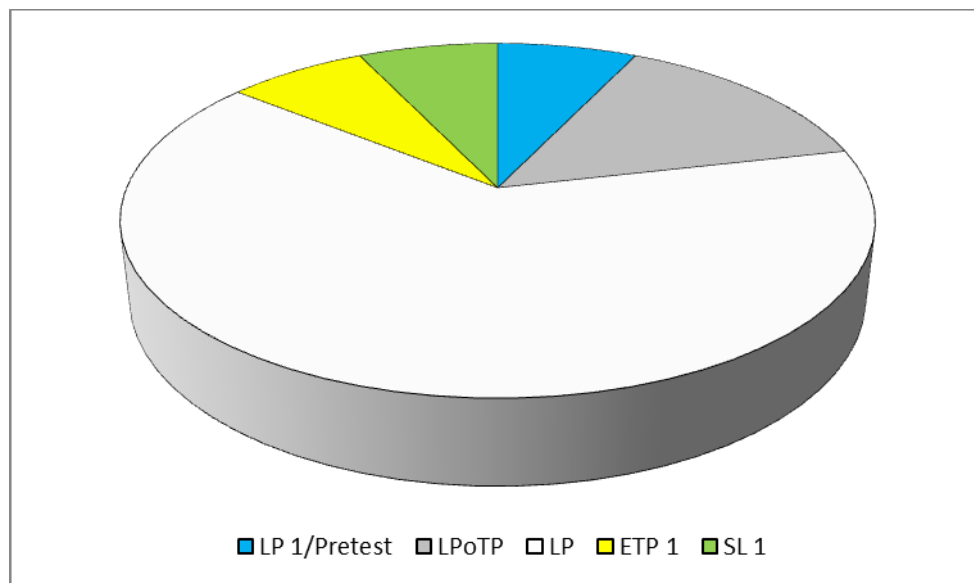


Abbildung 2

1.2 Allgemeine Angaben zur Schule

1.2.1 Schularten

Von den insgesamt vierzehn (schriftlich) befragten Expert*innen arbeiteten zwölf an staatlichen Schulen und zwei an privaten Schulen, wobei beide Privatschulen unter kirchlicher, konkret: evangelischer Trägerschaft standen.

³ Das Modellprojekt *Kulturschule 2020 Baden-Württemberg* startete zum Schuljahr 2015/2016 als Kooperation des *Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg* und der *Karl Schlecht Stiftung* mit zehn Schulen, die für die Entwicklung zur *Kulturschule* ausgewählt wurden. Diese Schulen erhielten über den Zeitraum von fünf Jahren jährlich ein Kulturbudget von 10.000 Euro. Zudem nahmen die Lehrkräfte der Schulen an Fortbildungen zur kulturellen Bildung teil. Im Februar 2021 startete mit dem zusätzlichen Partner der *Mercator Stiftung* ein Folgeprojekt mit einer Laufzeit von drei Jahren, das zum Ziel hat, die kulturelle Schulentwicklung, der für das Förderprogramm ausgewählten Schulen zu stärken.

| | LP 1/ Pretest | LPoTP 1 | LP 3 | LP 4 | LP 5 | LP 6 | LP 7 | LP 8 | LP 9 | LP 10 | LP 11 | LPoTP 2 | ETP 1 | SL 1 | Summe |
|-----------------------|------------------|---------|------|------|------|------|------|------|------|-------|-------|---------|-------|------|-------|
| Schulart | | | | | | | | | | | | | | | |
| Privat- schule | 1 | | | | | | | | | 1 | | | | | 2 |
| Öffentliche Schule | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 12 |

Tabelle 8

1.2.2 Schulstandorte

Wie dem Diagramm zu den Schulstandorten, an denen die Schultheaterangebote (der Befragten) durchgeführt wurden, zu entnehmen ist, lagen jeweils drei Grundschulen in eingemeindeten Teilorten oder in eigenständigen Kommunen (mit dörflichem Charakter) und jeweils vier in Großen Kreisstädten, Kreisstädten bzw. Großstädten. Diese Verteilung lässt vermuten, dass offensichtlich an Grundschulen, die sich in Großen Kreisstädten, Kreisstädten und Großstädten befinden, etwas häufiger Schultheater angeboten wird, als an Schulen, die in kleineren Kommunen liegen.

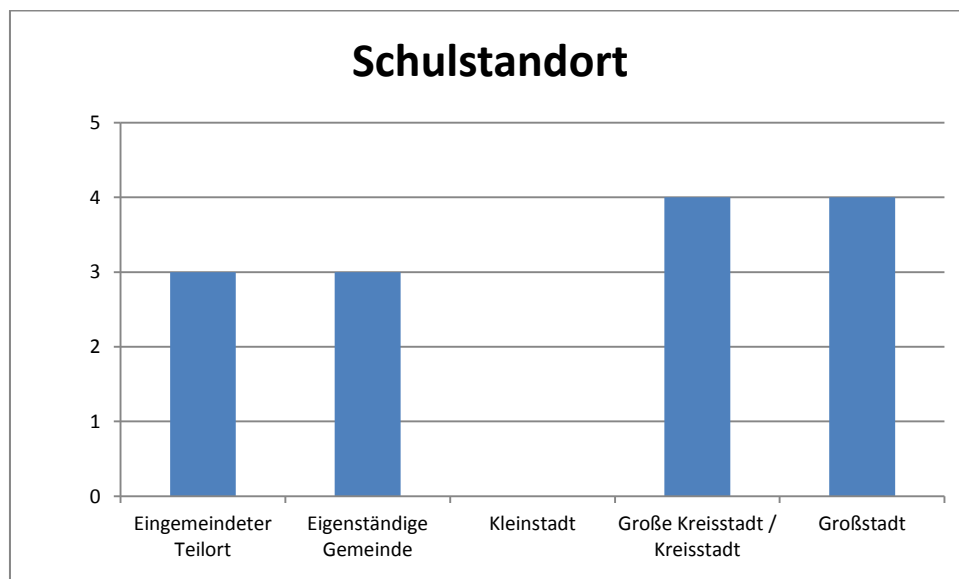


Abbildung 3

Auch scheinen – wie der in Tabelle 9 dargestellte Vergleich zwischen Schulstandort und Kooperationspartnern zeigt – Schulen, die in urbanen Räumen liegen, über mehr Kooperationsmöglichkeiten mit professionellen Theatern zu verfügen, als Schulen, die sich in (eingemeindeten) Dörfern befinden: Dieser (tabellarischen) Darstellung kann man entnehmen, dass zwei Expert*innen aus jeweils einem eingemeindeten Dorf bzw. einer eigenständigen Gemeinde angaben, keine Kontakte zu Theatern (und anderen schultheaterrelevanten

Kooperationspartnern) zu pflegen, wohingegen sechs von acht Grundschultheaterexpert*innen, die an Schulen in städtischen Gebieten arbeiteten, mit professionellen Theatern kooperierten. In diesem Zusammenhang ist zu vermuten, dass die Zugangsmöglichkeiten zu öffentlichen Theatern für Schulen, die in eigenständigen Gemeinden bzw. eingemeindeten Dörfern und somit eher in ländlichen Gebieten liegen, nicht optimal sind. Im Gegensatz dazu verfügen Theaterlehrpersonen von Schulen, die sich in Städten befinden, offensichtlich über mehr Vernetzungsmöglichkeiten mit professionellen Theatern.

| | LP 1/ Pretest | LPoTP 1 | LP 3 | LP 4 | LP 5 | LP 6 | LP 7 | LP 8 | LP 9 | LP 10 | LP 11 | LPoTP 2 | ETP 1 | SL 1 |
|---------------------------------|------------------|---------|------|------|------|------|-------|------|------|-------|-------|------------------------------|-------|------|
| Schulstandort | | | | | | | | | | | | | | |
| Eingemeindeter Teilort | 1 | | | | | | | | | | | | 1 | 1 |
| Eigenständige Gemeinde | | | | | 1 | 1 | | | | 1 | | | | |
| Kleinstadt | | | | | | | | | | | | | | |
| Große Kreisstadt/ Kreisstadt | | | 1 | | | | | 1 | 1 | | | 1 | | |
| Großstadt | | 1 | | 1 | | | 1 | | | | 1 | | | |
| Kooperationspartner | | | | | | | | | | | | | | |
| Theater | | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 |
| Ansprechpartner*innen des RP | | | 1 | | | 1 | 1 | | | 1 | | | | |
| LVTS | | | 1 | | | 1 | 1 | | | 1 | | | 1 | |
| LAG | | | | | | | | | | 1 | | | 1 | |
| Akademie Rotenfels | | 1 | 1 | | | 1 | 1 | | 1 | 1 | | | | 1 |
| Sonstige | | | | | | | PH-LB | | | | JES | Theaterpädagog*innen des LTT | | |
| Nicht vernetzt | 1 | | | | 1 | | | 1 | | | | | | |

Tabelle 9

1.2.3 Schulprofile

Alle Schulen, an denen die Schultheaterangebote der befragten Expert*innen angeboten wurden, waren entweder Ganztagschulen oder zählten zu den *Verlässlichen Grundschulen* bzw. vereinigten beide Profile in sich (siehe Tabelle 10). Im Zusammenhang mit den Schulprofilen drängt sich einem die Vermutung auf, dass Schultheater möglicherweise häufiger an Ganztagschulen bzw. an Schulen mit dem Angebot der sogenannten

„Verlässlichen Grundschule“⁴ angeboten wird, als an anderen Grundschulen, denn auch nach dem Befragungszeitpunkt, d. h., im Schuljahr 2017/2018 waren im Bundesland Baden-Württemberg lediglich „17 %“⁵ aller Grundschulen Ganztagschulen.

| | LP 1/ Pretest | LPoTP 1 | LP 3 | LP 4 | LP 5 | LP 6 | LP 7 | LP 8 | LP 9 | LP 10 | LP 11 | LPoTP 2 | ETP 1 | SL 1 | |
|-----------------------------|------------------|---------|------|------|------|------|------|------|------|-------|-------|---------|-------|------|---|
| Schulprofil | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ganztags- schule | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | 1 | | 1 | 1 | 1 | | 1 | 9 |
| Verlässliche Grundschule | 1 | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 1 | 1 | | 9 |
| Sprach- heilschule | | | | | | | | | | 1 | | | | | 1 |
| Bilinguale GS | | | | | | | | | | | | 1 | | | 1 |

Tabelle 10

Im Schuljahr 2018/2019 kamen insgesamt „weitere 36 Schulen“⁶ hinzu, darunter „31 Grundschulen“⁷, sodass es ab dem Schuljahr 2018/19 insgesamt 470 Ganztagschulen im Bundesland Baden-Württemberg gab, die sich auf alle Schularten verteilten. Wenn man beachtet, dass es in Baden-Württemberg im Schuljahr 2017/2018 insgesamt 2.347 Grundschulen⁸ gab, entsprach der Anteil der Ganztagschulen (in diesem Schuljahr) einem relativ geringen Prozentsatz (s. o.). Obwohl an dieser Stelle aufgrund der geringen Fallzahl der befragten Expert*innen nicht mit statistischen Zahlen argumentiert werden kann, fällt auf, dass im Gegensatz zum relativ geringen Anteil an Ganztagschulen aus der Grundgesamtheit aller Grundschulen im Bundesland Baden-Württemberg die Anzahl der Expert*innen, die an Ganztagschulen (zum Erhebungszeitraum) Schultheater anboten, mit neun von vierzehn Befragten hoch erscheint. Beachtet man zudem, dass neun Expert*innen an *Verlässlichen Grundschulen* arbeiteten, so erhärtet auch dieser Befund die eingangs geäußerte Vermutung, dass an Ganztagschulen bzw. an *Verlässlichen Grundschulen* häufiger als an herkömmlichen

⁴ „Ergänzend [zum Unterricht bietet die *Verlässliche Grundschule*, d. Verf.] [...] je nach Schule vor und/oder nach dem Unterricht eine Betreuung an, die vom Schulträger oder einem freien Träger, beispielsweise der Kirche oder einem Förderverein, organisiert wird. Auf diese Weise können Kinder am Vormittag bis zu sechs Stunden betreut werden.“ In: Serviceportal Baden-Württemberg; o. V.: *Verlässliche Grundschule*. In: <https://www.service-bw.de/lebenslage/sbw/Verlaessliche+Grundschule-5001041-lebenslage-0> (Zugriff: 20.9.2022).

⁵ Allgöwer, Renate: *Ganztagschulen in Baden-Württemberg. Weit vom Ziel entfernt*. In: *Stuttgarter Zeitung*. Ausgabe vom 5. März, 2018.

⁶ Baden-Württemberg; Pressemitteilungen aller Ministerien; o. V.: 41 Ganztagschulen starten zum Schuljahr 2018/19. Mitteilung vom 5.3.2018.

In: <https://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/41-ganztagschulen-starten-zum-schuljahr-201819/> (Zugriff: 20.9.2022).

⁷ Ebd.

⁸ Baden-Württemberg. Statistisches Landesamt: *Berichte. B I 1 - j/17. Artikel-Nr. 323117001. Unterricht und Bildung vom 19.10.18*. In: https://www.statistischebibliothek.de/mir/receive/BWHeft_mods_0003348 (Zugriff: 20.9.2022).

Grundschulen Theater gespielt wird, zumal – wie aus Tabelle 10 hervorgeht – vier Grundschulen beide Profile in sich vereinigten.

1.2.4 Sonstige Schulprofile

Elf von vierzehn Grundschultheaterexpert*innen machten weitere Angaben zu den Profilen ‚ihrer‘ Schulen: Hierbei wurden folgende Schulprofile genannt:

- Inklusion und musikalischer Schwerpunkt,
- Bewegungsschwerpunkt,
- Musisches Profil,
- Theater/Kunst,
- Grundschule im Schulverbund mit dem „Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum“ (SBBZ),
- Musisch-ästhetischer Schwerpunkt,
- Inklusion,
- Musikzug,
- *Kulturschule 2020 Baden-Württemberg* mit sport- und bewegungserzieherischem Schwerpunkt.

Die per Fragebogen befragten Schultheaterexpert*innen arbeiteten somit häufig an Grundschulen mit ästhetisch-künstlerischen Profilen oder mit Bewegungsschwerpunkten. Auch fällt auf, dass das Profil der Inklusion dreimal genannt wurde. Inwiefern dieses Profil einen Einfluss darauf hat, ob Schultheater angeboten wird, muss an dieser Stelle offenbleiben. Auch kann hier die Frage, inwiefern die einzelnen befragten Theaterlehrer*innen mit zur ästhetisch-künstlerischen Profilentwicklung der Schulen beigetragen haben, nicht beantwortet werden.

Unter der offenen Antwortmöglichkeit zum Item *Schulprofile* fanden sich zudem die beiden Vermerke:

- Hort an der Schule,
- teilgebundene Ganztagschule.

Der zweite Vermerk spricht für die bereits erwähnte Vermutung, dass Schultheater häufig an Grundschulen mit Ganztagsprofilen angeboten wird.

1.3 Formen und Zielgruppen der Schultheaterarbeit

1.3.1 Schultheaterformen

Die häufigste Form, in der Schultheater an den Grundschulen (der Lehrkräfte, die an der Fragebogenerhebung teilnahmen) angeboten wird, ist die Arbeitsgemeinschaft (AG) mit freiwilliger Teilnahme. Diese Form wurde – wie aus Abbildung 4 hervorgeht – insgesamt sieben Mal genannt.

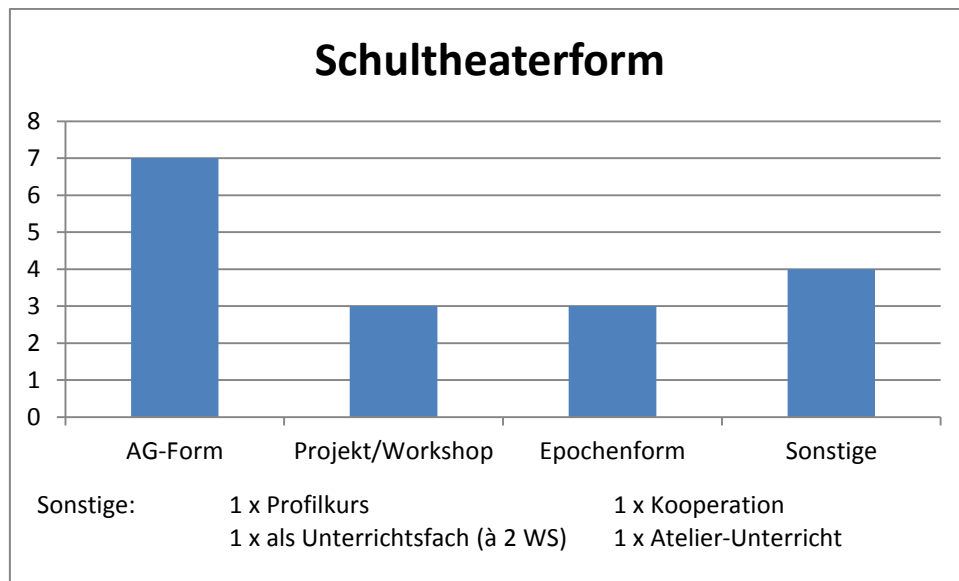


Abbildung 4

Neben der AG-Form findet Schultheater an den Grundschulen der mittels des Fragebogens befragten Lehrkräfte in Projekt- oder Workshopform und in Epochenform (bspw. als längere Epoche des Deutschunterrichts) statt. Mitunter werden Formate auch kombiniert: So gaben zwei der Befragten an, dass an ‚ihrer‘ Schule zusätzlich zur regelmäßig stattfindenden Theater-AG, Theater in Workshop- bzw. Projektform bzw. als Kooperationsveranstaltung mit einer Partnerschule durchgeführt werde.

| | LP 1/ Pretest | LPoTP 1 | LP 3 | LP 4 | LP 5 | LP 6 | LP 7 | LP 8 | LP 9 | LP 10 | LP 11 | LPoTP 2 | ETP 1 | SL 1 |
|------------------|------------------|---------|------|-----------------|------------------|------|------|------|------|---------------------------|-------|---------|-------|-----------------------------|
| AG-Form | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | 1 | 1 | | | 1 | | |
| Projekt/Workshop | | | | | 1 | 1 | | | | | | 1 | | |
| Epochenform | | | 1 | | | | | | | | 1 | | 1 | |
| Sonst. | | | | Profil- kurs | Koope- ration | | | | | Unter- richts- fach | | | | Atelier- Unter- richt |

Tabelle 11

Das Diagramm und die tabellarische Darstellung zur jeweiligen Schultheaterform veranschaulichen, dass – neben den bereits genannten Formen – noch weitere Formen des

Theaters an den Grundschulen, an denen die Expert*innen arbeiteten, praktiziert wurden: An einer Grundschule fand zum Erhebungszeitpunkt Theater als reguläres Unterrichtsfach mit zwei Unterrichtsstunden pro Woche statt, an einer Schule konnte Theater als Profilkurs mit einer Unterrichtsstunde pro Woche von den Schüler*innen gewählt werden, und eine Schule bot obligatorischen Theateratelierunterricht an: An dieser Schule nimmt jede Schülerin bzw. jeder Schüler einmal im Laufe der Grundschulzeit über mehrere Monate hinweg am Theateratelierunterricht teil, der an zwei regulären (in den Stundenplan integrierten) Unterrichtsstunden pro Woche von externen Theaterpädagog*innen erteilt wird.

Festzuhalten bleibt, dass die AG-Form mit freiwilliger Teilnahme die am häufigsten verbreitete Form von Schultheater an Grundschulen zu sein scheint, denn lediglich zwei von vierzehn Expert*innen arbeiteten an Schulen, in denen Theater ein obligatorisches Unterrichtsfach ist.

1.3.2 Zielgruppen

Wie Abbildung 5 illustriert, wurden Schüler*innen der Klassen drei und vier mit jeweils fünf Nennungen bzw. mit drei Nennungen unter der für diese Klassenstufen übergreifenden Rubrik (Klasse 3/4) am häufigsten als Zielgruppe der Schultheaterangebote angegeben.

| | |
|---------|---|
| Kl. 1 | 1 |
| Kl. 2 | 2 |
| Kl. 3 | 5 |
| Kl. 4 | 5 |
| Kl. 1/2 | 1 |
| Kl. 3/4 | 3 |
| Kl. 1-4 | 3 |

Abbildung 5

Aus der Abbildung geht zudem hervor, dass die per Fragebogen befragten Theaterlehrkräfte am seltensten mit Schüler*innen der Klassenstufen eins und zwei Theater spielten, denn lediglich eine Lehrperson gab an, ausschließlich mit Schüler*innen der ersten Grundschulklasse zu arbeiten, und eine weitere Expertin arbeitete klassenübergreifend mit Schüler*innen aus den Klassenstufen eins und zwei.

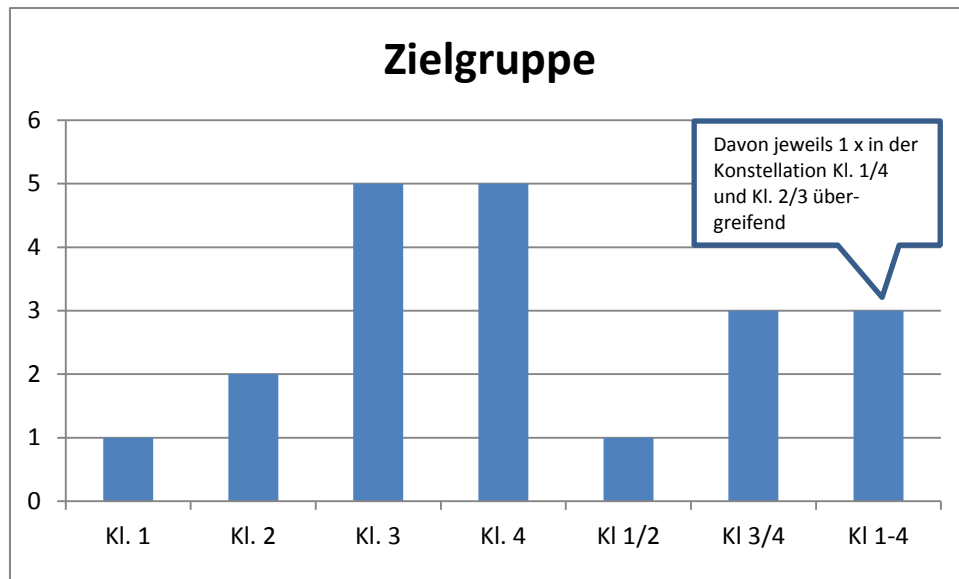


Abbildung 6

Dem Diagramm zum Item *Zielgruppe* (Abbildung 6) ist zudem zu entnehmen, dass relativ selten mit altersheterogenen Gruppen gearbeitet wird: Lediglich eine Lehrperson gab an, ihre Schultheater-AG für Schüler*innen der ersten und vierten Klasse übergreifend anzubieten. Bei klassenübergreifenden Konstellationen werden – wie die drei Nennungen im klassenübergreifenden Bereich der Stufen drei und vier und eine Nennung für den übergreifenden Bereich der Klassen eins und zwei zeigen – eher altershomogene Kohorten bevorzugt.

1.3.3 Anzahl der Teilnehmenden pro Schultheatergruppe

Sechs der insgesamt vierzehn befragten Expert*innen gaben im Hinblick auf die Gruppengröße ihrer Schultheatergruppe Zahlenwerte von zwanzig bis fünfundzwanzig Teilnehmer*innen an. Diese (am häufigsten genannte) Gruppengröße liegt etwas über der – für den Erhebungszeitraum angegebenen – durchschnittlichen Größe eines Klassenverbands an Grundschulen.⁹ Drei Expert*innen bezifferten die Anzahl der Teilnehmenden mit 15–20 Personen und zwei Theaterlehrpersonen gaben an, mit Gruppen, zu denen mehr als 25 Teilnehmende zählen, zu arbeiten. Mit einer Kleingruppe von fünf bis zehn Schüler*innen arbeitete lediglich eine Theaterlehrperson. Auch mit der Gruppengröße von 10–15 Teilnehmenden wurde an den Grundschulen der schriftlich befragten Personen kaum

⁹ Im Schuljahr 2016/2017 lag die durchschnittliche Klassengröße an Grundschulen bei 21 Schülerinnen und Schülern pro Klasse. Vgl. Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Schulen auf einen Blick. Ausgabe 2018. Ohne Ortsangabe, S. 40.

gearbeitet, denn lediglich eine Lehrperson gab an, dass 10–15 Schüler*innen an ihrer Theatergruppe teilnahmen.

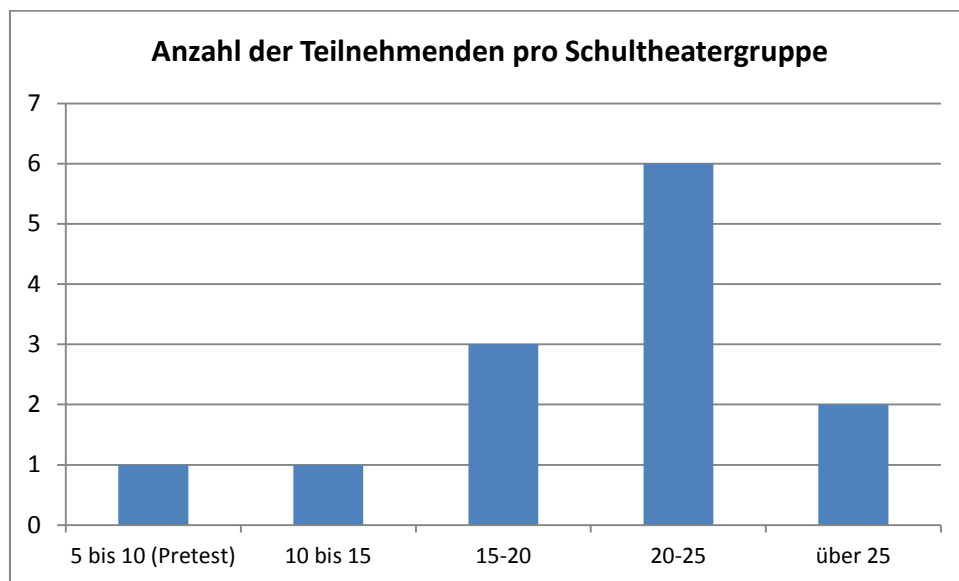


Abbildung 7

Eine Theaterlehrkraft, die an ihrer Schule in allen Klassenstufen Theaterunterricht erteilte, gab lediglich die Summe der Teilnehmenden aller Theaterklassen mit einer Anzahl von „insgesamt ca. 100“ an. Diese Angabe wurde bei der Erstellung des Diagramms zur Anzahl der Teilnehmenden nicht berücksichtigt, da man aus dieser Angabe keine Rückschlüsse auf die jeweilige Größe der einzelnen Theaterklassen ziehen kann.

| | LP 1/ Pretest | LPoTP 1 | LP 3 | LP 4 | LP 5 | LP 6 | LP 7 | LP 8 | LP 9 | LP 10 | LP 11 | LPoTP 2 | ETP 1 | SL 1 |
|-----------|------------------|---------|------|------|------|------|------|------|------|---------|-------|---------|-------|------|
| 5 bis 10 | 1 | | | | | | | | | | | | | |
| 10 bis 15 | | | 1 | | | | | | | | | | | |
| 15-20 | | | | | | | | | 1 | | | | 1 | 1 |
| 20-25 | | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 1 | | | |
| über 25 | | | | 1 | | | | | | ca. 100 | | 1 | | |

Tabelle 12

Festzuhalten bleibt, dass der größte Teil der schriftlich befragten Theaterlehrpersonen mit 20–25 Schüler*innen Schultheater ‚macht‘. Somit wird meist mit großen Gruppen, die etwas größer als ein durchschnittlicher Klassenverband sind, gearbeitet. Inwiefern sich diese Gruppengröße auf theaterpädagogische Arbeitsweisen, Stoffe und Inhalte sowie auf Inszenierungsästhetiken auswirkt, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden.

1.3.4 Probenzeit und -turnus

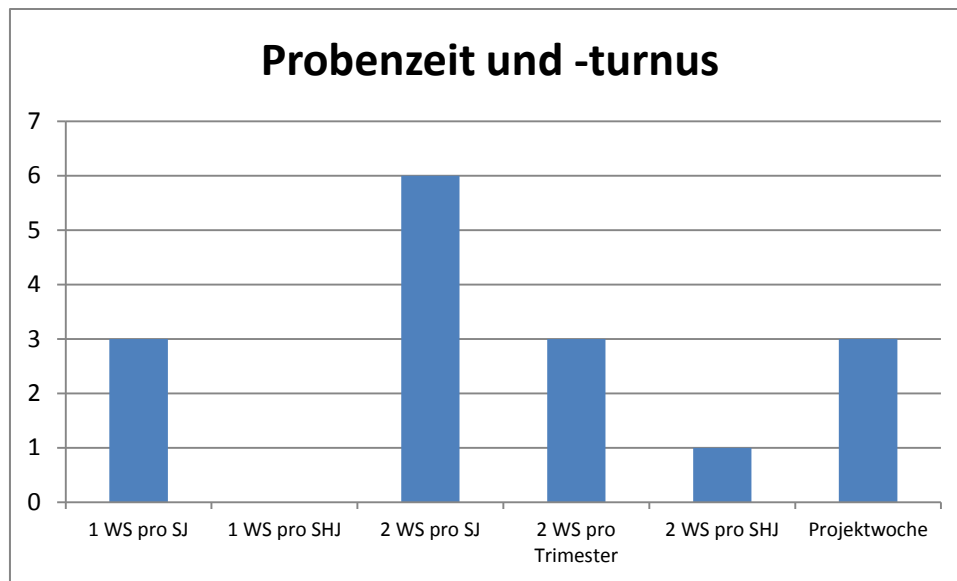


Abbildung 8

Auf die Frage, wie häufig und in welchem zeitlichen Umfang mit der Schultheatergruppe gearbeitet werde, gaben sechs von vierzehn Schultheaterexpert*innen an, dass ihnen zwei Unterrichtsstunden pro Woche und Schuljahr zur Verfügung stünden. Mit den sechs Nennungen wurde diese Angabe am häufigsten gemacht. D. h., der geläufigste Probenurnus und zeitliche Probeneinheitenumfang der Schultheaterangebote an den Grundschulen (der Expert*innen, die den Fragebogen ausfüllten) ist eine wöchentlich erteilte ‚Doppelstunde‘ im zeitlichen Umfang von 90 Minuten. Mitunter wird Schultheater an Grundschulen auch einstündig durchgeführt, denn drei von den vierzehn Befragten stand lediglich eine Unterrichtsstunde pro Woche und Schuljahr zur Verfügung, die jedoch auch fünfzig Minuten dauern kann, wie aus dem Kommentar einer Person zu dieser Nennung hervorging.

Drei Theaterlehrpersonen gaben an, an ‚ihren‘ Schulen finde zusätzlich zu den wöchentlich stattfindenden Theaterstunden jeweils noch eine Projektwoche statt. Diese zusätzlichen Projektwochen können zeitlich unterschiedlich strukturiert sein: In einem Fall wurde zur Projektwoche die ergänzende Angabe gemacht, dass diese nicht regelmäßig in jedem Schuljahr obligatorisch durchgeführt werde, und in den anderen beiden Fällen wurden konkrete Angaben zur Zeitdauer und -einteilung der Projektwoche gemacht. Im anderen Fall dauert eine Projektwoche drei Tage und umfasst jeweils sechs Unterrichtsstunden pro Tag, und im dritten Fall stand für die Projektwoche ein Zeitraum von sechs Tagen mit jeweils fünf Unterrichtsstunden für das Schultheater zur Verfügung.

Darüber hinaus gaben drei Schultheaterlehrkräfte an, dass an ihren Schulen das Schuljahr gedrittelt würde, und sich die Theatergruppe lediglich über den Zeitraum eines Trimesters hinweg für zwei Unterrichtsstunden pro Woche treffe.

| | LP 1/ Pretest | LPoTP 1 | LP 3 | LP 4 | LP 5 | LP 6 | LP 7 | LP 8 | LP 9 | LP 10 | LP 11 | LPoTP 2 | ETP 1 | SL 1 |
|--------------------|------------------|--------------------------------------|------|---|------|------|------|------|------|-------|---------------------------------|---------|---|------|
| 1 WS pro SJ | | | | 1 | 1 | | 1 | | | | | | | |
| 1 WS pro SHJ | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 WS pro SJ | 1 | | 1 | | | | | 1 | 1 | 1 | | 1 | | |
| 2 WS pro Trimester | | | | | | 1 | | | | | | | 1 | 1 |
| 2 WS pro SHJ | | 1 | | | | | | | | | | | | |
| Projekt-woche | | | | | 1 | | | 1 | | | | 1 | | |
| Sonst. | | zusätzlich zwei Intensivprobenwochen | | und Endproben ab zwei Wochen vor der Aufführung | | | | | | | 3 WS während der Theater-epoche | | In der Endproben-woche täglich zwei U-Stunden | |

Tabelle 13

Wie aus Tabelle 13 hervorgeht, wurde die Frage nach dem zeitlichen Umfang der Schultheaterarbeit von vier Befragten mit Angaben zu ‚sonstigen zeitlichen Turnussen‘ versehen, aus denen man schließen kann, dass drei dieser vier Theaterlehrkräfte – über die im Stundenplan verankerten Stunden hinaus – zusätzliche Extrazeiten für das Schultheater beanspruchen konnten, die die Form von Intensivprobenwochen, Sonderproben vor Aufführungen oder täglich zwei Theaterunterrichtsstunden in Endprobenphasen hatten.

Abbildung 9 veranschaulicht die – von den (per Fragebogen befragten) Lehrkräften genannten – Kombinationen von Probenzeitarrangements: Zusätzlich zu den auf der x-Achse im Diagramm vermerkten Zeiten von einer Wochenstunde über ein Schuljahr hinweg (1 WS pro SJ), zwei Wochenstunden für die Dauer eines Schuljahrs (2 WS pro SJ), zwei Wochenstunden pro Trimester (2 WS pro Trimester), zwei Wochenstunden pro Schulhalbjahr (2 WS pro SHJ) und der Projektwoche, sind in diesem Diagramm als *sonstige Zeitangaben* die jeweils einmal genannten Zusatzzeiten ‚Sonderproben ab zwei Wochen vor der Aufführung‘, ‚in der Endprobenphase täglich zwei Unterrichtsstunden‘, ‚zusätzlich gibt es zwei Intensivprobenwochen‘, visualisiert worden. Aus diesen Nominaldaten (die im Diagramm als rote Balken sichtbar sind) kann man schließen, dass die zusätzlichen Zeiträume für die Schultheaterarbeit bei zwei Lehrkräften an die Endprobenphase (sprich an einen unmittelbar vor der Aufführung liegenden Zeitraum) gekoppelt waren.

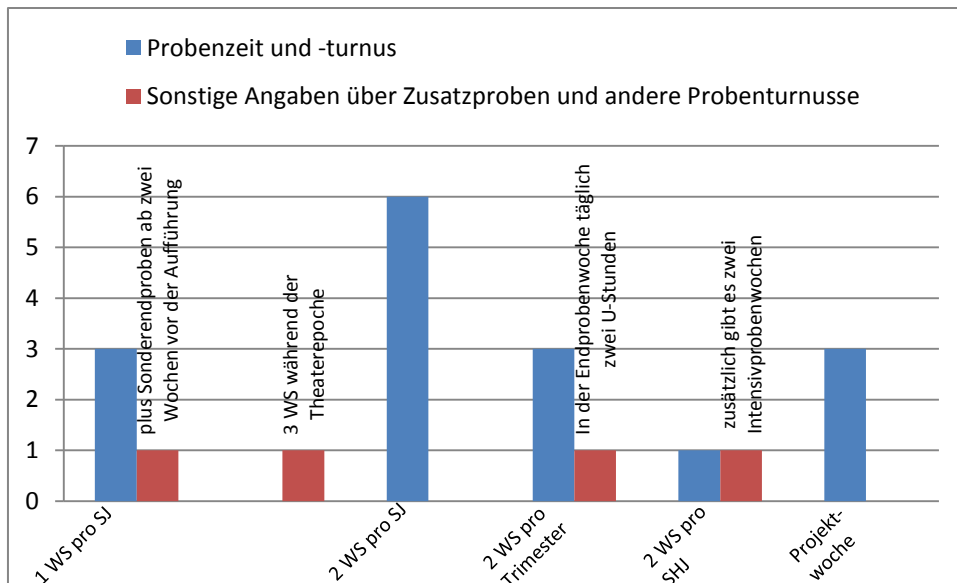


Abbildung 9

Eine Lehrperson gab als zeitlichen Umfang ‚ihrer‘ Schultheatereinheiten „drei Wochenstunden während der Theaterwoche“ an. Der Zeitumfang der Theaterwoche blieb dabei unbestimmt.

Als Fazit zum zeitlichen Umfang bzw. zur zeitlichen Verortung der Schultheaterangebote der Expert*innen, die an der Fragebogenerhebung teilnahmen, kann man festhalten:

Die Theaterangebote an den Grundschulen, an denen diese Expert*innen arbeiteten, fanden am häufigsten über den Zeitraum eines Schuljahres hinweg mit zwei Unterrichtsstunden pro Woche statt. Zudem wurden an einigen Schulen über die regelmäßig stattfindenden Theaterstunden hinaus für das Schultheater zusätzliche Zeiträume genutzt: Diese hatten die Form von Projektwochen oder Sonderprobeneinheiten vor Aufführungen. Interessant erscheint in diesem Zusammenhang, dass das Probenformat der Projektwoche lediglich an Schulen praktiziert wurde, an denen auch regelmäßig (ergo wöchentlich) Schultheater stattfand. Offensichtlich sind Verantwortliche von Schulen, an denen ohnehin regelmäßig Schultheater angeboten wird, eher bereit, zusätzlich zu den regulären Theater (AG)-Stunden Zeiträume für das Schultheater einzurichten. Auch Sonderprobeneinheiten vor Aufführungen gab es – wie die Fragebogenauswertung zeigt – lediglich an Schulen, an denen auch im wöchentlichen Turnus Schultheater angeboten wurde.

Man könnte aufgrund dieses Befundes folgende These wagen: An Schulen, die bereits über regelmäßig stattfindende Schultheaterangebote verfügen, werden diese Angebote durch die Öffnung zusätzlicher Zeitfenster (etwa für zeitintensive Endprobenphasen) oder durch das

Einrichten zusätzlicher Angebotsformate (wie Theaterprojektwochen) ausgebaut und intensiviert.

1.4 Lehrpersonenprofil, Arbeitsbedingungen und Vernetzungsstrukturen

1.4.1 Lehrpersonenprofile

Studien- und Unterrichtsfächer der Theaterlehrkräfte

Die fachlichen Profile der Theaterlehrkräfte im Hinblick auf die von ihnen studierten Fächer sind Tabelle 14 zu entnehmen. Die jeweils aufgelisteten Fächer wurden von den Theaterlehrkräften zum Erhebungszeitpunkt meist auch unterrichtet.

| | LP 1/ Pretest | LPoTP 1 | LP 3 | LP 4 | LP 5 | LP 6 | LP 7 | LP 8 | LP 9 | LP 10 | LP 11 | LPoTP 2 | ETP 1 | SL 1 |
|------------------------------|------------------|---------|------|------|------|------|------|------|------|-------|-------|---------|-------|------|
| Studierte Fächer | | | | | | | | | | | | | | |
| Deutsch (9) | | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | | |
| Kunst (5) | 1 | | | 1 | | 1 | | | 1 | | | 1 | | |
| Theater- pädagogik (5) | | | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | |
| Mathe (2) | | 1 | | 1 | | | | | | | | | | |
| Religion (1) | | | | | 1 | | | | | | | | | |
| Englisch (2) | | 1 | | | | | | | | | | 1 | | |
| Sport (3) | | | | | | | 1 | | 1 | 1 | | | | |
| Biologie (1) | | | | | | | | 1 | | | | | | |
| Technik (1) | | | | | | | | 1 | | | | | | |
| Rhythmik (1) | | | | | | | | | | 1 | | | | |

Tabelle 14

Als Erklärung (zu Tabelle 14) sei erwähnt, dass drei der befragten Expert*innen keine Angaben zu den von ihnen studierten Fächern machten. Bei einer dieser Personen handelte es sich um eine externe Theaterpädagogin (ETP 1), die ausschließlich über eine theaterpädagogische Ausbildung verfügte. Die zweite Person, die keine Angaben zu den studierten Fächern machte, war die Leitungsperson einer Schule (SL 1), an der ein externer Theaterpädagoge für den Theaterunterricht verantwortlich war, und die dritte Theaterlehrkraft, die keine studierten Fächer angab, war eine ausgebildete Sonderschullehrerin. Hierzu muss man wissen, dass das Lehramtsstudium für Sonderpädagog*innen in Baden-Württemberg so strukturiert ist, dass zwar ein Fach studiert wird, der inhaltliche Schwerpunkt jedoch auf sonderpädagogischen Handlungsfeldern und Fachrichtungen liegt.

Aus Tabelle 14 geht hervor, dass neun von vierzehn Grundschultheaterexpert*innen angaben, das Fach Deutsch studiert zu haben. Dies entspricht einem Anteil von 64 % der per Fragebogen befragten Personen. Beim Großteil dieser Expert*innen handelte es sich also um

ausgebildete Deutschlehrer*innen. Dies spiegelt die Situation der Verortung der Theaterpädagogik an den Pädagogischen Hochschulen im Bundesland Baden-Württemberg wider, denn die jeweiligen Leitungspersonen der theaterpädagogischen Erweiterungsfächer an den Pädagogischen Hochschulen Ludwigsburg, Heidelberg und Freiburg sind den Abteilungen für das Fach Deutsch zugeordnet.

Aus dem Diagramm (siehe Abbildung 10) zu den fachlichen Profilen der Theaterlehrkräfte geht ferner hervor, dass die Frage nach diesen Profilen von den schriftlich befragten Expert*innen unterschiedlich interpretiert wurde, denn obwohl explizit nach Studienfächern gefragt war, die einen Bezug zum Schultheater aufweisen (also Fächer mit Literatur-, Bewegungs- oder Kunstbezug), gaben vier der Personen ihr gesamtes studiertes bzw. unterrichtspraktisch relevantes Fächerspektrum an, wohingegen zwei Lehrpersonen mit Kunst (LP 1/Pretest) und Theaterpädagogik (LP 3) lediglich ein studiertes Fach mit deutlichem Theaterbezug angaben. Insofern lassen sich aus den gemachten Angaben und dem Diagramm kaum Schlüsse ziehen: Beispielsweise wäre es gewagt zu behaupten, Theaterlehrkräfte hätten selten Mathematik (zwei Nennungen), Englisch (zwei Nennungen), Religion (eine Nennung) oder Technik (eine Nennung) studiert, denn genauso könnte man aus den im Diagramm visualisierten Antworten zu den fachlichen Profilen folgern, manche Theaterlehrkräfte verknüpften die Kunstform des Theaters mit den Fächern Mathematik, Technik und Biologie. Trotz dieser Unschärfe in den Angaben der fachlichen Profile fällt auf, dass von den Schultheaterexpert*innen zwischen dem Fach Bildende Kunst und dem Schultheater offensichtlich eine Verbindung hergestellt wurde, denn fünf Lehrkräfte nannten bei der Beantwortung der Frage nach ihren Studienfächern, die einen Bezug zum Schultheater aufwiesen, das Fach Kunst.

Festzuhalten zum Item *Lehrpersonenprofil* bleibt Folgendes: Ein Großteil der befragten Lehrpersonen hatte das Fach Deutsch studiert.

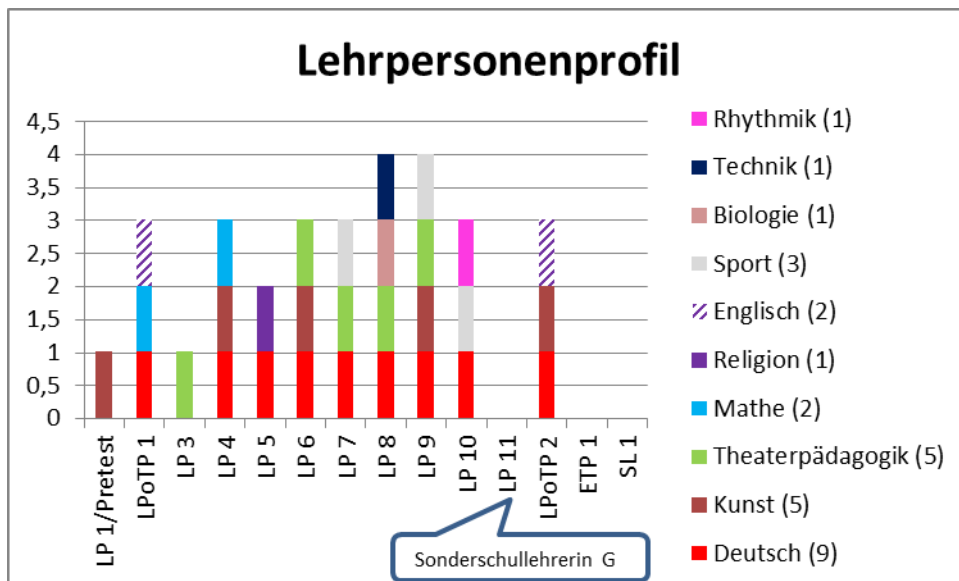


Abbildung 10

Theaterpädagogische Ausbildungsprofile der Theaterlehrkräfte

Fünf der vierzehn Theaterlehrkräfte erwarben ihr theaterpädagogisches (theoretisches und praktisches) Fachwissen im Zuge des Studiums des Erweiterungsfachs Spiel- und Theaterpädagogik an der PH Ludwigsburg. Diese fünf Theaterlehrkräfte repräsentierten somit den in der Befragung am häufigsten vertretenen Ausbildungstypus. Zwei Theaterlehrkräfte gaben an, über keine spezifische theaterpädagogische Ausbildung zu verfügen, wobei eine dieser Personen ohne theaterpädagogische Ausbildung im Teamteaching mit einer professionellen Schauspielerin und einer theaterpädagogisch ausgebildeten Referendarin Theater unterrichtete, und die andere Person sich während ihres Lehramtsstudiums im Fach Kunst theoretisch und praktisch mit performativen Darstellungsformen auseinandergesetzt hatte. Eine weitere Lehrperson verfügte über eine vom *Bundesverband für Theaterpädagogik (BuT)* anerkannte Ausbildung der Theaterwerkstatt Heidelberg (die unter Lehrkräften wenig bekannt zu sein scheint, da lediglich diese Lehrperson diesen Ausbildungsweg hin zur Theaterpädagogin eingeschlagen hatte), und drei weitere Grundschultheaterexpert*innen hatten die vom Bundesverband für Theaterpädagogik anerkannte Ausbildung bei der *Landesarbeitsgemeinschaft für Theaterpädagogik Baden-Württemberg*¹⁰ erworben. Drei Schultheaterlehrpersonen nutzten die offene Antwortmöglichkeit ‚sonstige Angaben‘ bei der Beantwortung der Frage nach ihrem jeweiligen theaterpädagogischen Ausbildungsprofil.

¹⁰ Die *Landesarbeitsgemeinschaft für Theaterpädagogik (LAG)* nennt sich seit 2018 *TheaterPädagogikZentrum Baden-Württemberg (TPZ)*. Dieser Verband bietet die vom *Bundesverband für Theaterpädagogik (BuT)* zertifizierte Grundlagenausbildung (als berufsbegleitende Fortbildung) an.

Im Hinblick auf die Ausbildungsprofile der Befragten ist noch zu sagen, dass lediglich die Ausbildung an der PH Ludwigsburg an einer Hochschule verortet ist, und BuT-Zertifikate auch an freien Ausbildungsinstituten (ohne Hochschulstatus) erworben werden können. Insofern verfügten lediglich fünf der vierzehn Theaterlehrkräfte über eine theaterpädagogische Ausbildung auf Hochschulniveau.

Abbildung 11 illustriert in Form eines Kreisdiagramms, wie sich das Sample der Theaterlehrkräfte, die an der Fragebogenerhebung teilnahmen, im Hinblick auf deren Ausbildungsprofile zusammensetzte:

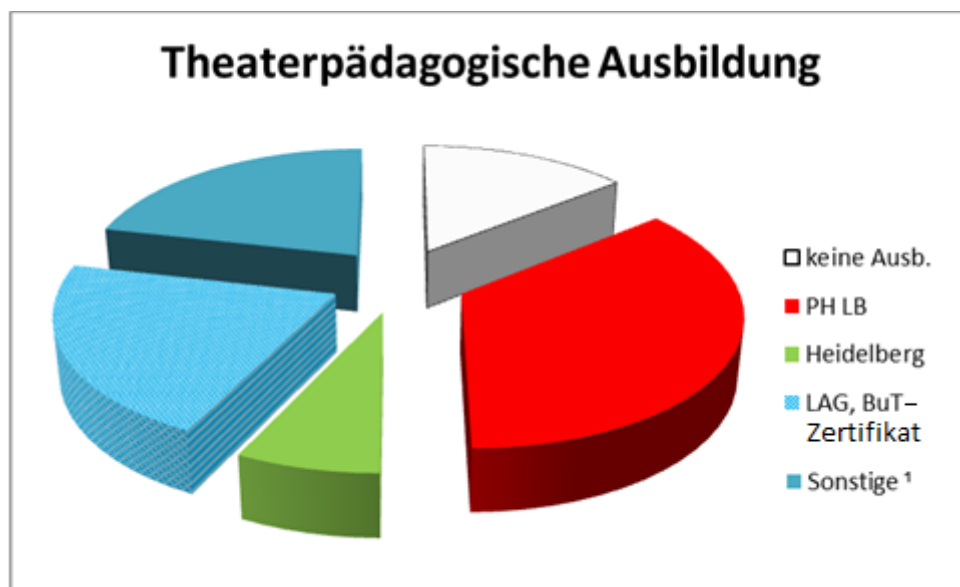


Abbildung 11

Als ‚sonstige‘ theaterpädagogische Ausbildungsprofile wurden folgende Formate genannt:

¹Sonstige Ausbildungsformate:

- Fortbildung Stadttheater
- Fortbildung am Jungen Ensemble Stuttgart (JES)
- Langjährige Assistenz bei einer Theaterpädagogin mit Festengagement

Zu diesen Angaben muss man wissen, dass die offene Antwortmöglichkeit der Frage nach dem jeweiligen theaterpädagogischen Ausbildungsprofil mit der Regieanweisung versehen war, die Ausbildungs- bzw. Fortbildungsstätte, an der Grundlagen nach den Rahmenrichtlinien des BuT erworben wurden, zu benennen. Trotz dieser Regieanweisung im Fragebogen wurden mit den Antworten „Fortbildungen an Theatern“ bzw. „Assistenz bei einer an einer Landesbühne engagierten Theaterpädagogin“ theaterpädagogische Ausbildungsformate genannt, die nicht zu den zertifizierten theaterpädagogischen

Ausbildungsmöglichkeiten zählen. Diese Angaben könnten ein Indiz dafür sein, dass die per Fragebogen befragten Theaterlehrkräfte keinen Wert auf den Besitz von (durch den BuT bzw. die Hochschulen) anerkannten Zertifikaten oder Abschlüssen legen. Möglicherweise mangelt es ihnen aber auch an Informationen über theaterpädagogische Ausbildungsmöglichkeiten an Hochschulen bzw. an vom BuT anerkannten Ausbildungsstätten.

Die ‚sonstigen Angaben‘ spiegeln auch die gegenwärtige Fortbildungssituation wider, denn tatsächlich bieten die theaterpädagogischen Abteilungen der öffentlichen Theater (zu denen Staats- und Stadttheater sowie die Landesbühnen und im Bundesland Baden-Württemberg auch das Junge Ensemble Stuttgart zählen) auf den Bildungsplan abgestimmte Fortbildungsreihen für Lehrkräfte an, in denen spielpraktisches Know-how und inszenierungsspezifisches Hintergrundwissen vermittelt wird. Interessant erscheint in diesem Zusammenhang, dass drei der befragten Theaterlehrkräfte diese Formate als ‚Ausbildung‘ bezeichneten, obwohl sie zu keinen formellen Abschlüssen führen.

Zum Item *theaterpädagogische Ausbildungsprofile der Theaterlehrpersonen* kann somit festgehalten werden:

- Die Theaterlehrpersonen verfügten nicht zwangsläufig über anerkannte, d. h. zertifizierte theaterpädagogische Ausbildungen.
- Die per Fragebogen befragten Theaterlehrkräfte wiesen differente theaterpädagogische Ausbildungsprofile auf.
- Fünf von vierzehn Expert*innen hatten ihr theaterpädagogisches Wissen während des Studiums des Erweiterungsfachs Spiel- und Theaterpädagogik an der PH Ludwigsburg erworben. Insofern kann behauptet werden, dass dieses Erweiterungsfach für Grundschultheaterverantwortliche eine besondere Relevanz hat.
- Von öffentlichen Theatern ausgerichtete Fortbildungen für Lehrpersonen sowie die Zusammenarbeit mit Theaterpädagog*innen, die an diesen Theatern engagiert sind, werden von Theaterlehrkräften durchaus auch als fachliche Ausbildungsmöglichkeiten verstanden und genutzt.

1.4.2 Verankerung von Schultheater in den Lehraufträgen der Theaterlehrkräfte

Die Verteilung der Antworten der Theaterlehrkräfte auf die Frage, inwiefern die Schultheaterarbeit strukturell in ihren Lehraufträgen verankert sei, und welches Zeitkontingent (etwa in Form von Deputatsstunden) ihnen für diese Arbeit jeweils zur Verfügung stehe, gestaltete sich wie folgt:

| | LP 1/ Pretest | LPoTP 1 | LP 3 | LP 4 | LP 5 | LP 6 | LP 7 | LP 8 | LP 9 | LP 10 | LP 11 | LPoTP 2 | ETP 1 | SL 1 |
|---|------------------|---------|------|------|------|---------------|---------------|------|------|-------|-------------------------------------|--------------------------------|-------|------|
| Deputats- stunden | 2 | | 2 | 1 | 1 | 2 | 4 | 2 | 2 | 24 | | | | |
| Freistellung | | | | | | | | | | | | | | |
| in Deutsch- unterricht integriert | | | 1 | | | | | | | | | | | |
| sonstiges Zeitbudget | | | | | | plus 3 für RP | plus 2 für RP | | | | Inklusions- deputats- stunden | Klassen- lehrer- stunden | | |

Tabelle 15

Fünf Theaterlehrkräfte gaben an, dass das Schultheater mit zwei Deputatsstunden in ihrem Lehrauftrag zu Buche schlage. Damit scheint die Berücksichtigung von zwei Deputatsstunden für das Schultheater im jeweiligen Lehrauftrag das am häufigsten praktizierte Stundenanrechnungsmodell zu sein. Als absolute Besonderheit gab LP 10 an, 24 Deputatsstunden und somit einen Lehrauftrag von ca. 85 % für das Schultheater zur Verfügung zu haben.¹¹ Hierzu muss man wissen, dass LP 10 an einer Schule arbeitete, an der Theater als Fach in allen Grundschulklassen obligatorisch unterrichtet wird.

Zwei Grundschultheaterexpert*innen verfügten über jeweils eine Deputatsstunde für Schultheater. Diese Zeitkontingentvergabe scheint in der Praxis eher seltener vorzukommen, wohingegen das Modell, Schultheater überhaupt nicht explizit in den Lehraufträgen zu verankern, offensichtlich häufiger praktiziert wird, denn drei der Befragten gaben an, die Schultheatergruppe entweder im Rahmen ihres Stundendeputats für den Deutschunterricht zu leiten oder das Kontingent der ‚Klassenlehrerstunde‘ für Schultheater zu verwenden oder auch die für die Inklusion ausgewiesenen Deputatsstunden mit Theater zu ‚füllen‘.

Im Diagramm veranschaulicht, ergibt sich zu den jeweiligen Deputatsstundenkontingenten, das in Abbildung 12 dargestellte Bild, in dem auf der x-Achse die Signaturen der einzelnen Expert*innen eingetragen sind und auf der y-Achse Zahlenwerte für die Anzahl der Deputatsstunden. Die drei ‚unsichtbaren‘ Theaterstunden von LPoTP 1, LP 11 und LPoTP 2 verbergen sich – wie bereits beschrieben – hinter den ‚Etiketten‘, die in Tabelle 16 unter der Überschrift ‚LP ohne Deputatsstunden für Schultheater‘ aufgelistet sind: LPoTP 1 bot als TUSCH-Kooperationslehrkraft Schultheater im Rahmen des Deutschunterrichts an. Die Verortung von Schultheater im Deutschunterricht betrachtet der Leiter der hessischen

¹¹ In der Regel umfasst ein volles Deputat für Grundschullehrkräfte 28 Unterrichtsstunden.

Theaterlehrerausbildung Joachim Reiss eher kritisch, denn er meint, sie „reduziere die Möglichkeit sich wirklich auf die Schüler als Theatermacher einzulassen.“¹²

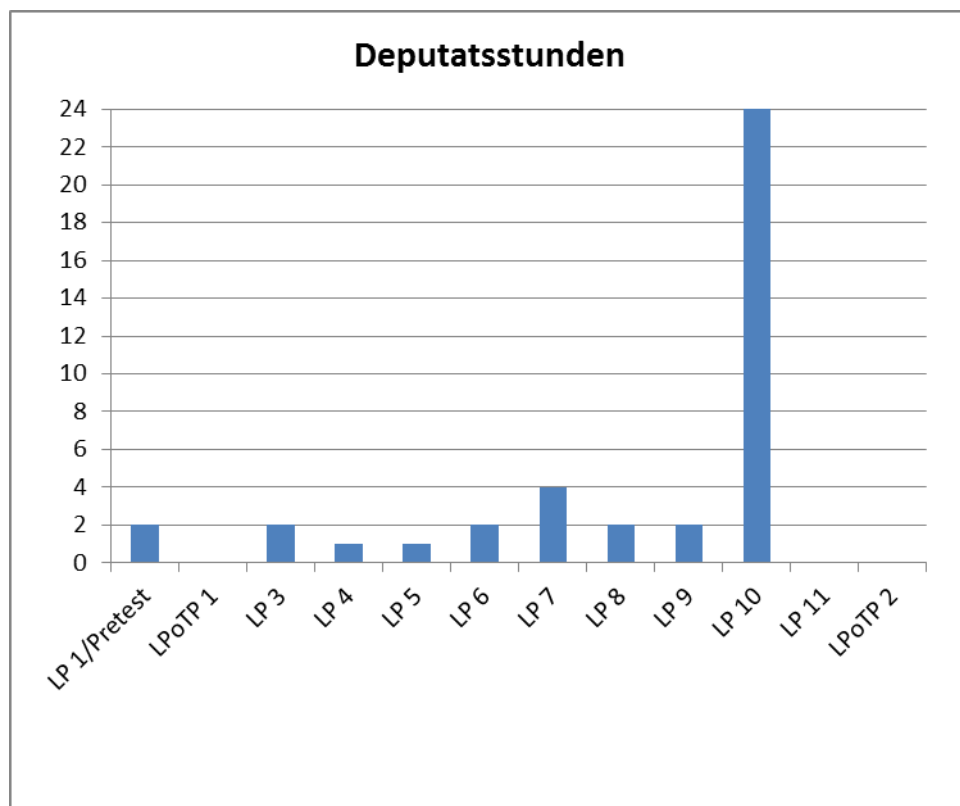


Abbildung 12

| LP ohne Deputatsstunden für Schultheater | |
|--|---|
| LPoTP 1 | Schultheater wird im Rahmen des Deutschunterrichts angeboten. |
| LP 11 | Deputatsstunden für die Inklusion werden für Theaterprojekte genutzt. |
| LPoTP 2 | Schultheater findet im Rahmen des Auftrags als Klassenlehrerin statt. |

Tabelle 16

Außerdem kritisiert Reiss auch Konzepte wie TUSCH, da sie die Gefahr bürden, „künstlerische Projekte [...] als besondere Einzelereignisse an Künstler und Kunstinstitutionen zu binden.“¹³

¹² Reiss, Joachim: Streitfall: Geht Theater nur im Theater? Oder: „Die Schule als kreativer Ort – ohne Alternative?“. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): So kommt Theater an Ihre Schule. Handreichung für alle am Theater interessierten Schulen und die, die es werden wollen. Kirchheim unter Teck, 2016. S. 7–10, hier S. 10.

¹³ Ebd., S. 9.

In Tabelle 17 wird veranschaulicht, dass zwei Theaterlehrpersonen angaben, neben dem Deputatskontingent, das ihnen für die Theaterarbeit an der Schule, an der sie arbeiteten, zur Verfügung stand, über zusätzliche „Deputatsstunden für schultheaterspezifische Multiplikatorenarbeiten“ zu verfügen.

| LP mit Deputatsstunden für schultheaterspezifische Multiplikatorenarbeiten | |
|--|---|
| LP 6 | 3 Multiplikatorenstunden als Schultheaterbeauftragte am RP ¹⁴ |
| LP 7 | 2 Multiplikatorenstunden als Schultheaterbeauftragte am RPS ¹⁵ |

Tabelle 17

Deputatsstunden für schultheaterspezifische Multiplikatorenarbeiten sind mit der Funktion verknüpft, in den Regierungsbezirken des Kultusministeriums als Schultheatermultiplikator*in tätig zu werden, indem Kolleg*innen „in vielen Fragen des Schultheaters [...] mit Rat und Tat fachliche Unterstützung“¹⁶ angeboten wird. Nach Informationen des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport (des Bundeslands Baden-Württemberg) sind Schultheatermultiplikator*innen „Expertinnen und Experten, die über besondere theaterpädagogische Qualifikationen verfügen“¹⁷.

Zur strukturellen Verankerung des Schultheaters in den Deputaten der Theaterlehrkräfte lässt sich festhalten, dass 35,7 % der (schriftlich) Befragten zwei Deputatsstunden für die Schultheaterarbeit zur Verfügung standen, wobei sich bei vier der Personen mit zwei Deputatsstunden die Anzahl der Theaterstunden, die erteilt wurden – wie der in Tabelle 18 vorgenommene Vergleich der Ergebnisse zu den Items *Probenzeit und -turnus* und *Verankerung im Lehrauftrag* zeigt –, mit dem Deputatsstundenkontingent für diese Arbeit deckte.

| | LP 1/ Pretest | LPoTP 1 | LP 3 | LP 4 | LP 5 | LP 6 | LP 7 | LP 8 | LP 9 | LP 10 | LP 11 | LPoTP 2 | ETP 1 | SL 1 |
|-----------------------------------|------------------|---------|------|------|------|------|------|------|------|-------|-------|---------|-------|------|
| Probenzeit und Turnus | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 WS pro SJ | 1 | | 1 | | | | | 1 | 1 | 1 | | 1 | | |
| Verankerung im Lehrauftrag | | | | | | | | | | | | | | |
| Deputatsstunden | 2 | | 2 | 1 | 1 | 2 | 4 | 2 | 2 | 24 | | | | |

Tabelle 18

¹⁴ Abkürzung für *Regierungspräsidium*.

¹⁵ Abkürzung für *Regierungspräsidium Stuttgart*.

¹⁶ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): So kommt Theater an Ihre Schule. Handreichung für alle am Theater interessierten Schulen und die, die es werden wollen. Kirchheim unter Teck, 2016, S. 74.

¹⁷ Ebd.

Erwähnenswert zur Verankerung der Theaterarbeit in den jeweiligen Lehraufträgen erscheint zudem, dass Schultheater mitunter überhaupt nicht mit explizit ausgewiesenen Deputatsstunden versehen wird, sondern im Rahmen von Deputaten geleistet wird, die für das Fach Deutsch, die Realisierung der Inklusion oder zur Bewältigung der besonderen Aufgaben als Klassenleitung vorgesehen sind. In den beiden zuletzt genannten Fällen wird die Schultheaterarbeit in theaterunspezifische Kontexte eingefügt und mit organisatorischen und pädagogischen Funktionen versehen. Dies ist mit Skepsis zu betrachten. Auch die Integration von Schultheater in den Deutschunterricht stellt eine Problematik dar, auf die mit dem Argument von Reiss, der meint, diese Form verringere „die Möglichkeit, sich wirklich auf die Schüler als Theatermacher einzulassen“¹⁸, bereits hingewiesen wurde.

1.4.3 Beteiligte Akteur*innen

Zwölf von vierzehn der per Fragebogen Befragten gaben an, dass sich noch weitere Akteur*innen an ‚ihrer‘ Schultheaterarbeit beteiligten. D. h., zwei der Befragten bewältigten die komplette Arbeit offensichtlich ohne jede Unterstützung durch weitere Personen.

Die Antworten auf die Frage, welche weiteren Personen sich an der jeweiligen Schultheaterarbeit der Theaterlehrkräfte beteiligten, werden in Abbildung 13 veranschaulicht.

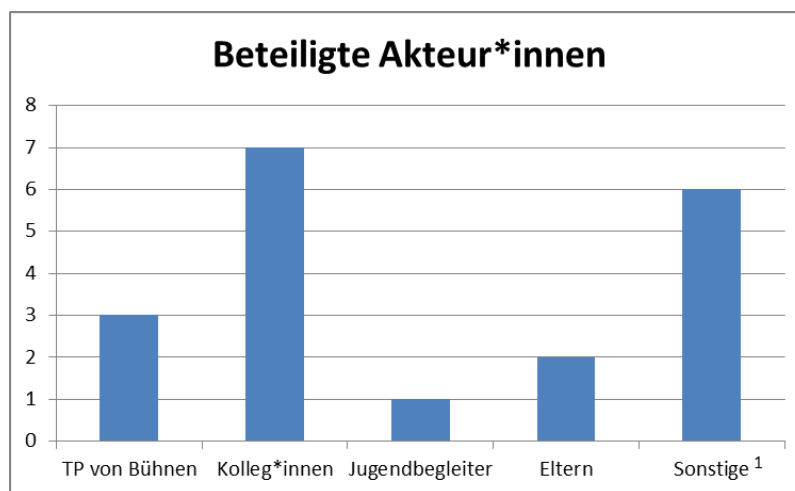


Abbildung 13

Sieben Theaterlehrkräfte gaben Personen aus dem Kollegium als Mitakteur*innen an. D. h., in die Schultheaterangebote der befragten Theaterlehrkräfte wurden am häufigsten Kolleg*innen

¹⁸ Reiss, Joachim: Wozu Theater an der Schule? Streitfall: Geht Theater nur im Theater? Oder: „Die Schule als kreativer Ort – ohne Alternative?“ In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): So kommt Theater an Ihre Schule. Handreichung für alle am Theater interessierten Schulen und die, die es werden wollen. Kirchheim unter Teck, 2016. S. 7–13, hier S. 10.

einbezogen. Am zweithäufigsten machten die Lehrkräfte bei der Beantwortung der Frage nach weiteren Beteiligten von der offenen Antwortmöglichkeit Gebrauch: Diese Antwortmöglichkeit wurde von sechs Lehrpersonen genutzt und mit folgenden Erklärungen versehen:

¹Sonstige Akteur*innen:

- Schauspieler*innen
- Rektor, Eltern, ehem. Schüler*innen
- Musiker*innen, Bildende Künstler*innen, Tänzer*innen, Filmemacher*innen
- TP vom JES
- Referendar*innen, Praktikant*innen
- Klassenlehrerin

LPoTP 1 kooperierte als Vertretungsperson eines TUSCH-Projekts mit professionellen Schauspieler*innen, LP 4 zählte hingegen Musiker*innen, ehemalige Schüler*innen sowie Eltern als ‚sonstige Beteiligte‘ auf, LP 10 bezog neben den bereits genannten Akteuren noch Bildende Künstler*innen, Tänzer*innen und Filmemacher*innen in ihre Theaterarbeit ein, LPoTP 2 nannte Referendar*innen als weitere Beteiligte, und in die Theaterarbeit von ETP 1 war die Klassenlehrerin der Klasse, mit der gearbeitet wurde, involviert.

Drei Theaterlehrpersonen gaben an, an ihrer Schultheaterarbeit seien Theaterpädagog*innen, die an öffentlichen Bühnen engagiert sind, beteiligt, und eine Befragte (LP 11) zählte einen Theaterpädagogen des Kinder- und Jugendtheaters der Landeshauptstadt als ‚sonstige Beteiligte‘ auf, sodass insgesamt vier Theaterlehrkräfte mit Theaterpädagog*innen zusammenarbeiteten.

| | LP 1/ Pretest | LPoTP 1 | LP 3 | LP 4 | LP 5 | LP 6 | LP 7 | LP 8 | LP 9 | LP 10 | LP 11 | LPoTP 2 | ETP 1 | SL 1 |
|----------------------|------------------|--------------------------------|------|---|------|------|------|------|------|---|---------------|---|----------------------|------|
| TP von Bühnen | | | | | | | | 1 | | 1 | | 1 | | |
| Kolleg- *innen | | 1 | 1 | 1 | | 1 | | | | 1 | 1 | | | 1 |
| Jugend- begleiter | | | | | 1 | | | | | | | | | |
| Eltern | | | 1 | | | | | | | | | 1 | | |
| Sonstige | Kollegen | 2 Schau- spieler- *innen | | Rektor, Eltern, Musiker, ehem. Schüler- *innen | | | | | | Musiker, Bildende Künstler, Tänzer, Filme- macher- *innen | TP vom JES | Referendar- *innen, Praktikant- *innen | Klassen- lehrerin | |

Tabelle 19

Als Fazit zum Item *beteiligte Akteur*innen* lässt sich festhalten: Unter den per Fragebogen befragten Theaterlehrkräften gestalteten (mit zwei Nennungen) die wenigsten

Theaterlehrpersonen ihre Schultheaterarbeit komplett ohne die Beteiligung weiterer Personen. Der überwiegende Teil (85,7 %) hatte die Möglichkeit, Kolleg*innen oder andere Personen in die Arbeit einzubeziehen. Beim genaueren Betrachten der Liste der weiteren Beteiligten fällt die Unterschiedlichkeit der fachlichen Profile dieser Personen auf: Zum einen wurden von den Theaterlehrkräften Künstler*innen (Schauspieler*innen, Musiker*innen und Bildende Künstler*innen) in die Schultheaterarbeit einbezogen, zum anderen auch Eltern, Referendar*innen oder Jugendleiter*innen.

1.4.4 Aufgaben der beteiligten Akteur*innen

Bei der Auswertung der Beantwortung der Frage nach den Aufgaben, die die am Schultheater beteiligten weiteren Akteure übernehmen, zeigte sich, dass sich diese in den beiden Bereichen „Masken, Kostüme und Bühnenbilder entwerfen oder anfertigen“ und „pädagogische Begleitung der Theatergruppe“ relativ häufig engagierten, denn 50 % der per Fragebogen befragten Theaterlehrkräfte gaben an, in diesen beiden Bereichen durch weitere Personen unterstützt zu werden.

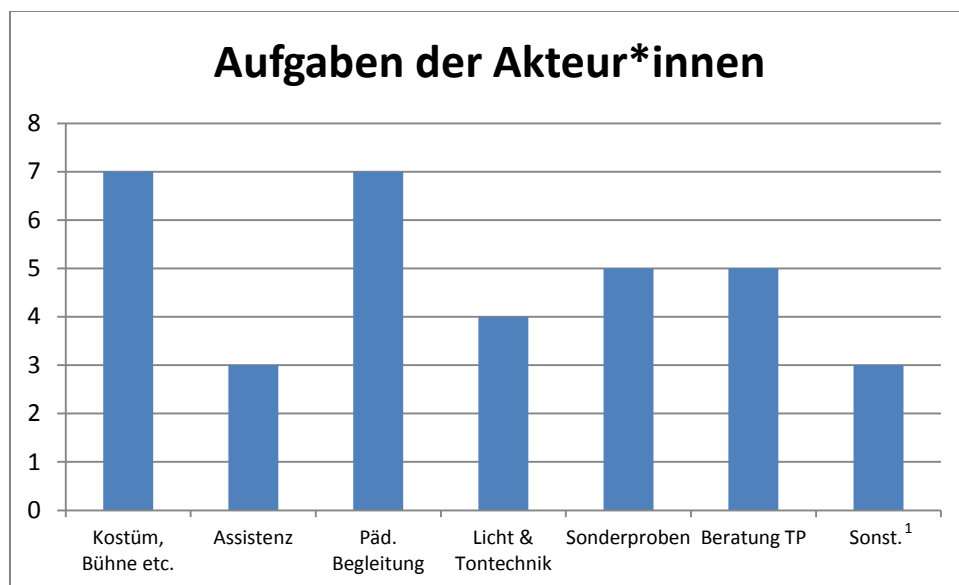


Abbildung 14

Außerdem bezogen jeweils fünf Theaterlehrkräfte in ihre Schultheaterarbeit zusätzliche Akteur*innen in Sonderproben ein bzw. nutzten theaterpädagogische und fachliche Beratungsangebote weiterer Personen. Damit stellen die beiden Positionen *Beratung* und *Sonderprobengestaltung* auch Bereiche dar, an denen sich relativ häufig weitere Akteur*innen beteiligten. Vier der Befragten arbeiteten im Bereich Licht- und Tontechnik mit anderen

Personen zusammen, und drei Theaterlehrpersonen gaben an, dass Assistenz Tätigkeiten von zusätzlichen Beteiligten übernommen würden. Zudem machten drei der Befragten von der offenen Antwortmöglichkeit zu den Aufgaben der am Schultheater beteiligten Akteur*innen Gebrauch und nannten folgende *sonstige Aufgaben*, die diese übernehmen:

¹Sonstige Aufgaben der weiteren Akteur*innen:

- Alle Aufgaben werden in einem interdisziplinären Team, bestehend aus Schauspielerinnen, Kollegin und Klassenlehrer, verteilt
- Hauptleitung, Spielfassung erstellen
- Theaterbesuche beim Kooperationstheater (WLB)

Der Tabelle ist zu entnehmen, dass eine Theaterlehrkraft die Schultheaterarbeit im Teamteaching zusammen mit einer Kollegin und einer Schauspielerin durchführte, bei einer weiteren Lehrkraft wurde das Erstellen der Spielfassung und die Hauptleitung der Proben von einer anderen Person übernommen, und eine Expertin nannte mit der Durchführung von Theaterbesuchen beim kooperierenden Theater ein Aufgabenfeld, das (als Element ihrer Schultheaterarbeit) von zusätzlichen Beteiligten abgedeckt werde.

| | LP 1/ Pretest | LPoTP 1 | LP 3 | LP 4 | LP 5 | LP 6 | LP 7 | LP 8 | LP 9 | LP 10 | LP 11 | LPoTP 2 | ETP 1 | SL 1 |
|---------------------------------|------------------|---------|------|------|------|------|------|------|------|-------|-------|---------|-------|------|
| Kostüm, Bühne etc. | 1 | | 1 | 1 | | | | 1 | | 1 | | 1 | 1 | |
| Assistenz | | | | | 1 | | | | | | | 1 | 1 | |
| Päda- gogische Begleitung | 1 | | | 1 | | 1 | | | | 1 | | 1 | 1 | 1 |
| Licht & Tontechnik | 1 | | | 1 | | | | 1 | | | | 1 | | |
| Sonder- proben | | | | | 1 | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | | |
| Beratung TP | | | | 1 | | | | 1 | | 1 | 1 | 1 | | |
| Sonstige | | 1 | | | | | | 1 | | | | | | 1 |

Tabelle 20

Aus der tabellarischen Darstellung zur Auswertung des Items *Aufgaben der beteiligten Akteure* geht ferner hervor, dass zwei Theaterlehrkräfte (LP 7 und LP 9) die Schultheaterarbeit ohne zusätzliches Personal bewältigten, einer weiteren Theaterlehrkraft (LP 11) lediglich für den Bereich Beratung zusätzliche Akteure zur Verfügung standen, wohingegen eine Theaterlehrkraft (LPoTP 2) in alle im Fragebogen aufgelisteten Tätigkeitsfelder zusätzliche Akteure einbeziehen konnte. Ob dieser Befund ein Indiz dafür ist, dass die Ressourcenverteilung im Hinblick auf das für die jeweilige Schultheaterarbeit zur Verfügung stehende (Fach-)Personal grundsätzlich different und von Ungleichheit bestimmt ist, muss an dieser Stelle offenbleiben, wohingegen mit Sicherheit behauptet werden kann,

dass dies bei den per Fragebogen befragten Theaterlehrkräften zum Erhebungszeitpunkt der Fall war.

In diesem Zusammenhang erscheint ein Vergleich zwischen den Profilen der Personen bzw. Personengruppen, die in die Schultheaterarbeit einbezogen wurden und den Tätigkeiten, die sie jeweils ausführten, angebracht:

Beteiligte Akteur*innen

| | LP 1/ Pretest | LPoTP 1 | LP 3 | LP 4 | LP 5 | LP 6 | LP 7 | LP 8 | LP 9 | LP 10 | LP 11 | LPoTP 2 | ETP 1 | SL 1 |
|-----------------|------------------|----------------------|------|--|------|------|------|------|------|---|------------|------------------------------------|-----------------|------|
| TP von Bühnen | | | | | | | | 1 | | 1 | | 1 | | |
| Kolleg*innen | | 1 | 1 | 1 | | 1 | | | | 1 | 1 | | | 1 |
| Jugendbegleiter | | | | | 1 | | | | | | | | | |
| Eltern | | | 1 | | | | | | | | | 1 | | |
| Sonstige | Kollegen | 2 Schauspieler*innen | | Rektor, Eltern, Musiker, ehem. Schüler*innen | | | | | | Musiker, Bildende Künstler, Tänzer, Filmemacher*innen | TP vom JES | Referendar*innen, Praktikant*innen | Klassenlehrerin | |

Aufgaben der weiteren Akteur*innen

| | LP 1/ Pretest | LPoTP 1 | LP 3 | LP 4 | LP 5 | LP 6 | LP 7 | LP 8 | LP 9 | LP 10 | LP 11 | LPoTP 2 | ETP 1 | SL 1 |
|-------------------------|------------------|---------|------|------|------|------|------|------|------|-------|-------|---------|-------|------|
| Kostüm, Bühne etc. | 1 | | 1 | 1 | | | | 1 | | 1 | | 1 | 1 | |
| Assistenz | | | | | 1 | | | | | | | 1 | 1 | |
| Pädagogische Begleitung | 1 | | | 1 | | 1 | | | | 1 | | 1 | 1 | 1 |
| Licht & Tontechnik | 1 | | | 1 | | | | 1 | | | | 1 | | |
| Sonderproben | | | | | 1 | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | | |
| Beratung TP | | | | 1 | | | | 1 | | 1 | 1 | 1 | | |
| Sonstige | | 1 | | | | | | 1 | | | | | | 1 |

Tabelle 21

An der tabellarischen Gegenüberstellung von Profilen und Aufgaben der am Schultheater (neben den Theaterlehrkräften) beteiligten Akteur*innen lassen sich folgende Tendenzen ablesen: Beteiligte Kolleg*innen an der Theaterarbeit, so brachten diese sich offensichtlich überwiegend in den Bereichen der Bühnen- und Kostümgestaltung bzw. der Maske und der pädagogischen Begleitung der Theatergruppe ein (siehe LP 1/Pretest, LP 3, LP 4, LP 6, SL 1).

Außerdem standen für Assistenz Tätigkeiten nur bei 21,4 % der befragten Theaterlehrkräfte (und somit eher selten) weitere Akteure zur Verfügung: In einem Fall wurden diese

Tätigkeiten von einer Jugendbegleiterin bzw. einem Jugendbegleiter (LP 5), und in einem anderen Fall, in dem eine externe Theaterpädagogin für die Schultheaterarbeit verantwortlich war, von der Klassenlehrerin ausgeführt (siehe ETP 1). Im dritten Fall (LPoTP 2) kann keine Aussage darüber getroffen werden, welche Person mit der Assistenz betraut war.

Waren Theaterpädagog*innen von Theatern in die Schultheaterarbeit involviert, so waren diese vermutlich für die fachliche Beratung der jeweiligen Theaterlehrkraft zuständig. Dies lässt sich aus folgendem Befund ableiten: Alle Theaterlehrkräfte, die Theaterpädagog*innen als weitere Akteure nannten, gaben gleichzeitig an, jemanden für theaterpädagogisch fachliche Beratungen zur Verfügung zu haben (siehe LP 8, LP 10, LP 11, LPoTP 2).

Darüber hinaus fällt bei der Betrachtung der tabellarischen Gegenüberstellung auf, dass Theaterlehrkräfte, die die Möglichkeit hatten, Theaterpädagog*innen von Theatern oder Künstler*innen wie Musiker*innen oder Bildende Künstler*innen in ihre Schultheaterarbeit einzubeziehen, auch Arbeitsbereiche abdecken konnten, die im professionellen Theater eine Rolle spielen. Zu diesen Bereichen zählen bspw. die Licht- und Tongestaltung, die Reflexion über den ästhetischen Produktionsprozess und die dramaturgische Texteinrichtung (siehe LP 8, LP 10, LPoTP 2).

1.4.5 Kooperationspartner

Zehn der vierzehn (schriftlich befragten) Theaterlehrkräfte gaben an, zu professionellen Theatern schultheaterspezifische Kontakte zu pflegen. Das entspricht einem Anteil von 71,4 % der Theaterlehrkräfte, die den Fragebogen bearbeiteten. Als Kontakttheater wurden jeweils zweimal ein Stadttheater, zweimal verschiedene Landesbühnen und zweimal das von Stadt und Land geförderte Kinder- und Jugendtheater in der Landeshauptstadt erwähnt. Zudem wurde von einer Lehrkraft ein Figurentheater als Kontakttheater angegeben. Drei der zehn Theaterlehrpersonen, die zu professionellen Bühnen Kontakte pflegten, machten keine Angaben zu den Theatern, mit denen sie verbunden waren.

Öffentliche Theater waren somit die Institutionen, zu denen die per Fragebogen befragten Grundschultheaterlehrkräfte am häufigsten Kontakt hatten.

Drei Theaterlehrkräfte gaben an, überhaupt keine schultheaterspezifischen Kontakte zu Institutionen oder Verbänden außerhalb der eigenen Schule zu unterhalten. Dies entspricht mit 21,4 % weniger als einem Viertel der Teilnehmenden der Fragebogenerhebung.

Im Diagramm veranschaulicht (siehe Abbildung 15), ergibt sich zu den Kooperationspartnern der Theaterlehrkräfte folgendes Bild:

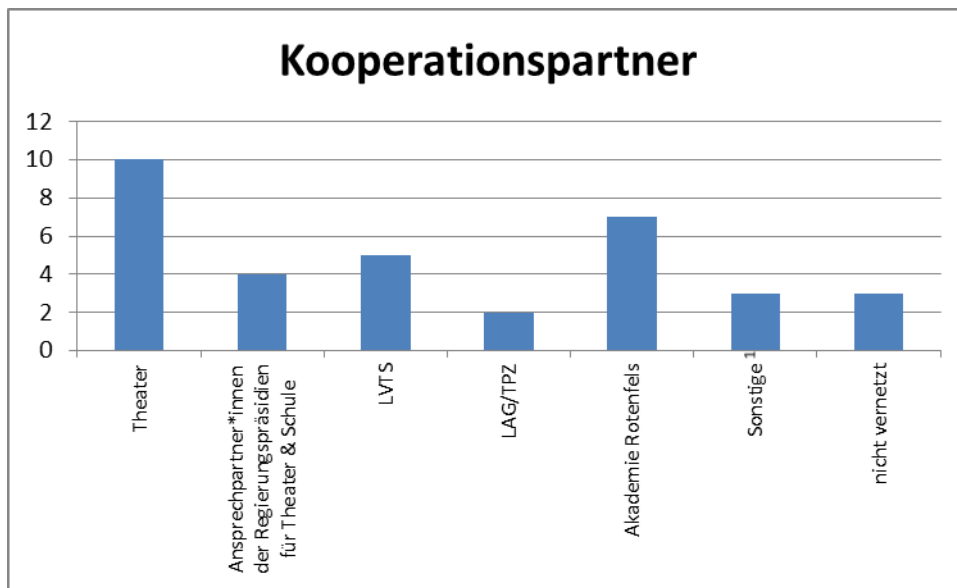


Abbildung 15

Am zweithäufigsten wurden von den Theaterlehrkräften Kontakte zur *Außenstelle Schloss Rotenfels* des *Zentrums für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL)* gepflegt, denn 50 % der Expert*innen gaben an, mit dieser Akademie, die „amtlich zentrale Lehrerfortbildungen im Bereich Theaterpädagogik und Bildender Kunst für Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten“¹⁹ anbietet, in Kontakt zu stehen.

Auch zum im Jahr 2013 gegründeten *Landesverband Theater in Schulen Baden-Württemberg e.V. (LVTS)*, der „sich dafür einsetzt, dass in allen Schulstufen und -formen neben dem Fach Theater auch theaterpädagogische Projekte als Sprech-, Bewegungs-, Tanz- und Musiktheater oder Performance angeboten werden“²⁰, pflegten fünf Theaterlehrkräfte Kontakte. Das entspricht 35,7 % der per Fragebogen Befragten.

Vier Theaterlehrkräfte gaben an, mit den Multiplikatoren der Regierungspräsidien Verbindungen zu pflegen, wobei zwei dieser vier Personen selbst als Schultheatermultiplikator*innen eines Regierungspräsidiums tätig waren (siehe Tabellen 17 und 23).

Mit der *Landesarbeitsgemeinschaft (LAG)*, die sich 2018 in „TheaterpädagogikZentrum“ (TPZ) umbenannte, pflegten lediglich zwei der schriftlich Befragten Kontakte, wovon es sich bei einer dieser Personen um eine externe Theaterpädagogin handelte, die als freie Lehrbeauftragte an einer Grundschule tätig war.

¹⁹ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): So kommt Theater an Ihre Schule. Handreichung für alle am Theater interessierten Schulen und die, die es werden wollen. Kirchheim unter Teck, 2016, S. 74.

²⁰ Ebd., S. 78.

Zudem wurden mit der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, dem Jungen Ensemble Stuttgart und der Abteilung Theaterpädagogik eines Landestheaters drei ‚sonstige‘ Kooperationspartner genannt:

¹**Sonstige Kooperationspartner:**

- PH Ludwigsburg
- Junges Ensemble Stuttgart (JES)
- Theaterpädagog*innen des LTT

Zwei dieser ‚sonstigen‘ Nennungen sind dem Bereich der öffentlichen Theater zuzurechnen, und an der Angabe „PH Ludwigsburg“ lässt sich ablesen, dass diese Hochschule für eine Person (LP 7) als Alumnikontakt bedeutsam war, denn wie aus Tabelle 22 hervorgeht, absolvierte LP 7 ihre theaterpädagogische Ausbildung tatsächlich an dieser Hochschule:

| TP-Ausbildung | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------|------------------|---------|------|------|------|------|------|------|------|-------|-------|---------|-------|------|
| | LP 1/ Pretest | LPoTP 1 | LP 3 | LP 4 | LP 5 | LP 6 | LP 7 | LP 8 | LP 9 | LP 10 | LP 11 | LPoTP 2 | ETP 1 | SL 1 |
| keine TP-Ausbildung | 1 | 1 | | | | | | | | | | | | |
| PH LB | | | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | | |
| Heidelberg | | | | | | | | | 1 | | | | | |
| LAG, BuT | | | | | | | | | | 1 | | | 1 | 1 |
| Sonstige | | | | 1 | | | | | | | 1 | 1 | | |

Tabelle 22

Zum Item *Kooperationspartner* lässt sich resümieren: Die relevantesten Kooperationspartner waren für die (per Fragebogen) befragten Theaterlehrkräfte öffentliche Theater und hier insbesondere die theaterpädagogischen Abteilungen, die unter ‚sonstigen Partnern‘ von zwei Expert*innen explizit benannt wurden.

Die *Außenstelle Schloss Rotenfels* des ZSL²¹ schien für die (per Fragebogen befragten) Theaterlehrkräfte ebenfalls ein relevanter Kontaktpartner zu sein, da 50 % angaben, mit dieser Akademie in Verbindung zu stehen.

Mit lediglich zwei Nennungen war das *TheaterPädagogikZentrum* (TPZ) Baden-Württemberg unter den Befragten als Kontaktinstitution weniger relevant. Ob dies an der Unbekanntheit dieser theaterpädagogischen Fortbildungs- und Serviceeinrichtung liegt oder auch an deren Angebotsformaten, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Die geringe Relevanz erscheint jedoch verwunderlich, weil diese Einrichtung „1986 unter dem Namen ‚Theater & Schule‘ in Reutlingen [...] [mit dem, d. Verf.] zentralen Anliegen [...] durch systematische

²¹ Abkürzung für *Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung*.

theaterpädagogische Fortbildungen von Lehrer*innen die Qualität des Schultheaters zu verbessern²², gegründet wurde.

| | LP 1/ Pretest | LPoTP 1 | LP 3 | LP 4 | LP 5 | LP 6 | LP 7 | LP 8 | LP 9 | LP 10 | LP 11 | LPoTP 2 | ETP 1 | SL 1 |
|--|------------------|---------|------|------|------|------|-------|------|------|-------|-------|------------|-------|------|
| Theater | | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 |
| Ansprechpartner*innen der Regierungspräsidien für Theater & Schule | | | 1 | | | 1 | 1 | | | 1 | | | | |
| LVTS | | | 1 | | | 1 | 1 | | | 1 | | | 1 | |
| LAG/TPZ | | | | | | | | | | 1 | | | 1 | |
| Akademie Rotenfels | | 1 | 1 | | | 1 | 1 | | 1 | 1 | | | | 1 |
| Sonstige | | | | | | | PH-LB | | | | JES | TP des LTT | | |
| nicht vernetzt | 1 | | | | 1 | | | 1 | | | | | | |

Tabelle 23

1.4.6 Vernetzungsarten

Zehn Theaterlehrkräfte gaben an, dass sie durch die Teilnahme an Fortbildungen mit Theatern, Verbänden und Institutionen vernetzt seien. D. h., Fortbildungsbesuche stellten die am häufigsten praktizierte Vernetzungsaktivität der Theaterlehrkräfte (mit den o. g. Kooperationspartnern) dar, denn 71,4 % der schriftlich befragten Expert*innen nahmen diesen Vernetzungsanlass für sich in Anspruch. Am zweithäufigsten wurde die *Teilnahme an Vernetzungstreffen wie bspw. Schultheaterlehrer*innentreffen* als Art der Vernetzung genannt: Immerhin sechs Theaterlehrkräfte (und somit 42,9 % der Befragten) gaben an, durch diese Art mit den unter dem Stichwort Kooperationspartner genannten Playern vernetzt zu sein. Das gemeinsame Veranstalten von Schultheatertagen war für fünf Theaterlehrkräfte (und somit 35,7 % der Befragten) eine relevante Vernetzungsart und die Wahrnehmung von Beratungs- oder Coachingangeboten galt – wie in Tabelle 24 dargestellt – lediglich für zwei Theaterlehrkräfte als Vernetzungsmodus.

²² TheaterPädagogikZentrum: Was ist der TheaterPädagogikZentrum BW e. V.? Reutlingen, o. J. In: <https://tpz-bw.de/geschichte/> (Zugriff: 20.9.2022).

| | LP 1/ Pretest | LPoTP 1 | LP 3 | LP 4 | LP 5 | LP 6 | LP 7 | LP 8 | LP 9 | LP 10 | LP 11 | LPoTP 2 | ETP 1 | SL 1 |
|-------------------------------------|------------------|---------|------|------|------|------|------|------|------|-------|-------|---------|-------|------|
| Teilnahme an Vernetzungstreffen | | | 1 | | | 1 | 1 | | 1 | 1 | | | 1 | |
| Beratung oder Coaching | | | | | | | | | | 1 | 1 | | | |
| Fortbildungsteilnahme | | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 |
| Veranstaltung von Schultheatertagen | | 1 | | | | | 1 | | 1 | 1 | | | 1 | |
| Sonstige | | | 1 | | | | | | | 1 | | | 1 | 1 |

Tabelle 24

Im Diagramm veranschaulicht, ergibt sich zu den Modi der Vernetzungen (der mit den unter dem Item *Kooperationspartner* beschriebenen Theatern, Verbänden und Institutionen) folgendes Bild:

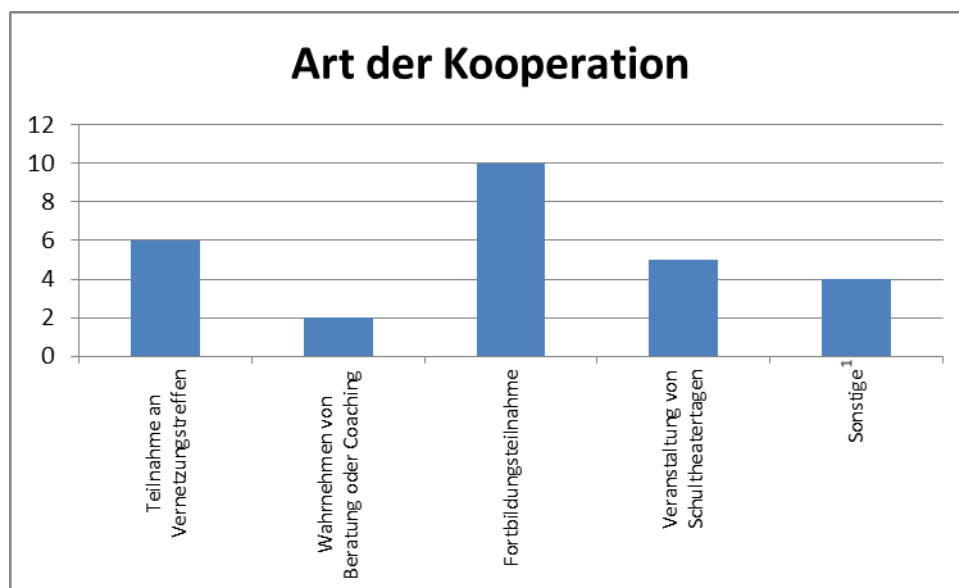


Abbildung 16

Wie aus dem Diagramm hervorgeht, nannten vier Expert*innen weitere ‚sonstige‘ Vernetzungsarten, die sich wie folgt auffächern:

¹Art der Kooperation:

- Veranstalten von Fortbildungen
- Fachtage, Steuergruppen
- Projekte am LTT (Kindertheatergruppen), Dozentin, im Vorstand der LAG, Dozentin der LAG
- Mitwirkung im Erwachsenenenspielclub des Kooperationstheaters

Jeweils eine Person veranstaltete Fortbildungen mit, nahm an Fachtagen und Steuergruppen teil, führte eigenständige Projekte an einer Landesbühne durch und war als theaterpädagogische Fortbildungsdozentin sowie als Vorstandsmitglied eines Verbandes tätig oder wirkte selbst im Erwachsenenenspielclub des Kooperationstheaters mit.

Das Resümee im Hinblick auf die Vernetzungsarten – der per Fragebogen befragten Theaterlehrkräfte – (mit den unter den Kooperationspartnern aufgezählten Theatern, Verbänden und Institutionen) lautet:

Fortbildungen weisen im Hinblick auf die Vernetzungsarten den höchsten Wert auf. Den zweithöchsten Wert erreichte die Teilnahme an Vernetzungstreffen. Offensichtlich entsprechen die Vernetzungsformate Fortbildungen und Austauschforen den Wünschen der Theaterlehrkräfte und sind zudem leicht zugänglich. Beratungs- und Coachingangebote wurden demgegenüber kaum genutzt. Interessant erscheint in diesem Zusammenhang, dass die Coachingangebote lediglich von LP 11, die als Sonderpädagogin Schultheater an einer Grundschule anbot und von LP 10, die ausschließlich Theaterunterricht erteilte, genutzt wurden (vgl. Tabelle 24). Dieser Befund wirft die Frage auf, ob Sonderpädagog*innen und Lehrkräfte, die ausschließlich Theater unterrichten, eine höhere Bereitschaft mitbringen, sich auf Beratungsprozesse einzulassen, als Lehrpersonen, die mehrere Fächer unterrichten oder über kein sonderpädagogisches Profil verfügen.

Vergleicht man die jeweils angegebenen Kooperationspartner mit den Vernetzungsmodi, so fällt zudem auf, dass alle Theaterlehrkräfte, die angaben, an Vernetzungstreffen teilzunehmen (LP 3, LP 6, LP 7, LP 9, LP 10 und ETP 1), mit Theatern in Kontakt standen. Dieser Befund lässt vermuten, dass die Vernetzungstreffen auch von den Theatern ausgerichtet wurden.

Außerdem fällt auf, dass sechs der Theaterlehrkräfte (LPoTP 1, LP 3, LP 6, LP 7, LP 9, LP 10 und SL 1), die als Vernetzungsart die Teilnahme an Fortbildungen angaben, die *Akademie Schloss Rotenfels* als Kooperationspartner nannten. An dieser Stelle drängt sich die Vermutung auf, dass zwischen dem Kooperationspartner *Akademie Schloss Rotenfels* und der Kooperationsart Fortbildungsteilnahme insofern ein Zusammenhang besteht, als dass die betreffenden Expert*innen die Schultheaterfortbildungen dieser Akademie besuchten.

| Kooperationspartner | | | | | | | | | | | | | | |
|--|------------------|---------|------|------|------|------|-------|------|------|-------|-------|------------|-------|------|
| | LP 1/ Pretest | LPoTP 1 | LP 3 | LP 4 | LP 5 | LP 6 | LP 7 | LP 8 | LP 9 | LP 10 | LP 11 | LPoTP 2 | ETP 1 | SL 1 |
| Theater | | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 |
| Ansprechpartner*innen der Regierungspräsidien für Theater & Schule | | | | 1 | | | 1 | 1 | | | 1 | | | |
| LVTS | | | 1 | | | 1 | 1 | | | 1 | | | 1 | |
| LAG/TPZ | | | | | | | | | | 1 | | | 1 | |
| Akademie Rotenfels | | 1 | 1 | | | | 1 | 1 | | 1 | 1 | | | 1 |
| Sonstige | | | | | | | PH-LB | | | | JES | TP des LTT | | |
| nicht vernetzt | 1 | | | | 1 | | | 1 | | | | | | |

| Vernetzungsmodi | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------------|------------------|---------|------|------|------|------|------|------|------|-------|-------|---------|-------|------|
| | LP 1/ Pretest | LPoTP 1 | LP 3 | LP 4 | LP 5 | LP 6 | LP 7 | LP 8 | LP 9 | LP 10 | LP 11 | LPoTP 2 | ETP 1 | SL 1 |
| Teilnahme an Vernetzungstreffen | | | 1 | | | 1 | 1 | | 1 | 1 | | | 1 | |
| Beratung oder Coaching | | | | | | | | | | 1 | 1 | | | |
| Fortbildungsteilnahme | | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 |
| Veranstaltung von Schultheatertagen | | 1 | | | | | 1 | | 1 | 1 | | | 1 | |
| Sonstige | | | 1 | | | | | | | 1 | | | 1 | 1 |

Tabelle 25

1.5 Probenbedingungen sowie technische und finanzielle Ausstattung

1.5.1 Proberäume

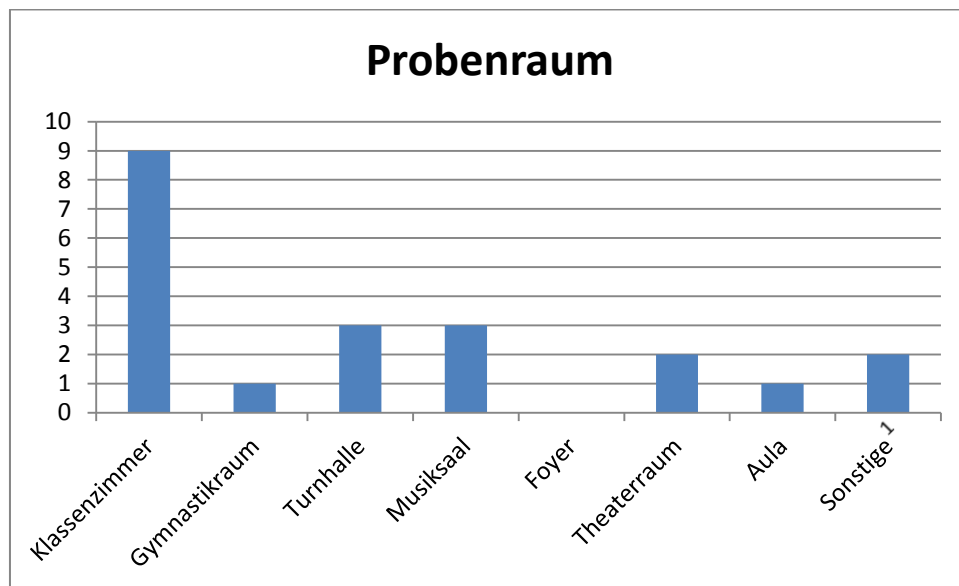
| | LP 1/ Pretest | LPoTP 1 | LP 3 | LP 4 | LP 5 | LP 6 | LP 7 | LP 8 | LP 9 | LP 10 | LP 11 | LPoTP 2 | ETP 1 | SL 1 |
|---------------|------------------|---------|------|------|------|------|------|------|------|-------|-------|---------|-------|------|
| Klassenzimmer | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | | | 1 | 1 | | |
| Gymnastikraum | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| Turnhalle | | | | | 1 | | | | 1 | | | | 1 | |
| Musiksaal | | 1 | 1 | | 1 | | | | | | | | | |
| Foyer | | | | | | | | | | | | | | |
| Theaterraum | | | | | 1 | | | | | 1 | | | | |
| Aula | | | | | | 1 | | | | | | | | |
| Sonstige | | | | | | | | 1 | | | | 1 | | |

Tabelle 26

Der tabellarischen Übersicht zum Item *Probenraum* ist zu entnehmen, dass (im Schuljahr 2016/2017) größtenteils in Klassenzimmern geprobt wurde, denn neun der vierzehn befragten

Theaterlehrkräfte gaben das Klassenzimmer als Probenraum an. Dies entspricht einem Anteil von 64,3 % der schriftlich befragten Expert*innen. Von den 64,3 % bzw. neun Personen, die mit den Schüler*innen im Klassenzimmer probten, hatten vier Theaterlehrkräfte keinen Alternativraum für Sonder- bzw. Endproben und waren ausschließlich auf das Klassenzimmer als Probenraum angewiesen. Das entspricht einem Anteil von 28,6 % der Theaterlehrkräfte, die an der Fragebogenerhebung teilgenommen hatten. Dagegen konnten fünf der neun Theaterlehrkräfte, die im Klassenzimmer probten, zusätzlich noch Räume wie den Musiksaal oder die Turnhalle für die Theaterarbeit nutzen.

Jeweils drei Theaterlehrkräfte probten ausschließlich im Musiksaal bzw. in der Turnhalle und zwei Theaterlehrpersonen stand ein spezifischer Theaterraum zur Verfügung. Der spezifische Theaterraum wurde lediglich von LP 10 kontinuierlich genutzt. LP 5 gab neben dem Theaterraum noch andere Räume an, insofern ist anzunehmen, dass LP 5 den Theaterraum, bei dem es sich um die Mehrzweckhalle der Gemeinde handelte, lediglich für Sonder- und Endproben nutzte. Eine Theaterlehrkraft arbeitete mit ihrer Theatergruppe in einem Gymnastikraum und eine andere in der Aula der Schule.



¹**Sonstige Räume:**

- Freier Probenraum (wenig Platz)
- Mensaräumlichkeiten

Abbildung 17

Am Diagramm zum Item *Probenraum* (Abbildung 17) ist ferner abzulesen, dass zwei Expert*innen bei der Beantwortung der Frage nach dem Probenraum von der offenen

Antwortmöglichkeit ‚sonstige Räume‘ Gebrauch gemacht hatten. Dabei handelte es sich in einem Fall um Mensaräumlichkeiten und im anderen Fall um einen ‚freien Probenraum‘.

Im Hinblick auf die räumlichen Probenbedingungen bleibt festzuhalten: Die (per Fragebogen) befragten Theaterlehrkräfte arbeiteten mit ihren Theatergruppen größtenteils in Klassenzimmern. Jeweils 21,4 % der Expert*innen konnten (zusätzlich oder ausschließlich) den Musiksaal bzw. die Turnhalle für die Schultheaterarbeit nutzen. Gymnastikräume oder Aulen standen den Lehrkräften eher selten zur Verfügung. Sieht man von der Angabe von LP 5, die eine Mehrzweckhalle als Theaterraum bezeichnete, einmal ab, so stand lediglich einer Theaterlehrkraft (LP 10) ein spezifischer Theaterraum für die Probenarbeit zur Verfügung.

An den Grundschulen der Theaterlehrkräfte, die an der Fragebogenerhebung teilnahmen, wird demnach meist in Räumen, die im Schulalltag spezifische Funktionen erfüllen, geprobt. In Klassenzimmern werden bspw. unterrichtsspezifische Handlungsanforderungen gestellt und je nach Erfüllungsgrad zensiert, und somit kann man hier nicht von handlungsentlasteten Räumen sprechen. Inwiefern diese räumliche Rahmung den Verlauf theatral-ästhetischer Produktionsprozesse beeinflusst, wird im Rahmen der Interviewtranskriptanalyse unter dem sachlichen Aspekt *Handlungsentlastung/Handlungsdruck* der Hauptkategorie *Selbstreferentialität* erörtert (siehe Kapitel IV.2). Aufgrund der theoretischen Vorüberlegungen zu den Spezifika ästhetischer Erfahrungen (siehe Kapitel II.2.3) kann angenommen werden, dass sich Raumerfahrungen, die mit (schulischem) Handlungsdruck assoziierbar sind, eher ungünstig auf ästhetisch-sinnliche Wahrnehmungs- und ästhetische Transformationsprozesse auswirken.

1.5.2 Technische Ausstattung

50 % der Theaterlehrkräfte, die den Fragebogen ausgefüllt hatten, gaben an, mit Lichttechnik ausgestattet zu sein. An den schriftlichen Kommentaren, die zur Lichttechnik gemacht wurden, lässt sich jedoch ablesen, dass die Lichttechnik – auch wenn sie als vorhandene Ressource genannt worden war – nicht jederzeit und ohne Einschränkung verfügbar war: So fand sich bspw. in einem Fragebogen der Kommentar zur licht- und tontechnischen Ausstattung, dass diese „nur für die letzten zwei Wochen vor der Aufführung“²³ zur Verfügung stehe und in einem anderen Fragebogen war die Erklärung zu lesen, die Lichttechnik werde „für die Aufführung vom Kreismedienzentrum ausgeliehen“²⁴. Ebenfalls bei 50 % der Lehrpersonen gab es Podeste an den Schulen, die sie für Aufführungen nutzen

²³ Fragebogen von LP 4, S. 5.

²⁴ Vgl. Fragebogen von ETP 1, S. 5.

konnten. 35,7 % der Theaterlehrpersonen gaben ferner an, dass an ‚ihren‘ Schulen Tontechnik vorhanden sei, die ihnen für die Schultheaterarbeit zur Verfügung stehe. Eine Lehrperson notierte zur Tontechnik, sie könne einen CD-Player nutzen. Film- und Videotechnik stand lediglich einer Theaterlehrkraft zur Verfügung, wobei LP 1 (mit der der Pretest durchgeführt worden war) das Item *technische Ausstattung* mit der Erklärung, sie nutze (für das Schultheater) ihren „eigenen privaten Laptop, ein Aufnahmegerät sowie die eigene Kamera“²⁵, ergänzte.

| | LP 1/ Pretest | LPoTP 1 | LP 3 | LP 4 | LP 5 | LP 6 | LP 7 | LP 8 | LP 9 | LP 10 | LP 11 | LPoTP 2 | ETP 1 | SL 1 |
|------------|------------------|---------|------|------|------|------|------|------|------|-------|-------|---------|-------|------|
| Licht | | 1 | | 1 | 1 | 1 | | | | 1 | | | 1 | 1 |
| Film-Video | | | 1 | | | | | | | | | | | |
| Tontechnik | | | | 1 | 1 | 1 | | | | 1 | | | | 1 |
| Podeste | | | 1 | 1 | 1 | | | 1 | | 1 | | 1 | | 1 |
| Sonstige | 1 | | | | | | | | | | 1 | | | |

Tabelle 27

Somit bleibt zu resümieren: Lediglich die Hälfte der Grundschultheaterexpert*innen, die den Fragebogen ausgefüllt hatten, verfügte im Schuljahr 2016/2017 über Lichttechnik oder eine Podesterie. Etwas weniger als die Hälfte der Theaterlehrkräfte konnte mit der in der Schule vorhandenen Tontechnik arbeiten. Videotechnik stand – sieht man vom Einbringen des privaten Equipments von LP 1/Pretest einmal ab – lediglich einer Theaterlehrkraft zur Verfügung.

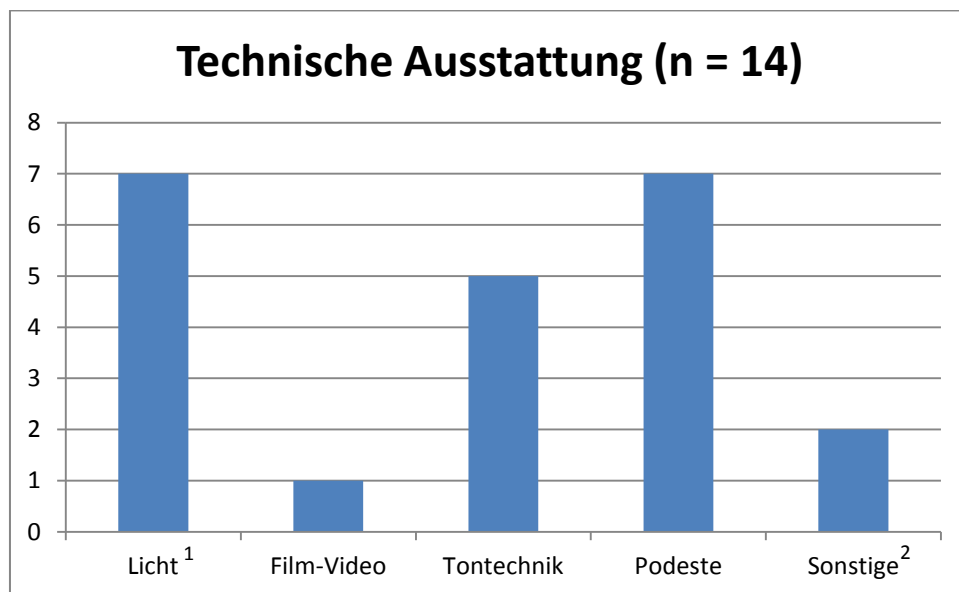


Abbildung 18

²⁵ Fragebogen von LP 1/Pretest, S. 5.

¹Kommentare zur Lichttechnik:

- „Die Lichttechnik steht lediglich kurz vor der Aufführung zur Verfügung“ (LP 4).
- „Die Lichttechnik wird für Aufführungen vom Kreismedienzentrum ausgeliehen“ (ETP 1).

²Sonstige Ausstattung:

- „Eigener, privater Laptop, Aufnahmegerät und Kamera“ (LP 1/Pretest).
- CD-Player

Im Hinblick auf die technische Ausstattung, die den Theaterlehrkräften zur Verfügung stand, lohnt sich auch ein Blick auf die Summe der technischen Ressourcen der einzelnen Theaterlehrer*innen: Wie das folgende Diagramm (Abbildung 19) zeigt, verfügten LP 4, LP 5, LP 10 und SL 1 sowohl über Licht- und Tontechnik als auch über eine Podesterie. Mit diesen vier Personen waren 28,8 % der (schriftlich) befragten Theaterlehrkräfte technisch gut ausgestattet. LP 3 verfügte sowohl über eine Podesterie als auch über Film- und Videotechnik und hatte damit auch noch eine relativ gute technische Ausstattung, wohingegen LPoTP 1, LP 8, LPoTP 2 und ETP 1 entweder Podeste oder Lichttechnik nutzen konnten. Damit stand 28,8 % der Befragten lediglich eine eher reduzierte technische Ausstattung zur Verfügung.

Aus Tabelle 27 und dem Diagramm zur technischen Ausstattung (Abbildung 19) geht zudem hervor, dass drei Theaterlehrkräften – sieht man von den privaten Geräten, die LP 1 nutzte, einmal ab – überhaupt keine technische Ausstattung für die Schultheaterarbeit zur Verfügung stand. D. h., 21,4 % der Personen, die an der Fragebogenerhebung teilnahmen, konnten mit den theatralen Mitteln Licht, Ton und Medien (Film bzw. Video) überhaupt nicht arbeiten und hatten zudem keine Podeste, um Bühnenarrangements zu etablieren.

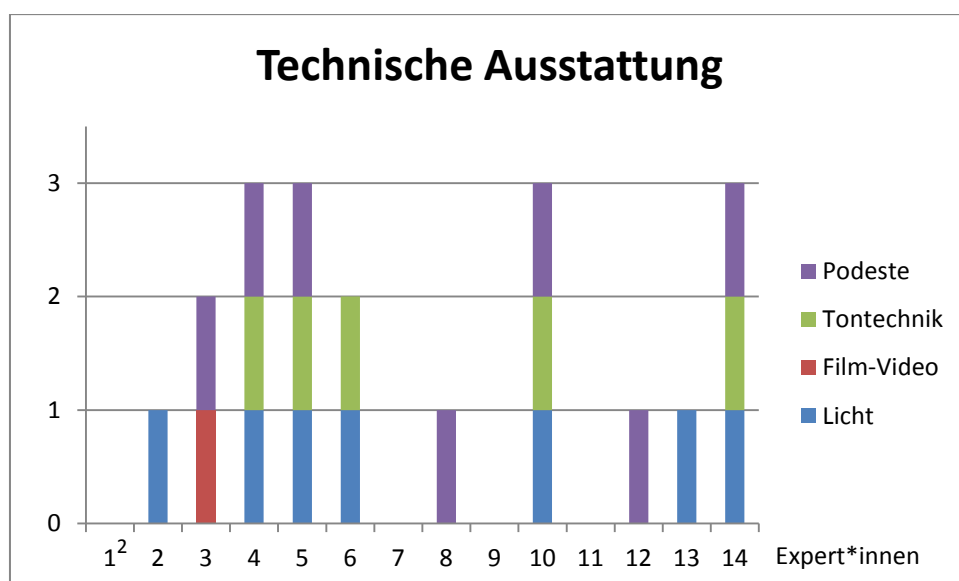


Abbildung 19

Aufgrund dieser Befunde zur technischen Ausstattung kann behauptet werden: 21,4 % der mittels Fragebogen befragten Theaterlehrkräfte hatten nicht die Möglichkeit, die verschiedenen „theatralischen Zeichen“²⁶ wie Bühnenbild, Licht, Ton, Kostüm, Maske und Musik einzusetzen, denn die technischen Voraussetzungen zur Verwendung dieser Zeichen waren nicht vorhanden. Diese Zeichen konstituieren nach Fischer-Lichte das kulturelle System Theater und infolgedessen auch ein als Kunstform verstandenes Schultheater.

Ein Anteil von 28,6 % der Theaterlehrkräfte verfügte mit der Option, entweder Licht einzusetzen oder mithilfe einer Podesterie Bühnensituationen herstellen zu können, über eher beschränkte technische Möglichkeiten, und 42,9 % der Befragten standen mit Videotechnik und einer Podesterie bzw. Licht- und Tontechnik zwei bzw. mit dem Vorhandensein von Licht- und Tontechnik sowie einer Podesterie drei technische Möglichkeiten und somit drei theatrale Mittel (bzw. Zeichen) zur Verfügung. Dieser Anteil von drei Siebtel der Theaterlehrkräfte kann als technisch relativ gut ausgestattet bezeichnet werden. Betrachtet man die mit drei technischen Komponenten ausgestattete Gruppe etwas genauer, so fällt auf, dass zwei dieser Lehrkräfte (LP 4 und SL 1) an Theaterkooperationsschulen arbeiteten und eine Person (LP 10) an einer Schule verortet war, in der Theater als reguläres Unterrichtsfach angeboten wurde. An dieser Stelle wird offensichtlich, dass sich Theaterkooperationen bzw. die Etablierung von Theater als Fach günstig auf die technische Ausstattung und somit auch auf die inszenierungsästhetischen Möglichkeiten der Schultheaterarbeit auswirken.

Insgesamt bleibt festzuhalten: Über die Hälfte der (schriftlich) befragten Theaterlehrkräfte arbeitete mit einer reduzierten technischen Ausstattung. Dieser Befund rechtfertigt die Annahme, dass Theaterlehrpersonen an Grundschulen nicht ‚alle‘ theatrale Zeichen, die zum komplexen theatralen Zeichensystem gehören²⁷, verwenden können. Die reduzierten Möglichkeiten für Grundschultheaterlehrkräfte, theatrale Zeichen und Mittel einzusetzen, ziehen sicher auch eine Begrenzung der theatralen Ausdrucksmöglichkeiten der theaterspielenden Schüler*innen nach sich. Dies soll anhand eines simplen Beispiels verdeutlicht werden: Ist beispielsweise keine Tontechnik vorhanden, so können die theaterspielenden Schüler*innen auch keine Musikeinspielungen, die sich zu Bewegungen transformieren lassen, in ihr Spiel einbeziehen.

²⁶ Vgl. Fischer-Lichte, Erika: Semiotik des Theaters. Das System der theatralischen Zeichen. Band 1 (4. Auflage). Tübingen, 1998.

²⁷ Vgl. ebd.

1.5.3 Ressourcen der Schule

An neun von vierzehn Schulen war ein Kostümfundus vorhanden, wobei eine Theaterlehrkraft ihre im Multiple Coice Verfahren angekreuzte Antwort im Fragebogen zu dieser Rubrik mit dem Kommentar, ihr Fundus sei „eher privat“²⁸, versah. Ungeachtet dieses Kommentars war der Kostümfundus die am häufigsten vorhandene Ressource, denn 64,3 % der Schultheaterexpert*innen gaben an, über diese Ressource zu verfügen.

Am zweithäufigsten verfügten die Theaterlehrkräfte bzw. Schultheaterexpert*innen über einen Requisitenfundus an der Schule: 57,4 % der Befragten beantworteten die Frage nach dessen Vorhandensein positiv. Darüberhinaus gaben jeweils 28,6 % der Expert*innen an, an der Schule vorhandene Fachräume (wie bspw. den Werkraum, den Musiksaal oder den PC-Raum) oder ‚sonstige Ressourcen‘ für die Theaterarbeit nutzen zu können.

Setzt man die jeweiligen Ressourcen und die Anzahl ihrer Nennungen durch die Expert*innen als Koordinaten ein, so ergibt sich folgendes Diagramm, das die Ressourcenverteilung veranschaulicht:

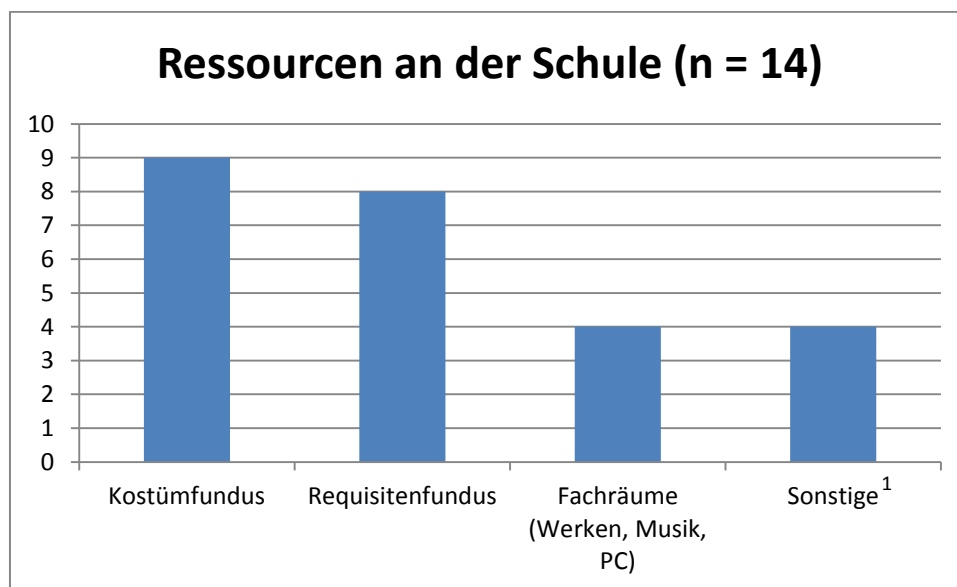


Abbildung 20

Die vier Grundschultheaterexpert*innen, die angaben, über ‚sonstige Ressourcen‘ an der Schule zu verfügen, beschrieben diese wie folgt:

¹Sonstige Ressourcen:

- Instrumente, Materialien für BK wie Papier, Farbe
- Schuldruckerei in einem Klassenzimmer
- Theatersitzwürfel

²⁸ Vgl. Fragebogen von LP 7, S. 5.

Bei den *sonstigen Ressourcen* handelte es sich also um Musikinstrumente und Materialien aus dem Bereich der Bildenden Kunst (zu dem auch die Drucktechnik zählt) sowie um ‚Sitzwürfel‘, die sowohl als Sitzgelegenheiten für das Publikum, als auch als Bühnenbildelemente verwendbar sind. Eine Theaterlehrkraft formulierte als Erklärung zur offenen Antwortmöglichkeit *sonstige Ressourcen* „Privat: Eltern, Lehrer“²⁹. Darüber, ob diese Theaterlehrkraft bei der Formulierung dieses Kommentars die Nutzung des privaten Requisiten- oder Kostümfundus von Eltern bzw. dem Kollegium vor Augen hatte oder Dienstleistungen dieser Gruppen (wie bzw. Bühnenbildbau, Kostümschneiderei, Programmierung und Steuerung von Licht und Ton o.ä.) meinte, kann lediglich spekuliert werden, denn in der Erklärung findet sich keine Auskunft über die konkreten Dinge, die Eltern und Lehrkräfte ‚privat‘ einbrachten. An dieser Stelle sei erwähnt, dass Theaterlehrkräfte offensichtlich öfter auf private Ressourcen zurückgriffen, denn der Begriff ‚privat‘ wurde im Fragebogen in verschiedenen Kontexten von mehreren Theaterlehrkräften verwendet; so bspw. im Hinblick auf die technischen Ressourcen und auf den Kostümfundus. Dies lässt vermuten, dass manche Grundschultheaterlehrkräfte unzureichende Ausstattungsbedingungen durch das Einbringen bzw. Akquirieren privater Ressourcen ausgleichen.

Sowohl Tabelle 28, als auch dem nachfolgenden Diagramm (Abbildung 21) sind die Summen der Ausstattungsressourcen der einzelnen Theaterlehrkräfte zu entnehmen:

| | LP 1/ Pretest | LPoTP 1 | LP 3 | LP 4 | LP 5 | LP 6 | LP 7 | LP 8 | LP 9 | LP 10 | LP 11 | LPoTP 2 | ETP 1 | SL 1 |
|-------------------------------------|------------------|---------|------|------|------|------|------|------|------|-------|-------|---------|-------|------|
| Kostümfundus | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | | 1 | | 1 |
| Requisitenfundus | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 1 | 1 | | 1 | | |
| Fachräume (Werken, Musik, PC) | | 1 | | | | 1 | | | | 1 | | | | 1 |
| Sonstige | 1 | | | | | | | 1 | | | | | 1 | 1 |

Tabelle 28

Die Tabelle verdeutlicht, dass mit LP 6, LP 10 und SL 1 drei Expert*innen jeweils drei Arten von Ressourcen an den Schulen nutzen konnten: Zu diesen verschiedenen Arten zählten Kostümfundus, Requisitenfundus bzw. „Theatersitzwürfel“³⁰ und die Möglichkeit, zusätzliche Fachräume zu belegen. Damit waren diese drei Expert*innen gut ausgestattet. Betrachtet man nun die Schultheaterformen und Profile von LP 6, LP 10 und SL 1 etwas genauer (vgl.

²⁹ Vgl. Fragebogen von ETP 1, S. 5.

³⁰ Fragebogen, von SL 1, S. 5.

Tabelle 11), so fällt auf, dass LP 6 Theater als Fach unterrichtete und zudem Theater als wiederkehrendes Projekt an ‚ihrer‘ Schule fest etabliert war, LP 10 ebenfalls Theater als fest verankertes Fach unterrichtete und SL 1 eine Schule mit obligatorischem Theateratelierunterricht leitete. Insofern kann behauptet werden, dass diejenigen unter den per Fragebogen befragten Theaterlehrkräften, die an Grundschulen arbeiteten, an denen Theater als Fach, Atelierunterricht oder obligatorisches Projekt (zum Erhebungszeitraum) fest etabliert war, über eine Summe an Ressourcen und Materialien verfügten, die ihnen vielfältige Möglichkeiten zum Einsatz theatraler Zeichen und Mitteln boten.

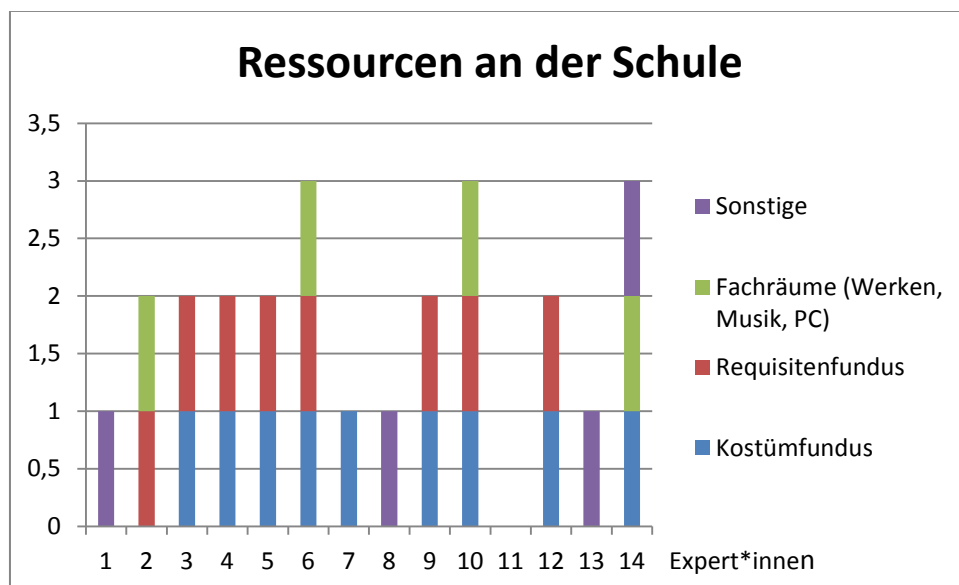


Abbildung 21

42,9 % der Theaterlehrkräfte waren mit zwei an der Schule vorhandenen materiellen Quellen zufriedenstellend ausgestattet. Bei diesem Anteil war augenscheinlich, dass es sich überwiegend um die Ressourcen Requisiten- und Kostümfundus handelte, denn fünf von vierzehn Lehrpersonen (das entspricht 35,7 % der schriftlich Befragten) stand diese Kombination an Ausstattungsmitteln zur Verfügung.

Vier Theaterlehrkräfte und somit 28,6 % der in die Fragebogenerhebung einbezogenen Personen konnten lediglich auf eine Ressource zurückgreifen. Diese Personen waren damit eher dürftig ausgestattet, zumal die Ressource einer dieser Personen (ETP 1) privater Natur war.

Eine Lehrperson (LP 11) gab an, an der Schule weder spezifische Räume nutzen zu können, noch Requisiten oder Kostüme aus einem Fundus oder ‚sonstiges‘ vorzufinden.

Zu den an den Schulen vorhandenen Ressourcen für die Schultheaterarbeit bleibt festzuhalten, dass am häufigsten ein Kostüm- bzw. ein Requisitenfundus vorhanden war.

1.5.4 Finanzierung

Die Hälfte der Grundschultheaterexpert*innen gab an, die Theaterarbeit durch Spenden bzw. Sponsorengelder zu finanzieren. Diese Finanzierungsart wurde somit am häufigsten praktiziert. Am zweithäufigsten wurden – wie im folgenden Diagramm grafisch dargestellt – *sonstige* Finanzierungsquellen angegeben: 42,6 % der Grundschultheaterexpert*innen nannte diese Finanzierungsart.

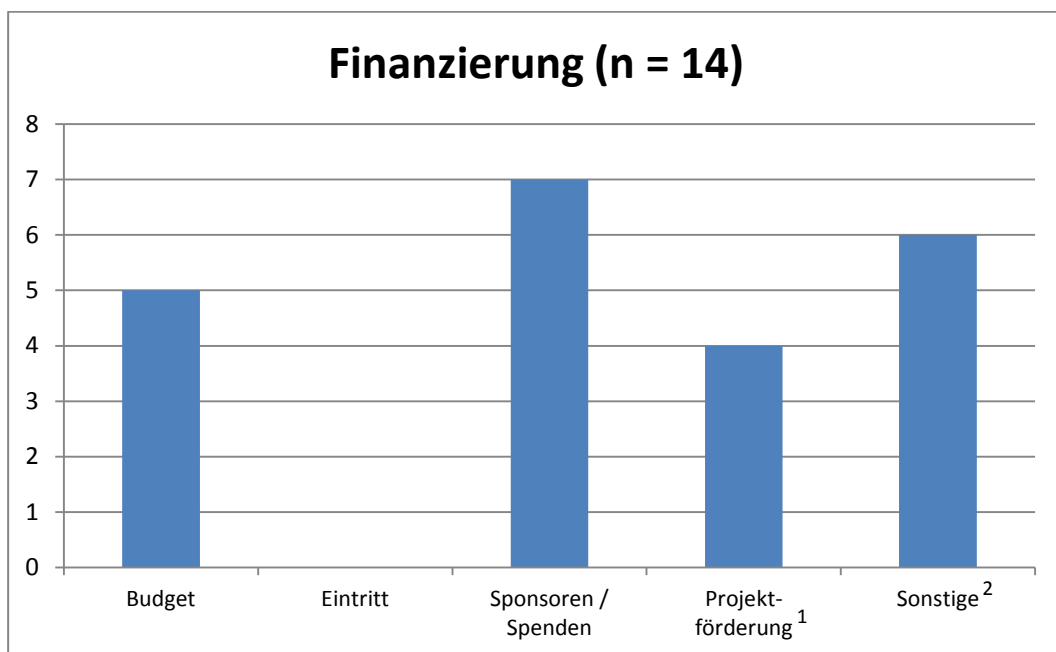


Abbildung 22

Die *sonstigen* Finanzquellen wurden von den Grundschultheaterexpert*innen wie folgt erläutert:

²Sonstige Finanzquellen:

- 1 x private Gelder
- 1 x Trägerstiftung der Einrichtung
- 1 x Beiträge der Eltern
- 2 x Förderverein der Schule

Als *sonstige Finanzquelle* wurde zudem ein „Kooperationsvertrag mit der [...] Landesbühne“³¹ erwähnt. Betrachtet man die Antwort zur Frage nach der Geldverwendung der Schultheaterexpertin, die diese Finanzquelle nannte, etwas genauer, so erschließt sich einem, dass das Kooperationstheater (offensichtlich aufgrund einer Übereinkunft im Kooperationsvertrag) für die Honorare der externen Theaterlehrkräfte aufkam.

Außerdem gaben 35,7 % der Theaterlehrkräfte an, ‚ihre‘ Schultheaterarbeit mit Hilfe eines „für die Schultheaterarbeit im Haushaltsplan ausgewiesenen Budgetbetrags“³² zu finanzieren. Das entspricht etwas mehr als einem Drittel der befragten Theaterlehrkräfte. Aufgrund dieses Werts (von 35,7 %) kann behauptet werden, dass keineswegs alle Theaterlehrkräfte ein Budget von der Schule für die Theaterarbeit erhielten.

Vier weitere Theaterlehrkräfte nannten als Finanzierungsquelle eine Projektförderung durch Vereine, Stiftungen oder Netzwerke. Dies entspricht 28,6 % der Befragten. Als Projektförderer wurden explizit einmal das Netzwerk ‚Theater und Schule‘ (TUSCH), einmal der Förderverein der Schule, einmal jeweils die Bildungsstiftung der Kreissparkasse, das Staatliche Schulamt, das Regierungspräsidium sowie der Landesverband Amateurtheater und einmal die Robert-Bosch-Stiftung genannt:

¹Projektförderung:

- 1 x Projektförderung durch TUSCH
- 1 x durch den Förderverein der Schule
- 1 x durch die Bildungsstiftung der Kreissparkasse, das Staatliche Schulamt, das Regierungspräsidium und durch den Landesverband Amateurtheater
- 1 x durch die Robert-Bosch-Stiftung

Mehr als ein Viertel (sprich 28,5 %) der Befragten nahm zur Finanzierung der Theaterarbeit eine Projektförderung in Anspruch. Somit ist es offensichtlich durchaus üblich, Schultheater in der Grundschule mithilfe von Projektförderungsgeldern zu finanzieren.

Dagegen wurden von keinem Experten bzw. von keiner Expertin das Erheben von Eintrittspreisen als Finanzierungsmöglichkeit genannt.

In der folgenden tabellarischen Darstellung wird sichtbar, dass LP 5, LP 8, LP 10, LPoTP 2, ETP 1 und SL 1 mehrere Finanzierungsmöglichkeiten hatten, wohingegen LP 1/Pretest und LP 6 keine Finanzierungsquelle nannten und somit offensichtlich ‚No-Budget‘ Produktionen erarbeiteten.

³¹ Fragebogen von SL 1, S. 5.

³² Fragebogenvorlage, S. 5.

| | LP 1/Pre | LPoTP 1 | LP 3 | LP 4 | LP 5 | LP 6 | LP 7 | LP 8 | LP 9 | LP 10 | LP 11 | LPoTP 2 | ETP 1 | SL 1 |
|---------------------|----------|---------|------|------|------|------|------|------|------|-------|-------|---------|-------|------|
| Budget | | | 1 | | 1 | | | 1 | | 1 | | 1 | | |
| Eintritt | | | | | | | | | | | | | | |
| Sponsoren / Spenden | | | | 1 | 1 | | 1 | | | 1 | | 1 | 1 | 1 |
| Projekt-förderung | | 1 | | | | | | 1 | | 1 | | | | 1 |
| Sonstige | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |

Tabelle 29

Als Fazit zur Finanzierung der Schultheaterangebote der Grundschulen, an denen die befragten Expert*innen arbeiteten, muss konstatiert werden: Diese Theaterangebote fußten zum einem auf unterschiedlichen und zum anderen auf ungleichen Finanzierungsmodellen, denn während einem geringen Anteil der per Fragebogen befragten Theaterlehrkräfte für die Schultheaterarbeit überhaupt kein Budget zur Verfügung stand, konnten 42,9 % aus mehreren Finanzquellen schöpfen. Insofern kann behauptet werden, dass im Bundesland Baden-Württemberg keine einheitlichen Standards zur Finanzierung des Schultheaters (an Grundschulen) existieren, und Theaterlehrkräfte aufgrund der unterschiedlichen finanziellen Möglichkeiten auch im Hinblick auf die ästhetischen Gestaltungsmöglichkeiten ungleiche Voraussetzungen haben. Es versteht sich von selbst, dass ästhetische Gestaltungsmittel Geld kosten: Hier denke man an Tantieme, die an Verlage zu entrichten sind, an Materialkosten für Bühnenbild- und Kostümanfertigungen oder an Leihgebühren für technisches Equipment (wie bspw. Licht- und Tonanlagen). Theaterlehrkräfte benötigen zum Spiel mit diesen Gestaltungselementen finanzielle Mittel. Vor diesem Hintergrund ist der Befund, dass zwei Expert*innen überhaupt kein Budget zur Verfügung stand, als problematisch zu bewerten.

1.5.5 Budgethöhe

Tabelle 30 illustriert die soeben formulierte Behauptung, dass die finanziellen Mittel (im Erhebungszeitraum) ungleich verteilt waren, denn an dieser Tabelle kann man die Höhe des Geldbetrags ablesen, der den einzelnen Theaterlehrkräften pro Schuljahr bzw. pro Produktionsphase innerhalb eines Schuljahres zur Verfügung stand: Während LP 8, LP 10, ETP 1 und SL 1 (und somit 28,6 % der Expert*innen) mit Beträgen von 1000,00 € bis 4000,00 € haushalten konnten, stand LP 1/Pretest, LP 9 und LP 11³³ überhaupt kein Geld für die Schultheaterproduktionen zur Verfügung. Demgegenüber mussten 28,6 % der befragten Theaterlehrkräfte mit Beträgen zwischen fünfzig und dreihundert Euro (pro Schuljahr bzw.

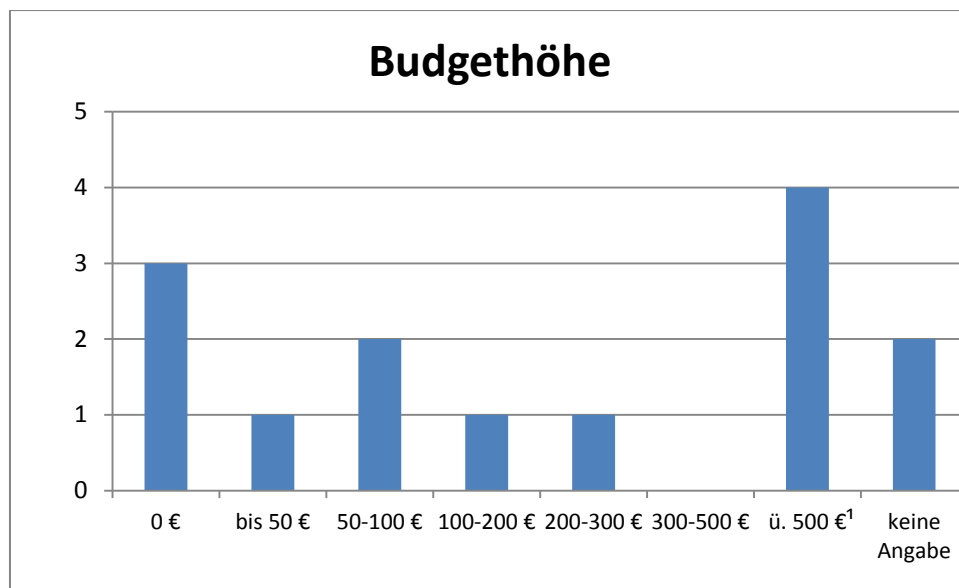
³³ LP 11 erhielt lediglich Elternbeiträge für die Fahrtkosten der Klasse zum Festivalort, an dem aufgeführt wurde (vgl. Fragebogen von LP 11, S. 5).

Produktion) auskommen, und einer Lehrkraft stand lediglich ein Betrag im unteren zweistelligen Bereich zur Verfügung.

| | LP 1/Pre | LPoTP 1 | LP 3 | LP 4 | LP 5 | LP 6 | LP 7 | LP 8 | LP 9 | LP 10 | LP 11 | LPoTP 2 | ETP 1 | SL 1 |
|--------------|----------|---------|------|------|------|------|------|---------|------|---------|-------|---------|---------|---------|
| 0 € | 1 | | | | | | | | 1 | | 1 | | | |
| bis 50 € | | | | | | | 1 | | | | | | | |
| 50-100 € | | | 1 | | | 1 | | | | | | | | |
| 100-200 € | | | | | 1 | | | | | | | | | |
| 200-300 € | | | | 1 | | | | | | | | | | |
| 300-500 € | | | | | | | | | | | | | | |
| ü. 500 € | | | | | | | | 2.500 € | | 4 000 € | | | 1.500 € | 1.000 € |
| keine Angabe | | 1 | | | | | | | | | | 1 | | |

Tabelle 30

Im Diagramm veranschaulicht ergibt sich zur Budgethöhe, die den jeweiligen Expert*innen für die Schultheaterarbeit zur Verfügung stand, folgendes Bild:



¹Über 500 €:

- 1 x 1000 €
- 1 x 1500 €
- 1 x 2500 €
- 1 x 4000 €

Abbildung 23

Zur Beantwortung der Frage, warum welche Lehrkräfte bzw. Schulen mit wie viel bzw. wenig Geld Theater ‚machen‘ konnten, werden im Folgenden Vergleiche zwischen den Budgethöhen, Finanzquellen, Schulprofilen und Schultheaterformaten angestellt.

Zunächst werden die finanziell eher gut aufgestellten Fälle einander gegenübergestellt (siehe Tabelle 31). Aus diesem tabellarischen Vergleich geht hervor, dass es sich bei den finanziell relativ gut ausgestatteten Fällen überwiegend um Schulen, die Theater entweder als Unterrichtsfach oder als obligatorische Epoche in den Stundenplan implementiert hatten, handelte. Auch waren drei von vier dieser Schulen Ganztagschulen bzw. zumindest sogenannte *Verlässliche Grundschulen*. Offensichtlich wirkt sich auch dieses Profil günstig auf die finanzielle Ausstattung des Schultheaters aus. Des Weiteren handelte es sich bei der Hälfte der Fälle um Schulen mit musisch-ästhetischen Schwerpunktsetzungen bzw. Kulturprofilen. Hinzu kommt, dass alle vier Schulen durch Stiftungen oder Fördervereine finanziell unterstützt wurden. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwiefern das Ideal der Bildungsgerechtigkeit mit diesem Status quo in Einklang zu bringen ist, respektive inwiefern es zu rechtfertigen ist, dass ausschließlich Schulen, die über gute Zugangsmöglichkeiten zu Stiftungsgeldern verfügen oder Fördervereine betreiben, dazu in der Lage sind, die Theaterarbeit finanziell adäquat auszustatten.

| | Budgethöhe | Finanzquelle/n | Schulprofil | Schultheaterform |
|----------|-------------------|--|--|---|
| LP 10 | 4.000 € | <ul style="list-style-type: none"> - Bildungsstiftung der Kreissparkasse - Schulamt - Regierungspräsidium - Landesverband Amateurtheater - Trägerstiftung | Private Ganztagschule mit musisch-ästhetischem Schwerpunkt | Theater wird als reguläres Fach unterrichtet |
| LP 8 | 2.500 € | <ul style="list-style-type: none"> - Förderverein der Schule - Budget der Schule | Öffentliche Ganztagschule | AG-Form |
| ETP 1 | 1.500 € | <ul style="list-style-type: none"> - Förderverein der Schule | Öffentliche <i>Verlässliche Grundschule</i> mit Hort | Epochenform: Während der Theater epoche werden wöchentlich zwei Theaterunterrichtsstunden erteilt. |
| SL 1 | 1000 € | <ul style="list-style-type: none"> - Projektförderung durch die Robert-Bosch-Stiftung - Kooperationsvertrag mit einer Landesbühne, die die Personalkosten für die theaterpädagogische Fachkraft übernimmt. | Öffentliche Kulturschule mit sport- und bewegungs-erzieherischem Schwerpunkt | Epochenform: Standardisierter Atelierunterricht mit Theater-atelierphasen, während denen zwei Theaterunterrichtsstunden pro Woche erteilt werden. |

Tabelle 31

Stellt man den soeben durchgeführten Vergleich mit den finanziell weniger gut ausgestatteten Fällen an, so ergibt sich das in Tabelle 32 veranschaulichte Bild:

Dieser Tabelle ist zu entnehmen, dass die Theaterlehrkraft, die an einer Ganztagschule, an der Theater als Profilkurs angeboten wurde, mit 300,00 € über den höchsten Betrag in der Gruppe der finanziell weniger gut ausgestatteten Fälle verfügte. Insofern scheinen sich tatsächlich Ganztagsprofile und eher verpflichtende Formate der Theaterarbeit günstig auf die finanzielle Ausstattung auszuwirken, wohingegen *Verlässliche Grundschulen* offensichtlich weniger Geld für die Theaterarbeit über Spenden erhalten. Hierzu muss man wissen, dass bei Schultheateraufführungen häufig Spenden (auf freiwilliger Basis) erbeten werden. Diese fallen – so zeigt der tabellarische Vergleich – stets deutlich geringer aus als die Geldbeträge, die Fördervereine oder Stiftungen gewähren (siehe Tabelle 31). Auch scheint sich die AG-Form nicht günstig auf die finanzielle Aufstellung auszuwirken. Die in Tabelle 32 dargestellten Befunde lassen vermuten, dass Schultheater an Grundschulen, das in AG-Form angeboten wird, nicht zureichend finanziell abgesichert ist, und diese Arbeit – sieht man von dem geringen Budgetbetrag, den LP 5 von der Schule erhielt, einmal ab – mitunter durch ‚kärge‘ Spendensummen finanziert wird.

| | Budgethöhe | Finanzquelle/n | Schulprofil | Schultheaterform |
|------|--------------|--|--------------------------|-----------------------------|
| LP 7 | 50,00 € | Spenden | Verlässliche Grundschule | AG-Form |
| LP 6 | 50 € – 100 € | keine Angabe | Verlässliche Grundschule | Obligatorische Theaterpoche |
| LP 5 | 150 € | - Spenden/Sponsoren - Budget der Schule | Verlässliche Grundschule | AG-Form |
| LP 4 | 300 € | Spenden/Sponsoren | Ganztagschule | Profilkurs |

Tabelle 32

Abschließend sollen zum Item *Budgetumfang* noch die Fälle, denen überhaupt keine Gelder für die Theaterarbeit zur Verfügung standen, genauer betrachtet werden (siehe Tabelle 33).

Bei der Analyse des Vergleichs der Theaterlehrkräfte, denen keine finanziellen Mittel für die Theaterarbeit zur Verfügung standen, fällt auf, dass alle drei Expert*innen an Grundschulen arbeiteten, zu deren Profil die Inklusion zählte. Die Gründe für diesen Befund können im Rahmen dieser Arbeit nicht erörtert werden. Aus diesem Grund soll ausschließlich die Erkenntnis festgehalten werden, dass es sich bei den Theaterlehrkräften, die für ihre

Schultheaterangebote keinen Etat hatten, um Personen handelte, die an Schulen mit Inklusionsprofilen arbeiteten.

| | Budgethöhe | Finanzquelle/n | Schulprofil | Schultheaterform |
|--------------|-------------------|--|---|--|
| LP 1/Pretest | 0 € | Keine | Ganztag Inklusion Musikalischer Schwerpunkt | AG-Form |
| LP 9 | 0 € | Private Gelder | Verlässliche Grundschule im Schulverbund mit einer Sonderschule als Teil eines sonderpädagogischen Bildungszentrums (SBBZ). | AG-Form |
| LP 11 | 0 € | Kosten (wie Fahrtkosten zwischen der Schule und dem Theater, in dem mehrmals geprobt und aufgeführt wurde) wurden von den Eltern übernommen. | Ganztag Inklusion | Epoche, die als Inklusionsprojekt durchgeführt wird. |

Tabelle 33

1.5.6 Geldverwendung

Die befragten Grundschultheaterexpert*innen gaben die vorhandenen Gelder am häufigsten für Requisiten aus, denn 64,3 % der Befragten gaben diesen Verwendungszweck an. In Abbildung 24 wird ferner veranschaulicht, dass der zweithäufigste Verwendungszweck in der Anschaffung oder Herstellung von Kostümen lag. Dem folgte der Einsatz der Finanzmittel für Bühnenbilder: 42,9 % der Expert*innen gaben an, das Geld für Bühnenbilder auszugeben. Fünf Grundschultheaterexpert*innen (= 35,7 % der Befragten) bezahlten Honorare von den Geldern bzw. notierten, dass der Etat zur Deckung ihrer eigenen Honorare (dies war bei ETP 1 der Fall) bzw. zur Bezahlung der Honorare der engagierten Theaterpädagog*innen (wie im Fall von LP 8 und SL 1) verwendet werde.

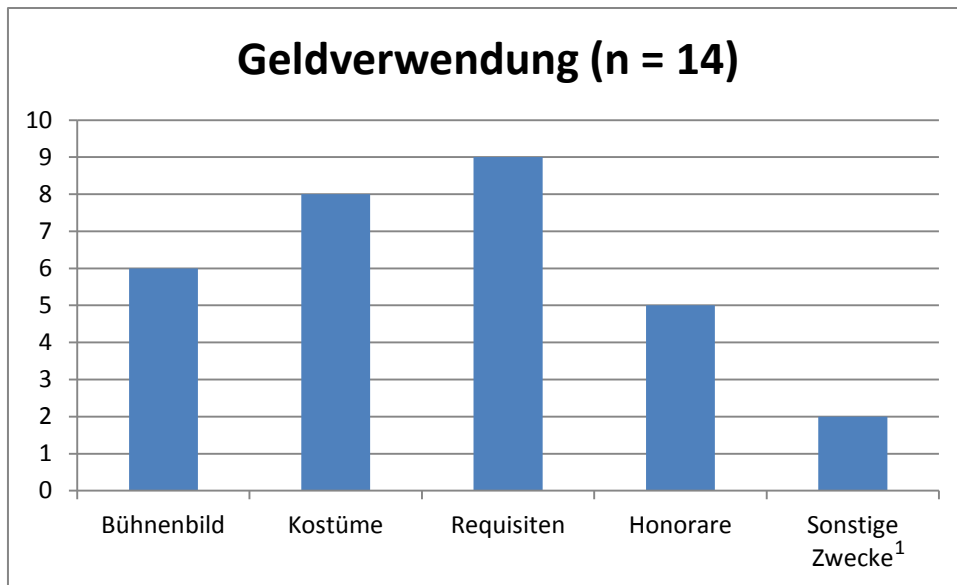


Abbildung 24

Zwei Theaterlehrkräfte nannten darüber hinaus die folgenden ‚sonstigen‘ Verwendungszwecke:

¹**Sonstige Zwecke:**

- Fahrtkosten zu Schultheatertagen
- Unterkunft bei auswärtigen Schultheatertagen
- LTT (Bühnenmiete, Techniker etc.)

Diese *sonstigen* Verwendungszwecke waren somit zum einen mit der Teilnahme an Schultheaterfestivals verknüpft und bezogen sich auf die Fahrtkosten zu den Festivalorten³⁴ sowie auf die Unterbringung der Theatergruppe an den jeweiligen Orten. Zum anderen wurden als *sonstige Zwecke* Mietkosten für die Probebühne eines professionellen Theaters und die Entlohnung des dort angestellten technischen Personals angegeben.

Die folgende tabellarische Darstellung (Tabelle 34) sowie das auf diese Darstellung folgende Säulendiagramm veranschaulichen, für welche verschiedenen Zwecke die einzelnen Theaterlehrkräfte ihren Etat verwendeten.

| | LP 1/ Pretest | LPoTP 1 | LP 3 | LP 4 | LP 5 | LP 6 | LP 7 | LP 8 | LP 9 | LP 10 | LP 11 | LPoTP 2 | ETP 1 | SL 1 |
|-----------------|------------------|---------|------|------|------|------|------|------|------|-------|-------|---------|-------|------|
| Bühnenbild | | 1 | 1 | 1 | | | | | 1 | 1 | | 1 | | |
| Kostüme | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | | 1 | | |
| Requisiten | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | | 1 | | |
| Honorare | | | | | | | | 1 | | 1 | | 1 | 1 | 1 |
| Sonstige Zwecke | | | | | | | | | | 1 | | 1 | | |

Tabelle 34

³⁴ Für einen Teil der befragten Grundschultheaterexpert*innen waren zwei Festivals, die während des Erhebungszeitraums stattfanden, relevant: Zum einen das Grundschultheaterfestival *minidrama*, das regelmäßig vom Jungen Ensemble Stuttgart (JES) ausgerichtet wird und zum anderen das Festival der *GEWALTIGEN SPIELE*, bei dem es sich um ein Reutlinger Jugend- und Schultheaterprojekt handelt, das (regelmäßig) vom *TheaterPädagogikZentrum* Baden-Württemberg veranstaltet wird.

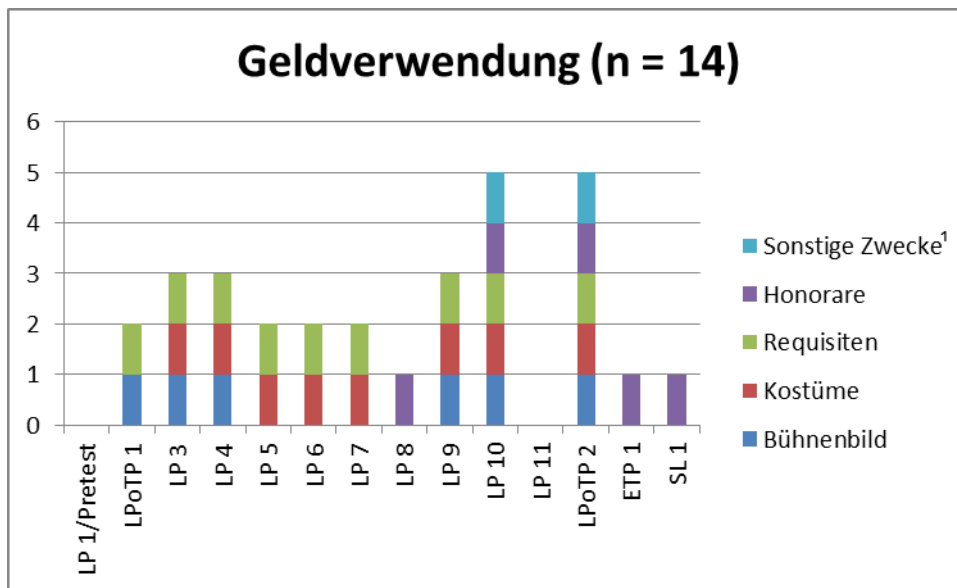


Abbildung 25

Aus beiden Darstellungen geht hervor, dass LP 10 und LPoTP 2 die meisten Möglichkeiten der Geldverwendung nutzten. Dies erscheint nicht verwunderlich, denn wie die Auswertung zum Item *Budgethöhe* ergab, verfügte LP 10 tatsächlich über den höchsten Etat und obwohl LPoTP 2 keine Angabe zum Umfang ‚ihres‘ Etats machte, ergab die Recherche der Verfasserin dieser Arbeit, dass an der Schule, an der LPoTP 2 arbeitete, während des Erhebungszeitraums die Theaterarbeit von der Kinderlandstiftung Baden-Württemberg finanziert wurde. Insofern besteht ein guter Grund zur Annahme, dass die Schultheaterarbeit von LPoTP 2 mit einem im oberen Segment liegenden Geldbetrag finanziell gut ausgestattet war.

Beim näheren Betrachten der beiden Darstellungen zur Geldverwendung fällt zudem auf, dass LP 9 die Verwendungszwecke ‚Bühne, Kostüme und Requisiten‘ angab, obwohl ihr offensichtlich kein Budget für die Theaterarbeit zur Verfügung stand. Somit ist anzunehmen, dass diese Theaterlehrkraft sowohl das Bühnenbild als auch die Kostüme und Requisiten tatsächlich mit „privaten Geldern“³⁵ finanzierte.

Des Weiteren erscheint die Tatsache, dass bei LP 8, ETP 1 und SL 1 der komplette Etat für die Bezahlung von Honoraren (für Theaterpädagog*innen) verwendet wurde, bemerkenswert, denn im Umkehrschluss bedeutet dieser Befund: Werden die kompletten Finanzmittel zur Bezahlung von Fachkräften verwendet, so bleibt kein Geld für künstlerisch-ästhetische Mittel wie Bühnenbild, Kostüme, Lichttechnik, Maske etc. übrig.

³⁵ Fragebogen von LP 9, S. 5.

Außerdem ist sowohl an der tabellarischen Darstellung als auch am Säulendiagramm zur Geldverwendung erkennbar, dass diejenigen Expert*innen, denen insgesamt wenig Geld für die Schultheaterarbeit zur Verfügung stand (wie es bei LP 5, LP 6 und LP 7 der Fall war), das Geld ausschließlich für Requisiten und Kostüme ausgaben.

1.6 Aufführungspraxis

1.6.1 Aufführungsanlässe

Die Theaterinszenierungen der befragten Grundschultheaterexpert*innen wurden am häufigsten im Rahmen von speziellen Theateraufführungsveranstaltungen gezeigt, denn zehn von vierzehn Expert*innen (und somit 71,4 %) gaben diesen Aufführungsanlass an. D. h., der Großteil der Theaterlehrkräfte konnte die mit den Schüler*innen erarbeiteten Produktionen in einem selbstreferentiellen Setting, das ausschließlich der Aufführung der jeweils entstandenen Inszenierung gewidmet war, einem Publikum präsentieren.

Daneben fanden die Aufführungen auch häufig im Kontext von Einschulungsfeiern statt, denn 57,1 % der befragten Expert*innen nannten diesen Aufführungsanlass. Bei Einschulungsfeiern handelt es sich keineswegs um selbstzweckhafte Theateraufführungsveranstaltungen, sondern die Theateraufführungen fungieren hier als Bestandteil der Zelebration des Schwellenrituals Schuleintritt.

Schulabschlussfeiern, die das Ende der Grundschulzeit markieren, werden nach dieser Erhebung – im Gegensatz zu Einschulungsfeiern – seltener als Aufführungsanlässe genutzt, weil lediglich vier Theaterlehrkräfte und somit 28,6 % der Expert*innen, die an der Fragebogenerhebung teilgenommen hatten, diesen Aufführungsanlass angaben. Etwas häufiger wurde an den Schulen der befragten Expert*innen wiederum anlässlich von Schulfesten aufgeführt: Die Hälfte der Befragten gab Schulfeste als Aufführungsanlass an. Auch Schulfeste sind keine expliziten Theaterveranstaltungen, denn neben den Theateraufführungen finden innerhalb dieser Feste noch zahlreiche andere Aktionen statt.

Dem Diagramm zu den Aufführungsanlässen ist zudem zu entnehmen, dass fünf Grundschultheaterexpert*innen (und damit 35,7 % der Personen, die an der Fragebogenerhebung teilnahmen) angaben, an ihren Schulen würden die Theaterinszenierungen anlässlich von Projektpräsentationsveranstaltungen gezeigt. Projektpräsentationsveranstaltungen können als selbstreferentielle Aufführungsformate gewertet werden, denn das Publikum kommt hier ausschließlich, um das Projektergebnis und somit die entstandene Theaterproduktion zu sehen.

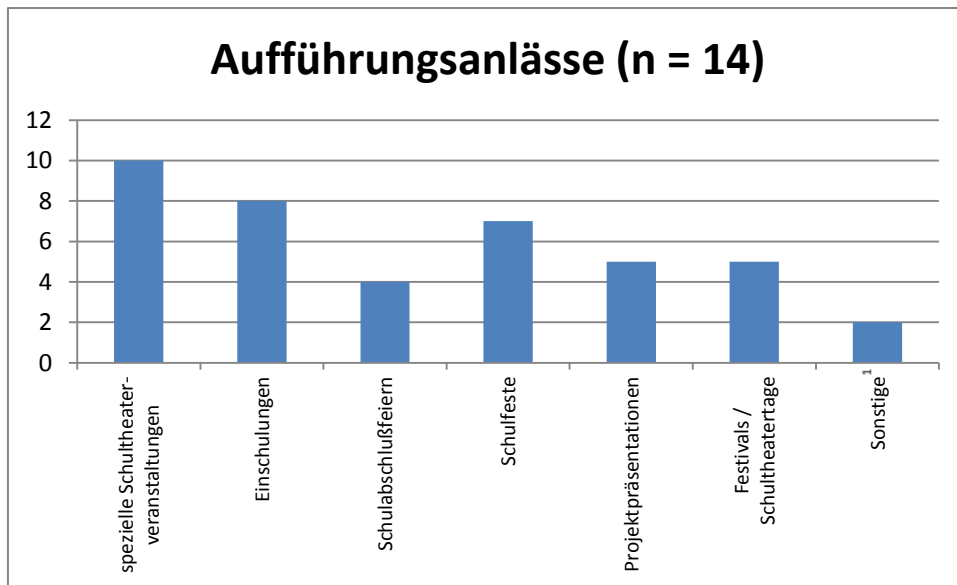


Abbildung 26

Außerdem gaben 35,7 % der schriftlich befragten Personen an, dass sie mit ihren jeweiligen Theatergruppen an Schultheaterfestivals teilnahmen und dort die erarbeiteten Inszenierungen aufführten. Zum Erhebungszeitraum fanden in den Regierungsbezirken der befragten Lehrkräfte von Baden-Württemberg u. a. das Grundschultheaterfestival *minidrama*, das alle zwei Jahre vom Jungen Ensemble Stuttgart ausgerichtet wird, sowie das Reutlinger Schul- und Jugendtheaterprojekt der *GEWALTIGEN SPIELE*, das seit 2000 ebenfalls im zweijährigen Turnus veranstaltet wird, statt. An diesem Schul- und Jugendtheaterfestival können Theatergruppen aller Schularten teilnehmen, und insofern handelt es sich bei den *GEWALTIGEN SPIELEN* um kein spezifisches Grundschultheaterfestival. Zudem gab es im Erhebungszeitraum in einigen Städten wie bspw. in Böblingen kleinere (stadtinterne) Grundschultheatertreffen, bei denen sich die Theatergruppen einzelner Grundschulen ihre Arbeiten gegenseitig zeigten.

Zwei Theaterlehrkräfte nannten zudem folgende ‚sonstige‘ Aufführungsanlässe:

¹Sonstige Aufführungsanlässe:

- Altenheim, Dorffest
- Monatskreise, eigene Tanzvereine

Wie dieser Auflistung zu entnehmen ist, trat eine Theaterlehrkraft mit den theaterspielenden Grundschüler*innen im Altenheim sowie bei einem Dorffest auf. Eine weitere Theaterlehrperson nannte zudem die an ‚ihrer‘ Schule etablierten monatlich stattfindenden Schulversammlungen (Monatskreise) und „eigene Tanzvereine“³⁶ als Aufführungs-

³⁶ Fragebogen von LPoTP 2, S. 6.

gelegenheiten. Was sich hinter diesem Stichwort verbirgt, muss an dieser Stelle offenbleiben, denn es wurde von der Person, die es notiert hatte, nicht erläutert.

In Abbildung 27 werden die verschiedenen Aufführungsgelegenheiten, die die einzelnen Expert*innen mit ihren Gruppen jeweils wahrnahmen, veranschaulicht. Aus dem Diagramm geht hervor, dass die beiden Theaterlehrkräfte LP 10 und LPoTP 2 (mit ihren jeweiligen Theaterklassen bzw. –gruppen) relativ viele Aufführungsgelegenheiten wahrnahmen, wohingegen vier Theaterlehrpersonen (LP 7, LP 8, LP 11 und ETP 1) offensichtlich lediglich eine Gelegenheit zur Aufführung der erarbeiteten Produktion hatten. Außerdem zeigt das Diagramm, dass Theaterlehrkräfte, die lediglich einen Aufführungsanlass angaben, mit ihren Schüler*innen stets im Rahmen spezieller Schultheaterveranstaltungen oder im Rahmen von Schultheaterfestivals (so LP 11) aufführten. Bei beiden Anlässen handelt es sich um explizite, selbstreferentielle Theaterveranstaltungen.

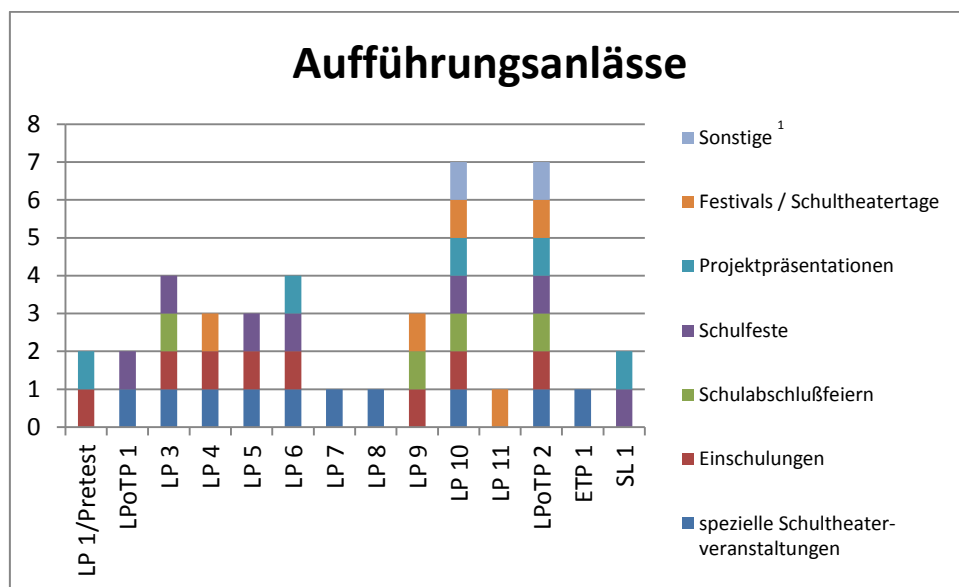


Abbildung 27

Betrachtet man nun die Profile von LP 10 und LPoTP 2, die offensichtlich die meisten Aufführungsgelegenheiten wahrnahmen, etwas genauer, so fällt auf, dass LP 10 ausschließlich Theater unterrichtete, über ein breites Netzwerk verfügte und mit einem Etat von viertausend Euro pro Schuljahr finanziell gut ausgestattet war, und LPoTP 2 mit einem öffentlichen Theater kooperierte und im Hinblick auf die Theaterarbeit an ihrer Schule finanziell vermutlich ebenfalls gut aufgestellt war, weil ihr für zahlreiche Verwendungszwecke Gelder zur Verfügung standen (vgl. Tabellen 19, 30 und 34). Dieser Befund deutet darauf hin, dass Theaterlehrkräfte, die finanziell gut ausgestattet sind, mit

professionellen Theatern kooperieren oder über ein differenziertes Netzwerk innerhalb der Schultheaterszene verfügen. Auffällig ist auch, dass diejenigen Theaterlehrkräfte, an deren Schulen Theater fest verankert ist (sei es nun als Unterrichtsfach wie bei LP 10, oder als kontinuierliches Kooperationsprojekt wie bei LPoTP 2) mehr Aufführungsgelegenheiten wahrnehmen als diejenigen, an deren Schulen Theater in AG-Form (wie bspw. bei LP 1/Pretest, LP 7 und LP 8) oder in Epochenform (wie bei LP 11 und ETP 1) stattfindet und bei denen die Finanzierung dürftig ist oder das komplette Budget für die Bezahlung des Honorars der externen Theaterlehrkraft verwendet wird (wie im Fall von ETP 1).

Zu den Aufführungsgelegenheiten bleibt zudem festzuhalten, dass alle befragten Expert*innen die Möglichkeit hatten, die mit ‚ihren‘ Schüler*innen erarbeiteten Theaterinszenierungen in einem explizit dem Theaterspiel gewidmeten Rahmen einem Publikum zugänglich zu machen, sei es nun im Rahmen von speziellen Schultheateraufführungsveranstaltungen oder in Form von Projektpräsentationen oder auch in Form eines Gastspiels bei einem Schultheaterfestival.

Über diese selbstzweckhafte Aufführungsgelegenheiten hinaus nahmen einige wenige strukturell, materiell und finanziell ‚gut‘ ausgestattete Theaterlehrkräfte zusätzlich noch andere Aufführungsgelegenheiten wahr. Diese anderen Gelegenheiten können nicht als selbstreferentiell klassifiziert werden, und es bleibt zu fragen, inwiefern Aufführungsanlässe wie Einschulungsfeiern, Schul- und Dorffeste oder karitative Veranstaltungen in sozialen Einrichtungen zur Etablierung und ästhetischen Konturierung der Kunstform des Schultheaters (mit Grundschüler*innen) beitragen können bzw. inwiefern die Rezeption und Kritik eines Publikums, das sich nicht explizit als Schultheaterpublikum versteht, die künstlerischen Produktionsprozesse einer Grundschultheatergruppe befruchten können.

1.6.2 Aufführungsorte

Am häufigsten finden Theateraufführungen von Grundschüler*innen offensichtlich in Turnhallen statt, denn 57,1 % der schriftlich befragten Grundschultheaterexpert*innen gaben an, dass die Aufführungen ihrer Theatergruppen in Turnhallen stattfänden. Darum soll zunächst einmal über Turnhallen als Aufführungsorte nachgedacht werden.

Turnhallen fungieren an Schulen in der Regel als Fachräume für den Sportunterricht, und das Fach *Bewegung, Spiel und Sport*³⁷ zielt auf „Körper- und Bewegungsbildung“³⁸ ab, denn es

³⁷ In Baden-Württemberg lautet die Bezeichnung für das Fach Sport (in der Grundschule) *Bewegung, Spiel und Sport*. Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Bildungsplan der Grundschule 2016. Bewegung, Spiel und Sport. Villingen-Schwenningen, 2016.

soll zum Erwerb eines „differenzierten Körper- und Bewegungsgefühls“³⁹ der Schüler*innen beitragen. Für die im Sportunterricht ausgebildeten und eingebrachten Kompetenzen erhalten Schüler*innen ab Klasse drei Zensuren.

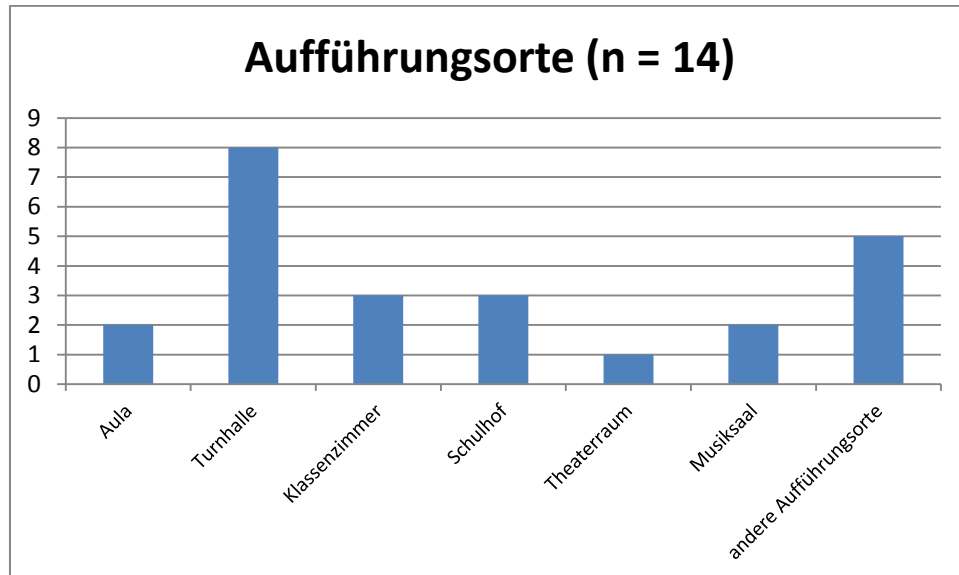


Abbildung 28

In den ersten beiden Klassenstufen wird in Form von Schulberichten nominal bewertet. Sowohl Zensuren als auch *expressis verbis* formulierte Beurteilungen im Schulbericht widerspiegeln das erreichte Kompetenzniveau der einzelnen Schülerin oder des einzelnen Schülers. Vor diesem Hintergrund stellen Turnhallen keine handlungsentlastete, zweckfreie Räume dar. Andererseits existieren zwischen den im Bildungsplan aufgeführten „inhaltsbezogenen Kompetenzen“⁴⁰ für das Fach *Bewegung, Spiel und Sport* und den unter dem Begriff der *Poiesis* subsumierbaren handwerklich-technischen Fähigkeiten, die das Theaterspiel mitkonstituieren, zahlreiche Überschneidungen: Bspw. zählen zu den inhaltsbezogenen Kompetenzen, die im Sportunterricht⁴¹ der Grundschule erworben werden sollen, „Körperwahrnehmung, Spielen – Spiele – Spiel, Laufen – Springen [...], Tanzen – Gestalten – Darstellen und Bewegungskünste“⁴². Diese Kompetenzen entsprechen in vielerlei Hinsicht den handwerklich-technischen Fähigkeiten, die für das Theaterspiel benötigt werden bzw. im Rahmen des Theaterspiels ausgebildet werden können.

³⁸ Ebd., S. 3.

³⁹ Ebd., S. 7.

⁴⁰ Vgl. ebd., S. 6.

⁴¹ Ebd.

⁴² Vgl. ebd., S. 1.

Aufgrund dieser Überlegungen kann resümiert werden: Der Aufführungsort Turnhalle ist aufgrund seiner Alltagsfunktion als Sportunterrichtsraum nicht zweckfrei, und mit Sicherheit wird dieser Aufführungsort aufgrund der Kompetenzbeurteilung, die mit dem hier erteilten Sportunterricht verknüpft ist, auch nicht von allen Schüler*innen als handlungsentlastet erlebt. Auf der anderen Seite werden in Turnhallen im Rahmen des Fachs *Bewegung, Spiel und Sport* körperliche und ludische Fähigkeiten erworben, die sich möglicherweise günstig auf die Theateraufführungen an diesem Ort auswirken können.

Nach diesem Exkurs zum Aufführungsort Turnhalle, sollen nun die weiteren Aufführungsorte in den Blick genommen werden:

35,7 % der schriftlich befragten Expert*innen machten bei der Beantwortung der Frage nach diesen Orten von der offenen Antwortmöglichkeit Gebrauch und nannten die in folgendem Diagramm aufgeführten anderen Aufführungsorte:

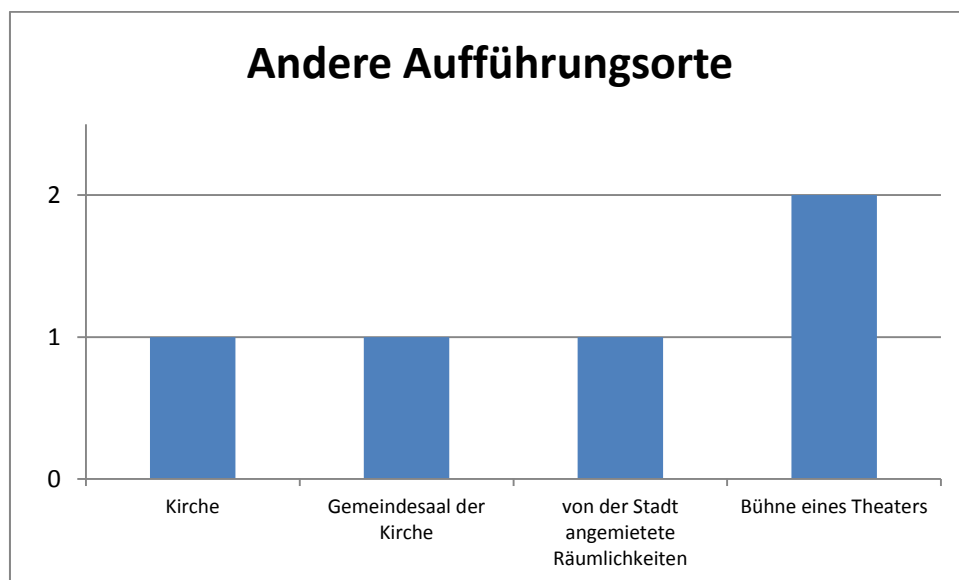


Abbildung 29

Zwei Theaterlehrkräfte hatten die Möglichkeit, die mit den Grundschüler*innen erarbeiteten Inszenierungen auf der Bühne eines (professionellen) Theaters aufzuführen. Dies entspricht 14,3 % der Expert*innen und somit einem eher geringen Teil unter den Theaterlehrkräften. Drei Theaterlehrkräfte (und somit 21,4 % der schriftlich befragten Personen) nutzten entweder „von der Stadt angemietete Räumlichkeiten“⁴³ oder kirchliche Räume, um die mit den Grundschüler*innen erarbeiteten Inszenierungen einem Publikum zu zeigen. Bei kirchlichen Räumen handelt es sich zum einen um Veranstaltungsräume mit

⁴³ Vgl. Fragebogen von LP 8, S. 6.

multifunktionalen Nutzungsmöglichkeiten. Dies trifft im Hinblick auf die Formulierung einer Theaterlehrkraft, die den Gemeindesaal der Kirche als Aufführungsort angab, zu. Der Kirchenraum an sich, der ebenfalls von einer Grundschultheaterexpertin als Aufführungsort genannt wurde, erfüllt jedoch als sakraler Ort, der mit speziellen Einrichtungsgegenständen (wie Altar, Taufbecken, etc.) ausgestattet ist, religiöse Zwecke. Insofern kann die „Kirche“⁴⁴ als sakraler Raum, dessen Einrichtung religiösen Zwecken dient, nicht als selbstreferentieller Aufführungsort gewertet werden. Da lediglich eine Theaterlehrkraft diesen Aufführungsort angab, ist anzunehmen, dass sakrale Kirchenräume eher selten von Grundschultheatergruppen bzw. -klassen bespielt werden.

Des Weiteren gaben jeweils 21,3 % der Grundschultheaterexpert*innen an, dass ‚ihre‘ Theateraufführungen im Klassenzimmer bzw. auf dem Schulhof stattfänden. Klassenzimmer erfüllen im Schulalltag zahlreiche funktionale Zwecke, die sich auch in der Anordnung der Einrichtung dieser Räume widerspiegeln. Insofern bleibt zu fragen, inwiefern sich in diesen Räumen günstige Aufführungsarrangements einrichten lassen. Vor dem Hintergrund der in Kapitel II.2.3 entfalten Überlegungen zu den Spezifika ästhetischer Erfahrungen, ist an dieser Stelle eine kritische Bemerkung zum Klassenzimmer als Aufführungsort angebracht: Klassenzimmer erfüllen im Schulalltag nicht nur funktionale Zwecke, sondern das hier verortete Unterrichtsgeschehen ist sowohl für Lehrkräfte als auch für Schüler*innen keineswegs handlungsentlastet. Diese Gegebenheiten wirken sich vermutlich ungünstig auf die Möglichkeit, ästhetische Erfahrung zu machen, aus. Im Umkehrschluss bedeutet dies: Klassenzimmer können nur dann als ästhetische Erfahrungsräume wahrgenommen und erlebt werden, wenn sie – temporär befristet – handlungsentlastet gerahmt werden.

Dem Klassenzimmer gegenüber stehen Schulhöfe, die als Pausenräume fungieren und Grundschüler*innen bspw. während Pausenzeiten Möglichkeiten zu Spiel und Bewegung bieten. Insofern können Schulhöfe durchaus als Möglichkeitsräume für ludische und selbstreferentielle Momente bezeichnet werden. Kritisch bleibt zum Schulhof als Aufführungsort zu bemerken, dass dieser die Aufführungssituation des Freilichtspiels mit sich bringt, denn vermutlich sind die wenigsten Schulhöfe überdacht, sodass die Theateraufführungen auf Schulhöfen unter ‚freiem Himmel‘ stattfinden. Freilichtsituationen stellen für die theaterspielenden Schüler*innen mit Sicherheit besondere Herausforderungen dar, denn während Freilichtaufführungen haben sie bspw. keinen Einfluss auf akustische Reize aus der Umgebung oder auf den Verlauf des Wetters.

⁴⁴ Fragebogen von LP 5, S. 6.

Jeweils zwei Personen (und somit 14,3 % der Grundschultheaterexpert*innen, die den Fragebogen bearbeitet hatten) gaben an, dass die Theateraufführungen ‚ihrer‘ Schüler*innen im Musiksaal bzw. in der Aula stattfänden.

In Musiksälen findet in der Regel Musikunterricht statt, d. h., diese Säle werden im Schulalltag hauptsächlich zur theoretischen und praktischen Auseinandersetzung mit der Kunstform Musik genutzt. Musiksäle sind meist mit Instrumenten ausgestattet und flexibel bestuhlbar. Diese Gegebenheiten sowie die Verknüpfung der Musiksäle mit einer Kunstform, in der „inhaltsbezogene Kompetenzen“⁴⁵ erworben werden, die auch für die Kunstform Theater relevant sind, könnte Musiksäle als geeignete Räume für Theateraufführungen qualifizieren. Inhaltsbezogene Kompetenzen für das Fach Musik werden im Bildungsplan 2016 bspw. wie folgt formuliert: „Die Schülerinnen und Schüler können mit ihrer Stimme Klänge und Geräusche der Natur lautmalerisch nachahmen [und, d. Verf.] Gefühle und Stimmungen stimmlich zum Ausdruck bringen.“⁴⁶ Oder: „Die Schülerinnen und Schüler können sich frei zur Musik bewegen und Raumwege erschließen.“⁴⁷ Diese Fähigkeiten können durchaus auch im Rahmen von Schultheater ausgebildet werden.

Zur Schulaula als Aufführungsort ist zu sagen, dass in Aulen von Schulen oder Universitäten bereits im 16. Jahrhundert Schultheater gespielt wurde: Der Theaterwissenschaftler Peter Simhandl gibt bspw. in seiner Theatergeschichte⁴⁸ einen Hinweis zur Nutzung dieser Aufführungsorte im 16. und 17. Jahrhundert:

Vom Geist des Humanismus beflügelt, gingen vielerorts die Rektoren und Lehrer an die Wiederaufführung antiker Dramen und an die Schöpfung neuer Werke erst in lateinischer, bald aber auch in deutscher Sprache. Oft fanden die Aufführungen [...] in der Schule statt. Gespielt wurde auf neutralen Bretterbühnen mit wenigen Versatzstücken, die auf drei Seiten von Zuschauern umgeben waren.⁴⁹

In seinem Kapitel über das Barocktheater beschreibt Simhandl die schulischen Veranstaltungssäle (Aulen), in denen die Aufführungen der Schüler stattfanden, differenziert anhand des Schultheaters der Protestanten:

Auch das Schultheater der Protestanten lebte in der Barockzeit weiter. In vielen Städten wurden seine Aufführungen, [...] von den Magistraten unterstützt. [...] Anfangs begnügte man sich meist mit einer Podiumsbühne, die durch einen Zwischenprospekt geteilt wurde, sodass man im hinteren Teil kleinere Umbauten vornehmen konnte, während im vorderen weitergespielt wurde. Erst allmählich setzte sich die Verwandlungsbühne

⁴⁵ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Bildungsplan der Grundschule 2016. Heft 13. Musik. Villingen-Schwenningen, 2016. S. 12 ff.

⁴⁶ Ebd., S. 13.

⁴⁷ Ebd., S. 19.

⁴⁸ Simhandl, Peter: Theatergeschichte in einem Band. Aktualisierte Neuauflage. Berlin, 2001.

⁴⁹ Ebd., S. 67.

nach italienischem Vorbild durch. Ein Vorreiter war der Architekt und Bühnenbildner Joseph Furttentbach, der nach mehrjährigen Studien in Mailand, Genua, Rom und Florenz im Jahr 1640 im Auftrag der Stadt Ulm für die dortige Lateinschule eine Bühne schuf.⁵⁰

Aus diesen Zitaten geht hervor, dass die Tradition, in Schulaulen Schultheaterinszenierungen aufzuführen, weit zurückreicht und es bereits im Barockzeitalter in Baden-Württemberg an Schulen Aulen mit komplexen Bühnen gab. Infolgedessen ist der Aufführungsort der Aula zumindest historisch mit der Kunstform Theater verknüpft. Auch im gegenwärtigen Schulalltag finden in Aulen meist besondere Veranstaltungen und Feiern statt, die sich vom alltäglichen Unterrichtsgeschehen absetzen. Insofern verwundert es, dass lediglich zwei der schriftlich befragten Theaterlehrkräfte diese – aufgrund ihrer Historie etablierten Orte für Theateraufführungen – mit ihren Schüler*innen für Aufführungen nutzen konnten.

Neben den zwei Personen, die den Aufführungsort der Aula nannten, gab lediglich eine Theaterlehrkraft als Aufführungsort den Theaterraum der Schule an. Dies entspricht einem Anteil von 7,1 % der Grundschultheaterexpert*innen, die den Fragebogen ausgefüllt hatten. Aus qualitativen Befragungen lassen sich keine statistisch verifizierbaren Aussagen ableiten. Dennoch legt der Befund, dass lediglich eine Person aus der Gruppe der per Fragebogen befragten Theaterlehrkräfte, die (mit den Grundschüler*innen) erarbeitete Inszenierung im schuleigenen Theaterraum aufführen konnte, die Vermutung nahe, dass Grundschulen in den seltensten Fällen über spezifische Theaterräume verfügen.

Bei der Beantwortung der Frage nach den Aufführungsorten waren Mehrfachnennungen möglich. An folgendem Diagramm (Abbildung 30) lässt sich ablesen, wie viele und welche verschiedene Aufführungsorte die einzelnen Theaterlehrkräfte im Laufe eines Schuljahrs bzw. einer Produktionsphase mit ihrer jeweiligen Theatergruppe bespielten.

50 % der Grundschultheaterexpert*innen gaben lediglich einen Aufführungsort an, wobei es sich bei diesen Orten einmal um ein Klassenzimmer (LP 1/Pretest), dreimal um eine Turnhalle (LP 4/LPoTP1, LP 9 und SL 1), einmal um den Gemeindesaal einer Kirche (LP 7), einmal um die Bühne eines Theaters (LP 11) und einmal um die Aula der Schule (ETP 1) handelte. Aus diesen Angaben lässt sich Folgendes schließen:

⁵⁰ Ebd., S. 95.

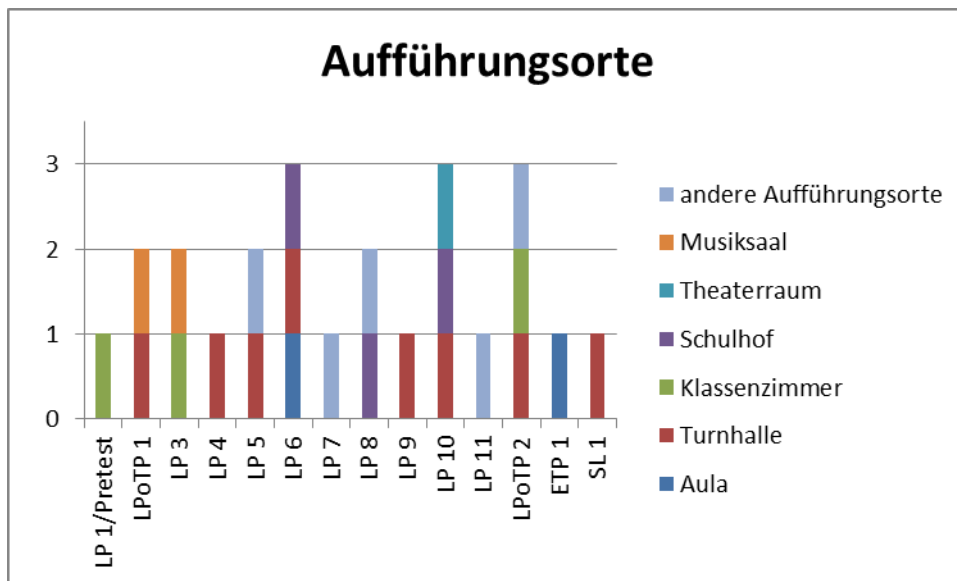


Abbildung 30

Stand den Expert*innen für die Aufführungen mit ihren Gruppen lediglich ein Raum zur Verfügung, so handelte es sich meist um die Turnhalle.

28,6 % der Grundschultheaterexpert*innen gaben an, zwei verschiedene Aufführungsräume bespielen zu können, wobei die Raumkombinationen, wie in Abbildung 30 dargestellt, sehr unterschiedlich waren. LP 5 nannte bspw. die Kombination Turnhalle/Kirche und LP 8 Schulhof/von der Stadt angemietete Räumlichkeit. An dieser Stelle lassen sich keine Kombinationsmuster im Hinblick auf die Aufführungsorte erkennen.

21,4 % (und somit drei der vierzehn Grundschultheaterexpert*innen) gaben an, an drei verschiedenen Aufführungsorten die erarbeiteten Theaterproduktionen zeigen zu können. Bei allen dreien war die Turnhalle relevant, ansonsten lassen sich auch hier keine eindeutigen Aufführungsortkombinationsmuster erkennen. Wenn man sich jedoch die Profile der Theaterlehrkräfte, die jeweils drei unterschiedliche räumliche Aufführungsmöglichkeiten hatten, nochmals vor Augen führt, so fällt auf, dass an allen Schulen, an denen diese Theaterlehrkräfte arbeiteten, Theater fest verankert war: So war an der Schule von LP 6 Theater als festes Projekt für die dritte Grundschulklasse etabliert, bei LP 10 wurde Theater als Fach unterrichtet, und LPoTP 2 arbeitete an einer Schule, an der in Klasse vier ein obligatorisches Theaterprojekt in Kooperation mit einem öffentlichen Theater stattfand.

Daraus lässt sich resümieren, dass Theaterlehrkräfte, die an Schulen arbeiteten, an denen Theater als Projekt oder Fach fest verankert war, mit ihren Theatergruppen bzw. -klassen mehr Aufführungsorte bespielten als Theaterlehrkräfte, an deren Schulen Theater in AG-Form angeboten wurde.

2. Interviewanalyse und -auswertung

2.1 Zusammenfassung der Analyseschritte eins bis vier des gewählten qualitativen inhaltsanalytischen Verfahrens

Das Kategoriensystem (siehe Tabelle 35), das für die Interviewtranskriptanalyse mit acht zum Kategorienbereich *ästhetische Erfahrungsdimensionen* gehörenden Hauptkategorien deduktiv vorab entwickelt worden war (vgl. Kapitel III unter Punkt 2.7), wurde im Laufe des Prozesses der Analyse der einzelnen Interviewtranskripte induktiv am Material erweitert, sodass nach der Einzelanalyse sämtlicher Transkripte mit einem Kategoriensystem gearbeitet wurde, das aus den drei Kategorienbereichen *Kompetenzerwerb*, *ästhetische Erfahrungsdimensionen* und *Gelingsbedingungen* bestand. Zu diesen Kategorienbereichen wurden – wie Tabelle 35 zu entnehmen ist – insgesamt zwölf verschiedene Hauptkategorien gebildet, die zum Teil wiederum in *sachliche Aspekte*⁵¹ unterteilt wurden. Die Abfolge der aufgelisteten Kategorienbereiche und Hauptkategorien entspricht der Forschungslogik dieser Arbeit: D. h., der deduktiv gebildete Kategorienbereich *ästhetische Erfahrungsdimensionen*, zu dem auch die *Hauptkategorie Mimesis* gehört, steht im Zentrum des Systems und wird von den induktiv gebildeten Kategorienbereichen *Kompetenzerwerb* und *Gelingsbedingungen* umrahmt, wobei der Bereich *Gelingsbedingungen* an dritter und letzter Stelle steht, da dieser Kategorienbereich lediglich aus der *Hauptkategorie Desiderate* besteht und damit die Blickrichtung in die Zukunft weist, wohingegen der Kategorienbereich *Kompetenzerwerb* aus bestehenden, im Bildungsplan 2016 ausgewiesenen, Bildungsstandards abgeleitet wurde.

Der erste Analyseschritt, d. h., die Erstellung des Kategorienhandbuchs verlief zyklisch, denn das Handbuch wurde während des dritten Analyseschritts der Qualitativen Inhaltsanalyse, der im Materialdurchlauf und der Kategorisierung des Materials sowie der Extraktion der kategorisierten Analyseeinheiten bestand, ständig erweitert bzw. ausdifferenziert. Zur Erstellung und kontinuierlichen Erweiterung des Kategorienhandbuchs wurde mit der Software MAXQDA gearbeitet und die Kategoriendefinitionen zu den induktiv am Material gebildeten Hauptkategorien wurden als sogenannte *Memos* an die Dokumente ‚geheftet‘.

Auch die Kategorisierung des Textmaterials und die Extraktion der kategorisierten Analyseeinheiten (d. h. der entsprechenden Transkriptpassagen) und damit der dritte Arbeitsschritt – des im III. Kapitel dieser Arbeit unter Punkt 2.7 beschriebenen Analyseverfahrens – wurde mit Hilfe der Software MAXQDA bewerkstelligt.

⁵¹ Der Terminus *sachlicher Aspekt* könnte durch das Synonym *Subkategorie* ersetzt werden. In Anlehnung an Gläser/Laudel wird in dieser Arbeit jedoch von *sachlichen Aspekten* gesprochen, um zu verdeutlichen, dass das Analyseverfahren u. a. auf dem Extraktionsprinzip von Gläser/Laudel basiert. Vgl. Gläser; Laudel, 2010, S. 203.

| Kategorienbereich | Hauptkategorien | Sachliche Aspekte |
|--|--|--|
| Kompetenzerwerb | Kompetenzerwerb zu den im Bildungsplan 2016 ausgewiesenen Leitperspektiven | Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV) |
| | Prozess- und inhaltsbezogener Kompetenzerwerb nach dem Fachplan Deutsch | Inhaltsbezogene Kompetenz <i>Mit [...] Medien umgehen</i> |
| | | Lesekompetenz |
| | | Erweiterung der Sprachkompetenz |
| | Sozialkompetenzerwerb | Inklusion |
| | | Selbstwirksamkeit |
| | | Team- und Kooperationsfähigkeit |
| Selbstwertgefühl | | |
| ästhetische Erfahrungsdimensionen | Erfahrungspotential | Erfahrungsmöglichkeiten durch die Rahmung von Schultheater |
| | | Vorerfahrungen |
| | | Irritationen, Verunsicherungen |
| | | Neue Einsichten, Erkenntnisse oder Gewohnheiten/Verhaltensänderungen |
| | Aisthesis | |
| | Biografie- und Subjektbezogenheit | (Berufs-)Biografie der Lehrkraft |
| | | Berücksichtigung biografisch relevanter Gegebenheiten der Schüler*innen |
| | Erkenntnisfähigkeit | |
| | Mimesis | Material/Stoff der Mimesis |
| | | Transformation durch Aisthesis und Imagination <ul style="list-style-type: none"> - Auskünfte über die Erfüllung von Voraussetzungen - Aussagen über mimetische Transformationsarten |
| | Poiesis | Allgemeine Auskünfte zum Üben |
| | | Trainings- und Übungssequenzen und deren Inhalte |
| Selbstreferentialität | Ludische Komponente <ul style="list-style-type: none"> - Vorstellungen über die Bedeutung des Spiels im Zusammenhang mit der Schultheaterarbeit - Stellenwert der ludischen Komponente in den Schultheaterangeboten - Effekte, die Befragte dem Ludischen zuschrieben | |
| | Handlungsentlastung/Handlungsdruck <ul style="list-style-type: none"> - Ergebnisoffenheit versus Produktionsdruck - AG-Form mit freiwillige Teilnahme versus Schultheater als Pflichtangebot - Keine Notengebung versus Kompetenzbewertung durch Zensuren - Schulalltagsexterritoriale versus schulalltagskompatible Rahmung - Proben in spezifischen Theaterräumen versus in funktionalen Alltagsräumen - Schultheater als Kunstform versus Theater als Methode | |

| | | |
|-----------------------------|--------------------------------------|---|
| | Spezifische ästhetische Temporalität | Zeitliche Rahmenbedingungen |
| | | Selbstvergessenheit |
| | | Vergnügen, Freude, Lust und andere Affekte |
| | | Präsenz |
| Gelingensbedingungen | Desiderate | Zeitwunsch |
| | | Theaterraum |
| | | Licht- und Tontechnik |
| | | Finanzielle Mittel |
| | | Anerkennung |
| | | Unterstützung durch Kolleg*innen und anderes Personal |
| | | Aus- und Fortbildung |
| | | Theater als Fach |

Tabelle 35

Zu jedem Transkript wurde außerdem eine eigene Textdatei angelegt, in der die Anzahl der jeweils entnommenen Extrakte zu einer Kategorie dokumentiert wurde. Auch die Sortierung der entnommenen Extrakte aus einem Transkript nach *sachlichen Aspekten* (und somit der vierte Analyseschritt) geschah mithilfe der Software MAXQDA und wurde in der für das jeweilige Transkript angelegten Textdatei dokumentiert. Danach wurden die einem Transkript entnommenen Extrakte zu den einzelnen Kategorien bereits einer ersten (groben) Analyse unterzogen, die die Grundlage für den fünften Analyseschritt bildete, der im Folgenden ausführlich beschrieben wird.

2.2 Fünfter Analyseschritt: Extraktanalyse und Zusammenfassung bedeutungsgleicher Aussagen entlang des Kategoriensystems

2.2.1 Befunde zum Kategorienbereich Kompetenzerwerb

| Kategorienbereich Kompetenzerwerb | |
|--|---|
| <i>Hauptkategorien</i> | <i>Sachliche Aspekte</i> |
| Kompetenzerwerb zu den im Bildungsplan 2016 ausgewiesenen Leitperspektiven | Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV) |
| Prozess- und inhaltsbezogener Kompetenzerwerb nach dem Fachplan Deutsch | Inhaltsbezogene Kompetenz <i>Mit Medien umgehen</i> |
| | Lesekompetenz |
| | Erweiterung der Sprachkompetenz |
| Sozialkompetenzerwerb | Inklusion |
| | Selbstwirksamkeit |
| | Team- und Kooperationsfähigkeit |
| | Selbstwertgefühl |

Tabelle 36

Vor der Analyse der Extrakte zu den Hauptkategorien des Kategorienbereichs *Kompetenzerwerb* sei erwähnt, dass zwei von siebzehn Expert*innen (das entspricht einem Anteil von 11,8 % der Befragten), den funktional ausgerichteten Kompetenzerwerb im Zusammenhang mit dem Theaterspiel grundsätzlich ablehnten. Diese Expert*innen sprachen sich explizit dagegen aus, Theater als Methode zum Kompetenzerwerb einzusetzen.

Bspw. erklärte LP 10, die ausschließlich Theater als Fach an einer (privaten) Grundschule unterrichtete, in ihrer Antwort auf die Frage, ob sie ihrer Arbeit ein bestimmtes theaterpädagogisches Konzept zugrunde lege, sie lehne Übungen zur bloßen Kompetenzvermittlung ab und stelle vielmehr das Spielerische, das durch eine Geschichte gerahmt würde, in den Vordergrund:

LP 10: Ich habe ganz ganz viele Fortbildungen immer wieder gemacht. Alle mögliche Sachen. Also schon während ich noch Rhythmik unterrichtet habe. Ganz viele. Auch da habe ich keine spezielle Schule verfolgt irgendwie. Eher so Richtung Spielkomplex-Rhythmik. Also nicht so diese klassischen Spiele irgendwie von Rhythmik mit Ball oder so, sondern eher immer so das Spielerische mit einem Hintergrund, mit einer Geschichte, weil das ist nach wie vor einfach auch für Kinder, denke ich immer, wenn das in einem größeren Rahmen steht, dass sie sich einfügen können in eine Geschichte, dann sind sie total dabei. Also das muss eigentlich immer / Also so losgelöste Theaterübungen, nur um irgendwelche Kompetenzen abzuarbeiten, das geht gar nicht.

(LP 10, Abs. 118)

Eine weitere Expertin (LP 3) erklärte:

LP 3: Und mir ist auch wichtig, dass, so sage ich mal, Theater nicht immer so zweckgebunden ist. Ja, also ich setze es nicht ein, um dann irgend ein Ziel tatsächlich zu erreichen. Nehmen wir jetzt mal Prävention oder Ähnliches.

I: Mhm.

LP 3: Da wiederum hat ja Theater schon einen kleinen, sage ich mal, geringen Stellenwert. Für solche Zwecke kann es immer gut eingesetzt werden, und es wird auch nicht in Abrede gestellt, dass da Theater eine gute Methode ist. Aber wenn Theater für sich stehen soll, dann ist es an vielen Schulen eben noch sehr schwierig.

(LP 3, Abs. 78–80)

Kompetenzerwerb zu den Leitperspektiven

Bildung für Toleranz und Vielfalt (BTV)

Im Rahmen von Schultheaterprojekten können – nach den Beschreibungen von Schultheaterexpert*innen – Kompetenzen, die im Zusammenhang mit der im Bildungsplan 2016 formulierten Leitperspektive *Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt* (BTV) stehen, erprobt und weiter ausgebildet werden: Eine Theaterlehrkraft (LP 8) berichtete bspw. über ein Theaterprojekt, dessen Generalprobe in einer Kirche stattfand, Folgendes:

LP 8: Wir hatten eine Probenaufführung. Also wir führen zum Weihnachtsgottesdienst immer ein ganz ganz kleines Stück auf, dann in der Kirche. Und bei uns ist Gottesdienst in Anführungszeichen zu setzen, denn wir laden eher dazu ein, dass wir uns nochmal verabschieden. Trotzdem dürfen viele Kinder nicht. Und dann war es in der Theater-AG Gruppe ganz spannend: ‚Ich darf gar nicht in die Kirche. Ich darf nicht in dieses Haus und da geht es um Gott.‘ Also musste man das runterbrechen, musste man den Eltern klar machen: ‚Es ist eine Generalprobe für Ihr Kind, das an der Theater-AG teilnimmt und zum ersten Mal auf einer Bühne stehen wird.‘ Und dann hat Frau XY (*Name einer externen Theaterpädagogin*) dieses Jahr gewagt, dass jedes Kind in seiner Muttersprache spricht bei diesem Auftritt, um Hemmungen abzubauen, um ja vielmehr bei sich zu bleiben. Das war völlig verrückt, denn es hat einfach bedeutet, dass das Publikum natürlich nur den Satz verstanden hat, wenn die eigene Sprache dran war. Und das war eine Wirkung, das konnten wir uns gar nicht so ausmalen. Weil alle waren völlig begeistert. Die Kinder haben viel mehr über Mimik und auch Ausdruck transportiert. Natürlich gab es wahnsinnig viele Fragen: ‚Was hast du gesagt? – Wie war das? – Was hatte das zu bedeuten?‘ Aber die Quintessenz war halt eine ganz andere. Die Kinder waren ganz bei sich, waren völlig angenommen. Vereinzelt saßen Eltern drin, die natürlich dann das Griechisch, das Russisch natürlich auch verstanden haben. Und da könnte ich mir viel viel viel mehr vorstellen. Also da eröffnen sich für mich Möglichkeiten, wo ich sagen würde (...), das müsste man nutzen.
(LP 8, Abs. 308)

In diesem Transkriptextrakt wird beschrieben, wie im Rahmen eines „kleinen Stücks“ (vgl. LP 8, Abs. 308) mit Sprachenvielfalt gespielt wurde und welche Wirkung dieses Spiel sowohl auf die Spieler*innen, als auch auf das Publikum hatte. Der hier beschriebene Umgang mit verschiedenen Sprachen, aus dem eine sprachlich hybride Inszenierung entstand, kann als Realisierung der im Bildungsplan 2016 verankerten Leitperspektive *Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt* (BTV) gewertet werden, denn sowohl die beteiligten Theater-AG Mitglieder, als auch das Publikum mussten bei der Produktion und Rezeption der ‚kleinen Inszenierung‘ Toleranz für eine sprachhybride Textgestaltung aufbringen.

Ein weiteres Transkriptextrakt soll verdeutlichen, inwiefern Schultheater Schüler*innen das Spielen mit diversen kulturellen Prägungen und Codes ermöglicht und somit zur *Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt* (BTV) beiträgt:

LP 9: (...) Also eines, was ich gesagt habe, was mir schon wichtig ist, ist dieses Hauptaugenmerk auf dieser Vielfalt.

I: Mhm.

LP 9: Das ist einfach etwas Tolles, weil das so kulturverbindend auch noch ist. [...] Das ist / Wenn man so improvisatorisch arbeitet, dann fließt auch ganz viel Kultur ein in Stücke.

I: Mhm. Mhm.

LP 9: Also in diesem letzten Stück zum GLÜCK gab es / Wir hatten immer so praktisch: ‚Glück hat eine bestimmte Farbe.‘ Und man geht so und sucht. Am Boden waren bunte Zettel und dann war eins, war eben: ‚GLÜCK ist rot, so wie ein Liebeslied aus dem Kosovo.‘ Aus Kindern entstanden, dritte Klasse. Und sämtliche Kinder aus dem Kosovo tanzten dann ihren kulturellen Tanz. Und was mich einfach sehr berührt hat, wie die tanzen können und so. Und das war etwas

sehr Schönes. Also, dass man sich auch klar sein muss darüber, dass man auf eine bestimmte Art und Weise anders mit den Kindern arbeiten muss, nämlich mit Raum dafür. Wenn man kulturell arbeitet in unserem Land, in dem so viele Kulturen sind, dann muss für diese Kulturen auch Raum sein. Insgesamt für diese Vielfalt. Und dann kriegt man sie auch zu sehen und dann können die andern das annehmen, wie ein Geschenk. Das schafft eben auch viel Verbindendes. Was so, bei uns in der Klasse oft auch möglich ist, aber auf eine andere Art und Weise. Man spricht mehr darüber, so von oben drüber: ‚Okay, das müssen wir besprechen, das Kind kommt jetzt auch mit Kopftuch oder das ist geflüchtet.‘ Und wenn wir im Theater miteinander arbeiten, dann entsteht das aus ihnen heraus und sie schenken sich das gegenseitig und haben aneinander teil. So.
(LP 9, Abs. 405–407)

Die zitierten Transkriptextrakte verdeutlichen, dass ein Teil der befragten Theaterlehrkräfte die Leitperspektive *Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt* (BTV) mit dem Schultheater verknüpfte und die These vertrat, Schultheater trage zur Ausbildung der Fähigkeit, Vielfalt zu akzeptieren bei. Als Exkurs sei zur Narration von LP 9 erwähnt, dass diese Narration mit der Konstruktion von differenz erzeugenden Ethnomythen bzw. mit der Hervorbringung rassistischer, diskriminierender Stereotype einhergeht. Dies lässt sich aus Passagen schließen, in denen Formulierungen verwendet werden wie: „Und sämtliche Kinder aus dem Kosovo tanzten dann ihren kulturellen Tanz. Und was mich einfach sehr berührt hat, wie die tanzen können und so“ (LP 9, Abs. 407) oder „und beim Theater ist die Persönlichkeit wichtig und es ist nicht wichtig, woher du kommst, es ist nicht wichtig, ob du super Deutsch sprichst, es ist nicht wichtig, *ob du schwarz bist* [Hervorhebung, d. Verf.], es ist nicht wichtig, ob du Mädchen oder Junge bist“ (LP 9, Abs. 271). Das Erkenntnisinteresse, das dieser Arbeit zugrunde liegt, zielt jedoch nicht auf die Rekonstruktion diskriminierender Stereotype, die Lehrpersonen sprachlich generieren ab. Darum sei an dieser Stelle lediglich festgehalten: Nach Meinung befragter Expert*innen trägt die Teilnahme am Schultheater zur Realisierung der Leitperspektive *Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt* bei, weil Schüler*innen im Schultheater einen Raum erlebten, in dem sie mit unterschiedlichen musikalischen, choreografischen und sprachlichen Prägungen und Codes spielen könnten und Möglichkeiten bekämen, das (sprachliche oder choreographische) Material neu zu kontextualisieren sowie die Ergebnisse dieser Prozesse öffentlich zu zeigen.

Prozess- und inhaltsbezogener Kompetenzerwerb nach dem Fachplan Deutsch

Elf von vierzehn Expert*innen, die direkt an Grundschulen arbeiteten, zählten zur Bildungswirksamkeit von Schultheater an Grundschulen die Erweiterung der Schreib-, Lese- und Sprachkompetenz. Dies bedeutet, dass etwas mehr als ein Anteil von 75 % der befragten Theaterlehrkräfte die im Bildungsplan 2016 ausgewiesenen inhalts- und prozessbezogenen

Kompetenzen für das Fach Deutsch mit den Theaterangeboten verband. Bevor im Folgenden näher auf die einzelnen Kompetenzbereiche eingegangen wird, sei ein Extrakt zitiert, das aus dem Transkript des Interviews, das mit LPoTP 1 geführt wurde, stammt. LPoTP 1 meinte, im Rahmen von Theaterprojekten könnten Schüler*innen „sämtliche“ (LPoTP 1, Abs. 74) Kompetenzen erwerben, die für das Fach Deutsch ausgewiesen seien:

LPoTP 1: Und das Schöne an der Theaterpädagogik war, dass wir sämtliche Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts quasi damit abdecken konnten.

I: Okay.

LPoTP 1: Ja, also, sowohl eben Texte verfassen, Texte überarbeiten, was wirklich Deutsch pur ist //

I: Ja. [...]

LPoTP 1: Über Sprechen, Spielen, Lesen, all sowas, war halt drin. So viel dazu.

(LPoTP 1, Abs. 74–78)

Diese Lehrkraft (LPoTP 1) legitimierte das Theaterprojekt, das sie im Rahmen des Deutschunterrichts als TUSCH⁵²-Kooperationsprojekt durchführte, mit dem Argument, im Rahmen des Theaterspiels könnten „sämtliche Kompetenzen“ (LPoTP 1, Abs. 74), die im Bildungsplan für das Fach Deutsch ausgewiesen sind, erworben werden. Damit verband sie das Theaterspiel geradezu mit „universellen Wirkungsannahmen“⁵³.

Inhaltsbezogene Kompetenz ‚Mit [...] Medien umgehen‘⁵⁴

Im Rahmen der Teilnahme an einer Theater-AG besteht für Schüler*innen auch die Möglichkeit, Medienkompetenz durch den aktiven Umgang mit (digitaler) Licht- und Tontechnik auszubilden. Diese Kompetenz ist im Bildungsplan 2016 für das Fach Deutsch als die „inhaltsbezogene Kompetenz mit Texten und anderen Medien umgehen“⁵⁵ ausgewiesen.

So erklärte LP 5, die eine Theater-AG für eine altersheterogene Gruppe leitete, dass sie für alle Teilnehmenden eine Position im Produktionsteam finde und auch die Position des Verantwortlichen für die Licht- und Tontechnik besetze:

LP 5: Mit Mikro und so müssen wir auch arbeiten. Ohne Mikrofon schaffen wir es in der XY-Halle (*Name einer Veranstaltungshalle*) nicht. Was mir aber auch wieder die Möglichkeit gibt, anderen Schülern, den Rahmen zu geben, dass ich sage: ‚Okay, du möchtest mitmachen, du traust dich aber nicht auf die Bühne. Du bist eher so der Technikfreak. Wunderbar. Du bist mein Techniker. Du bist zuständig für das Licht. Du bist zuständig für die Mikros. Du musst rechtzeitig die

⁵² TUSCH ist die Abkürzung für *Theater und Schule*. Dies ist ein „Modell, das 1998 in Berlin gegründet wurde und bei dem sich in fester mehrjähriger Partnerschaft jeweils eine Bühne und eine Schule verbinden und umfangreiche künstlerische Begegnungen initiieren und Theaterproduktionen unterschiedlichster Couleur wie performatives Theater, Umsetzung von Klassikern, Alltagsthemen aus der Schule entwickeln“. In: <https://www.kulturstiftung.de/TUSCH-theater-und-schule/> (Zugriff: 14.10.2022).

⁵³ Hentschel, Ulrike: Welche Bildung? Überlegungen zu einem vielversprechenden Gegenstand. In: Pinkert, Ute; Sack, Mira (Mitarbeit): *Theaterpädagogik am Theater. Kontexte und Konzepte von Theatervermittlung*. Berlin/Milow/Strasburg, 2014, S. 71.

⁵⁴ Vgl. Baden-Württemberg. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.): *Bildungsplan der Grundschule 2016*. Deutsch. Villingen-Schwenningen, 2016, S. 8.

⁵⁵ Ebd.

Musik anmachen. Perfekt.' Und dann hab' ich dann halt einen Zweitklässler, der sagt: ‚Ja, das mache ich.‘

I: Und der Zweitklässler fährt dann Licht und Ton?

LP 5: Der kriegt so Sachen hin. Da sitze ich ja auch noch, aber /

(LP 5, Abs. 95–97)

Obwohl dieses Extrait als Beleg für die Ausbildung der Medienkompetenz von Schüler*innen im Rahmen ihrer Teilnahme an Schultheaterprojekten steht, sei als Randbemerkung zu dieser Passage auf die Geschlechterrollenzuschreibung, die LP 5 an dieser Stelle vornimmt, hingewiesen: Offensichtlich wird hier ein Junge als „Technikfreak“ (LP 5, Abs. 95) bezeichnet. Mit dieser Zuschreibung bringt die Theaterlehrkraft LP 5 einerseits eine tradierte Genderkonstruktion hervor und bestätigt diese Konstruktion andererseits durch die Besetzung des Jungen als Licht- und Tontechniker performativ.

Lesekompetenz

Einige Theaterlehrkräfte beschrieben, inwiefern die Teilnahme an Schultheaterangeboten zur Erweiterung der Lesefähigkeit der Schüler*innen beitrage: Einerseits würde während der Theaterproben immer wieder gelesen und dadurch die Lesefähigkeit ausgebildet. Andererseits würde mit der Stimme experimentiert, und dies schule offensichtlich die Fähigkeit, Texte beim Vorlesen durch Tonlage, Lautstärke und Sprechgeschwindigkeit lebendig zu gestalten. Lautes Lesen war bspw. kontinuierlicher Bestandteil der Theaterarbeit von LP 1, mit der der Pretest durchgeführt worden war: Sowohl während der Proben, als auch während der Aufführung der Schattentheaterinszenierung, die diese Lehrkraft mit ihrer Theater-AG erarbeitet hatte, wurde laut vorgelesen. Hierzu erklärte diese Lehrkraft:

LP1: Genau, die hatten den Text. Den haben sie ja teilweise selber geschrieben.

I: Ja.

LP1: Und das haben wir dann auf einem ganz normalen Blatt gehabt. Und dadurch, dass man die Kinder (*beim Schattenspiel*) ja nicht sieht, konnten die das einfach / Die konnten sich dann quasi aus dem Bild so ein bisschen verstecken und konnten das auch ablesen. Also die mussten den Text auch nicht auswendig lernen. Teilweise konnten sie schon frei sprechen oder einfach flüssig vorlesen.

(LP 1/Pretest, Abs. 103)

Zudem setzte diese Lehrkraft chorisches Sprechen ein und bemerkte, dass durch den Einsatz dieses theatralen Mittels die begrenzten Möglichkeiten eines leseschwachen Schülers, die (gelesene) Figurenrede stimmlich dynamisch zu gestalten, kompensiert werden konnten.

LP 1: Einer hat sich vielleicht schwer getan beim Lesen, also der / Gerade die Hauptrolle hatte doch relativ viel Text.

I: Mhm.

LP 1: Und der war relativ leseschwach und hat sich da dann ein bisschen schwer getan, gerade auch mit der Betonung, wenn es dann irgendwie darum ging, irgendwie die Emotion zu zeigen von dem Löwen, wo er sich dann aufregt und sagt: ‚Das kann ja wohl nicht sein, dass ihr das nicht hinkriegt.‘ Und: ‚Ich würde es

doch viel besser machen.' Und dann diese Emotion so 'rüber zu kriegen, da hat er sich schwer getan, weil er halt sehr am Text hing und den abgelesen hat und / (LP 1/Pretest, Abs. 180–182)

LP 1: [...] Und dann haben wir da teilweise auch / Gerade wenn der Löwe dann anfängt zu brüllen, haben wir dann alle zusammen gebrüllt.

I: Mhm.

LP 1: Es war so, dass die anderen eben einfach mitgebrüllt haben: ‚Das kann ja wohl nicht wahr sein.‘ Das haben wir dann im Chor geschrien, sodass es einfach lauter gewirkt hat. So Sachen.

(LP 1/Pretest, Abs. 186–188)

Zu diesem Extrakt sei am Rande bemerkt, dass die Lehrkraft, aus deren Interviewtranskript die zitierte Passage stammt, nicht zwischen *Figur* und *Person* unterscheidet. Dies wird an ihrer Aussage „Gerade die Hauptrolle hatte doch relativ viel Text“ (LP1/Pretest, Abs. 180) deutlich, in der sie von einem leseschwachen Jungen, der die Hauptrolle spielte, spricht.

Die Förderung der Lesekompetenz geschieht im Schultheater offensichtlich auf unterschiedliche Arten: LPoTP 1, die in ein TUSCH⁵⁶ Kooperationsprojekt involviert war und mit einer vierten Grundschulklasse arbeitete, zeichnete bspw. „das Vorlesen der Rolle“ (LPoTP 1, Abs. 91) mit der Videokamera auf, und anhand der Videoaufnahmen bekamen die Schüler*innen von den anderen Teilnehmenden und von den Lehrkräften Rückmeldungen zu ihren Lesefähigkeiten:

LPoTP 1: Und Lesen ist, äh war ja das Vorlesen der Rolle quasi das wurde / Einmal Rückmeldung zu geben quasi. Das heißt, es wurde da mit Videosequenzen gearbeitet, um direkte Rückmeldungen zu geben. Gleiches halt mit Theateraufführungen, also wir haben diese Proben oder sowas aufgenommen.

(LPoTP 1, Abs. 91)

Eine andere Theaterlehrkraft (LP 11) erklärte, wie sie während des Theaterprojekts, das sie mit einer zweiten Klasse durchführte, die Lesekompetenz der Schüler*innen förderte:

LP 11: Dann hat das (...) für mich auch was mit dem Thema Deutsch zu tun. Also auch wenn wir jetzt nicht an einem Text gearbeitet haben, war es trotzdem so, dass wir uns mit einem Text / Wir haben uns zum Beispiel auch Bücher dann angeschaut und Geschichten überlegt. Wir haben uns / Also bei der zweiten Klasse ist es schon so: Ich habe immer die Aufgabenzettel geschrieben, die sie dann lesen mussten. Was muss die Gruppe jetzt machen. Ich habe es zwar vorher manchmal gesagt, aber ich habe auch nur die Zettel gegeben und gesagt: ‚Lest das einmal durch, was ihr da machen müsst, überlegt euch das.‘ Also so ganz elementare Sachen auch einfach, die sie lernen.

(LP 11, Abs. 161)

Diese Theaterlehrkraft (LP 11) bestätigte nicht nur, dass Schüler*innen im Rahmen von Theaterprojekten ihre Lesekompetenz erweiterten, indem sie dazu angeregt würden „einfache

⁵⁶ TUSCH steht als Abkürzung für *Theater und Schule*. Siehe Fußnote 2 dieses Kapitels.

Texte zu lesen und zu verstehen⁵⁷, sondern sie wies auch auf die Bedeutung der Auseinandersetzung mit literarischen Texten hin, indem sie erläuterte, sie hätte mit der Klasse (im Rahmen des Theaterprojekts) „Bücher angeschaut und Geschichten überlegt“ (LP 11, Abs. 161). Insofern wird die Kompetenz des „Leseverstehens“⁵⁸ und hier insbesondere die Teilkompetenz „Vorstellungswelten zu Texten [zu, d. Verf.] entwickeln“⁵⁹ ebenfalls ausgebildet. Somit regt die Teilnahme am Schultheater nach Meinung von LP 11 auch zur Entwicklung des Leseverstehens und zur literaturästhetischen Auseinandersetzung mit Texten an.

Erweiterung der Sprachkompetenz

Schultheater trägt (nach Meinung befragter Theaterlehrkräfte) auch zur Erweiterung der Sprach- und Schreibkompetenz der Schüler*innen bei. So wird – wie die im Folgenden angeführten Transkriptextrakte zeigen – der Wortschatz der Teilnehmenden erweitert bzw. gebildet:

LP 6: Also, wenn man jetzt die Kinder ankuckt und auch ankuckt was, also was so, wenn sie so ein Projekt durchlaufen haben / Wenn man sie davor angekuckt hat, jetzt nur, ohne, dass man es jetzt aufgeschrieben hat / Oder was die Eltern dann sagen, was ihr eigenes Kind da auf einmal macht und / ‚Wie das war jetzt kein Text, den Sie jetzt vorgegeben haben?‘ – ‚Nein, das hat das Kind entwickelt.‘ Dann ist das ja schon sehr / Dann sieht man schon auch was ‚rauskommt. Es ist auch Sprachförderung.

I: Sie würden also sagen, die (*Schüler*innen*) gehen dann virtuoser mit der Sprache um?

LP 6: Ja total! Auch unsere Flüchtlingskinder sind da / Das funktioniert super. Beim Theater sind ja die Sprachbarrieren eigentlich nicht da. Weil die können kucken, was machen die andern. Und auch selbst jetzt beim Improvisieren. Wir haben drei Flüchtlingskinder drin, die sehr schlecht Deutsch können, jetzt in dieser Grundschulklasse. Und die machen da jetzt mit ihren Giraffen, die sie da haben, einen ganz bezaubernden Text, den sie da erst so gerade (unv.) haben. Aber dann ist eben ein anderes Kind dabei, das denen dann quasi sagt: ‚So musst du sagen.‘ Also so ist das grammatikalisch richtig. Und dann funktioniert das.

(LP 6, Abs. 181–183)

Als Marginalie sei zu dieser Fundstelle (LP 6, Abs. 183) angemerkt, dass Kinder mit Fluchterfahrungen hier als (sprachlich) defizitäre Wesen konstruiert werden, die von LP 6

⁵⁷ Vgl. Baden-Württemberg. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.): Bildungsplan der Grundschule 2016. Deutsch. Villingen-Schwenningen, 2016, S. 17.

⁵⁸ Ebd., S. 18.

⁵⁹ Ebd., S. 17.

zudem in exotistischen⁶⁰ Rollen besetzt wurden. Dies belegt die Aussage: „Wir haben drei Flüchtlingskinder drin, die sehr schlecht Deutsch können, jetzt in dieser Grundschulklasse. Und die machen da jetzt mit ihren Giraffen, die sie da haben, einen ganz bezaubernden Text“ (LP 6, Abs. 183). Offensichtlich reproduzierte diese Theaterlehrkraft Fremdheitszuschreibungen, indem sie einerseits Kausalitäten zwischen „Flüchtlingskindern“ (ebd.) und Sprachdefiziten herstellte und es andererseits zuließ, dass diese Kinder als Giraffen besetzt wurden und infolgedessen exotische Tierfiguren zu spielen hatten.

Die Annahme, dass das Theaterspiel die Sprachkompetenz von Schüler*innen mit Migrationshintergrund erweitere, wurde auch von LP 7 vertreten, denn auch diese Theaterlehrkraft nannte als Effekt des Theaterspiels „sprachliche Fortschritte“ (LP 7, Abs. 170), die sich vor allem in „Migrationsklassen“ (ebd.) einstellten:

LP 7: [...] Und ich finde tatsächlich, dass kein anderes Fach [...] so extrem gut schulen kann, wie dieses Fach. Und dann eben noch verbunden damit, dass man da ja auch sehr viele sprachliche Fortschritte macht und das eben auch jetzt zum Beispiel in Migrationsklassen wunderbar funktioniert einfach.
(LP 7, Abs. 170)

Diese Lehrkraft (LP 7) berichtete zudem, an der Grundschule, an der sie arbeite, würde Theater gezielt zur Sprachförderung eingesetzt.

LP 7: Also vielleicht [...] sollte man auch sagen, dass wir hier noch so ein Sprachfördermodell haben für alle Klassen. Da gab es so zusätzliche Stunden, wenn man einen Antrag gestellt hat. Da hat jetzt jede Klasse quasi eine Stunde bekommen und wir haben gesagt, wir wollen das theaterpädagogisch umsetzen, weil außer mir noch eine andere Theaterpädagogin an der Schule ist.
(LP 7, Abs. 82)

Die Extrakte belegen, dass etliche Theaterlehrkräfte den Sprachkompetenzerwerb im Zusammenhang mit der Theaterarbeit forcierten und dabei insbesondere Schüler*innen, die Deutsch als erste Fremdsprache sprechen, im Blick hatten.

I: Dennoch habe ich die Frage: Welche Ziele würden Sie persönlich mit der Schultheaterarbeit verknüpfen?

LP 8: Oh, da gibt es ganz viele Möglichkeiten. Also was mir auch gefehlt hat im neuen Bildungsplan, der setzt den Schwerpunkt auf Sprachförderung. Das wäre für mich ein eindeutiges Ziel der Theaterarbeit. Wir haben hier sechsundzwanzig Nationalitäten an der Schule. Multikultureller können wir nicht sein. Wir lesen oft ein Stück, einen Text. Inhaltlich da kommt nur: ‚Wie bitte, was steht da, ich kenne diese Wörter nicht.‘ Wir achten da auch auf eine Schulung des Wortschatzes, auf eine Erweiterung. Und allein aus / Im Fachbereich Deutsch könnte man Theater

⁶⁰ „Mit dem Begriff *Exotismus* (griech. *exotikós* ‚ausländisch‘, ‚fremd‘) wird eine bestimmte Form der Auseinandersetzung mit fremden Kulturen bezeichnet. Jene werden als fern – sei es zeitlich, räumlich oder sozial – und als von der eigenen Kultur verschieden wahrgenommen. Das setzt einerseits die Abgrenzung der eigenen von der vermeintlich fremden Kultur voraus, andererseits aber ist die Wahrnehmung der fremden Kultur nur vor dem Hintergrund der eigenen denkbar.“ (Kuske, Sivia; Czerny, Astrid: *Orientalismus/Exotismus*. In: Auffarth, Christoph; Bernard, Jutta; Mohr, Hubert; Imhof, Silvia (Hrsg.): *Metzler Lexikon Religion*. Band 2. Gegenwart-Alltag-Medien. Stuttgart, 2016, S. 616 f.

mühe los integrieren und sagen: Sprachliche Ziele, sprachliche Kompetenzentwicklung, Weiterentwicklung. Die ganz klar ausdefinieren.
(LP 8, Abs. 90–91)

Ein wesentlicher Teil der befragten Schultheaterexpert*innen vertrat somit die Meinung, die Teilnahme an Theaterangeboten steigere den Wortschatz der Schüler*innen und verbessere ihre Fähigkeit des grammatikalisch korrekten Sprechens. Insofern verwundert es nicht, dass Theaterlehrkräfte das Theaterspiel gezielt zum Sprachkompetenzerwerb einsetzen.

Nach den Zielen, die sie mit der Schultheaterarbeit verknüpfte, gefragt, nannte LP 9 auch explizit die Erweiterung der Sprachkompetenz und führte hierzu die Facetten der Artikulations- und Kommunikationsfähigkeit an:

LP 9: [...] Ganz klar Sprache. Ich kann mich sprachlich gut ausdrücken, langsam, laut und deutlich sprechen. Ich kann auch senden, und ich kann auch zuhören, was bei mir ankommt. Ja dann natürlich auch: Ich kann nachher vielleicht Texte auswendig lernen oder mir was merken.
(LP 9, Abs. 144)

Nach Meinung dieser Expertin (LP 9) wird beim Theaterspiel auch die Kommunikationsfähigkeit ausgebildet, weil es sowohl die Fähigkeit des aktiven Zuhörens als auch die Fähigkeit sprachliche Signale zu senden und zu dechiffrieren schule. Zusätzlich attestiert LP 9 dem Schultheater den Effekt der Ausbildung der Memorierfähigkeit.

Eine Person aus dem Kreis der befragten Expert*innen verknüpfte ‚ihr‘ Theaterprojekt explizit mit dem inhaltsbezogenen Kompetenzerwerb im Fach Deutsch, indem sie Stoff und Thematik des Schultheaterprojekts parallel zu den Theaterproben im Deutschunterricht bearbeitete. Dadurch sollten die Schüler*innen nicht nur zur Textproduktion oder zur Kommunikation über die Thematik⁶¹ des Theaterprojekts angeregt werden, sondern auch eine Note für den Kompetenzerwerb erhalten. Das heißt, letztlich ging es dieser Lehrkraft – neben der körperlich-spielerischen Auseinandersetzung mit dem Thema und der Erarbeitung einer Inszenierung – um die Ausbildung der Schreib- und Kommunikationskompetenz:

I: Wie kann ich mir das dann vorstellen? Also wie geschah die Notenfindung?

LPoTP 1: Also, bei der Kompetenz 'Texte verfassen' wurden Ideen der Kinder zur Gestaltung des Landes zum Beispiel, wurden / Also da wurde so eine Beschreibung quasi dann behandelt. Was zeichnet so was aus, und die dann eben in einem Leistungsprozess dann benotet.

I: Haben die (*Schüler*innen*) dann praktisch einen Text abgegeben? So wie einen Aufsatz?

LPoTP 1: Ja, ja, also so in der Art, ja.

I: Mit den Länderbeschreibungen? Mhm.

LPoTP 1: Ja, also nicht den Text, sondern man hat das schon spezifisch mit in den Deutschunterricht genommen dann. Also man hat dann dieses Theaterstück zentral gesetzt und hat halt dann den Deutschunterricht daran so ein bisschen

⁶¹ In diesem Fall handelte es sich um das Thema *Fremdsein und Zuhause sein* (siehe LPoTP 1, Abs. 8).

angeknüpft, na. Also was könnten die Kinder dazu gebrauchen, na, an Redemitteln,
an schriftlichen Mitteln.
(LPoTP 1, Abs. 85–91)

Im letzten Absatz dieses Transkriptextrakts (LPoTP 1, Abs. 91) wird der Begriff ‚Redemittel‘ verwendet, der auf rhetorisches Wissen und rhetorische Fähigkeiten verweist. Tatsächlich betonten mehrere Theaterlehrkräfte, die Präsentationskompetenz der Schüler*innen würde im Zuge des Theaterspiels ausgebildet. Hierzu sei angemerkt, dass das Präsentieren (im Bildungsplan 2016) für das Fach Deutsch als „inhaltsbezogene Kompetenz“⁶² ausgewiesen ist. Zur Präsentationskompetenz bemerkte eine Theaterlehrkraft (LP 6):

LP 6: Sie lernen einfach das Präsentieren, sich auszudrücken. Das hat ja auch wieder Auswirkungen auf den Deutschunterricht oder auf überhaupt alles, was sie dann an Präsentation machen.
(LP 6, Abs. 173)

Und eine weitere Theaterlehrkraft (LP 9) behauptete:

LP 9: Also, wenn ich eine Klasse habe und ich habe Kinder, die spielen bei mir in der AG, und Kinder, die spielen nicht bei mir in der AG, dann merke ich ganz schnell, welche können präsenter sein, welche können besser Referate vortragen, Bücher. Ich merke das im Aufsatzunterricht, weil natürlich Einleitung, Hauptteil, Schluss etwas ist, das eine Szene bestimmt.
I: Die dramaturgische Baustruktur //
LP 9: Genau, also für den Deutschunterricht ist das phänomenal. Auch, um im Deutschunterricht wieder Sachen zu erklären.
(LP 9, Abs. 96–98)

Theater spielenden Schüler*innen, wird hier – im Vergleich zu Schüler*innen, die nicht an schulischen Theaterangeboten teilnehmen – ein Kompetenzvorsprung im inhaltsbezogenen Kompetenzbereich des Präsentierens (das in der Fundstelle als ‚Vortragen von Referaten‘ umschrieben wird) bescheinigt. Nach dem angeführten Transkriptextrakt wirkt sich das Theaterspiel auch günstig auf den inhaltsbezogenen Kompetenzbereich für das Fach Deutsch aus, der im Bildungsplan 2016 unter den Stichworten „Texte verfassen – Texte planen, schreiben und überarbeiten“⁶³ ausformuliert worden ist. Diese Kompetenzen werden von LP 9 als für den „Aufsatzunterricht“ (LP 9, Abs. 96) relevante Kenntnisse über Textbaustrukturen umschrieben.

Nach der Wahrnehmung eines Teils der befragten Theaterlehrkräfte steigert das Theaterspiel die Präsentationsfähigkeit von Schüler*innen, die bspw. für Buchvorstellungen benötigt wird. Zudem fällt es (nach den Aussagen von LP 9) Schüler*innen, die an Schultheaterangeboten teilnehmen leicht, szenische Abläufe auf Textbaustrukturen zu übertragen. Ob dies tatsächlich

⁶² Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Bildungsplan der Grundschule. Bildungsplan 2016. Deutsch. Villingen-Schwenningen, 2016, S. 19 f.

⁶³ Ebd., S. 24.

der Fall ist, müsste allerdings im Rahmen einer quantitativen Untersuchung mit Vergleichsgruppen überprüft werden.

Auch die befragten Multiplikator*innen, die selbst lediglich indirekt über die Arbeit mit Lehramtsanwärter*innen bzw. Studierenden mit Grundschüler*innen zu tun hatten (bspw. im Rahmen von Praxisbesuchen an Schulen), bestätigten die Einschätzung, dass sich die Teilnahme an Schultheaterangeboten günstig auf die Präsentationskompetenz der Schüler*innen auswirke: So antwortete eine Multiplikatorin, die in der Ausbildung von Lehramtsanwärter*innen arbeitete, auf die Frage nach den vermuteten Wirkungen theaterpädagogischen Arbeitens mit Grundschüler*innen:

M 1: Ich habe zum Beispiel die Erfahrung gemacht [...] bei meinen Klassen, wie die präsentieren. Die mussten ja immer eine Buchvorstellung machen, das ist ja dann im neuen Bildungsplan auch so. Und wenn man halt vorher, wenn ich vorher mit denen theaterpädagogisch gearbeitet hatte, ist es denen leichter gefallen. Also dieses: ‚Ich trete jetzt vor die Klasse.‘ Das gelingt eben im vertrauten Umfeld schon mal gut. Also, ich denke, wenn die Klasse gut da ist, also dieses Stehen und Freude daran haben, den anderen etwas von sich oder von seinem Buch zu erzählen, das fand ich da besser. Also dieses Standing. Und auch die Angst zu / Also dieses Sich-zeigen-Dürfen, ja. Also: ‚Ich bin die, die ich bin und so bin ich halt.‘

(M 1, Abs. 299)

Auch die befragte Schulleiterin, an deren Schule das Fach Theater obligatorisch als Atelierunterricht angeboten wurde, berichtete über den Effekt der Steigerung der Präsentationskompetenz:

I: Schultheaterbefürworter behaupten, dass sich die Teilnahme am Schultheater positiv auf die beteiligten Schülerinnen und Schüler auswirke. Wie beurteilen Sie diese Behauptung?

SL 1: Ja, natürlich. Absolut. Sonst würden wir es ja nicht machen.

I: Okay, sonst würden Sie es nicht machen. Aber //

SL 1: Also die Schüler profitieren unglaublich, wenn sie selbst etwas präsentieren müssen. Wir haben Kinder die stehen hier wirklich hin und präsentieren frei von der Leber weg. Weil sie es gelernt haben, weil sie schon als Erstklässler auf der Bühne stehen. Dieses Präsentieren ist für alle so eine Selbstverständlichkeit.

(SL 1, Abs. 125–128)

Zur Annahme der Grundschultheaterexpert*innen, das Theaterspiel steigere die Präsentationskompetenz, ist anzumerken, dass Romi Domkowsky in ihrer Studie⁶⁴ zu den „Wirkungen des Theaterspiels in der Schule“⁶⁵ die Steigerung der Präsentationsfähigkeit in gewisser Weise bestätigt, indem sie zum Ergebnis dieser Studie in einem Interview feststellt:

⁶⁴ Domkowsky, Romi: Erkundungen über langfristige Wirkungen des Theaterspielens. Eine qualitative Untersuchung – Auf Spurensuche. Saarbrücken, 2012.

⁶⁵ Thielicke, Virginia: „Es gibt einen großen Hunger nach Legitimation“. Interview mit Romi Domkowsky, Autorin einer Studie zu Wirkungen des Theaterspiels in der Schule. In: Schultheater. Wahrnehmung. Gestaltung. Spiel. Heft 28. 1/2017, S. 39.

Beim ‚Acting‘, einer Sache, um die es beim Theaterspielen wesentlich geht und die gleichzeitig Teil eines Persönlichkeitskonstrukts ist, dort ‚Selbstdarstellung vor Publikum‘ genannt wird, erreichten die Theaterspieler höhere Werte als vor Beginn des Theaterunterrichts und im Vergleich zur Gruppe, die kein Theater spielte.⁶⁶

Sozialkompetenzerwerb

Inklusion

Zum *sachlichen Aspekt Inklusion* der *Hauptkategorie Sozialkompetenzerwerb* äußerten sich zehn von siebzehn der befragten Expert*innen, d. h., sieben der befragten Personen hatten keine Erfahrungen in ihren Schultheatergruppen mit Schüler*innen mit besonderen Förderbedarfen gemacht. Somit verfügten knapp 59 % der Expert*innen über Erfahrungen mit Theatergruppen, an denen sich Schüler*innen mit besonderen Förderbedarfen beteiligten. Grundsätzlich berichteten diese Theaterlehrkräfte über positive soziale Lerneffekte für alle Beteiligten. So wurde es als positiv wahrgenommen, dass Schultheater Schüler*innen mit besonderen Förderbedarfen (Inklusionsschüler*innen) eine gleichberechtigte Teilhabe am Produktionsprozess ermögliche.

I: Was mich noch interessiert: Du bist ja auch Inklusionslehrerin und hast //

LP 11: // Drei, drei Inklusionsschüler.

I: Haben alle drei mitgemacht bei der Produktion?

LP 11: Ja.

I: Wie hat das mit denen funktioniert? Ich weiß ja nicht, welche Diagnosen diese Kinder haben //

LP 11: [...] Ich finde das funktioniert super. Ich finde die ergänzen sich ganz arg toll. [...] Also ich finde bei uns in der Gruppe fällt das gar nicht so auf. Und das war überhaupt kein Problem. [...] Die Klasse funktioniert super gut zusammen und es / Es gibt tatsächlich / Und ich würde sagen, das ist eine Ausnahme, eine große Ausnahme diese Klasse. Es gibt da keine Unterschiede, sondern tatsächlich akzeptieren sich alle so, wie sie sind, und es ist halt einfach so, da ist halt einer, der langsamer lernt oder der halt mal durch das Klassenzimmer durchlaufen kann. Und in dem Stück war es auch so, dass ein Inklusionsschüler sogar so eine wichtige Rolle hatte, die er da irgendwie da einproben musste. Das wurde auch von keinem irgendwie hinterfragt oder in den Raum gestellt. Und die anderen haben halt einfach mitgemacht. Das wird wieder von der Gruppe getragen, und der wusste halt einfach immer: ‚Wenn sie losläuft, muss ich auch loslaufen.‘

I: Also Abläufe funktionieren trotzdem. Das heißt da war kein FSJ (*Freiwillige*r im Sozialen Jahr*) mit auf der Bühne?

LP 11: Nein, nein, nein. Sowas würde ich nie machen. Das muss für alle funktionieren. Das muss auch für einen Inklusionsschüler funktionieren. Und sonst finde ich, muss man sich das als Spielleiter so überlegen, dass es funktioniert. Also, dass alle da beteiligt sind und jeder halt mit seinen Stärken sich da mit einfließen lassen kann.

(LP 11, Abs. 267–274)

Diesem Transkriptextrakt ist zu entnehmen, dass Schultheaterprojekte, an denen Schüler*innen mit besonderen Förderbedarfen beteiligt sind, soziale Lernchancen bergen

⁶⁶ Ebd. S. 39 ff.

können, denn die inklusive Gruppenkonstellation erfordere von allen Schüler*innen eine Haltung gegenseitiger Akzeptanz und ein solidarisches Miteinander. Das gemeinsame Durchleben eines theatralen Produktionsprozesses könne sogar einen ganz besonderen Ensemblegeist evozieren:

LP 6: Ich habe letztes Jahr mit den Viertklässlern etwas gemacht. Mit der Außenklasse mit behinderten Kindern gemeinsam. Und da haben wir dann auch ein Gastspiel an der XY-Schule (*Name eines sonderpädagogischen Bildungszentrums mit Sitz in der nahegelegenen Kreisstadt*) gehabt, also bei den Geistig- und Körperbehinderten. Und das war dann glaube ich auch eine sehr starke Erfahrung, weil sie dann natürlich diese schwerstbehinderten Kinder im Publikum gesehen haben. Aber da war hinterher irgendwie noch was: Die Schüler, die waren so ganz eng auf einmal. Also so miteinander. Das war diese Klasse. Das war ein bisschen außergewöhnlich. Weil ich halt über die Außenklasse nochmal einen Projektpartner gesucht habe. Und die haben dann quasi nochmal ein großes Projekt gehabt. Nicht bloß in Klasse drei, sondern in Klasse vier. Und das war eigentlich echt richtig groß. Und alle Klassen sind ein bisschen traurig, die Viertklässler, wenn sie gehen bei der Verabschiedung auf dem Schulhof. Aber diese Klasse, die hingen an uns allen dran. An uns Lehrern, an den Kindern von der Außenklasse. Die haben alle Rotz und Wasser geheult. Wirklich. Am letzten Schultag.

(LP 6, Abs. 264)

Bis auf eine Person aus dem Kreis der Grundschultheaterexpert*innen, zu deren Theatergruppen auch Schüler*innen mit besonderen Förderbedarfen gehörten, betonten diese Theaterlehrkräfte jedoch auch, dass sich die im Zusammenhang mit der Inklusion stehenden sozialen Bildungswirkungen nicht per se einstellten, sondern auch in den Theatergruppen bzw. -klassen zusätzliches Personal (wie Schulassistent*innen, Lernbegleiter*innen oder Sonderpädagog*innen) erforderlich sei, das auf die Schüler*innen mit den Förderbedarfen eingehen könne. Zudem benötigten Schüler*innen mit Förderbedarfen auch beim Theaterspiel mitunter besondere Hilfestellungen. So berichtete eine Theaterpädagogin (ETP 1), die als externe Theaterlehrkraft an mehreren Grundschulen arbeitete:

I: Mittlerweile gibt es ja viele Schulen, die inklusiv arbeiten, indem sie sogenannte Inklusionsschüler beteiligen, also Schüler, die irgendein Handicap haben. Haben Sie Erfahrung mit //

ETP 1: Ja. Ja, das habe ich.

I: Also Schülerinnen mit irgendwelchen Diagnosen, die als Inklusionsschüler gelten, sind die am Theaterprojekt beteiligt?

ETP 1: Also in XY (*Name eines Dorfs*) habe ich das ganz häufig. Die haben häufig einen Begleiter, einen FSJ'ler. Das sind meistens Kinder im autistischen Spektrum irgendwie. Ich weiß das immer gar nicht so genau. Ich glaube letztes Mal in XY (*Name des Dorfs*) / Ich habe die immer zwei Jahre, dadurch, dass es eine Doppelklasse ist. Das ist eine dritte und vierte Klasse, weil das so eine kleine Schule ist. Und dadurch habe ich die, wenn sie in der dritten Klasse sind und in der vierten auch behalten. Dieser letzte, der hatte Asperger diagnostiziert. Und hatte einen Begleiter. Genau. Und den hatte ich zwei Jahre lang und das war nicht einfach. Aber es hat geklappt. Wir haben gerade eben sogar an den

Schultheatertagen teilgenommen auch. Und ich weiß nicht, wollen Sie das, dass ich es erzähle, weil //

I: Ja, mich interessiert, wie das funktioniert.

ETP 1: Ja, also während der Proben / Es war immer mal, dass er während der Proben angefangen hat zu weinen, laut zu weinen, weil ihm etwas nicht gefallen hat. Und war dann nicht mehr spielfähig, konnte dann nicht mehr. Aber er hatte ja immer diesen Betreuer dabei und dann ging das. Er hat dann mit ihm geredet und so. Ja, dann hatten wir es eben während der Aufführung so: Wir waren in der Aufführung und die Kinder sind aus dem Text kurz 'rausgekommen. Die wussten nicht mehr, wo sie waren und haben tatsächlich den Text vertauscht und waren eigentlich auf dem besten Wege das hinzukriegen. Und normalerweise hätte ich sie gelassen, aber ich wusste eben, dass dieser Junge das nicht gut ertragen kann. Und ich merkte, wie der unruhig wurde.

I: Sie meinen das Improvisieren, Variieren //

ETP 1: Ja, ja, das konnte der nicht verkraften. Improvisation, also eben während des Stücks, was für ihn ja so festgelegt war. Das konnte der nicht verkraften, und ich sah, wie er unruhig wurde. Und da bin ich tatsächlich hinten von der Tonkabine in der Werkstatt aus aufgesprungen und habe von oben gerufen, dass wir das Stück kurz anhalten und dass wir nochmal an der und der Stelle anfangen.

I: Ah, okay.

ETP 1: Und dann war es gut, denn ich glaube, sonst wäre es 'rum gewesen. Dann hätten wir aufhören müssen.

I: Mhm.

ETP 1: Ja, weil das / Das war dann nicht zu schaffen.

I: Hat das Zusammenspiel mit den anderen Kindern gut funktioniert?

ETP 1: Das, das war sehr, sehr gut. Jetzt bei diesem Jungen speziell. Der hat sich halt sehr gerne an seinen Text gehalten. Der hat das schön gefunden, dass er was Festes hat.

(ETP 1, Abs. 214–229)

In diesem Extrakt wird illustriert, inwiefern Schüler*innen mit besonderen Förderbedarfen auch im Schultheater besondere Unterstützungsangebote benötigen. Sofern sie diese bspw. durch zusätzliches Personal oder durch Theaterlehrkräfte erhalten, die es verstehen auf ihre spezifischen Bedürfnisse einzugehen, kann es – wie ETP 1 in der angeführten Fundstelle ausführt – zum Sozialkompetenzzuwachs für alle Beteiligten kommen: Durch ihre Unterbrechung der Aufführung stiftete diese Theaterpädagogin (ETP 1) die komplette Spielgruppe zum Neueinstieg an einer bestimmten Stelle an, und diese Zäsur erforderte von allen Teilnehmenden Kooperationsfähigkeit und Empathie für den Schüler mit Asperger-Syndrom, der sich wiederum sehr gut mit seiner Textkompetenz in die Spielgruppe einbringen konnte.

Zur Veranschaulichung der Vermutung, dass Schüler*innen mit besonderen Förderbedarfen auch im Schultheater Unterstützung benötigen, damit sich bei den Beteiligten soziale Bildungswirkungen einstellen, sei noch ein weiteres Extrakt angeführt, das aus dem Transkript des Interviews mit LP 10 stammt, zu deren Theaterklasse eine psychisch belastete Schülerin mit besonderem Förderbedarf gehörte. Diese Schülerin war der Anforderung, sich im Rahmen einer öffentlichen Veranstaltung vor Publikum zu zeigen, offensichtlich nicht

gewachsen, und dies verlangte der Theaterlehrkraft (LP 10) die Fähigkeit ab, in besonderer Weise auf sie einzugehen:

LP 10: Wir haben ein Mädchen, das ist psychisch ziemlich labil. Das hat sich aber erst in letzter Zeit herausgestellt. Die ist noch nicht so lange bei uns an der Schule. Die hat, als wir das Projekt vorgestellt haben, als der Theaterraum eingeweiht wurde, da hat jede Klasse halt so einen kleinen Einblick gegeben in ihre Arbeit, also in das, was sie gerade macht. Und da haben die eben vor diesem Photo sich alle dazugestellt zu ihren Objekten. Und dann eben die XY (*Name der Schülerin*), die ist dann plötzlich raus gelaufen aus dem Bild und hat sich da hingestellt. Da waren die anderen alle total entsetzt: ‚Was ist mit der XY (*Name der Schülerin*) und warum macht die das?‘ Und als das nachher alles vorbei war, hat man in der Klasse auch nochmal darüber gesprochen, mit mir auch. Und XY (*Name der Schülerin*) hat gemeint, sie hätte so angefangen zu zittern, und dann wäre sie raus. Und das ist jetzt so für die ganze Gruppe ein Unsicherheitsfaktor. Das hat da neulich auch ein Kind angesprochen und gemeint: ‚Wegen der bin ich auch ganz vorsichtig. Und wie ist das dann in XY-Stadt (*Schultheaterfestivalort*), wenn die XY (*Name der Schülerin*) da einfach raus läuft, aus dem Stück?‘ Und wir haben jetzt mit der XY (*Name der Schülerin*) auch alle zusammen gesprochen, und sie hat gemeint, ja sie wäre da manchmal einfach aufgeregt. Und jetzt ist es aber so besprochen, dass die anderen gesagt haben: ‚Wir möchten aber nicht, dass du raus läufst, sondern wenn du / Da haben wir uns jetzt eben Strategien überlegt. Also, dass sie dann gar nicht mitspielt auf gar keinen Fall, das hat auch einer vorgeschlagen. Aber die XY (*Name der Schülerin*) möchte schon mitspielen. Jetzt haben wir uns halt überlegt, was wir dann machen irgendwie, dass sie dann jetzt nicht hektisch raus rennt, sondern einfach dann vielleicht an die Seite geht und raus sitzt, aber möglichst trotzdem durchspielt. Der Wunsch von allen ist, dass sie weiter spielt. Und jetzt war es heute bei der Probe auch so. Sie ist auch bei der Schulpsychologin, und was es genau ist / Es sind irgendwelche Ängste, die sie hat, die man aber noch nicht genau definieren kann. Jetzt habe ich es heute beim Spielen auch wieder gemerkt, dass sie / Sie macht dann auch immer so ein Gesicht, wie wenn sie gleich heult. Die Schulpsychologin hat aber gerade gemeint, man soll es einfach ignorieren. Und dann ging es. Nach einer Weile war sie wieder fröhlich. Und dann habe ich es nach der Probe aber auch angesprochen und habe gesagt: ‚XY (*Name der Schülerin*) ich habe gemerkt, da ging es dir nicht gut, gell?‘ Ja und so / Aber ich habe gesagt: ‚Aber nachher hast du es gut geschafft.‘ Dann war sie auch ganz happy, dass sie es durchgezogen hat.

(LP 10, Abs. 211)

Dieses Transkriptextrakt veranschaulicht zum einen, wie LP 10 auf die Schülerin mit dem besonderen Förderbedarf einging und zum anderen, inwiefern sie mit der kompletten Spielgruppe nach Strategien suchte, um der Schülerin mit „psychischer Labilität“ (LP 10, Abs. 211) die Beteiligung an den Theaterproben und -aufführungen zu ermöglichen. Mit Sicherheit wirkte sich der von der Theaterlehrkraft (LP 10) hier beschriebene Aushandlungsprozess mit der Spielgruppe günstig auf den Sozialkompetenzerwerb der beteiligten Schüler*innen aus, denn alle konnten ihre Emotionen, Wünsche und Bedürfnisse im Hinblick auf die Probensituation und die bevorstehende Aufführung formulieren. Zudem wurde gemeinsam nach (inszenatorischen) Möglichkeiten zur Sicherstellung der Spielbeteiligung aller bei den Proben und Aufführungen gesucht. Mit der in der Spielgruppe

vereinbarten Absprache, die betroffene Schülerin könne notfalls zur Seite treten und vom Bühnenrand aus weiterspielen, wurde auch eine Lösungsstrategie gefunden.

Selbstwirksamkeit

Der Begriff der Selbstwirksamkeit wurde vom kanadischen Psychologen Albert Bandura geprägt und steht für die Fähigkeit, eine Handlung aufgrund einer positiven Selbstwirksamkeitserwartung erfolgreich ausführen und somit aus eigener Kraft bewältigen zu können.⁶⁷

Schwarzer und Jerusalem legen zum Begriff der Selbstwirksamkeitserwartung – in Anlehnung an Bandura – folgende Definition vor:

Selbstwirksamkeitserwartung wird definiert als die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können. Dabei handelt es sich nicht um Aufgaben, die durch einfache Routine lösbar sind, sondern um solche, deren Schwierigkeitsgrad Handlungsprozesse der Anstrengung und Ausdauer für die Bewältigung erforderlich macht.⁶⁸

Selbstwirksamkeit meint somit die Tüchtigkeit, die einen befähigt, Anforderungssituationen zu meistern. Anforderungssituationen sind dabei als eher schwierige Aufgaben bzw. Herausforderungen zu verstehen, die nicht durch einfache Handlungsschemata bewältigt werden können. Zur Bewältigung dieser Aufgaben bzw. Situationen werden vielmehr Ausdauer und die Bereitschaft sowie die Fähigkeit, sich anzustrengen benötigt, wobei der Einsatz dieser Fähigkeit stets mit einem geistigen oder körperlichen Kraftaufwand verbunden ist und Energie erfordert.

Dreizehn der siebzehn befragten Grundschultheaterexpert*innen (das entspricht einem Anteil von 76,5 % der Befragten) erklärten, dass Schüler*innen im Schultheater Selbstwirksamkeit erleben könnten und auch tatsächlich erlebten. Im Umkehrschluss heißt dies, dass Schultheater von einem Großteil der befragten Theaterlehrkräfte offensichtlich mit der Ausbildung der Kompetenz der positiven Selbstwirksamkeitserwartung verknüpft wird, da eine positive Selbstwirksamkeitserwartung auch zur Selbstwirksamkeit führt. Als Indikator für die Selbstwirksamkeit, die Schüler*innen im Rahmen von Schultheater ausbildeten bzw. performativ hervorbrächten, führten die befragten Expert*innen am häufigsten das Beispiel des (selbstwirksamen) Sprechens und körperlichen Agierens vor der Gruppe bzw. vor Publikum an. Nach den Zielen, die sie mit der Theaterarbeit verfolge, befragt, antwortete eine

⁶⁷ Vgl. Urton, Karolina: Selbstwirksamkeitserwartung – Was bedingt sie und wie kann sie gefördert werden? In: Fachportal Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF). Nr. 3, 2017. https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Urton_2017_Selbstwirksamkeitserwartung.pdf (Zugriff: 15.10.2022).

⁶⁸ Schwarzer, Rolf; Jerusalem, Matthias: Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 44. Mai 2002. Weinheim, 2002. S. 28–53, hier S. 35.

Theaterlehrkraft (LPoTP 2), die im Team mit einer externen Theaterpädagogin mit einer vierten Grundschulklasse arbeitete, bspw.:

LPoTP 2: Also definitiv Soziale. Also personelle Ziele oder Kompetenzen. Ja vor einer Gruppe zu sprechen, aus sich rauszugehen und so. Da mutig zu sein. Das lernen die Kinder dabei auf jeden Fall. Also ich weiß nicht, wie es jetzt im Bildungsplan stehen würde, aber halt so vom Sinn her.
(LPoTP 2, Abs. 76)

Mit der Formulierung „aus sich rauszugehen und [...] mutig zu sein“ (LPoTP 2, Abs. 76), spricht diese Lehrperson (LPoTP 2) das Moment der positiven Selbstwirksamkeitserwartung an, das sich in einem selbstwirksamen „Sprechen vor einer Gruppe“ (LPoTP 2, Abs. 76) manifestiert.

Eine weitere Theaterlehrkraft (LP 8) beschrieb den Kompetenzzuwachs des selbstwirksamen Sprechens und Agierens vor Publikum so:

LP 8: [...] Wir haben dann zwei Abendaufführungen, und es ist schon einfach ein großer Aufwand. Frau XY (*Name einer externen Theaterpädagogin*) kommt da mit einem kompletten Technikequipment, das es sonst nicht gibt, und die Kinder spielen ohne Mikro. Also es wird alles frei und mit lauter Stimme gesprochen, was für Grundschüler, dachte ich, überhaupt nicht machbar ist. Ich wurde eines Besseren belehrt.
(LP 8, Abs. 121)

Zum Kontext dieses Extrakts ist anzumerken, dass es sich bei den „Abendaufführungen“ (ebd.) um Freilichtaufführungen handelte.

LP 9 knüpfte das Erleben von Selbstwirksamkeit an die Erfahrung, die Schüler*innen kurz vor bzw. unmittelbar nach den Theateraufführungen, machen könnten:

LP 9: [...] Und dann ist es ein Stück weit irgendwann ihres. Ich sage dann immer: ‚Jetzt ist es eures.‘ Also sie besitzen das Stück. Irgendwann ist es ihres und ich trete zurück. Und wenn es ihres ist, ist klar: Jetzt ist es nicht mehr weit bis zur Aufführung. Und dann würde ich es nennen: ‚Jetzt bin ich ein Star‘, so grob.
I: Mhm.
LP 9: Also: ‚Jetzt, jetzt kriege ich es hin. Jetzt führe ich auf.‘ So.
I: Mhm.
LP 9: Genau und hinterher nehme ich dann wahr: ‚Jetzt habe ich Anerkennung dafür.‘
(LP 9, Abs. 162–166)

Das Erleben von Selbstwirksamkeit wird hier als Gewissheit, körperliche und sprachliche Handlungsabläufe zu beherrschen und vor Publikum zeigen zu können, beschrieben. Zur Selbstwirksamkeit zählt auch die Erfahrung, Anerkennung (vom Publikum) für den übernommenen Spielpart zu bekommen. Diese Anerkennung kann wiederum neue Selbstwirksamkeitserwartungen evozieren, indem die Schüler*innen spüren, dass sich die während der Proben aufgebrachte Anstrengung und Ausdauer gelohnt hat.

Diese Einschätzung wurde von einer weiteren Theaterlehrkraft ohne theaterspezifische Ausbildung, die ein Kooperationsprojekt mit einem Theater mit einer vierten Klasse durchführte, bestätigt, denn diese Lehrperson erklärte auf die Frage, wie der theatrale Produktions- und Aufführungsprozess von den Schüler*innen vermutlich erlebt wurde:

LPoTP 1: Es gab Kinder, die sehr, die vom Naturell her sehr zurückhaltend, sehr leise und sehr, sehr vorsichtig an die Dinge rangehen, und die, bei solchen / Bei der Geschichte einen Riesensprung gemacht haben, die dann im Endeffekt schon an der Weihnachtsaufführung zweimal 45 Minuten das Stück vorzutragen hatten, vor knapp jeweils fünfzig Leuten /

I: Oh, das erfordert Präsenz.

LPoTP 1: Ja, a) Präsenz und dann eine gewisse Lautstärke der Stimme, da wir ja ohne Mikrophone arbeiten mussten. Also man musste schon laut sprechen. Und dann zu sehen, mit welchem Selbstbewusstsein die plötzlich da vorne standen und das gemacht haben und mit welcher Selbstverständlichkeit. Und keiner hatte irgendwie das Gefühl, er schafft das nicht und so, weil's, weil's ihres war.

(LPoTP 1, Abs. 110–112)

Auch LPoTP 1 bestätigt mit der Aussage „keiner hatte irgendwie das Gefühl, er schafft das nicht und so“ (LPoTP 1, Abs. 112), dass die Anforderungssituation, die Aufführung zu meistern, mit positiven Selbstwirksamkeitserwartungen der Spieler*innen einherging. Zudem weist der Kommentar „weil's, weil's ihres war“ (LPoTP 1, Abs. 112) auf eine Probenphase hin, in der die Schüler*innen durch das Aufbringen von Ausdauer und Anstrengung die körperlichen und sprachlichen Handlungsabläufe internalisieren konnten.

Eine Schulleiterin, die (zum Erhebungszeitraum) eine Schule leitete, an der Theater als obligatorischer Atelierunterricht angeboten wird, berichtete von einem Fall, bei dem sich die im Theateratelier ausgebildete, positive Selbstwirksamkeitserwartung und tatsächlich erfahrene Selbstwirksamkeit auf den weiteren schulischen Bildungsweg ausgewirkt hätte:

Auf die Frage nach den Effekten des Theateratelierunterrichts antwortete diese Schulleiterin:

SL 1: Also ein Kind hat mich unglaublich beeindruckt. Ein sehr, sehr schwaches Kind, sehr bildungsfernes Kind hat eine Rolle bekommen, eine Hauptrolle und war grandios. Und hat solche Rückmeldungen bekommen, dass dieses Kind buchstäblich über sich rausgewachsen ist. Man hat das richtig gesehen. Und der wurde später an einer weiterführenden Schule ein Schülersprecher. Obwohl er keine //

I: // Das hätte man wohl nicht vermutet.

SL 1: // keine Voraussetzungen eigentlich mitbrachte.

I: Sie meinen wegen des sozialen Hintergrunds?

SL 1: Genau. Ja.

(SL 1, Abs. 142–146)

Inwiefern sich die von Grundschüler*innen im Schultheater erlebte Selbstwirksamkeit tatsächlich günstig auf den weiteren Bildungsweg dieser Schüler*innen auswirkt, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden, denn zur Beantwortung dieser Frage müssten Langzeitstudien durchgeführt werden.

Team- und Kooperationsfähigkeit

Der *sachliche Aspekt Team- und Kooperationsfähigkeit* der *Hauptkategorie Sozialkompetenzerwerb* wurde von 15 der 17 befragten Expert*innen sowohl als Ziel der Schultheaterarbeit, das didaktisch forciert wird, als auch als Effekt von Schultheater erwähnt. D. h., 88,2 % der befragten Grundschultheaterexpert*innen verbanden Theater in der Grundschule in irgendeiner Form mit dem Erwerb der Kompetenz „sozial-kommunikativ, und kooperativ“⁶⁹ zu handeln. Als Beleg für diesen Befund sollen folgende Transkriptextrakte näher betrachtet werden:

Eine Sonderpädagogin (LP 11), die als Inklusionsfachkraft mit einer zweiten Grundschulklasse einer Regelschule eine Produktion erarbeitete, nannte an erster Stelle in ihrer Antwort auf die Frage nach den Zielen, die sie mit ihren Grundschultheaterprojekten verfolge, „soziale Ziele“ (LP 11, Abs. 161) und führte hierzu Fähigkeiten an, die sich als Team- und Kooperationsfähigkeiten klassifizieren lassen:

LP 11: Also es gibt erstmal die sozialen Ziele. Oder nicht erstmal, also ich möchte die gar nicht irgendwie stufen oder sonst irgendwas. Aber es gibt zum Beispiel das soziale Lernen, das die natürlich sehr da zusammen haben, weil die sich halt als Gruppe etwas erarbeiten müssen, und sich auch jetzt unabhängig auch vom Thema [...] / Es kann ja, egal welches Thema sein, sie müssen kucken: ‚Wie machen wir das zusammen? Wie erarbeiten wir das zusammen? Wie spielen wir zusammen? Wie kommen wir zusammen klar? Wie lösen wir Konflikte zusammen?‘ Also so. Wir hatten so eine Szene, die hätten gerne alle gespielt, aber da musste man eine Lösung finden und überlegen: ‚Wer kann das machen? Wer kann das nicht machen? Warum kann der das machen?‘
(LP 11, Abs. 161)

Die Produktion, die diese Lehrperson (LP 11) mit einer zweiten Grundschulklasse erarbeitet hatte, basierte auf dem Bilderbuch ZUSAMMEN⁷⁰. Dies erklärt, warum die Expertin in dieser Passage häufig das Adverb 'zusammen' verwendet: Die Theaterlehrkraft (LP 11) spielt bei der Beschreibung der Ziele, die sie mit der Theaterarbeit verfolgt, verbal mit dem Hauptmotiv der Inszenierung, die zum Befragungszeitpunkt bereits aufgeführt worden war. Anhand dieses Leitmotivs der literarischen Textvorlage (sprich des Zusammenseins) werden die sozialen Kompetenzen, die im Schultheater erworben werden können, beschrieben. Diese lassen sich als

- Aushandeln von Spielregeln,
- Entwickeln von Konfliktlösungsstrategien,
- Ausbilden einer von Akzeptanz und Toleranz geprägten Haltung,
- Fähigkeit zur Kompromissbereitschaft und

⁶⁹ Baden-Württemberg. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.): Bildungsplan 2016. Lehrkräftebegleitheft. Villingen-Schwenningen, 2016, S. 10.

⁷⁰ Kulot, Daniela: Zusammen. Hildesheim, 2016.

- Aufbringen von Frustrationstoleranz

beschreiben und unter der Überschrift Team- und Kooperationsfähigkeit subsumieren.

Eine weitere Theaterlehrkraft (LP 6), die in einer dritten Grundschulklasse Theater (in Epochenform) unterrichtete, nannte als Ziel der Theaterperiode, die mit einer Aufführung endete, Gruppenformung. Auch hier könnte man das Synonym Teambildung verwenden. Nach Meinung dieser Theaterlehrkraft (LP 6) eignet sich gerade das Ensemblespiel zur Initiierung eines kooperativen, solidarischen und zielorientierten Miteinanders:

I: Können Sie noch differenzierter beschreiben, was Sie mit der Schultheaterarbeit erreichen wollen?

LP 6: Hm, also, (...) da sind ja zunächst auch schon einmal diese ganzen sozialen Ziele, über die wir jetzt noch gar nicht gesprochen haben. Also, wenn ich jetzt eine Gruppe / In Klasse drei, fügen die sich ja jetzt bei uns auch neu zusammen, weil wir haben so eine jahrgangsgemischte Eingangsstufe. Das heißt, die bleiben nicht im Klassenverband, sondern die werden gemischt dann wieder in Klasse drei. Da geht das ja dann auch mal darum, als Gruppe zu agieren. Deswegen ist ja auch das Ensemblespiel hervorragend geeignet dazu, um einfach auch eine Gruppe zu formen. Dieses: ‚Wir leisten etwas gemeinsam.‘ Es funktioniert auch nur, wenn wir gemeinsam agieren, denn wenn einer meint, er ist der große Star und die anderen sind nur das Begleitpersonal, dann funktioniert diese Arbeitsweise ja überhaupt nicht.

(LP 6, Abs. 172–173)

Auch in dieser Fundstelle wird die Team- und Kooperationsfähigkeit als anvisierter Kompetenzerwerb genannt, denn die von dieser Expertin gewählten Formulierungen wie „wir leisten etwas gemeinsam“ (LP 6, Abs. 173) oder „es funktioniert nur, wenn wir gemeinsam agieren, denn wenn einer meint, er ist der große Star und die anderen sind nur das Begleitpersonal, dann funktioniert diese Arbeitsweise ja überhaupt nicht“ (LP 6, Abs. 173) stehen für das gemeinschaftliche, produktive Zusammenspiel des Klassenensembles. Aus dieser Fundstelle geht zudem hervor, dass zur Team- und Kooperationsfähigkeit auch die Kompetenz der Zurückhaltung gehört. Diese Fähigkeit zählte auch für andere Grundschultheaterexpert*innen zu den Soft Skills, die sie mit ihren Schultheaterangeboten bei den Schüler*innen ausbilden wollten. Eine Multiplikatorin (M 1) führte im Zuge der Erläuterung ihres konzeptionellen Ansatzes bspw. aus:

M 1: Also (...) bei den Kleinen, die ja noch nicht einmal wissen, wo rechts und links ist, also, da geht es dann mehr um auch mal sich zurückzuhalten, weil die haben ja / Die reden ja am liebsten alle gleichzeitig. Die müssen ja erst einmal lernen, sich auch einmal zu bremsen, lernen, dass es da noch jemand anderen gibt. Und auch vielleicht aushalten können, dass die Idee vom Thomas jetzt genommen wird, und und nicht die eigene oder ja, dass man auch einmal zuhören lernt. Also das, weil Sie jetzt speziell für Klasse eins, zwei gesprochen haben.

(M 1, Abs. 144)

Unter Zurückhaltung versteht diese Expertin (M 1) das Wahrnehmen anderer Personen und die Fähigkeit des Wartenkönnens. Außerdem gehört nach den Aussagen der Multiplikatorin (M 1) ein gewisses Maß an Selbstbeherrschung zur Zurückhaltung und die Fähigkeit zur Akzeptanz der Einfälle und Ideen anderer. Diese Fähigkeit kann mit dem Aufbringen von Frustrationstoleranz verbunden sein, denn Frustrationstoleranz wird benötigt, um zu verkraften, dass die eigenen Ideen nicht 1:1 in eine Produktion einfließen können, da diese Ideen stets mit den Einfällen und Vorstellungen der Mitspieler*innen in Einklang zu bringen sind und mitunter auch wieder ganz verworfen werden müssen.

Befragte Grundschultheaterexpert*innen beschrieben auch, wie sie die Ausbildung der (sozialen) Kompetenz Team- und Kooperationsfähigkeit während der Schultheaterstunden förderten, indem sie Gruppenprozesse didaktisch bewusst steuerten. So würden in der Probenanfangsphase bspw. spezifische Übungen und Spiele eingesetzt, die das gegenseitige Wahrnehmen und Kennenlernen erleichterten und die Bereitschaft zum Zusammenspiel stärkten: Eine Theaterlehrkraft (LP 3) erklärte bspw. zu ihrem Konzept, sie forcieren am Anfang einer Probenphase die „Gruppenfindung“ (s. u.) didaktisch bewusst:

I: Gibt es einen spezifischen Ansatz, nach dem Sie theaterpädagogisch arbeiten?
Also ein Konzept?

LP 3: Mhm. Ja. Also ich habe schon so ein bisschen so einen eigenen Leitfaden. Zum Teil orientiert es sich an dem SAFARI-Modell. Was mir immer wichtig ist, ist zu Beginn eben die Gruppenfindung. Das muss stimmen und passen, damit man gut arbeiten kann.

(LP 3, Abs. 45-46)

Eine Theaterlehrkraft (LP 5) führte im Rahmen ihrer Schilderung des Ablaufs des Probenprozesses aus, dass sie am Anfang von Probenphasen ‚kleine Spiele‘, die das ‚Ankommen in der Gruppe‘ erleichtern würden, einsetze und zudem bestimmte Regeln etabliere, um Voraussetzungen für ein kooperatives, offenes Zusammenspiel zu schaffen:

LP 5: Man merkt aber auch oft am Anfang so eine gewisse Verschüchtertheit. Also das da so ein / Ja, dass sie wirklich auch so ein bisschen auch verkrampft sind. Natürlich Kinder, die schon häufiger dabei waren, haben das nicht mehr so in dem Maße. Und deswegen gibt es dann eben auch am Anfang so diese kleinen Spiele und so dieses Ankommen in der Gruppe, im Raum. Bevor man dann überhaupt wirklich an ein Stück geht, damit die erstmal eine gewisse Lockerheit haben und sich auch öffnen können. Und auch hier gelten wieder ganz klare Regeln à la: ‚Es wird keiner ausgelacht, wir gehen immer miteinander gut um, und was hier läuft, bleibt hier im Raum.‘ Das sind so Sachen, die ganz klar sein müssen, damit jeder auch frei werden kann.

(LP 5, Abs. 105)

Zu den Regeln, die LP 5 hier anführt, gehört das Verbot, sich gegenseitig zu diffamieren bzw. zu beschämen sowie die Einigung auf eine gewisse Verschwiegenheitspflicht, durch die

sichergestellt wird, dass Persönliches, das im Rahmen der Theaterstunden auftaucht, nicht ‚nach außen‘ getragen wird.

Die Förderung der Team- und Kooperationsfähigkeit durch didaktische Impulse geschieht nicht nur während der Probenanfangsphase, sondern ist Bestandteil des kompletten Probenprozesses. Eine Theaterlehrkraft (LP 9) erläuterte bspw. in ihrer Antwort auf die Frage nach dem Probenaufbau, sie baue kontinuierlich Übungen zur Entwicklung bzw. Steigerung der Kooperationsfähigkeit ein:

LP 9: Und dann kucke ich im Prinzip immer: Was ist grade dran. Brauchen sie gerade Impros zum Thema ‚Ja-Sagen‘, weil sie immer gegeneinander spielen und nicht miteinander. Solche Dinge.
(LP 9, Abs. 60)

Diese Fundstelle illustriert, dass Theaterlehrkräfte (in diesem Fall LP 9) spezifische Übungen einsetzen, die die Schüler*innen zu einem kooperativen Zusammenspiel bzw. zu einem guten Ensemblegeist führen sollen.

Als Begründung für das Durchführen spezifischer Kooperationsübungen wurden von den Theaterlehrkräften häufig die Implikationen der Kunstform Theater angeführt. Zu diesen Implikationen zählt, dass der Probenprozess mit einer Aufführung (vor Publikum) endet. Hierzu erklärte eine Theaterlehrkraft (LP 4), die Theater jahrgangsübergreifend als Profulfach unterrichtete, bspw. die Bedingungen der Aufführungssituation erforderten „viel Gruppengefühl“ (s. u.):

LP 4: Wir müssen auch Vertrauensübungen machen. Die müssen sich anfassen können. Die sind hinterher, wenn sie sich umziehen alle in einer, in einer Umkleidekabine. Jungen und Mädchen. Also wir brauchen ganz viel Gruppengefühl auch. Sonst funktioniert das nicht.
(LP 4, Abs. 86)

Die befragten Grundschultheaterexpert*innen berichteten auch darüber, dass sie die Erweiterung der Kompetenz solidarisch und kooperativ zu agieren bei den Schüler*innen während der Proben- und Aufführungssituationen tatsächlich wahrnahmen. D. h., bei den Schüler*innen stellt sich (nach Aussagen der Expert*innen) offensichtlich eine Steigerung der Team- und Kooperationsfähigkeit als Effekt ihrer Beteiligung am Schultheater ein. Eine Theaterlehrkraft (LP 9) beschrieb die Team- und Kooperationsfähigkeit, die sie bei den Schüler*innen im Zusammenhang mit dem Theaterspiel wahrnehme, als exklusiv, da diese Art des Zusammenagierens unvergleichbar sei:

LP 9: Es sind Sachen wie / Es ist zum einen klar: Ich muss mich absolut auf den anderen verlassen können. Wenn ich hinter der Bühne bin, und der kommt nicht raus und spricht seinen Text nicht. Also das ist auch ganz / Das hat viel mit Disziplin auch zu tun. Dann ist es ein (...) / Man findet gemeinsam einen Rhythmus.

Ein Stück hat immer einen Rhythmus. Der geht auf die Kinder mit über, und das hast du in der Klasse nie. Diesen Rhythmus.

I: Mhm. Mhm.

LP 9: Oder nicht auf diese Art, dass man so einen Rhythmus haben muss. Es ist ein gemeinschaftliches Erlebnis. Ich muss hinter die Bühne, mich schnell umziehen, mir fehlt irgendwas, da hilft mir einer. Ich muss mich anders umziehen als es im Sportunterricht geht. Natürlich schaue ich, dass die schwarze Klamotten darunter haben. Aber es muss mich jemand anfassen und mir helfen. Solche Dinge. So wie ich arbeite, passiert es auch immer, dass eigentlich viele Kinder die Rollen der anderen können. Das heißt, wenn ein Kind ausfällt, ist es ersetzbar. Aber sie spüren auch, was ist, wenn der fehlt. Also dieses so ja / Und dann natürlich klar, wenn man eine Aufführung hat, das gemeinsame Aufgeregtsein, das Lampenfieber. Etwas gemeinsam geschafft zu haben, das da Dranbleiben, diesen Fluss zu kriegen, bis zum Ende durchzuhalten, etwas durchzuhalten. Das ist einfach etwas, was Gemeinschaft macht.

(LP 9, Abs. 106–108)

LP 9 führt diesen exklusiven, teambildenden Effekt auf die Vertrautheit und emotionale Verbundenheit, die unter den Teilnehmenden während der Schultheaterstunden und Aufführungssituationen entstünden, zurück:

LP 9: Dann ist diese Theatergeschichte auf alle Fälle etwas, bei dem man eben emotional mehr verbunden ist, gemeinschaftstechnisch. Die bilden eine Gemeinschaft. Daran kann man in der Klasse sehr viel arbeiten, aber nicht auf der Ebene.

I: Mhm.

LP 9: Wenn Kinder miteinander Theater spielen. Das ist viel mehr. (…)

I: Worin besteht der Unterschied? Warum bilden Schülerinnen und Schüler beim Theaterspiel eine Gemeinschaft, die sich von der der Klasse trotz intensiver Arbeit unterscheidet? Gibt es da eine Erklärung?

LP 9: Also ich arbeite schon auch mit Konfliktkonferenzen und was weiß ich, weil ich viel Wert auf das Miteinander lege. Ich sage auch immer, wenn ich mit meinen Kindern irgendwie eine Woche ins Schullandheim gehe, kann ich mich auf alle verlassen, die sind eine Gemeinschaft. Aber Theater ist eine andere Gemeinschaft aufgrund dessen, dass beim Theaterspielen oft, ich nenne es jetzt einmal, intime Situationen entstehen.

(LP 9, Abs. 100–104)

Auch andere Theaterlehrkräfte berichteten, dass Klassen, die gemeinsam Theater spielten, sich durch ein ausgeprägtes Gemeinschaftsgefühl auszeichneten. Dies ist offensichtlich auch damit zu begründen, dass Schüler*innen sich während der Theaterstunden in einem Rahmen erleben, der sich von der Rahmung anderer Unterrichtsfächer unterscheidet. Eine Theaterlehrkraft (LP 7), die u. a. im Klassenverbund im Fach Deutsch kontinuierlich theaterpädagogisch arbeitete, erläuterte zur Rahmung der Theaterstunden und deren Auswirkungen auf das Gemeinschaftsgefühl Folgendes:

LP 7 […] Die Stühle und alles ist zur Seite geschoben. Also es ist einfach ein wirklich ganz anderes Arbeiten.

I: Mhm.

LP 7: Aber ich finde halt ein sehr wertvolles und sehr fruchtbares Arbeiten. Ich habe das Gefühl, dass / Also ohne jetzt eingebildet klingen zu wollen, aber dass

meine Klassen immer sehr, sehr gut zusammenwachsen. Und jetzt meine Parallelkollegin, macht auch ganz tolle Arbeit, die will ich überhaupt nicht abwerten, aber ich habe das Gefühl, dass meine Klassengemeinschaften immer sehr, sehr gut sind.

(LP 7, Abs. 94–96)

Auch dieses Exzerpt zeigt, dass Theaterlehrkräfte dem Theaterspiel eine gemeinschaftsfördernde Wirkung zuschreiben, die sich als ausgeprägte Team- und Kooperationsfähigkeit umschreiben lässt.

Die Steigerung der Team- und Kooperationsfähigkeit ist nach Aussagen der Expert*innen nicht ausschließlich an der gesteigerten Bereitschaft der Schüler*innen, sich gegenseitig zu helfen, abzulesen, sondern auch an ihrem Verzicht auf dominantes Verhalten, denn ein von Vertrauen, Respekt und gegenseitiger Rücksichtnahme geprägter Umgang miteinander erfordert mitunter auch diesen Verzicht.

Eine Lehrkraft (LP 11) berichtete bspw. in ihren Ausführungen zur Ausbildung der Team- und Kooperationsfähigkeit, zu der neben dem Mut sich öffentlich zu zeigen auch die Fähigkeit der Zurückhaltung gehöre, von den Schwierigkeiten, die besonders extrovertierte Schüler*innen mit dieser Fähigkeit hätten:

LP 11: Also auch Schüler, die einfach immer so vorpreschen müssen, so dieses / Also ich habe auch Schüler in der Klasse, die so / Darf man Rampensau sagen?

I: Ja, ja, das darf man.

LP 11: Ich habe Schüler, die so sind. Und die sich einfach in der Gruppe auch lernen müssen zurückzunehmen. [...] Also ich habe zwei Schüler, für die ist es schwerer. Die waren (*während der Aufführung*) ja komplett die ganze Zeit auf der Bühne. Und vor allem eine Schülerin mit der wir echt gekämpft haben und sagten: ‚Nein, du darfst das nicht kommentieren, du musst dich jetzt lernen zurückzunehmen. Das geht einfach nicht. Jeder ist für sich selber verantwortlich.‘ Es geht um dieses ‚jeder ist für sich selbst verantwortlich in der Gruppe.‘ Also, einerseits dieser Gruppe vertrauen, dass die das schaffen, aber ohne da irgendwie dann von der Seite zu sagen: ‚Nein der Text war aber so.‘ Also wie die zum Beispiel, die dann so gesagt hat: ‚Nein, jetzt hör‘ doch auf, das ist so.‘ Sondern, nein, ich bin Teil einer Gruppe und ich muss Vertrauen in die Gruppe reinbringen. Also ich finde Theater hat viel mit Vertrauen zu tun. Ich muss mich zurücknehmen können und habe dann aber auch mein Ding, wo ich mich zeigen kann.

(LP 11, Abs. 260–262)

Die Fähigkeit der Zurückhaltung setzt Selbstregulation im Sinne eines durch Verstand und Willenskraft gesteuerten Verzichts auf bestimmte Handlungen voraus. Am Beispiel des zitierten Exzerpts wurde eine Schülerin dazu angehalten, auf das bewertende Kommentieren der vollzogenen sprachlichen und körperlichen Handlungen der Mitspieler*innen zugunsten des Aufbringens von Vertrauen in deren Eigenverantwortlichkeit zu verzichten. Aus dem Transkriptexzerpt lässt sich schließen, dass die (zur Team- und Kooperationsfähigkeit gehörende) Verhaltensweise der Zurückhaltung im Schultheater trainiert und ausgebildet

werden kann. Als Beleg hierfür soll noch ein weiteres Transkriptextrakt herangezogen werden. Diese Fundstelle stammt aus dem Transkript des Interviews mit einer externen Theaterpädagogin (ETP 1), die an einer Grundschule als Honorarlehrperson arbeitete. In ihre Antwort auf die Frage nach dem Erfahrungsgehalt ihrer Theaterprojekte für die Schüler*innen, flocht diese Expertin folgende Aussage ein:

ETP 1: Sie (*die Schüler*innen*) lernen sich zurückzunehmen, wenn sie nicht dran sind. Das ist natürlich auch eine ganz wichtige Geschichte.
(ETP 1, Abs. 187)

Auch aus diesem Extrakt lässt sich schließen, dass die Fähigkeit der Zurückhaltung als Bestandteil der Team- und Kooperationsfähigkeit im Schultheater ausgebildet werden kann.

Selbstwertgefühl

Vier von siebzehn der befragten Grundschultheaterexpert*innen zählten die Selbstwertsteigerung der Schüler*innen zu den Zielen ihrer Schultheaterarbeit. Das entspricht einem Anteil von 23,5 % der Befragten. Interessanterweise beschrieben jedoch vierzehn der siebzehn interviewten Expert*innen, dass sie bei den Schüler*innen, die an ihren jeweiligen Theaterangeboten teilnahmen, im Laufe des Probenprozesses bzw. nach den Aufführungen tatsächlich eine Steigerung des Selbstwerts wahrnahmen. D. h., ein relativ kleiner Teil (von 23,5 %) der befragten Expert*innen forcierte die Steigerung des Selbstwertgefühls der Schüler*innen mit der Theaterarbeit didaktisch, wohingegen mit 82,4 % relativ viele der Befragten über diesen Effekt berichteten. In diesem Zusammenhang drängt sich die Vermutung auf, dass Theaterlehrkräfte bzw. Theatermultiplikator*innen dem Theaterspiel per se den Effekt der Selbstwertsteigerung zuschreiben.

Zunächst sollen zwei Transkriptpassagen angeführt werden, in denen die Stärkung des Selbstwertgefühls als konzeptionell mit dem Schultheater verbundenes Bildungsziel genannt wird: LP 4, die im Teamteaching mit einer Kollegin einen jahrgangsübergreifenden Theaterprofilkurs an einer Grundschule leitete, antwortete auf die Frage nach ihrer Selbstdefinition als Verantwortliche für den Profilkurs Folgendes:

LP 4: Also ich würde sagen, es geht um die Ausbildung des Selbstbewusstseins, der Selbstdarstellung und (...) des Selbstvertrauens glaube ich. Das sind so die Oberbegriffe, und was da drunter kommt, das sind alles so Dinge wie Stimmbildung und Körpersprache; was kann ich damit ausdrücken und solche Dinge.
(LP 4, Abs. 130)

Diese Expertin (LP 4) ging in ihrer Antwort auf die Frage nach ihrer Selbstdefinition nicht auf ihre Rolle als Profilkursleiterin ein, sondern versuchte sich über die Bildungsziele bzw. fachlichen Inhalte des Theaterprofilkurses ihrem Selbstverständnis als Theaterlehrkraft anzunähern. Mit dem Satz: „Also ich würde sagen, es geht um die Ausbildung des

Selbstbewusstseins, der Selbstdarstellung und (...) des Selbstvertrauens glaube ich“ (LP 4, Abs. 130) betonte diese Expertin, dass sie das Theaterspiel explizit mit dem Aspekt der Bildung von „Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen“ (vgl. ebd.) verknüpfe.

Eine andere Expertin (ETP 1), erklärte zur Frage nach den Zielen, die sie mit der Arbeit verfolge, zunächst, sie wolle den Schüler*innen einen unbefangenen Umgang mit der Kunstform Theater vermitteln. Nachdem sie hierfür Gründe genannt hatte, ergänzte sie ihre Ausführungen noch um den Aspekt des Selbstbewusstseins:

ETP 1: Und davon abgesehen würde es mich freuen, wenn sie (*die Schüler*innen*) rein praktische Fähigkeiten wie sich selber wahrzunehmen und zu präsentieren mitnähmen. Ja, idealerweise, wenn das was für ihr Selbstbewusstsein macht, würde es mich sehr, sehr freuen.
(ETP 1, Abs. 163)

Mit der Aussage es würde sie „sehr, sehr freuen“ (ebd.), formulierte diese Expertin (ETP 1) die Zielvorstellungen, die sie mit der Schultheaterprojektarbeit verbindet, sehr vorsichtig und offen. Auch stellte sie den Aspekt der Selbstbewusstseinsstärkung hinten an, denn sie leitete die Nennung dieses Bildungsziels mit den Worten „und davon abgesehen“ (ETP 1, Abs. 163) ein. Zudem lässt der Satz: „Ja, idealerweise, wenn das was für ihr Selbstbewusstsein macht, würde es mich sehr, sehr freuen“ (ETP 1, Abs. 163) die Schlussfolgerung zu, dass diese Theaterpädagogin (ETP 1) keineswegs davon ausging, die von ihr anvisierten Bildungswirkungen des Theaterspiels stellten sich bei den Schüler*innen automatisch ein. Eine andere Expertin (LP 10), die ausschließlich Theater unterrichtete, betonte, dass sie mit dem Theaterunterricht die Schüler*innen in ihrer Persönlichkeit stärken wolle. Starke Persönlichkeiten verfügen wiederum über ein ausgeprägtes Selbstwertgefühl. Insofern verbirgt sich auch hinter dem Ziel ‚Persönlichkeitsstärkung‘ die Absicht den Selbstwert der Schüler*innen zu fördern.

LP 10: Letztendlich ist für mich das Ziel, das ich mit dem Theaterunterricht verbinde also die Persönlichkeit. Als Ziel oben drüber steht einfach Persönlichkeitsförderung und -stärkung von den Kindern. Das merke ich auch stark, dass das ihnen einfach ganz viel bringt.
(LP 10, Abs. 179)

Auch dieses Transkriptextrakt veranschaulicht exemplarisch, inwiefern 23,5 % der befragten Grundschultheaterexpert*innen mit ihren Theaterangeboten auf die Stärkung des Selbstwertgefühls der Teilnehmenden abzielten.

Im Folgenden sollen noch zwei Interviewtranskriptextrakte betrachtet werden, die aus der Gruppe der vierzehn (von siebzehn) Expert*innen stammen, die erzählten, dass sie den Effekt der Selbstwertsteigerung bei den Schüler*innen, die an den Theaterangeboten teilnahmen, auch tatsächlich beobachten könnten. Auf die Frage, wie sie die These, dass sich die

Teilnahme am Schultheater auf die Bildungsverläufe der Schüler*innen günstig auswirke, beurteile, antwortete LP 3 bspw.:

LP 3: Mhm, also zum Beispiel ja, Schüler, die sehr schüchtern sind und die sich erstmal nicht aus sich heraus trauen und dann eben durch die Theater-AG eben so ein Stück weit Selbstbewusstsein aufgebaut haben und auch selber reflektieren können dann: ‚Ja ich merke das und das, und das traue ich mich jetzt mehr.‘ Oder: ‚Ich hätte gar nicht gedacht, dass ich das und das schaffe.‘ Also das ist eigentlich was, was sehr häufig vorkommt.

(LP 3, Abs. 117)

In diesem Exzerpt steckt die Behauptung, schüchterne Schüler*innen gewinnen durch die Beteiligung am Schultheater mehr Selbstwertgefühl. Diese These wurde auch von anderen Theaterlehrkräften vertreten. Zur Illustration wurden von etlichen Expert*innen auch Fallgeschichten erzählt. Auf die Frage, ob sie die im Zuge ihrer Probenprozessschilderung eher allgemein beschriebene Erfahrungswirksamkeit von Schultheater anhand von konkreten Beispielen veranschaulichen könne, erzählte LP 7 bspw. folgende Fallgeschichte:

LP 7: Also ich habe eine Schülerin, die ist jetzt in der vierten Klasse, die war bei mir eben auch in der ersten und zweiten Klasse, also in meiner Klasse. Und jetzt ist sie in der Theater-AG das zweite Jahr und die ist für mich so ein klassisches Beispiel dafür, dass es auch Kinder gibt, die sich Theater aussuchen, obwohl das erstmal gar nicht zu ihnen passt.

I: Mhm.

LP 7: Weil sie merken irgendwie: ‚Das tut mir gut. Und irgendwie erfahre ich da in einem geschützten Raum Dinge, mit denen ich quasi umgehen kann.‘

(Abs. 195: *Interviewunterbrechung: Eine Person betritt das Klassenzimmer und führt einen kurzen Dialog mit LP 7 über die Raumbelagung.*)

I: Sie waren gerade bei der Beschreibung dieser einen Schülerin.

LP 7: Bei der XY (*Name der Schülerin*) genau. Also, die war, als die in die Schule kam, hatte die erstmal ganz große Schwierigkeiten, sich überhaupt zu lösen von zu Hause und so. Also sie war sehr, sehr in sich gekehrt, unglaublich schüchtern. Aber beim Theaterspiel (...) hat sie, würde ich jetzt sagen, in den vier Jahren einen unglaublichen Prozess gemacht, weil sie immer mehr aus sich raus geht und immer selbstbewusster ist und jetzt zum Beispiel sagt: ‚Ja, ich mache das.‘ Das hätte sie in Klasse eins nie gemacht. Und ich glaube nicht, dass das jetzt nur daran liegt, dass sie jetzt vier Jahre älter ist, sondern, dass sie einfach auch gelernt hat: ‚Okay, das ist ein Raum, in dem ich geschützt bin, und in dem ich sowas ausprobieren kann, und in dem ich vor allem mich ausprobieren kann in unterschiedlichen Facetten.‘ So. Also ja, ich erlebe schon Kinder so, dass die Stärkung des Selbst durch Theater sich extrem entwickelt.

(LP 7, Abs. 192–196)

In dieser Transkriptpassage wird die Entwicklung einer Schülerin nachgezeichnet, die von der Theaterlehrkraft (LP 7) in Klasse eins als introvertiert und „unglaublich schüchtern“ (LP 7, Abs. 196) wahrgenommen wurde. Nach vier Schuljahren, während denen die Schülerin kontinuierlich an der Theater-AG teilgenommen hatte, erlebte die Theaterlehrkraft diese Schülerin offensichtlich als extrovertiert und selbstbewusst. Dies belegt die Expertin mit den Worten: „Aber beim Theaterspiel (...) hat sie, würde ich jetzt sagen in den vier Jahren einen

unglaublichen Prozess gemacht, weil sie immer mehr aus sich raus geht und immer selbstbewusster ist“ (LP 7, Abs. 196).

Auch diese Fundstelle kann als illustratives Beispiel dafür herangezogen werden, dass befragte Theaterlehrkräfte ihren Schultheaterangeboten den Effekt der Selbstwertsteigerung attestierten. Wie eingangs bereits erwähnt, wurde diese Meinung von einem Großteil der befragten Grundschultheaterexpert*innen (d. h. von 82,4 %) vertreten. Aus diesem Grund soll noch ein weiteres Transkriptextrakt, das aus dem Transkript des Interviews, das mit LP 11 geführt wurde, stammt, angeführt werden. Auch LP 11 antwortete auf die Frage nach den Bildungswirkungen von Schultheater:

LP 11: Dann glaube ich, dass das Theaterspielen die Persönlichkeit von den Schülern stärkt, vor allem auch von Schwachen. Also oder von schüchternen Schülern. Also ich habe zwei, drei Schüler, die sich nicht getraut haben und das dann trotzdem funktioniert hat. Und ich glaube diese Erfahrung: ‚Oh Gott, ich will eigentlich nicht.‘ Und dann aber dazustehen und zu machen und da mit einem positiven Gefühl rauszugehen, finde ich glaube ich wichtig. Also ich glaube, das stärkt die Schüler.

(LP 11, Abs. 254)

Auch dieses Transkriptextrakt zeigt, dass die Expertin LP 11 dem Theaterspiel den positiven Effekt der Stärkung des Selbstbewusstseins zuschreibt: Mit dem fingierten Schüler*innenzitat „Oh Gott, ich will eigentlich nicht“ (LP 11, Abs. 254) weist diese Theaterlehrkraft auf Ängste von „Schwachen“ (ebd.) oder „schüchternen Schülern“ (ebd.) hin, und lässt einen dann schlussfolgern, im Laufe der Probenzeit würden diese Ängste überwunden, weil es letztlich zu einem präsenten Agieren vor Publikum käme, das wiederum zu positiven Gefühlen führe. Dieses „positive Gefühl“ (vgl. ebd.) stärke das Selbst bzw. die Persönlichkeit der Betroffenen. Interessanterweise illustriert auch diese Theaterlehrkraft (LP 11) die These vom Effekt des Selbstwertzuwachses durch Theaterspiel anhand von „schüchternen Schülern“ ((LP 11, Abs. 254).

An dieser Stelle sei auf ein Ergebnis von Romi Domkowskys Studie „Theaterspielen und seine Wirkungen“⁷¹ hingewiesen: In dieser „quantitativen Studie zu den Transfereffekten des Theaterspielens“⁷², die Domkowsky mit 84 Berliner Schüler*innen der 12. und 13. Klasse im Jahr 2011 durchführte, konnte die Wirkung der Förderung von Selbstwirksamkeitszuwächsen durch das Theaterspiel nicht nachgewiesen werden. Im Gegenteil kommt Domkowsky vielmehr zu dem Schluss:

⁷¹ Domkowsky, Romi: Theaterspielen – und seine Wirkungen. Berlin. Dissertation an der Universität der Künste, 2011. In: <http://opus.kobv.de/udk/volltexte/2011/37/> (Zugriff: 15.10.2022).

⁷² Thielicke, Virginia: „Es gibt einen großen Hunger nach Legitimation“. Interview mit Romi Domkowsky, Autorin einer Studie zu Wirkungen des Theaterspiels in der Schule. In: Schultheater. Wahrnehmung. Gestaltung. Spiel. Heft 28. 1/2017. S. 39–41.

Alles was den Kern des Selbst, wie zum Beispiel die Selbstkenntnis und die Selbstzweifel betraf, blieb dagegen bei Theaterspielern unverändert. So etwas sieht man ja auch bei bekannten Schauspielerinnen und Schauspielern, die immer noch von Selbstzweifeln zerfressen sind, auch wenn sie nach außen hin sehr selbstbewusst wirken können. Also, dass man durch Theaterspielen selbstbewusster wird, halte ich nach wie vor für einen Mythos [...].⁷³

Mit ihrer Wirkungsstudie entlarvte Domkowsky die These vom Wandel der schüchternen, introvertierten Person zur selbstbewussten, extrovertierten Persönlichkeit durch das Theaterspiel als Mythos. Nach den Befunden der Expert*innenbefragung (die für diese Arbeit durchgeführt wurde) scheint dieser Mythos unter Theaterlehrkräften jedoch durchaus verbreitet zu sein.

Abschließend ist zum *Kategorienbereich Kompetenzerwerb* festzuhalten, dass die befragten Grundschultheaterexpert*innen mit ihren Schultheaterangeboten sowohl zum Erwerb von bildungsplanrelevanten Kompetenzen, die die Leitperspektive *Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt* (BTV) betreffen, beitragen wollten, als auch zum Erwerb von prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen, die für das Fach Deutsch (im Bildungsplan 2016) ausgewiesen sind. Laut den Angaben interviewter Personen konnten auch Kompetenzzuwächse in beiden Bereichen bei den theaterspielenden Schüler*innen wahrgenommen werden. Außerdem beschrieben befragte Expert*innen die Ausbildung bzw. Steigerung von Sozialkompetenzen als Ziele und Effekte ihrer jeweiligen Schultheaterangebote. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass das kompetenzvermittelnde Potential von Schultheater in der Grundschule auch von Christian Schulz betont wird, der zum Erhebungszeitraum Vorstandsmitglied des *Landesverbands Theater in Schulen Baden-Württemberg e.V. (LVTS)* war und in dieser Funktion den Bereich Schultheater in der Grundschule vertrat. In seinem Beitrag „Für die Praxis. Kompendium zur Theaterarbeit in der Grundschule“⁷⁴ stellt Schulz einerseits Querverbindungen zwischen den im Bildungsplan 2016 verankerten Leitperspektiven her und formuliert andererseits in Analogie zum Raster des Bildungsplans prozess- und inhaltsbezogene Kompetenzen für das (noch nicht existierende bzw. flächendeckend etablierte) Fach Theater in der Grundschule.⁷⁵

⁷³ Ebd. S. 40.

⁷⁴ Schulz, Christian: Für die Praxis. Kompendium zur Theaterarbeit in der Grundschule. In: Bachmann, Anna-Sophie; Beichel, Johann J. (Hrsg.): Theater an Grundschulen. Bildungstheorie und Schulpraxis. Dokumentation zur Fachtagung am KIT: 6. Juni 2019. Vorträge und Workshops. Baltmannsweiler, 2019. S. 103–115.

⁷⁵ In diesem Zusammenhang sei erwähnt, dass Schulz' Überlegungen in ein *Modell zur Etablierung der Theaterarbeit an Grundschulen* flossen (vgl. Schulz/LVTS, Reutlingen, 2020). Dieses Modell wird seit Beginn des Schuljahrs 2022/2023 an neun Schulen erprobt. Derzeit liegen noch keine Wirkungsstudien im Hinblick auf den Kompetenzerwerb und die Lernzuwächse der Beteiligten vor.

2.2.2 Befunde zum Kategorienbereich Ästhetische Erfahrungsdimensionen

| Kategorienbereich Ästhetische Erfahrungsdimensionen | |
|--|--|
| Hauptkategorie | Sachliche Aspekte |
| Erfahrungspotential | Erfahrungsmöglichkeiten durch die Rahmung von Schultheater |
| | Vorerfahrungen |
| | Irritationen, Verunsicherungen |
| | Neue Einsichten, Erkenntnisse oder Gewohnheiten/Verhaltensänderungen |
| Aisthesis | |
| Biografie- und Subjektbezogenheit | (Berufs-)Biografie der Lehrkraft |
| | Berücksichtigung biografisch relevanter Gegebenheiten der Schüler*innen |
| Erkenntnisfähigkeit | |
| Mimesis | Material/Stoff der Mimesis |
| | Transformation durch Aisthesis und Imagination <ul style="list-style-type: none"> - Auskünfte über die Erfüllung von Voraussetzungen - Aussagen über mimetische Transformationsarten |
| Poiesis | Allgemeine Auskünfte zum Üben |
| | Trainings- und Übungssequenzen und deren Inhalte |
| Selbstreferentialität | Ludische Komponente <ul style="list-style-type: none"> - Vorstellungen über die Bedeutung des Spiels im Zusammenhang mit der Schultheaterarbeit - Stellenwert der ludischen Komponente in den Schultheaterangeboten - Effekte, die Befragte dem Ludischen zuschrieben |
| | Handlungsentlastung/Handlungsdruck <ul style="list-style-type: none"> - Ergebnisoffenheit versus Produktionsdruck - AG-Form mit freiwillige Teilnahme versus Schultheater als Pflichtangebot - Keine Notengebung versus Kompetenzbewertung durch Zensuren - Schulalltagsterritoriale versus schulalltagskompatible Rahmung - Proben in spezifischen Theaterräumen versus in funktionalen Alltagsräumen - Schultheater als Kunstform versus Theater als Methode |
| Spezifische ästhetische Temporalität | Zeitliche Rahmenbedingungen |
| | Selbstvergessenheit |
| | Vergnügen, Freude, Lust und andere Affekte |
| | Präsenz |

Tabelle 37

Erfahrungspotential

Erfahrungsmöglichkeiten durch die Rahmung von Schultheater

Die Rahmung von Schultheater zeichnet sich durch ein räumliches Arrangement aus, das sich von der (räumlichen) Rahmung anderer Unterrichtsfächer unterscheidet: Alle interviewten Expert*innen (d. h. 100 % der Befragten) berichteten, vor Beginn der Theaterstunden würde – sofern sie mit ihren Gruppen bzw. Klassen nicht in Turnhallen, Aulen oder speziellen Theaterräumen probten – das Mobiliar (Tische und Stühle) der Klassenzimmer oder Seminarräume zur Seite geräumt, sodass freie Spielflächen entstünden. Dieses Raumarrangement markiert u. a. die Differenz zwischen Schultheater und anderen Fächern.

Aus dem schultheaterspezifischen Raumarrangement ergeben sich für die Schüler*innen signifikante Erfahrungsmöglichkeiten.

So antwortete eine Expertin (LP 11), die mit einer zweiten Grundschulklasse ein Theaterprojekt (in Epochenform) durchführte, auf die Frage, ob sie der These zustimme, dass sich die Teilnahme an Theaterangeboten in irgendeiner Form positiv auf die Schüler*innen auswirke, das Theaterspiel hätte grundsätzlich eine Erfahrungswirksamkeit, weil es sich schlichtweg von konventionellen Unterrichtsformen unterscheidet:

LP 11: Also erstmal ist es eine Erfahrung, die man macht. Und das ist glaube ich schon einmal etwas Positives. Man macht einfach eine andere Erfahrung außerhalb des klassischen Unterrichts.
(LP 11, Abs. 253)

An anderer Stelle führte diese Lehrkraft (LP 11) aus, worin sie die Differenz zwischen dem „klassischen Unterricht“ (LP 11, Abs. 253) und dem Schultheater sieht:

LP 11: Also, weil es tatsächlich halt einfach so ist, das die (*Schüler*innen*) relativ viel am Vormittag da sitzen und machen und tun müssen, und das (*Theaterprojekt*) halt dann einfach nochmal was ganz anderes war. Es war immer so: ‚Ja cool.‘ Und: ‚Wir können einfach mal, wir können / Wir werden nicht gefüttert, sondern wir können auch einfach mal machen.‘ So in die Richtung, so ein bisschen.
(LP 11, Abs. 182)

LP 11 meinte, in den Theaterstunden bewegten sich die Schüler*innen – im Gegensatz zu ihren sonstigen Unterrichtserfahrungen, wo sie viel am Platz saßen – frei im Raum. Zudem dürften sie „einfach mal machen“ (LP 1, Abs. 182), d. h., körperlich handelnd experimentieren. Mit der im Passiv formulierten fingierten Schüler*innenaussage „Wir werden nicht gefüttert“ (ebd.) macht diese Expertin (LP 11) deutlich, dass das Theaterspiel kein Vorgang der (kognitiv ausgerichteten) Wissensrezeption ist, sondern ein körperlich-leibliches Handlungsgeschehen, dessen Ausgang offen ist. Interessanterweise wechselte LP 11 bei der Beschreibung der Differenz zwischen (konventionellen) Unterrichtsformen und den Theaterprojektstunden vom Passiv in den Aktiv, indem sie die Theaterunterrichtserfahrung mit der Formulierung „einfach mal machen“ (ebd.) umschrieb.

LP 7 beschrieb die Differenz zwischen der Rahmung des Fachunterrichts und der des Schultheaters im Zusammenhang mit ihrer Erklärung zu den unterschiedlichen Theaterangeboten, die sie an ihrer Grundschule offeriere, wie folgt:

LP 7: Es ist auch dreimal so anstrengend (*wie der Fachunterricht*). Also es ist nicht / Ich mache das sehr, sehr gerne, aber es ist wirklich dreimal so anstrengend. Das finde ich schon, weil ich glaube, das liegt daran, dass man selber natürlich kreativ ist und die Kinder aber auch eine bewegtere Masse sind. Die Stühle und alles ist zur Seite geschoben. Also es ist einfach ein wirklich ganz anderes Arbeiten.
(LP 7, Abs. 94)

Bevor diese Expertin (LP 7) das räumliche Arrangement konkret beschreibt, weist sie auf die Wirkungen dieses Arrangements auf ihre eigenen Energieressourcen und die Aktivitäten der Schüler*innen hin: Bei den Schüler*innen evoziere die freie Spielfläche körperliche Aktivitäten, konkret expressive Bewegungen, die im Sitzen nicht ausgeführt werden könnten, sodass die sie (LP 7) die Klasse als „bewegtere Masse“ (LP 7, Abs. 94) erlebe.

Die angeführten Fundstellen zeigen: Schultheater ermöglicht Schüler*innen Erfahrungen mit einem Unterrichtsformat, das sich von gängigen Unterrichtsformen durch ein spezifisches Raumarrangement unterscheidet. Dieses Raumarrangement regt Schüler*innen in besonderer Weise dazu an, raumgreifende körperliche Bewegungen auszuführen. Insofern sind dem Schultheater grundsätzlich leiblich-körperliche Erfahrungsmöglichkeiten eingeschrieben.

Vorerfahrungen

Zum *sachlichen Aspekt Vorerfahrungen* der *Hauptkategorie Erfahrungspotential* äußerten sich lediglich fünf der siebzehn befragten Expert*innen, und zu diesem Aspekt wurden insgesamt acht Transkriptextrakte entnommen.

Eine Lehrkraft (LPoTP 1) betonte, die eigene Vorerfahrung mit künstlerischen Produktionsprozessen sei für sie eine wichtige Voraussetzung für die Realisierung ihres Theaterprojekts mit einer vierten Grundschulklasse gewesen.

LPoTP 1: Dadurch, dass ich im Referendariat eben ähnliche Erfahrungen wie meine Kollegin gemacht habe, dass ich das, was da gemacht wurde, ebenfalls selber ausgeführt habe mit meinen Schülern, nur damals hatte ich dann keine Präsentation gemacht, sondern eben ein Hörspiel daraus gemacht. Und dadurch wusste ich schon, was auf mich zukommt. Also ich bin diesen Schritt schon einmal gegangen.

I: Mhm, im Referendariat. War das Projekt im Deutschunterricht verortet?

LPoTP 1: Ja.

I: Sie produzierten ein Hörspiel, mhm.

LPoTP 1: Genau wir produzierten ein Hörspiel. Damals aber nicht ganz so frei. Also ich habe damals nicht irgendein Thema vorgegeben und dann kuck mal. Damals hatte ich auch noch nicht die Erfahrung dazu, sondern ich habe mich da schon an einen Geschichtenanfang, an Stevensons SCHATZINSEL dann quasi gehalten. Habe denen die Geschichte erzählt und hab' dann weiterspinnen lassen. Also habe es dann geöffnet.

I: Mhm. Sie haben schon einmal die Erfahrung mit einem Produktionsprozess zu einem literarischen Text gemacht mit der Hörspielproduktion.

LPoTP 1: Ja, und deswegen war diese Hürde, dieses Projekt überhaupt anzugehen und dieses Gefühl ‚oh, ich muss eigentlich noch hier und hier und das und das und diese Kompetenz abdecken‘, war nicht da.

(LPoTP 1, Abs. 145–151)

Diese Theaterlehrkraft (LPoTP 1) bestätigt mit den Worten „ich bin diesen Schritt schon einmal gegangen“ (LPoTP 1, Abs. 145), bzw. „und deswegen war diese Hürde das Projekt überhaupt anzugehen [...] nicht da“ (LPoTP 1, Abs. 151) Deweys These, Erfahrungen basierten stets auf Vorerfahrungen. LPoTP 1 verfügte über die Vorerfahrung (die sie während

des Referendariats gemacht hatte), ein Hörspiel mit einer Klasse zu produzieren. Diese Erfahrung beinhaltete die Transformation eines literarischen Stoffs (Stevensons SCHATZINSEL) zu einem ästhetischen Produkt (Hörspiel). Sie weist Parallelen zu theatralen Produktionsprozessen auf und regte LPoTP 1 dazu an, später tatsächlich ein Theaterprojekt mit der Klasse durchzuführen. In der Rückschau berichtet diese Lehrkraft (LPoTP 1) außerdem, sie hätte „damals“ (ebd.) also bei der Hörspielproduktion „nicht ganz so frei“ (ebd.) gearbeitet, weil sie noch keine Erfahrungen mit der Entwicklung von Eigenproduktionen zu einem Thema gehabt hätte. Auch damit bestätigt sie Deweys Grundannahme, allein durch Erfahrungen bilde der Mensch neue Einsichten, Erkenntnisse und Gewohnheiten aus.

Bei der Analyse des Extrakts fällt zudem auf, dass LPoTP 1 keine theaterspezifischen Termini verwendet: So verwendet sie bspw. den Begriff ‚Präsentation‘ als Synonym für ‚Theateraufführung‘.

Andere Expert*innen berichteten ebenfalls über eigene Vorerfahrungen mit dem Theaterspiel. Diese Fundstellen werden jedoch – entsprechend den Kategorisierungskriterien – unter dem *sachlichen Aspekt (Berufs-)Biografie der Theaterlehrkraft* analysiert, da sie inhaltlich um Vorerfahrungen, die bis in die eigene Kindheit und Jugend zurückreichen, kreisen.

Zahlreiche Expert*innen berichteten außerdem über Theatervorerfahrungen bzw. Theatervorstellungen, die sich unter dem – in den Theaterwissenschaften längst für obsolet erklärten – Konstrukt der Werktreue bzw. der Literaturillustration fassen lassen. Bspw. erklärte eine Expertin (LP 3) zu den Theatervorerfahrungen von Kolleg*innen und Schüler*innen:

LP 3: „Also man ist schon immer wieder konfrontiert, denke ich, egal von welcher Seite, was jetzt das Schulsystem angeht, mit dieser ursprünglichen Vorstellung: Ich habe da irgend ein tolles, bekanntes Werk, alle lernen ihren Text. Das kommt auch oft von Schülern. Wenn man das erste Mal Theaterarbeit mit den Schülern macht, fragen sie: ‚Ja, wann spielen wir denn Theater?‘ Oder: ‚Wann gibt es denn unseren Text?‘ Also das ist immer wieder so, (...) dass man da erst einmal erklären muss.“

(LP 3, Abs. 143)

Diese Theaterlehrkraft (LP 3) spricht im zitierten Exzert von einer „ursprünglichen Theatervorstellung“ (vgl. LP 3, Abs. 143). Unter dieser Vorstellung wird nach ihren Ausführungen die werktreue Aufführung eines literarischen Textes (den sie im Exzert als „irgend ein tolles bekanntes Werk“ bezeichnet) verstanden. Aus dem Exzert geht somit hervor, dass Theaterlehrkräfte durchaus mit Theatervorerfahrungen konfrontiert werden, nach denen die Kunstform Theater auf einer Hierarchie der theatralen Zeichen basiert und nach der alle theatralen Zeichen dem Text unterzuordnen sind, um ihn zu illustrieren.

Eine weitere Theaterlehrkraft (LP 8) antwortete auf die Frage nach dem Erfahrungspotential von Schultheater für die Beteiligten ebenfalls mit der Beschreibung dieser textzentrierten Theatervorstellung von Schüler*innen:

LP 8: Die Kinder versuchen erstmal in die Theater-AG zu kommen. Die sehen die Aufführungen. Es gibt viele, die sagen seit Klasse eins: ‚Ich möchte einmal in die Theater-AG, sobald ich darf.‘ Und dann kommen sie mit großen Augen, vielen Fragen und wollen eigentlich direkt loslegen, fragen: ‚Welches Spiel, welches Stück führen wir auf, was spielen wir?‘ Und sie sind noch ganz weit weg von diesem / ‚Aber was machen wir denn jetzt hier für Übungen, wofür, was?‘ // (LP 8, Abs. 113)

Als Vorerfahrung der Schüler*innen wird hier die Theaterrezeptionserfahrung der Aufführungen der Theater-AG genannt. Diese Aufführungserlebnisse evozierten bei den Schüler*innen (von LP 8) offensichtlich die Vorstellung, Theater kreise um ein „Stück“ (LP 8, Abs. 113) im Sinne eines literarischen Textes und in der Theater-AG würde ausschließlich die (durch den Text vorgegebene) Figurenrede geprobt.

Die befragten Theaterlehrkräfte äußerten sich nicht nur zu den vorhandenen Vorerfahrungen, sondern eine Expertin (LP 9) klagte auch über mangelnde Vorerfahrungen der Schüler*innen mit Stegreif- oder Rollenspielen, indem sie zu ihrem konzeptionellen Ansatz folgenden Kommentar abgab:

LP 9: Und nach dieser Körperarbeit ist es mir auch wichtig, dass eben genau dieses ‚ich kann mir etwas vorstellen‘ / Weil sie (*die Schüler*innen*) für mich in der Kindheit nicht spielen gelernt haben.

I: Mhm.

LP 9: Also ganz viele, die können zwar wunderbar irgendwelche Videospiele spielen, aber selbst spielen, Rollenspiele ‚Mutter, Vater, Kind‘, ‚Kaufladen‘ sonst was. Das haben unsere Kinder hier nicht mehr. Und wenn man dann eben sagt: ‚Spielt mal ihr macht ein Feuer‘, dann wissen die nicht wie das geht. (LP 9, Abs. 38–40)

Abgesehen davon, dass hier mit der Gegenüberstellung von digitalem Gaming und ‚Live-Rollenspielen‘ ein binarisches Denkmuster präsentiert wird, enthält das Extrakt die Aussage, Grundschüler*innen mangle es an Vorerfahrungen mit performativen Spielhandlungen (wie sie im Rollenspiel ausgeführt werden) und mit funktional ausgerichteten praktischen Handlungen wie bspw. dem sachgerechten Arrangieren von Brennholz vor dem Entzünden eines Feuers. LP 9 behauptet in der Fundstelle auch, der Mangel an Vorerfahrungen mit „Rollenspielen“ (LP 9, Abs. 40) und praktischen Tätigkeiten (wie Feuer machen) wirke sich auf die Imaginationsfähigkeit („dieses ‚ich kann mir etwas vorstellen““, LP 9, Abs. 38) der Schüler*innen aus, die es in der Theater-AG dementsprechend auszubilden gelte.

Eine externe Theaterpädagogin (ETP 1) berichtete über Vorerfahrungen, die Schüler*innen daran hindern würden, sich auf das Theaterspiel einzulassen, indem sie das Fallbeispiel eines Jungen, der kognitiv sehr leistungsstark war, anführte:

ETP 1: Der eine war ein kleiner Junge in XY (*Name eines Dorfes*). Das war eine dritte Klasse auch. Und das war der Klassenprimus. Ein enorm intelligenter Junge, der wusste alles. Und alles besser. Und war körperlich / Hatte, wenig Kontakt zu seinem Körper. Und der hat dann die Rolle eines Roboters genommen. Und das passte sehr gut zu ihm. Ich habe ihm die auch gerne gegeben. Und er hatte sehr wenig, gar nicht viel, weil er eben auch sich nie / Also er hat ganz wenig beigetragen zu den Szenen. Er wirkte immer sehr hilflos, er wirkte sehr unglücklich. Er war halt aus seiner Rolle als Klassenprimus 'raus.

I: Mhm.

ETP 1: Während andere besser waren. Also das hat er auch gemerkt, dass andere besser waren, als er. Ja, das hat ihn, glaube ich, auch nicht froh gemacht. Der hat auch nicht gerne Theaterstunde gehabt, weil es nicht / Das war nicht der gewohnte Erfolg für ihn, denke ich. Ja. Ich hätte ihm den Erfolg aber gerne gegeben, nur er hat / Er war nicht imstande dazu.

(ETP 1, Abs. 201–203)

In der Fallgeschichte, die die externe Theaterpädagogin (ETP 1) in dieser Passage erzählt, ist von einem körperlich „kleinen Jungen“ (ETP 1, Abs. 201) die Rede, der offensichtlich über ausgeprägte kognitive Fähigkeiten verfügte. Dieser Junge bestach durch Intelligenz und Redegewandtheit. Sein kognitives Vermögen und seine rhetorischen Fähigkeiten verschafften ihm (im regulären Fachunterricht) Erfolgserlebnisse und die Erfahrung, der Beste zu sein. (ETP 1 spricht vom Klassenprimus). In den Theaterstunden konnte der Junge an dieser Vorerfahrung nach der Einschätzung der Theaterpädagogin (ETP 1) nicht anknüpfen. Das Denken in gewohnten Bewertungsrastern hinderte ihn vielmehr daran, sich auf das Theaterspiel, das leibliche Handlungen und soziale Interaktionen impliziert, einzulassen. Beim Betrachten des Extrakts fällt auf, dass ETP 1 in ihrer Fall Erzählung mit Gegensätzen operiert, die eklatant sind: Der enormen Intelligenz und somit der geistigen Größe des Jungen stellt sie einen kleinen Körper, mangelnde Intuitionsfähigkeit und Vitalität und die Emotionen Hilflosigkeit und Unglücklichsein gegenüber. Inwiefern diese Narration auf tradierten Geschlechterrollenkonstruktionen basiert, soll hier nicht erörtert werden, da das Transkriptextrakt herangezogen wurde, um Folgendes zu verdeutlichen: Vorerfahrungen von Schüler*innen können (laut ETP 1) während theatraler Produktionsprozesse auch so stark erschüttert werden, dass die Bereitschaft dieser (irritierten) Schüler*innen, sich auf das Theaterspiel und somit auf assoziative Denkprozesse und körperliche Handlungsexperimente einzulassen, gegen null sinkt.

Irritationen, Verunsicherungen

Die Brechung vorhandener Wahrnehmungsmodi, die mit Irritationen und Verunsicherungen einhergeht, gehört nach Dewey zu jedem Erfahrungsprozess, der zur Erweiterung von Wahrnehmungs- und Handlungsmustern führen soll. Auch *ästhetische Erfahrungen* implizieren nach Kleimann Momente der Verunsicherung und Irritation (vgl. Kapitel II, Punkt 2.2.2). Aus diesem Grund wurde der sachliche Aspekt *Irritationen, Verunsicherungen* zur *Hauptkategorie Erfahrungspotential* gebildet. Insgesamt wurden zu diesem Aspekt 25 Extrakte aus zehn (von sechzehn) Transkripten entnommen. Die extrahierten Passagen beziehen sich zum einen auf theaterpädagogische Arbeitsweisen, zum anderen auf bestimmte Arbeitsphasen während des Probenprozesses und schließlich auf die Aufführungssituation, die auch mit Irritationen und Verunsicherungen verbunden sein kann.

Verschiedene Theaterlehrkräfte berichteten, dass Irritationen häufig am Anfang von Probenprozessen auftraten, weil die Schüler*innen in dieser Phase mit Neuem und Unbekanntem konfrontiert würden. Bspw. würden spielerische Übungen durchgeführt, die keineswegs den Theatervorstellungen der Schüler*innen entsprächen. So erläuterte eine Theaterlehrkraft (LP 9), die eine Theater-AG leitete, zu den Arbeitsphasen, die die Schüler*innen erlebten:

LP 9: Also immer am Anfang lerne ich erst mal, ein Schauspieler zu sein. Ich werde erst mal zum Schauspieler. Das ist für Kinder oft langwierig, weil sie denken: ‚Ja, wann spielen wir denn jetzt?‘ So. Aber da sage ich immer: ‚Da müsst ihr durch.‘

(LP 9, Abs. 162)

Diese Aussage verdeutlicht, dass die Anfangsphase, in der basale Übungen zum Erwerb von (Schau-)Spielgrundlagen gemacht werden, bei den Beteiligten zu Irritationen führen kann, da solche Übungen neu und unbekannt für die Schüler*innen sind und nicht ihren Vorannahmen über die Kunstform Theater entsprechen. Die Konfrontation mit theaterpädagogischen Arbeitsformen und Herangehensweisen kann somit die Vorstellungen von Schüler*innen über das, was sie in einer Theater-AG oder einem Theaterprojekt erwartet, erschüttern. Dies bestätigte auch LP 11, die in ihrer Antwort auf die Frage, wie sie Schüler*innen letztlich zum Theaterspiel anstifte, meinte, Schüler*innen der zweiten Grundschulklasse spielten grundsätzlich gerne. Hierzu erläuterte sie (LP 11):

LP 11: Für die war das am Anfang auch noch kein Theater. [...] Das ist ganz interessant. Wenn man sagt, man spielt Theater, das habe ich auch mit meiner anderen Theatergruppe / Und Leute, die neu dabei sind oder das noch nie gemacht haben, die kommen dann nach so zweimal und fragen: ‚Okay, aber wann fangen wir denn an Theater zu spielen?‘ So. Also, dass man quasi über das Spiel dann ins Theater reinkommt, so.

I: Mhm. Die haben wahrscheinlich so eine bestimmte Vorstellung wie: Es gibt ein Textbuch //

LP 11: Ja, genau. Also //

I: // und dann gibt es die Figuren oder Rollen, die verteilt werden.

LP 11: Ich überlege gerade, ob das auch da war. Es war bei denen glaube ich auch so. Genau, die haben so eine ganz klassische Theatervorstellung: ‚Ich möchte eine Rolle. Ich bin die Prinzessin.‘ Ach genau, wir haben auch / Am Anfang haben wir irgendwie gefragt: ‚Was wollt denn ihr gerne spielen?‘ Das hat mich ja schon auch interessiert. ‚Ja, wir wollen irgendwie Märchen, ein Märchen spielen.‘ Oder: ‚Wir wollen so eine Geschichte.‘

(LP 11, Abs. 84–88)

In diesem Extrakt wird beschrieben, dass Schüler*innen, die zum ersten Mal an einem Schultheaterprojekt teilnahmen, das Theaterspiel mit Textgattungen und Figuren in Verbindung brachten. Mit ‚der Prinzessin‘ wird hier eine Figur genannt und mit dem ‚Märchen‘ die entsprechende Textgattung. D. h., die hier beschriebene anfängliche Irritation der Schüler*innen während der ersten Probenphase, in der in der Regel Wahrnehmungs-, Imaginations- und Reaktionsübungen (die LP 11 als ‚Spiel‘ bezeichnet) gemacht werden, rührte von der Vorstellung her, das Theaterspiel müsse mit dem Spielen von Figuren bzw. ‚Geschichten‘ (wie Märchen) verknüpft sein. Die Schüler*innen von LP 11, die erstmals am Schultheaterprojekt teilnahmen, hatten offensichtlich schlichtweg noch keine Erfahrung mit der Herstellung eines Kohärenzrahmens zwischen Körper- und Wahrnehmungstraining und dem Theaterspiel gemacht.

Irritationen und Verunsicherungen können in der Anfangsphase jedoch auch über Einstiege, bei denen erstmals ein Stoff wahrgenommen wird, hervorgerufen werden. Eine Theaterlehrkraft, die ausschließlich Theater als Fach unterrichtete (LP 10) beschrieb diese Situation in ihrer Antwort auf die Frage nach dem Ablauf eines Theaterschuljahrs:

LP 10: Also das erste ist einmal das Vorstellen von der Geschichte, sodass sie einmal so eine vage Vorstellung bekommen, was kommt auf uns zu so im nächsten Schuljahr. Ich finde es immer ganz wichtig, ihnen schon den ganzen Bogen zu zeigen. Was alles kommt und was dann am Ende steht und was dazwischen für einzelne Phasen dann sein werden. So detailliert sicher nicht, weil sonst kommen sie total durcheinander.

I: Also, betrachten wir die Schülerseite: Die (*Schüler*innen*) kommen und hören die Geschichte. Und es gibt offensichtlich Momente, in denen sie total durcheinandergeraten.

LP 10: Ja. Also wenn ich ihnen jetzt sage: ‚Wir machen / Oder: ‚Ich habe mir überlegt, dass wir mit der Geschichte etwas machen. Ich lese sie euch einmal vor. Könnt ihr euch das vorstellen, findet ihr sie spannend oder sagt ihr gleich ‚oh komisch.‘ Und da haben sie eigentlich alle gleich gesagt: ‚Ja spannend, aber wie sollen wir das machen?‘ Oder: ‚Hey, was sollen wir dann lernen?‘ Dann sage ich erstmal: ‚Stopp. Also wir nehmen die Geschichte und es wird so sein, dass wir am Schluss, so ist geplant, da habe ich auch angefragt, dass wir in Stadt XY (*Name einer Stadt, in der 2017 ein Schultheatertreffen ausgerichtet wurde*) aufführen und dass wir auch hier in der Turnhalle aufführen, drei Mal.‘

(LP 10, Abs. 191–193)

Aus dieser Transkriptpassage geht hervor, dass zu Beginn von künstlerischen Produktionsphasen Irritationen und Verunsicherungen bei den Beteiligten hervorgerufen werden können, wenn zu diesem Zeitpunkt bereits ‚der ganze Bogen‘ vorgestellt wird: Mit ‚der Geschichte‘ führte diese Theaterlehrkraft (LP 10) einen bestimmten Stoff als Gegenstand der Arbeit ein und wies im Anschluss auf die Aufführungssituationen hin. Damit war klar, dass der Stoff (den LP 10 als ‚die Geschichte‘ bezeichnet) in irgendeiner Form zu einer Inszenierung transformiert werden sollte. Allerdings existieren am Anfang von Probenphasen bei den Beteiligten noch keine konkreten Vorstellungen über die Art und Weise der mimetischen Transformation, denn diese Vorstellungen werden im Laufe der Probenphase erst generiert und zu Handlungen transformiert. D. h., in der Anfangsphase von Schultheaterprobenprozessen besteht sozusagen eine Leerstelle im inneren Vorstellungsraum der Schüler*innen. Und diese ‚Leerstelle‘ führt zu Verunsicherungen. In der angeführten Transkriptpassage sind diese Unsicherheiten an den von LP 10 zitierten Schüler*innenfragen „aber wie sollen wir das machen?“ (LP 10, Abs. 193) bzw. „was sollen wir dann lernen?“ (LP 10, Abs. 193) abzulesen, denn diese Fragen signalisieren, dass das bisherige Orientierungswissen der Schüler*innen nicht ausreichte, um sich den theatralen Produktionsprozess vorstellen zu können.

Auch LP 8, die zusammen mit einer externen Theaterpädagogin eine Theater-AG anbot, schilderte, sie erlebe am Anfang von Probenphasen einerseits Neugier, andererseits jedoch auch Unsicherheit bei den Teilnehmenden:

I: Sie haben soeben geschildert, am Anfang gäbe es schon so eine Irritationsphase.

LP 8: Ja, ja. Und Neugier. Man ist sich unsicher und ja / Und unsere Aufführungen sind sehr beeindruckend. Also wir spielen vier Mal. Wir spielen zwei Mal vormittags für die Schüler sozusagen, wir laden die Kindergärten ein. Das heißt auch die zukünftigen Schüler sehen uns schon.

(LP 8, Abs. 120–121)

LP 8 führte die Unsicherheit der Schüler*innen auf deren Rezeptionserfahrungen und somit auf ihre Aufführungserlebnisse mit früheren Theater-AG Produktionen zurück:

LP 8: Wir haben Freilicht ohne Mikrofon.

I: Mhm.

LP 8: Ja, also, und das ist etwas, das flößt glaube ich Respekt ein als Zuschauer, macht neugierig. Und dann kommt so die Grenze: ‚Schaffe ich das, dahin zu kommen? Traue ich mir das zu?‘ Und die Frage: ‚Was passiert bis dahin alles?‘ Und das meine ich mit dem, die sind da unsicher und teilweise auch ein bisschen ja ängstlich.

(LP 8, Abs. 123–125)

Die Probenphase der Spielmaterialgenerierung, in der probiert, experimentiert, assoziiert, improvisiert und diskutiert wird, kann bei den Teilnehmenden sowie bei den Theaterlehrkräften ebenfalls zu Irritationen und Verunsicherungen führen.

LP 7 beschrieb diese Unsicherheits- und Irritationsphase der (Spiel-)Materialgenerierung so:

LP 7: Und dann erleben sie (*die Schüler*innen*) so einen Findungsprozess, wo die glaube ich oft noch ratloser sind als ich. ‚Wo gehen wir denn jetzt hin und was passiert da jetzt?‘ Also, ich glaube diese Unsicherheit, in die ich die da schicke, die ist schon heftiger, als jetzt bei so einem klassischen Stück, wo es heißt: ‚Du kriegst den Text und du den!‘ Wenn die mich kennen, können die sich viel besser darauf einlassen. Also, wenn das jetzt zum Beispiel meine ehemalige Klasse ist, dann wissen die: ‚Okay ja, das läuft schon.‘ Die, die mich nicht kennen; ich glaube für die ist es wirklich nicht ganz einfach, weil die wissen: ‚Okay wir machen die ganze Zeit mit irgendeinem Thema ‘rum, aber wir haben ja bis jetzt‘ – das sagen die dann mir auch oft – ‚dann noch überhaupt kein Theater gespielt.‘ Weil für die Theaterspielen ja wirklich bedeutet: ‚Ich habe einen Text und den sage ich und dann gehe ich wieder.‘ So. Genau. Ja, also ich glaube dass ich die da schon auch sehr fordere oder sehr / Also ich glaube schon, dass das nicht ganz einfach ist, dieser Findungsprozess für die.
(LP 7, Abs. 178)

Mit dem Einstieg: „Und dann erleben sie so einen Findungsprozess, wo die glaube ich oft noch ratloser sind als ich“ (LP 7, Abs. 178), den LP 7 hier zur Beschreibung des Probenprozessablaufs wählt, macht diese Theaterlehrkraft deutlich, inwiefern die Materialgenerierungsphase auch für sie als Lehrkraft mit dem Gefühl der Unsicherheit bzw. Ratlosigkeit verbunden ist. Diese Aussage kann als Indiz für die Erfahrungswirksamkeit von Schultheater herangezogen werden, denn „zum Theatermachen gehört“⁷⁶ konstitutiv, „dass man zu Beginn nicht weiß, was am Ende herauskommt, denn Zufall und Ergebnisoffenheit spielen eine große Rolle“⁷⁷. Ergebnisoffene Prozesse werden – wie das Transkriptextrakt zeigt – nicht nur von Schüler*innen als irritierend erlebt, sondern sie können in gewisser Weise auch die Sicherheitsgefühle von Theaterlehrkräften destabilisieren, weil diese am Anfang von Probenphasen ebenfalls noch nicht wissen, wie die Inszenierung, die am Ende aufgeführt werden soll, ‚aussehen‘ wird.

Zum Beleg für die Irritationen aller Beteiligten soll noch eine zweite Fundstelle angeführt werden, in der eine weitere Theaterlehrkraft (LP 11) erläuterte, auch sie als Spielleiterin erlebe im Laufe des Probenprozesses Momente des Zweifels, der Irritation und der Unsicherheit. Diese Momente bezeichnete diese Lehrkraft (LP 11) als ‚Durchhänger‘:

⁷⁶ Martens, Gitta: Theaterpädagogik und ihr Verständnis von Pädagogik heute. Entwicklungen und Perspektiven an der Akademie Remscheid. In: Jahrbuch der Akademie Remscheid. 2008, S. 81.

⁷⁷ Ebd.

LP 11: Wir hatten diesen Durchhänger. Also ich kenne das schon. Und ich finde man hat das als Spielleiter; Momente, wo man denkt: ‚Oh Gott, was mache ich denn jetzt da?‘
(LP 11, Abs. 179)

Während mimetischer Transformationsprozesse, d. h. während Schultheaterproben, wird auch von Theaterlehrkräften ästhetisch Wahrgenommenes mit inneren Vorstellungen verknüpft und dadurch neu kontextualisiert und – zusammen mit den Schüler*innen – der Versuch unternommen, diese Verknüpfungen performativ (sprich körperlich handelnd) zu zeigen. Den Verknüpfungsmöglichkeiten sind dabei keine Grenzen gesetzt, denn sowohl Wahrnehmungsfokusse als auch innere Vorstellungswelten und körperliche Handlungsmöglichkeiten (in Form von Gestik, Mimik, Stimme, Sprache und Motorik) sind vielfältig, und dadurch ergeben sich unendlich viele spielerische Variationsmöglichkeiten. Der Prozess des Experimentierens, Kombinierens, Probierens, Wahrnehmens und Verwerfens ist – wie bereits festgestellt – ergebnisoffen, soll jedoch mit der ersten Aufführung einer Inszenierung, d. h. mit der Premiere, sein Ende finden. Dies erfordert von Theaterlehrkräften, dass sie – zusammen mit den Schüler*innen – Teile des ‚erspielten Materials‘ verwerfen und andere Teile zu einer (wie auch immer gearteten) dramaturgischen Form zusammenfügen. Dieser hochkomplexe Prozess wirft nicht eindeutig beantwortbare Fragen auf und drängt zu Entscheidungen, die u. a. auf Geschmacksurteilen basieren und somit nicht mit rationalen Logiken zu begründen sind. In Anbetracht dieser Gegebenheiten kann der Satz von LP 11 „man hat das als Spielleiter; Momente, wo man denkt: ‚Oh Gott, was mache ich denn jetzt da?‘“ (LP 11, Abs. 179) geradezu als Beleg für den Erfahrungsgehalt ihrer Schultheaterarbeit gelesen werden, denn in diesem Satz drücken sich Zweifel und Unsicherheiten aus, die Indikatoren jeder Erfahrung sind.

Neben der Materialgenerierungsphase werden auch bevorstehende Aufführungen und die Aufführung selbst als Situationen erlebt, die Irritationen und Unsicherheiten auslösen können. Kurz vor den Aufführungen findet in manchen Fällen auch ein Probenraumwechsel statt, nämlich dann, wenn man bspw. vom Klassenzimmer (das bisher als Probenraum fungierte) auf eine ‚Bühne‘ wechselt. Diese Bühnen können sich in Turnhallen, im Freien oder in einem professionellen Theater befinden. Der ‚Sprung‘ auf die Bühne und die nahende Premiere lösen häufig Unsicherheiten und Irritationen bei den Schüler*innen aus: LP 5, die mit ihrer Theater-AG in einer kommunalen Veranstaltungshalle auf einer großen Bühne aufführte, berichtete über die Unsicherheiten der Schüler*innen, die unmittelbar vor den Aufführungen spürbar seien, im Rahmen ihrer Schilderung eines Theater-AG Schuljahres:

LP 3: Da ist da nämlich nichts mehr Routine. Das ist dann, je näher man an das Stück herankommt. Man ist ja immer ein bisschen hinterher, nicht so weit wie man

eigentlich gehofft hatte. Dann merkt man also, wird man selber etwas angespannt, die Kinder sind angespannt. Ich bin angespannt, weil ich denke: ‚Oh Gott hoffentlich kriegen wir das alles auf die Beine.‘ Die Kinder sind angespannt. ‚Um Gottes Willen, hoffentlich vergesse ich meinen Text nicht.‘ ‚Hoffentlich geht das alles gut.‘ ‚Was mache ich, wenn ich etwas vergessen habe oder wenn ich auf die falsche Seite laufe oder wenn ich das Mikro vergessen habe?‘ Und dann, da muss man dann echt erstmal diese Grundängste wieder beruhigen. Und ihnen immer diese Auswege aufzeigen: ‚Wenn du das vergisst, dann machst du halt das, dann spielst du halt einfach ein bisschen kreativ.‘ – ‚Wenn du das Mikro vergessen hast, na dann muss eben ein anderer dran denken und es dir bringen. Ihr seid alle zusammen zuständig.‘ – ‚Wenn du den Text vergessen hast, ich bin an der Seite, ich sag‘ dir es dann.‘ Das sind so gewisse Sachen, wenn man dann auch auf die Bühne wechselt mit den Proben und die Kinder dann einfach auch wieder so ein Selbstbewusstsein aufbauen müssen, das meiner Meinung nach ganz oft vor der Aufführung total in sich zusammenbricht.

(LP 5, Abs. 109)

Diese Theaterlehrkraft bestätigte, dass der Sprung auf die ‚große Bühne‘, d. h. der Probenraumwechsel unmittelbar vor der Premiere, zu Ängsten, Zweifeln und Unsicherheiten und dem Verlust von Selbstbewusstsein führen kann, weil Spieler*innen mit einer neuen Raumsituation konfrontiert werden und zudem die Aufführungssituation vor Augen haben. Für beide Situationen konnten sie noch keine Handlungsmuster entwickeln.

Beim Betrachten des Extrakts (LP 5, Abs. 109) fällt auf, dass LP 5 im Hinblick auf die Premiere nicht von der Aufführung einer Inszenierung (oder Performance) sondern von einem ‚Stück‘ spricht, indem sie die Passage mit den Worten ‚Das ist dann, je näher man an das Stück herankommt‘ (LP 5, Abs. 109) einleitet. An dieser Stelle wird von einer ausgebildeten Theaterlehrkraft eher undifferenziert über die Kunstform Theater gesprochen, denn LP 5 verwendet keine theaterspezifischen Termini.

Eine weitere Expertin (LP 11), die davon ausging, alle Schüler*innen im Grundschulalter spielten grundsätzlich gerne (Theater), erklärte, manche Schüler*innen hätten – trotz ihrer Spielfreude – Angst vor Aufführungssituationen:

LP 11: Und ich würde behaupten alle Schüler machen das mit einem positiven Gefühl. Auch meine Schülerin, die gesagt hat, sie möchte bei der Aufführung nicht mitmachen, hat immer gerne im Unterricht mitgemacht. Das war kein Problem. Sie hatte tatsächlich einfach nur Angst vor der Aufführung.

(LP 11, Abs. 253)

Zum Kontext dieser Aussage sei angemerkt, dass LP 11 die Inszenierung, die sie mit einer zweiten Klasse erarbeitet hatte, bei einem Grundschultheaterfestival aufführte, d. h., die Klasse spielte auf der Großen Bühne eines Kinder- und Jugendtheaters. Zuvor konnte LP 11 mit der Klasse lediglich im Klassenzimmer proben, sodass die Bühne des Theaters für die Schüler*innen eine völlig neue, unbekannte Raumsituation darstellte. Unabhängig vom Aufführungsort sind Schüler*innen bei den Aufführungen der erarbeiteten Inszenierungen

immer mit der Anwesenheit eines Publikums und der Situation, von diesem wahrgenommen zu werden, konfrontiert. Wer vor Publikum im Rahmen von Theateraufführungen performativ agiert, setzt sich diesem Publikum aus, denn man wird als Person gesehen, gehört, gerochen und gespürt, ergo mit allen Sinnen wahrgenommen. Die Situation der leiblichen „Ko-Präsenz“⁷⁸ von Spieler*innen und Publikum in einem Raum kann für Schüler*innen im Grundschulalter (die als Spieler*innen agieren) durchaus angstbesetzt sein. Diese Ängste können wiederum als Belege für die Erfahrungswirksamkeit des Theaterspiels mit Grundschüler*innen interpretiert werden, denn (neue, unbekannte) Erfahrungen korrespondieren nach Dewey mit Gefühlen der Unsicherheit und Angst.

Neue Einsichten, Erkenntnisse oder Gewohnheiten/Verhaltensänderungen

Die Aussagen der befragten Grundschultheaterexpert*innen zum o.g. *sachlichen Aspekt* bezogen sich auf die beiden Rubriken:

- Neue Einsichten, Erkenntnisse oder Gewohnheiten bzw. Verhaltensänderungen der Teilnehmenden, die sich auf die Kunstform Theater beziehen.
- Neue Einsichten, Erkenntnisse oder Gewohnheiten bzw. Verhaltensänderungen, die das psychosoziale Wohlbefinden der Schüler*innen betreffen.

Die extrahierten Transkriptpassagen zum o.g. *sachlichen Aspekt*, die sich auf die Kunstform Theater beziehen, lassen sich unter den Stichworten Differenzerfahrungen und Erweiterung des theaterspezifischen Wissens fassen. Nach Hentschel ist die Differenzerfahrung Voraussetzung für die bildende Wirkung des Theaterspiels, denn sie meint:

In meiner Untersuchung ‚Theaterspielen als ästhetische Bildung‘ habe ich gezeigt, dass diese Differenzerfahrung Grundbedingung der ästhetischen Bildung innerhalb theaterpädagogischer Arbeit ist. Die Akteure erfahren sich im Prozess der theatralen Gestaltung immer in doppelter Weise, als Spieler und Figur, als Material, Produzenten und Produkte ihres Gestaltungsprozesses, also als Ausführende und gleichzeitig als Aufführende. Wesentlich dabei ist, dass das gleichzeitige Vorhandensein sowohl des einen als auch des anderen für die Akteure immer bewusst sein muss, mit anderen Worten, dass es nicht nur um die Wahrnehmung der doppelten Existenz, sondern auch und vor allem um die Wahrnehmung der Differenz zwischen den beiden Wirklichkeitsebenen geht.⁷⁹

In den Äußerungen der befragten Expert*innen zur Möglichkeit der Schüler*innen im Schultheater Figuren zu spielen, fiel auf, dass die Befragten selten den Begriff *Figur* verwendeten und zudem die Differenz zwischen spielender Person und Figur kaum thematisierten. Eine Theaterlehrkraft (LP 10), die ausschließlich Theater als Fach

⁷⁸ Vgl. Fischer-Lichte, 2004, S. 58 ff.

⁷⁹ Hentschel, Ulrike: Das so genannte Reale. Realitätsspiele im Theater und in der Theaterpädagogik. In: Klein, Gabriele; Sting, Wolfgang (Hrsg.): Performance. Positionen zur zeitgenössischen Kunst. Bielefeld, 2005. S. 131–146, hier S. 142.

unterrichtete, berichtete im Rahmen ihrer Ausführungen zu den Zielen, die sie mit dem Theaterunterricht verfolge, die Schüler*innen lernten im Theaterunterricht, ihre eigene Meinung zu vertreten. Zu dieser Aussage entwickelte sie folgende Argumentation:

LP 10: Man muss [...] aber auch seine Meinung vertreten können und sagen: ‚Ich möchte das aus dem und dem Grund gerne so.‘ Und ich merke das auch, wie das die Kinder hier zunehmend – ich kriege es ja über das ganze Grundschulleben mit – einfach zunehmend können. Ganz toll. Also ich könnte da manchmal / Das sind so Momente; so Gänsehautmomente, wo wir immer wieder im Kreis sitzen und die so Rückmeldungen geben und so unglaublich (...) erwachsen oder unglaublich reif irgendwie schon mit Sachen umgehen. Und das denke ich, das passiert sicher auch in Deutsch oder so, wenn sie mit solchen Sachen umgehen. Aber hier ist es einfach so nah an ihnen dran, weil sie einfach, sie (*die Sachen*) mit ihrem Körper spielen. Und sie haben einfach die Möglichkeit – das merke ich schon bei den ganz Kleinen – wenn wir mit Jeux Dramatiques anfangen auch oder das passiert sicher mit anderen Sachen auch, einfach in andere Rollen einmal hineinzugehen und das einfach einmal auszuprobieren.
(LP 10, Abs. 179)

Diese Expertin (LP 10) meint hier, Theater ermögliche Schüler*innen „den Umgang mit Sachen“ als Spiel mit dem eigenen Körper. Was sie (LP 10) unter „Sachen“ versteht, wird nicht näher ausgeführt. „Sachen“ könnten Stoffe, Themen, Materialien, Objekte etc. sein. Anschließend kommt LP 10 auf die dem Theaterspiel inhärente Möglichkeit, Figuren zu spielen, zu sprechen. Diese Möglichkeit umschreibt sie mit den Worten „in andere Rollen einmal hineinzugehen und das einfach einmal auszuprobieren“ (LP 10, Abs. 179). An dieser Stelle wird von einer Perspektiverweiterung durch die Identifikation mit anderen Rollen, in denen gewissermaßen neue Handlungsmuster erprobt werden können, gesprochen, denn die Formulierung „in [...] Rollen [...] hineinzugehen“ (LP 10, Abs. 179) lässt auf eine Identifikation mit ‚der Rolle‘ schließen, und die Ergänzung „das einfach einmal auszuprobieren“ (LP 10, Abs. 179) weist auf das Experimentieren mit Handlungsmöglichkeiten hin, die dieser Rolle entsprechen. Bei der Analyse dieses Transkriptextrakts fällt auf, dass die Differenz zwischen dem *Figuren-Ich* und dem *Spieler*innen-Ich* für LP 10 offensichtlich keine Rolle spielt, vielmehr denkt die Theaterlehrkraft diese beiden Komponenten zusammen, indem sie annimmt, die Spieler*innen verschmelzen während des Spiels geradezu mit ‚der Rolle‘. Die von Hentschel postulierte Wahrnehmung der „doppelten Existenz“⁸⁰ von Spielerperson und Figur und „die Wahrnehmung der Differenz zwischen den beiden Wirklichkeitsebenen“⁸¹ scheint für LP 10 nicht relevant zu sein.

⁸⁰ Hentschel, 2005, S. 142.

⁸¹ Ebd.

Dennoch kann das Extrakt als Beispiel dafür herangezogen werden, dass diese Theaterlehrkraft (LP 10) einen Perspektivwechsel (hin zur Figurenperspektive) bei den theaterspielenden Schüler*innen beobachtete, der sie zu neuen Erkenntnissen „über Sachen“ führte und zudem ihr Wahrnehmungs- und Handlungsspektrum erweiterte. Die Erweiterung des Wahrnehmungsspektrums macht die Expertin (LP 10) an der „unglaublich reifen Art sich Rückmeldungen zu geben“ (vgl. LP 10, Abs. 179) fest, und den vergrößerten Handlungsspielraum an einer gesteigerten Fähigkeit, differenziert zu argumentieren.

Auch andere Theaterlehrkräfte nivellierten in ihren Aussagen zur Figurenarbeit die Differenz zwischen Figur und Spieler*innenperson. So erklärte eine Expertin, die Theater als einstündigen Profilkurs unterrichtete (LP 4), in ihrer Antwort auf die Frage nach den Erfahrungsmöglichkeiten, die die Teilnahme am Theaterprofilkurs biete:

LP 4: Die Verwandlung ist auch ganz wichtig, glaube ich. Das Verwandeln von mir selber in diesen anderen Charakter. Also durch das Reinschlüpfen sprachlich in die Rolle, aber auch durch Kostümierung und so.
[...]

I: Kriegen die das gut hin? Die Dritt- und Viertklässler?

LP 4: Das ist ganz unterschiedlich. Also das muss man differenziert sehen, glaube ich. Dem einen gelingt das besser als dem anderen. Ich glaube denen, die eine große Rolle haben, die viel auf der Bühne sind, denen gelingt das besser. Weil sie nicht nur punktuell auf der Bühne stehen, sondern die haben einfach ein bisschen mehr Zeit, sich da reinzuspielen, würde ich sagen.

(LP 4, Abs. 178; 183–184)

Auch diese Lehrkraft (LP 4) spricht von einer ‚Verwandlung‘ der Person zur Figur. Bereits der Begriff ‚Verwandlung‘ legt ein völliges Aufgehen der Spieler*innen im Figuren-Ich nahe, das diese Expertin (LP 4) folgendermaßen illustriert: „Verwandeln von mir selber in diesen anderen Charakter“ (LP 4, Abs. 178). Damit deutet auch dieses Extrakt darauf hin, dass (manche interviewte) Expert*innen die Differenzerfahrung, die zu neuen Erkenntnissen führen kann, nicht im Blick hatten und stärker von einer – temporär befristeten – Metamorphose der Spieler*innen zur Figur ausgingen. Diese Verwandlung wird als wichtige Erfahrungs- und Erkenntnismöglichkeit angeführt. Neue Erkenntnisse werden demnach durch den imaginär und performativ vollzogenen Perspektivwechsel von der eigenen Person „in diesen anderen Charakter“ (LP 4, Abs. 178) gewonnen.

Eine weitere Theaterlehrkraft (LP 3) erläuterte, das Einnehmen von ‚anderen Blickwinkeln‘ (d. h. die Möglichkeit des Perspektivwechsels) sei mit dem Zusammenspiel ‚der Figuren‘ untereinander verbunden. Diese Expertin (LP 3) führte auf die Frage nach den Arbeitsphasen, die den Probenprozess strukturierten und den Erfahrungsmöglichkeiten, die diese Phasen jeweils böten, u. a. die Phase der Figurengenerierung an und erläuterte hierzu:

LP 3: Ich denke, was jetzt die Entwicklung der Figuren angeht, ist es so, dass die Schüler natürlich nach Interesse auf jeden Fall auch handeln. Und nach ihrer eigenen Motivation. Aber durch dieses Experimentieren der verschiedenen Figuren auch andere Sichtweisen ja kennenlernen und aus ihrer eigenen Position ja dann auch einmal raus schlüpfen können und so einen anderen Blickwinkel einnehmen können.

(LP 3, Abs. 86)

Diese Expertin (LP 3) nimmt eine Differenzierung zwischen Person und Figur vor, denn sie spricht davon, dass die Schüler*innen nach ihren (persönlichen) Interessen Figuren entwickelten. Das Zusammenspiel zwischen den „verschiedenen Figuren“ (ebd.) führt die Expertin (LP 3) anschließend als Argument für die Möglichkeit der Schüler*innen, zu neuen Einsichten zu gelangen, an; wobei sie diese Einsichten als „andere Sichtweisen“ bzw. „einen anderen Blickwinkel einnehmen“ umschreibt. Insofern belegt auch diese Fundstelle, dass (interviewte) Theaterlehrkräfte (wie hier LP 3) dem Theaterspiel Erkenntnismöglichkeiten bescheinigten, die auf Perspektivwechseln basierten.

Die befragte Schulleiterin, an deren Schule Theater obligatorisch als Atelierepoche unterrichtet wurde, nannte auf die Frage nach den Auswirkungen der Teilnahme am Theateratelier auf die Schüler*innen zum Aspekt des Perspektivwechsels durch das „Einnehmen einer neuen Rolle“ (vgl. SL 1, Abs. 30) auch ein konkretes Beispiel, anhand dem sie verdeutlichte, zu welchen Haltungsänderungen der Schüler*innen die Perspektivübernahme führe:

SL 1: Und auch diese Perspektivübernahme lernen wir hier (*im Theateratelier*). Das geht in Fleisch und Blut über.

I: Also, dass sie (*die Schüler*innen*) die Perspektive wechseln können?

SL 1: Ja, genau, die nehmen eine neue Rolle.

I: Sie spielen eine Figur?

SL 1: Und das erleichtert auch das Miteinander. Ja, wenn Streitgespräche sind. Wir haben hier Streitschlichterausbildung. Dann ist es für die Kinder klar: Sie müssen die andere Rolle einnehmen lernen, um zu verstehen, wie es dem Kind geht.

(SL 1, Abs. 128–132)

SL 1 meint, die Perspektivübernahme schriebe sich geradezu in die Körper der Spieler*innen ein, denn sie verwendet die Formulierung sie gehe „in Fleisch und Blut über“ (SL 1, Abs. 128). Anschließend führt sie (SL 1) aus, der (körperlich) erlernte Rollenwechsel wirke sich auf die Haltung der Schüler*innen in Streitgesprächen aus; denn in diesen Gesprächen seien theatererfahrene Schüler*innen in der Lage, die Rolle des Gegenübers einzunehmen. Die hier beschriebene Verhaltensänderung lässt sich als eine gesteigerte Empathie für andere Personen in sozialen Konfliktsituationen umschreiben, wobei die Empathie – laut SL 1 – durch die temporär befristete Identifikation mit diesen Personen zustande kommt.

Im Folgenden werden zum Aspekt des Gewinnens von neuen Einsichten und Erkenntnissen Transkriptpassagen betrachtet, die unter dem Gesichtspunkt der Erweiterung theaterspezifischer Wissensbestände extrahiert wurden. Zunächst soll ein Extrakt, das aus dem Transkript des Interviews mit einer externen Theaterpädagogin (ETP 1), die kontinuierlich an einer Grundschule als Honorarlehrkraft Theaterprojekte durchführte, betrachtet werden. Zum Zeitpunkt der Befragung arbeitete diese Theaterpädagogin mit einer dritten Klasse, mit der sie ein Theaterprojekt durchführte. Auf die Frage nach den Erfahrungsmöglichkeiten, die dieses Theaterprojekt Schüler*innen biete, antwortete sie:

ETP 1: Ja, also sie lernen die Basics vom Theaterspielen. [...] Sie lernen, dass es alle möglichen Arten zu spielen gibt und das auch stehen zu lassen. Also, dass es keine eine Art des Theaterspiels gibt, sondern viele Arten. Und dass Theater nicht aus einer Bühne mit Vorhang besteht, also dass ein Theater keine Bühne mit Vorhang ist und einem Zuschauerraum, sondern, dass man auch in einer Turnhalle sagen kann: ‚Dieser Kreis wäre jetzt die Bühne.‘ Oder: ‚Hinter dieser Linie befindet sich die Bühne.‘ Also solche theoretischen Erkenntnisse. Sie lernen während der zweiten Phase szenisches Erarbeiten, glaube ich. Da kriegen sie hoffentlich so ein bisschen was von so einem dramaturgischen Ablauf mit. Wir haben das auch ein bisschen geübt. Wir haben so Geschichten erfunden nach diesem Prinzip von Aristoteles. Also: ‚Es war einmal...‘ Also es gibt da ja ganz einfache Anfänge: ‚Es war einmal...‘ ‚Jeden Tag machte er Folgendes, da geschah Folgendes und daraufhin machte er das und seitdem, seitdem macht er...‘ Also diese ganzen Phasen von einem klassischen Drama. Das haben wir schon gemacht.

(ETP 1, Abs. 185)

ETP 1 führt in der zitierten Passage folgende Aspekte der Wissenserweiterung bzw. des möglichen Erkenntnisgewinns an:

- Wissen über und Beherrschen von Schauspielgrundlagen,
- Erkennen der Heterogenität der Kunstform Theater im Hinblick auf Spielstile, Theaterräume und Rahmungen (Framings) sowie Spielregeln (Rules) und Akzeptieren dieser Heterogenität,
- Erfassen von dramaturgischen Baustrukturen zur Konstruktion von Inszenierungen,
- Erkennen und mündliches Anwenden von aristotelischen Textbaustrukturen.

Die Möglichkeiten des Gewinnens neuer Einsichten für die Schüler*innen scheinen nach dieser Auflistung sehr umfangreich zu sein. Allerdings fällt bei der näheren Betrachtung dieses Extrakts auf, dass das Wissen, auf das sich diese Theaterpädagogin beruft, vage bleibt. So spricht sie von den „Basics des Theaterspiels“ (ETP 1, Abs. 185) und von „theoretischen Erkenntnissen“ (ebd.), wobei sie letztere auf das Wissen um die Heterogenität der Kunstform Theater und Akzeptieren dieser Heterogenität bezieht. Zudem wird offensichtlich dramaturgisches Wissen vermittelt, indem ganz praktisch Spielszenen erarbeitet und verdichtet bzw. nach bestimmten Bauprinzipien zusammengefügt werden. Wissen über

dramaturgische Bögen will diese Theaterpädagogin auch mit Hilfe von Narrationsübungen vermitteln. Dies erläutert sie mit ihrem Hinweis: „Wir haben so Geschichten erfunden nach diesem Prinzip von Aristoteles. Also: ‚Es war einmal...‘. Also, es gibt da ja ganz einfache Anfänge: ‚Es war einmal...‘. ‚Jeden Tag machte er Folgendes, da geschah Folgendes und daraufhin machte er das und seitdem, seitdem macht er...‘. Also diese ganzen Phasen von einem klassischen Drama“ (ETP 1, Abs. 185). ETP 1 präsentiert sich hier als Expertin mit dramengeschichtlichem Wissen und Kenntnissen über die unterschiedlichsten Theaterästhetiken. Nimmt man die Inhalte des Extrakts jedoch einmal unter die Lupe, so erkennt man, dass ETP 1 die *Poetik* des Aristoteles – in der Figuren- und Handlungsbeschaffenheit sowie die Baustruktur der antiken griechischen Tragödie reflektiert werden – mit Übungen, die als Erzählstimuli fungieren, vermennt. Zudem spricht sie (ETP 1) vom „klassischen Drama“ (ebd.) und verwendet damit einen Terminus, der sich auf die europäische Aristoteles-Rezeption zwischen dem 16. und 18. Jahrhundert bezieht und zum Erscheinen verschiedener Regelpoetiken führte, die sich wiederum auf einen bestimmten Dramenkörper beziehen lassen. Insofern bleibt der Satz: „Also diese ganzen Phasen von einem klassischen Drama. Das haben wir schon gemacht“ (ETP 1, Abs. 185) unscharf, denn die Theaterpädagogin lässt offen, auf welche Rezeptionstraditionen der *Poetik* des Aristoteles sie sich im Hinblick auf das „klassische Drama“ (vgl. ebd.) bezieht. Infolgedessen kann angenommen werden, dass sich auch Schüler*innen kein differenziertes, explizites Wissen über „die ganzen Phasen von einem klassischen Drama“ (ebd.) im Rahmen der Schultheaterprojekte (von ETP 1) aneignen. Dennoch lassen die Aussagen anderer Expert*innen vermuten, dass im Schultheater tatsächlich Einsichten über dramaturgische Baustrukturen gewonnen werden können. Diese Einsichten werden vermutlich jedoch eher implizit vermittelt. So berichtete bspw. eine Theaterlehrkraft (LP 7) in ihrer Beschreibung des Probenprozesses, wie nach der Materialgenerierungsphase gemeinsam eine dramaturgische Baustruktur entwickelt würde:

LP 7: Und wenn wir dann da dann so drüber raus sind und man dann anfängt dieses, ja dieses Sammelsurium zusammenzubauen und so einen roten Faden durchzuschicken, dann kommen / Also so erlebe ich die Schüler dann immer, immer so diese Aha-Erlebnisse: ‚Ah, ja, stimmt.‘ Und dann sind die sehr auch drin in der Überlegung: ‚Wie passt das jetzt für mich dieser rote Faden?‘ Also das ist dann ein sehr, sehr gemeinsames Arbeiten. Ja und das ist dann quasi ja die Phase, wo sich alles so wieder / Wo sich die Knoten alle auflösen im Kopf.
(LP 7, Abs. 179)

LP 7 beschreibt hier, wie sich bei den Teilnehmenden während der Probenphase, in der das generierte Spielmaterial nach dramaturgischen Gesichtspunkten zusammengefügt wird, neue Einsichten einstellten, indem sie in der Anordnung der Fragmente eine gewisse Stringenz

erkennen würden. Nach den Aussagen dieser Expertin (LP 7) erwerben die Schüler*innen Wissen über dramaturgische Baustrukturen durch ihre Beteiligung am Zusammenfügen des generierten Spielmaterials. Somit kann dieser Wissenserwerb als ein impliziter Wissenserwerb klassifiziert werden.

LP 5 bestätigte diese Einschätzung, denn auch sie beschrieb die Probenphase, in der einzelne Fragmente zusammengesetzt werden, wie folgt:

LP 5: Und sobald sich dann dieses Stück immer mehr zusammensetzt, weil es sind ja am Anfang //

I: Es sind einzelne Fragmente.

LP 5: Erste einzelne / Genau. Einzelne Brocken teilweise, die dann da geübt werden. Und dann sitzen da welche: ‚Und wann tanzen wir endlich? Wir wollen doch endlich tanzen!‘ – ‚Ja, das geht jetzt noch nicht, jetzt müssen wir erstmal das...‘ Und lauter so Sachen. Und ja, dann ist es aber auch so, dass Kinder wieder mit neuen Ideen kommen, was man noch anders machen könnte. Bei denen man sich dann überlegt in der Gruppe: ‚Geht das, geht das nicht, was könnte man da noch anders machen?‘ Oder wir merken, irgendwelche Übergänge funktionieren nicht. Das sind oft so Hakenstellen, bei denen manche Kinder dann eher ein bisschen frustriert sind und andere aber richtig aufblühen und dann ihre Kreativität entwickeln können und dann selber auch Ideen reinbringen können.

(LP 5, Abs. 105–107)

Auch diese Expertin (LP 5) beschreibt, wie (szenische) Fragmente mit den Teilnehmenden dramaturgisch zusammengesetzt werden, indem Varianten probiert werden und über diese Varianten im Hinblick auf ihre spielerische Realisierbarkeit gesprochen wird oder indem während der Proben erkannt wird, dass „irgendwelche Übergänge nicht funktionieren“ (ebd.) und man gemeinsam überlegen muss, wie die Handlungsabläufe zu verzahnen sind, sodass die Übergänge reibungslos gelingen. Innerhalb dieser Experimentier- und Aushandlungsprozesse wird mit Sicherheit implizites Wissen über dramaturgische Baustrukturen von Theatertexten erworben. Darum kann man festhalten: Schüler*innen können sich – nach Aussagen interviewter Grundschultheaterexpert*innen – im Rahmen von Schultheaterangeboten explizites oder implizites Wissen über dramaturgische Baustrukturen von Inszenierungen aneignen.

Zur Erweiterung des theaterspezifischen Wissens gehört auch das Erlernen von theaterspezifischen Termini. So erklärte eine Theaterlehrkraft (LP 9), sie wolle in der Theater-AG auch theaterspezifische Fachbegriffe vermitteln und bei den Teilnehmenden das Interesse für „Theaterstücke“ (LP 9, Abs. 148) und Schauspieler*innen wecken. Zudem wolle sie die Erkenntnis vermitteln, dass die Kunstform Theater eine „ernsthafte Sache“ (LP 9, Abs. 148) sei, die sich vom trivialen Klamauk unterscheide. Nach den Zielen, die sie mit der Theaterarbeit verbinde, befragt, führte diese Lehrkraft aus:

LP 9: Ja, und dann kommt schon für mich auch dazu, dass man bestimmte Theaterbegriffe weiß. Also, dass man weiß: Was ist eine Bühne, was ist ein Requisit, was ist / Also diese Dinge. Und auch, dass man Interesse entwickelt für Stücke. Vielleicht auch für Schauspieler; das Schauspiel anders wahrnimmt, [...]. Auch zu sehen, nicht nur Quatsch machen oder cool sein bedeutet Theater, sondern Theater ist ernsthaft, auch eine ernsthafte Sache. Ja.

(LP 9, Abs. 148)

Demnach vermittelt LP 9 im Rahmen ihrer Theater-AG auch theaterspezifische Fachbegriffe. Folglich heißt dies: Schüler*innen können sich im Theaterunterricht bzw. in der Theater-AG ein Fachvokabular aneignen und dabei ihre jeweiligen Wissensbestände erweitern. Allerdings fällt auch bei der Analyse dieses Extrakts auf, dass die Lehrkraft (LP 9), aus deren Interviewtranskript die Passage stammt, selbst undifferenziert mit theaterspezifischen Begriffen umgeht, denn auch sie spricht von „Stücken“ (ebd.) und lässt offen, ob sie nun Theatertexte, Inszenierungen oder die einzelne Aufführung meint.

Mehrere Expert*innen berichteten auch über neue Einsichten und Erkenntnisse, die die Schüler*innen im Hinblick auf das physische Material, mit dem gespielt werde, gewannen: Die Lehrkraft, mit der der Pretest durchgeführt worden war, berichtete bspw. wie es dazu kam, dass Filmeinspielungen zum Bestandteil der mit der Theater-AG erarbeiteten Schattentheaterinszenierung wurden:

LP 1: Wir haben uns dann relativ am Anfang auch schon, als wir dann / Als das Stück dann feststand, also welche Geschichte wir machen, und wir dann auch gemerkt haben, wie das mit dem Umbau von dem Bild geht: Da muss man ja mit Klebeband / Also wir haben mit Klebeband gearbeitet, haben das dann immer hingemacht und weggemacht. Da ist uns dann uns auch schnell bewusst geworden, dass wir es so eigentlich nicht am Stück aufführen können.

I: Mhm.

LP 1: Das wäre sonst für die Zuschauer einfach doof gewesen, wenn man dann gesagt hätte: ‚Jetzt ist eine Pause, jetzt muss man schnell alles umkleben.‘ Und dann haben wir uns dazu entschlossen: ‚Wir filmen das Ganze und machen Filmsequenzen daraus.‘

(LP 1/Pretest, Abs. 90)

Diese Theaterlehrkraft (LP 1/Pretest) erklärt, dass Inszenierungsideen in der Praxis oft nicht funktionierten und diese Erkenntnis zu neuen Einsichten führe. In der zitierten Transkriptpassage wird erzählt, die Inszenierungsidee, Kulissenteile bzw. Bühnenbildelemente (aus Pappe) mit Klebeband an einer Gaze anzubringen und wieder abzunehmen wäre technisch zwar machbar, jedoch mit zeitintensiven Umbauten verknüpft gewesen. Diese Umbauten hätten den flüssigen Spielablauf verhindert. Diese Erkenntnis zwang die AG-Gruppe samt Lehrkraft wiederum dazu, die ursprüngliche Inszenierungsidee zu modifizieren und alle Szenen zu filmen, sodass während der Aufführungen an ein paar Stellen Filmsequenzen eingespielt werden konnten, um aufwendige Umbauten zu vermeiden. Am

angeführten Beispiel ‚scheiterte‘ die ursprüngliche Idee, alle Schattentheaterszenen live zu spielen, am ‚Widerstand‘ der Materialität von Gaze, Pappe und Klebeband.

Erkenntnisse und Einsichten über physikalische Eigenschaften von Materialien und Objekten werden durch das praktische Experimentieren mit diesen Materialien bzw. Objekten gewonnen. Eine Theatermultiplikatorin (M 1), die Lehrkräfte an einem Staatlichen Seminar ausbildete und außerdem Schultheaterfortbildungen für Lehrkräfte anbot, berichtete bspw., zu welchen Erkenntnissen bei den Teilnehmenden einer Fortbildung der handelnde Umgang mit dem Material Papier geführt hätte:

M 1: Und das war eine Fortbildung zum Umgang mit Requisit und zwar Zeitungspapier, weil ich denke, Zeitungspapier ist etwas, das man schnell haben kann und super recyceln kann nachher. Und es birgt wahnsinnig viele Möglichkeiten, um damit zu arbeiten. Ich fange mal von hinten an, weil die, die / Wir holen uns dann nachher ein Feedback ein und ich habe mir ein Feedback eingeholt. Und es ist jedes Mal so, dass die (*Teilnehmenden*) dann sagen: ‚Ja, das war super, es war strukturiert, ich habe verstanden, wie ich das jetzt machen kann. Auch wenn ich jetzt nicht mit Zeitungen arbeite, ich könnte jetzt stattdessen auch mir ein anderes Medium vorstellen und könnte das so ähnlich machen.‘ Das geht natürlich teilweise aber / Und die (*Teilnehmenden*) haben auch verstanden, wie wir es (*die Fortbildung*) aufgebaut haben, weil man es dann nachher nochmal am Papier dann auch nochmal nachvollziehen konnte.

I: Mhm. Also dann haben sie (*die Teilnehmenden*) einmal die Erfahrung gemacht: ‚Ich habe etwas gelernt. Ich habe sozusagen ein didaktisches Handwerkszeug bekommen?‘

M 1: Genau.

[...]

M 1: Und was auch jedes Mal, also gerade bei der Arbeit mit Requisit / Das ist eigentlich fast jedes Mal die Rückmeldung: ‚Ich wusste gar nicht, dass man so viel damit machen kann und dass ich mich jetzt eine oder eineinhalb Stunden mit einem Blatt beschäftigen kann.‘

(M 1, Abs. 229–233)

Die Schultheatermultiplikatorin M 1 erklärt in diesem Exzert zum einen, inwiefern die Fortbildungsteilnehmenden durch ‚learning by doing‘ Erkenntnisse über den didaktischen Aufbau einer Theaterunterrichtseinheit gewonnen hätten. Zum anderen erzählt sie (M 1) aber auch in Form von rekonstruierten Feedbackzitate der Teilnehmenden, dass neue Erkenntnisse zum Material Zeitungspapier im Hinblick auf seine physikalischen Eigenschaften gewonnen worden seien. In diesem Zusammenhang erläutert sie (M 1) zudem, die Teilnehmenden hätten während des Experimentierens mit dem Material Zeitungspapier die Einsicht gewonnen, dass der Mut zur Zerstörung sowie der Bruch mit den üblichen Konventionen im Umgang mit dem Material durchaus zu neuen Handlungsmöglichkeiten führen könne:

M 1: Ja, es geht darum, sich auf das Material einzulassen.

I: Mhm.

M 1: Und sich zu trauen, auch einmal etwas zu zerstören. Also verschiedene ja / Also da war auch sehr viel über kucken. Also da waren zum Beispiel sehr viele Ideen über: ‚Wow, was macht denn die jetzt da?‘ Und dann wurde es laut. Also bei der Zeitung habe ich ja auch gleich noch Geräusche und Kommunikation über Papier mit drin.

(M 1, Abs. 239–241)

Zu diesem Extrakt sei angemerkt, dass es sich bei den Teilnehmenden der Schultheaterfortbildung um Erwachsene handelte, die sich sicher schwerer als Kinder damit tun, konventionelle (funktionale) Umgangsweisen mit Materialien zu brechen.

Als Fazit der Analyse der Extrakte zum Aspekt Erkenntnisse und Einsichten über Materialien (im Sinne von greifbaren Gegenständen) bleibt festzuhalten: Im Rahmen von Schultheater bzw. schultheaterspezifischen Fortbildungen können – nach Aussagen befragter Grundschultheaterexpert*innen – im Zuge der körperlich-handelnden Auseinandersetzung mit dem greifbarem Material Einsichten und Erkenntnisse über die jeweiligen physikalischen Beschaffenheiten und Eigenschaften der Materialien gewonnen werden, die möglicherweise dahingehend zu Verhaltensänderungen der Teilnehmenden führen, als dass diese das erweiterte Handlungsspektrum im Umgang mit den Materialien auch in anderen Kontexten nutzen. Auf das Beispiel des Fortbildungsberichts der Schultheatermultiplikatorin (M 1) übertragen hieße dies bspw.: Die Erkenntnis, dass man Zeitungspapier als Geräuschquelle nutzen kann, könnte bei den Personen, die zu dieser Erkenntnis gelangten etwa dazu führen dieses Material zukünftig auch als musikalisches Instrument zu betrachten.

Nachdem im Vorausgegangenen Extrakte zum Stichpunkt ‚neue Einsichten und Erkenntnisse, die sich auf die Kunstform Theater beziehen‘ als Belege für diese Einsichten und Erkenntnisse, die die befragten Expert*innen ‚ihren‘ Teilnehmenden bescheinigten, unter die Lupe genommen wurden, sollen im Folgenden Fundstellen aus den Interviewtranskripten analysiert werden, in denen es um neue Einsichten, Erkenntnisse oder Gewohnheiten geht, die das psychosoziale Wohlbefinden der Schüler*innen betreffen.

Unter psychosozialem Wohlbefinden wird hier in Anlehnung an die Definition für *psychosoziale Gesundheit* der Weltgesundheitsorganisation (WHO) ein „Zustand des Wohlbefindens“⁸² verstanden, „in dem ein Mensch seine Fähigkeiten ausschöpfen, die normalen Lebensbelastungen bewältigen sowie produktiv arbeiten kann und im Stande ist, etwas zu seiner Gemeinschaft beizutragen“⁸³. Überträgt man diese Definition der WHO auf

⁸² Zit. nach Kaman, Anne; Ottova-Jordan, Veronika; Bitz, Ludwig; Sudeck, Gordon; Moor Irene; Ravens-Sieberer, Ulrike: Kinder und Jugendliche in Deutschland. Querschnittsergebnisse der HBSC-Studie 2017/18. In: Journal of Health Monitoring. Ausgabe 3/2020, S. 8. In: https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBEDownloadsJ/Focus/JoHM_03_2020_HBSC_Subjektive_Gesundheit.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 15.10.2022).

⁸³ Ebd.

das psychosoziale Wohlbefinden von Grundschüler*innen, so bedeutet dies, dass diese sich wohlfühlen, ihre jeweiligen Fähigkeiten entfalten können, Möglichkeiten zum produktiven Tun nutzen und (ihrem Alter und Entwicklungsstand entsprechend) etwas zu ihrer Gemeinschaft (bspw. der Klassen- oder Schulgemeinschaft) beitragen können. Darüber hinaus gehört zum psychosozialen Wohlbefinden von Schüler*innen auch, dass sie in der Lage sind „mit einem normalen Maß an Belastungen [...] zurechtzukommen“⁸⁴. Begünstigende Einflussfaktoren auf das psychosoziale Wohlbefinden und somit auf die Lebenszufriedenheit von Schüler*innen sind neben der familiären Unterstützung, ein gutes Klassenklima sowie die Förderung der Zusammenarbeit und angemessene Leistungserwartungen, wohingegen ein als hoch empfundener Leistungsdruck und schulische Belastungen Risikofaktoren für das psychosoziale Wohlbefinden darstellen können.⁸⁵ Zum psychosozialen Wohlbefinden trägt mit Sicherheit ein Klima der Fehlerfreundlichkeit bei. Diese These basiert auf Gartmeiers pädagogischer Sichtweise auf die Fehlerfreundlichkeit, deren Funktion für die kindliche Entwicklung er so umschreibt: „Ohne diese Eigenschaft der Fehlerfreundlichkeit wäre die kognitive und körperliche Entwicklungsfähigkeit des Kindes erheblich eingeschränkt.“⁸⁶ In seiner Untersuchung zur Wirkung der Einstellung gegenüber Fehlern in Arbeitskontexten stellt Gartmeier zudem fest: „Fehler nicht als belastend zu empfinden, ist eine plausible Voraussetzung dafür, sich als kompetent im Umgang mit auftretenden Fehlern wahrzunehmen; Fehlerkompetenz wiederum ist ein positiver Prädiktor der Eigeninitiative.“⁸⁷ Eine Theaterlehrkraft (LP 11) erklärte, Schüler*innen könnten in Proben- und Aufführungssituationen ein fehlerfreundliches Klima erleben und zur Einsicht gelangen, ihr Theaterspiel müsse nicht perfekt im Sinne von fehlerfrei sein. So zitierte diese Theaterlehrkraft in ihren Erläuterungen zu den Effekten von Schultheater die Anweisungen, die sie den Schüler*innen unmittelbar vor den Aufführungen gibt:

LP 11: ‚Und das muss auch nicht perfekt sein. Also wir kucken einfach aus dem Spiel was auch passiert. Also ihr müsst lernen, dass, also / Wenn das halt nicht so läuft, dann müsst ihr kucken, wie lösen wir die Situation, ohne dass wir jemanden beschimpfen!‘ [...] Und das finde ich auch so einen

⁸⁴ Vgl. WHO, 2019, zit. nach Robert Koch-Institut (Hrsg.): Psychische Gesundheit in Deutschland. Erkennen – Bewerten – Handeln. Schwerpunktbericht Teil 1. Erwachsene. Gesundheitsberichterstattung des Bundes. Berlin, 2021, S. 6.

⁸⁵ Vgl. Kaman, Anne; Ottova-Jordan, Veronika; Bitz, Ludwig; Sudeck, Gordon; Moor Irene; Ravens-Sieberer, Ulrike: Kinder und Jugendliche in Deutschland. Querschnittergebnisse der HBSC-Studie 2017/18. In: Robert-Koch Institut (Hrsg.) Journal of Health Monitoring. Ausgabe 3/2020, S. 8.

In: https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBEDownloadsJ/JoHM_03_2020_HBSC_Subjektive_Gesundheit.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 15.10.2022).

⁸⁶ Gartmeier, Martin: Fehlerfreundlichkeit im Arbeitskontext: Positive Einstellungen gegenüber Fehlern und negatives Wissen als Ressourcen professionellen Handelns. Dissertation, Universität Regensburg, 2010, S. 45. In: <http://epub.uni-regensburg.de/9275/1/GARTMEIER.pdf> (Zugriff: 15.10.2022).

⁸⁷ Ebd.

wichtigen Lernprozess für die (*Schüler*innen*). Ja, also erstmal dieses: Es muss nicht perfekt sein in einer sehr perfektionistischen Welt, ja.
(LP 11, Abs. 263)

LP 11 bezog ihre re-zitierte Ansage an die Schüler*innen auf die Aufführungssituation. Tatsächlich kann jede Aufführungssituation anders verlaufen, und insofern sind diese Situationen niemals exakt plan- und reproduzierbar: Spieler*innen können Texte auslassen, Requisiten vergessen, Rhythmen variieren usw. Diese Momente umschreibt LP 11 mit den Worten „wenn es halt nicht so läuft“ (LP 11, Abs. 263) und verknüpft sie mit dem Unvollkommenen, sprich dem Nichtperfekten. Gerade diese ‚nicht perfekten‘ Momente betrachtet diese Expertin (LP 11) als Katalysatoren für wichtige Lernprozesse, denn sie forderten zum spielerischen Reagieren auf Veränderungen des Gewohnten auf. Somit bietet das Fehlerhafte, Unvollkommene und Nichtperfekte Raum zum spontanen Erfinden von Varianten. Insofern kann das Theaterspiel zur Einsicht führen, dass Fehler korrigiert werden können, indem man fixierte Abläufe spontan verändert und dadurch die ‚Fehler‘ gewissermaßen überspielt. Zudem kann die Erkenntnis gewonnen werden, dass Nichtperfektes zum spontanen Agieren aus der Situation heraus inspiriert. Mit dem Satz: „Also wir kucken einfach aus dem Spiel, was auch passiert“ (LP 11, Abs. 263) verdeutlicht die Expertin (LP 11) zudem, inwiefern dieses spontane, performative Agieren bzw. Reagieren auf ‚Fehler‘ auf der Aisthesis basiert, d. h. auf der sinnlichen Wahrnehmung der jeweiligen unerwarteten Situation.

Letztlich vertrat diese Lehrkraft indirekt die These, das Theaterspiel könne zur Erkenntnis führen, ‚Fehler‘ (wie ‚Texthänger‘ oder ‚Versprecher‘ oder ‚Überspringen‘ von in Proben fixierten Handlungsabläufen usw.) seien einerseits unvermeidbar und könnten andererseits gemeinsam ‚korrigiert‘ werden, indem spontan Spielvarianten gefunden werden müssten. Insofern berge das Fehlerhafte, Unvollkommene und Nichtperfekte stets die Chance neuer (alternativer) Handlungsoptionen. Festzuhalten bleibt: Im Schultheater können Schüler*innen – sofern ein fehlerfreundliches Klima herrscht – zu einer positiven Einstellung gegenüber ‚Fehlern‘ gelangen, die wiederum Impulsgeberin für ihre kognitive und körperliche Weiterentwicklung sein kann.

Die produktiv handelnde Verwirklichung eigener Fähigkeiten trägt wie bereits erwähnt zum psychosozialen Wohlbefinden bei. Im Rahmen der Teilnahme an Schultheaterangeboten in der Grundschule kann dieses produktive Handeln auch im praktischen Erproben handwerklicher Tätigkeiten bestehen. Eine Theaterlehrkraft, die zum Erhebungszeitraum eine Objekttheaterinszenierung mit einer vierten Grundschulklasse erarbeitete, ließ ‚ihre‘ Schüler*innen bspw. die Metallobjekte, mit denen später gespielt wurde, unter der fachlichen

Anleitung eines Metallkünstlers herstellen. Das Bauen der Metallobjekte wurde in die Probenphase integriert und fand im Atelier des Metallkünstlers statt. Die Objektherstellungsphase in der Metallwerkstatt, beschrieb diese Theaterlehrkraft (LP 10) folgendermaßen:

LP 10: Die (*Schüler*innen*) haben dann gesagt: ‚Ich hätte gerne das blaue Ding an dem Gelben dran.‘ Und der (*Metallkünstler*) hat das alles super mit denen gemacht. Und der hat dann gesagt: ‚Ja, wie könnten wir es machen irgendwie, ja so!‘ Und dann hat er ihnen auch Werkzeug in die Hand gegeben und hat gesagt: ‚Jetzt schraubst du einmal hier und machst mal das, und dann kommst du rüber, setzt die Maske auf, dann schweißen wir.‘ Also der hat sie auch sehr / Ja, ihnen auch etwas zugetraut.

(LP 10, Abs. 199)

Diese Theaterlehrkraft berichtete einerseits, inwiefern die Schüler*innen während der Objektbauphase Einsichten und Erkenntnisse über die Bearbeitung von Metall gewinnen konnten, nämlich indem sie ganz praktische Erfahrungen mit Techniken der Metallbearbeitung wie Schweißen, Schrauben, Stanzen etc. sammeln konnten. Andererseits erzählte sie auch, dass der Künstler, der die Schüler*innen angeleitet hätte, sehr auf deren individuellen Gestaltungswünsche eingegangen sei.

Dem Bericht dieser Expertin (LP 10) zufolge, können Grundschüler*innen im Rahmen ihrer Teilnahme am Schultheater durchaus auch Erfahrungen mit handwerklichen Tätigkeiten machen und Erkenntnisse über spezifische Handwerkstechniken gewinnen. Im dem von LP 10 angeführten Beispiel fertigten Schüler*innen Metallobjekte nach ihren eigenen Vorstellungen an. Dabei konnten sie mit Sicherheit ihre eigenen handwerklichen Fähigkeiten entfalten und gleichzeitig produktiv tätig sein. Diese Erfahrung führte vermutlich nicht nur zur Wissenserweiterung im Bereich Metallbearbeitung, sondern es ist anzunehmen, dass sie auch zum psychosozialen Wohlbefinden der Beteiligten beitrug, denn sie erfüllte das Kriterium des produktiven Tätigseins, das – laut WHO Definition – Bestandteil dieses Wohlbefindens ist.

Zum psychosozialen Wohlbefinden gehört auch die Fähigkeit, mit einem normalen Maß an Belastungen zurechtzukommen. Als belastend werden Hemmungen und Ängste erlebt. Insofern steigert die Überwindung von Hemmungen und Ängsten das psychosoziale Wohlbefinden. Mehrere Expert*innen erzählten in den Interviews, dass Schüler*innen im Zuge ihrer Teilnahme am Schultheater Hemmungen und Ängste verringerten bzw. überwinden. Das Überwinden von Hemmungen und Bewältigen von Ängsten führt zur Erweiterung des jeweiligen Handlungsspielraums. Eine Expertin (LP 8) berichtete auf die Frage nach dem Erfahrungspotential ihrer Theater-AG für die Schüler*innen, diese hätten ein feines Gespür für ihre jeweilige Handlungsspielraumerweiterung bzw. -verringern

bekommen und zudem Einsichten und Erkenntnisse über ihren persönlichen Umgang mit Hemmungen und Ängsten gewonnen:

LP 8: [...] Und das ist vielleicht mal ein Kind im Durchgang, das dann doch noch einmal einen Rückzieher macht. Alle andern wachsen da sehr rein und haben spannenderweise immer im Feedback nach der Aufführung, wenn die ganze AG eigentlich beendet ist unterschiedlichste Erfahrungsberichte. Also es gibt auch Kinder, die ganz klar sagen: ‚Das hätte ich mir vorher nie zugetraut.‘ Und es gibt Kinder, die sagen: ‚Ich würde nächstes Jahr gerne nochmal (*an der Theater-AG teilnehmen*), denn ich habe für mich gemerkt, ich würde gerne noch daran arbeiten, dass ich mich noch mehr traue.‘ Oder sie erkennen: ‚Oh, ich war so mutig in den Proben und auf der Bühne habe ich mich dann doch wieder nicht so getraut.‘ Also die Kinder bekommen eine enorme Selbstwahrnehmung, die ich im normalen schulischen Rahmen im Unterricht und egal welche AG, also da möchte ich keine andere AG schlecht machen, das sind ganz andere Bereiche, aber die Selbstwahrnehmung, mit der die Kinder rausgehen ist für mich immer das Highlight von der ganzen Arbeit.

(LP 8, Abs. 115)

Diese Theaterlehrkraft (LP 8) erläuterte, wie Schüler*innen nach der Aufführung über überwundene Ängste oder noch bestehende Hemmungen reflektierten: Manche berichteten offensichtlich, dass sie couragierter geworden seien, und andere erkannten, inwiefern innere Ängste und Hemmungen sie daran hinderten, bei den Aufführungen ihrem eigenen Können zu vertrauen und sich mit vollem Energieeinsatz dem Spiel hinzugeben. Die Expertin (LP 8) fasst den Erkenntnisgewinn dieser (zitierten) Reflexionen der Schüler*innen als „Selbstwahrnehmung“ (LP 8, Abs. 115) zusammen. Nach ihrer Meinung wird die Wahrnehmung der Schüler*innen für ihren eigenen Gefühlshaushalt im Zusammenhang mit der Wahrnehmung bzw. Nichtwahrnehmung von Handlungsoptionen geschärft. Insofern lässt sich der Erkenntnisgehalt als Selbsterkenntnis umschreiben.

Zum *sachlichen Aspekt neue Einsichten und Erkenntnisse* der *Hauptkategorie Erfahrungspotential* ist abschließend zu sagen, dass diese Einsichten und Erkenntnisse – wie durch die Extraktionsanalyse zu diesem Aspekt gezeigt werden konnte – aufgrund der Wesensmerkmale des Theaterspiels von den Schüler*innen gewonnen werden: Seien es nun Erkenntnisse, die sich auf die Kunstform Theater beziehen oder Einsichten, die das psychosoziale Wohlbefinden der Schüler*innen betreffen: Da sich das Theaterspiel durch das Wechselspiel zwischen Imagination (als Vorstellung, die auf Einbildungskraft basiert) und der Erfordernis, das Imaginierte performativ-handelnd zum ästhetischen Produkt gerinnen zu lassen, auszeichnet, und das ästhetische Produkt niemals fertig bzw. ‚vollkommen‘ ist, stellen Theaterproben- und Aufführungssituationen permanent Herausforderungen dar, die zu neuen Einsichten und Erkenntnissen und Handlungsmöglichkeiten führen können: Die befragten Expert*innen illustrierten diese Herausforderungen anhand des Umgangs der Schüler*innen

mit Figuren und (physikalischen) Materialien, ihrem Verändern bereits fixierter Spielsequenzen während Aufführungssituationen und am Beispiel der Auseinandersetzung mit emotionalen Grundstimmungen (wie Angst oder Wagemut) der Beteiligten. Zudem ergab die Analyse der Extrakte, dass die Theaterlehrkräfte den mit dem Theaterspiel verbundenen Erkenntnisgewinn für Schüler*innen in der Erweiterung des theaterspezifischen Wissens sowie der Selbsterkenntnis und in der Steigerung der Fähigkeit, andere Perspektiven einnehmen zu können, sehen. Neue Fertigkeiten sollen – nach Meinung interviewter Expert*innen – zudem in Bezug auf handwerkliches Können gewonnen werden. Darüber hinaus könnten sich bei den Schüler*innen Verhaltensänderungen im Umgang mit Unvorhergesehenem einstellen. Konkret hieße dies, Schüler*innen bildeten die Fähigkeit des raschen, spontanen und flexiblen Reagierens auf unvorhergesehene Situationen aus.

Aisthesis

Die Extrakte, die den Interviewtranskripten zur *Hauptkategorie Aisthesis* entnommen wurden, sollen unter folgenden drei Gesichtspunkten betrachtet werden:

- Ausbildung der ästhetischen Wahrnehmungsfähigkeit durch didaktische Impulse,
- Effekte ästhetischer Wahrnehmungsschulung,
- Aisthesis als Grundhaltung von Theaterlehrkräften und Schultheatermultiplikator*innen.

Zum ersten Gesichtspunkt, ergo zur Ausbildung der ästhetischen Wahrnehmungsfähigkeit durch didaktische Impulse, äußerten sich elf der siebzehn befragten Expert*innen und somit 64,7 %. Zu diesem Komplex wurden zur *Hauptkategorie Aisthesis* auch die meisten Extrakte entnommen. Daraus lässt sich schließen, dass die Ausbildung bzw. Schärfung der ästhetischen Wahrnehmungsfähigkeit von einem Großteil der Grundschultheaterexpert*innen didaktisch bzw. methodisch forciert wird.

So steigen Theaterlehrkräfte mit Warm-up Phasen in die Theaterstunden ein. Während dieser Phasen werden Übungen zur Raumwahrnehmung, Selbstwahrnehmung und zur Wahrnehmung der Mitspielenden und somit zur Schärfung der ästhetischen Wahrnehmung durchgeführt. Eine Theaterlehrkraft (LP 9) erklärte bspw. zum Aufbau ihrer Theaterstunden:

LP 9: Wir fangen eben immer an mit Aufwärmtraining im Prinzip. [...] Das baue ich im Prinzip auf über: Erstmal Raum erfassen, dann kann man sagen, sich selbst erfassen, dann sich selbst und das Gegenüber erfassen. [...] Sich selbst ist eben vieles, deswegen nimmt das einen großen Raum ein: Haut, Muskel, wie und was kann ich überhaupt mit Bewegung machen.

(LP 9, Abs. 60)

Die Ausbildung der ästhetischen Wahrnehmungsfähigkeit der Teilnehmenden wird – wie sich aus diesem Exzerpt schließen lässt – didaktisch forciert, indem ein „Aufwärmtraining“ (LP 9, Abs. 60) gemacht wird, das aus Wahrnehmungsübungen besteht, die nach einem bestimmten (didaktischen) Strukturprinzip aneinander gereiht sind. Zu diesen Übungen gehört die Wahrnehmung des Raums, des eigenen Körpers und seiner Bewegungsmöglichkeiten sowie die Wahrnehmung der Mitspielenden. Wahrnehmungsübungen zielen auf die Schärfung verschiedener Sinnesorgane und somit auf die differenzierte Aufnahme von Sinnesreizen ab. Bspw. berichtete LP 8, die Teilnehmenden würden zum Spiel animiert, indem kontinuierlich, d. h., in jeder AG-Stunde Wahrnehmungsübungen durchgeführt würden:

LP 8: Wir haben unterschiedliche Übungen, die die Kinder eigentlich schon von den ersten Sitzungen an, also AG-Tagen kennenlernen. Das beginnt mit Rufübungen. Man wendet diese Fantasiesprachen an. Wir machen dazu Gestik, Mimik und Ausdruck vor. Die Kinder ahmen das nach. Dann gibt es beispielsweise die Imaginationsübungen. Wir haben eine Box, da ziehen die Kinder dann einen Übungsimpuls raus. Also wir lernen eigentlich über das ganze Schuljahr verteilt jeden Montag ein neues Element so dazu kennen.
(LP 8, Abs. 47)

Diese Expertin (LP 8) nannte mit dem Stichwort „Rufübungen“ (ebd.) zum einen Übungen, die auf die auditive Wahrnehmung abzielen und zum anderen Übungen, die die visuelle Wahrnehmung fokussieren, denn Gestik und Mimik werden als optische Eindrücke wahrgenommen. Zudem erwähnte LP 8 Imaginationsübungen, die auf der bewussten Wahrnehmung innerer Vorstellungen (als optischer, akustischer, olfaktorischer, haptischer und gustatorischer Sinneseindrücke) basieren.

Ein Großteil der befragten Expert*innen steuerte im Zusammenhang mit der ästhetischen Wahrnehmungsfähigkeit didaktisch auch die Ausbildung der Fähigkeit, ästhetisch Wahrgenommenes sprachlich differenziert zu beschreiben, an.

Eine Expertin (LP 10) berichtete bspw., die Schüler*innen zeigten von Anfang an spielerisch Erarbeitetes vor der Gruppe, sodass es von allen sinnlich wahrgenommen werden könne. Das Gezeigte würde anschließend – unter Einhaltung bestimmter Kommunikationsregeln – besprochen, indem jede Person die Möglichkeit bekäme, ihre Sinneseindrücke zu beschreiben:

LP 10: Bei den Kleinen fange ich auch schon damit an, dass sie kleine Szenen irgendwie mal spielen oder irgendetwas Kleines machen. Und dann machen wir das schon so, dass die (*Spieler*innen*) da vorne sitzen, und die anderen sitzen da und dann dürfen sie rückmelden auch nach bestimmten Regeln, was sie gesehen haben. ‚Mir ist aufgefallen...‘ oder ‚mein Lieblingsmoment war so und so‘ oder ‚das hat mir /‘ Also ohne zu werten. Da achte ich schon von Anfang an sehr darauf.
(LP 10, Abs. 116)

In diesem Extrakt wird beschrieben, wie LP 10 Schüler*innen didaktisch durch das kontinuierliche Einbauen von Präsentationsphasen in die Theaterstunden und das Setzen von Kommunikationsregeln für das Besprechen der Präsentationen, dazu anregt, ästhetische Wahrnehmungen sprachlich differenziert zu beschreiben und ästhetische Geschmacksurteile zu formulieren. Es ist zu vermuten, dass Schüler*innen im Rahmen dieser Phasen, in denen man sich Erarbeitetes zeigt und anschließend Wahrnehmungseindrücke und ihre Wirkungen beschreibt, nicht nur ihre ästhetische Wahrnehmungsfähigkeit schärfen, sondern auch die Fähigkeit ausbilden, Sinneseindrücke (also Gesehenes, Gehörtes und taktil Gespürtes) sprachlich differenziert zu beschreiben.

Alle befragten Expert*innen erklärten in den Interviews, Präsentations- und Reflexionsphasen, in denen man sich gegenseitig Spielideen bzw. Improvisationsergebnisse (performativ) zeige und über individuelle Wahrnehmungseindrücke spreche, gehörten zu den festen Bestandteilen ihrer Schultheaterarbeit. Besonders in der Probenphase, in der Material für Inszenierungen generiert werde, nehme dieser Bestandteil viel Raum ein. In der Regel folge er zeitlich auf eine freie Spiel- und Improvisationsphase in Kleingruppen. Dies soll anhand eines Ausschnitts aus der Ablaufbeschreibung einer Schultheaterstunde (à 90 Minuten) von LP 9 veranschaulicht werden:

LP 9: Und wenn sie (*die Schüler*innen*) dann zusammen sich miteinander etwas ausgedacht haben, dann gibt es einen Präsentationsteil – gegen fünfzehn Uhr, sag‘ ich mal so grob – bei dem wir dann uns alle zusammen hinsetzen und dann kucken: ‚Was ist denn entstanden?‘ [...] Und dann gibt es am Schluss nochmal eine Feedbackrunde.

I: Mhm. Mhm.

LP 9: So. Also wo wir kucken: ‚Was hat mir heute besonders gut gefallen?‘

(LP 9, Abs. 60–62)

Diese Lehrkraft (LP 9) erklärte, nach der freien Improvisationsphase würde gemeinsam wahrgenommen, „was denn entstanden sei“ (vgl. LP 9, Abs. 69). Damit verdeutlichte sie zum einen, dass Zeiträume für die ästhetische Wahrnehmung performativer Handlungen zur festen Struktur ihrer Theaterstunden gehören. Zum anderen erläuterte sie mit den Worten: „Und dann gibt es [...] nochmal eine Feedbackrunde. [...] Also wo wir kucken: ‚Was hat mir heute besonders gut gefallen?‘ (LP 9, Abs. 60–62), wie sie Schüler*innen (nach dem Austausch über Sinneseindrücke) durch verbale Impulse anrege, ästhetische Geschmacksurteile zu formulieren.

Die permanente Wahrnehmung von Sinneseindrücken bzw. der Austausch in der Gruppe über diese Eindrücke ist ausschlaggebend für die Gestalt, die das ästhetische Produkt, das gemeinsam geschaffen wird, annimmt, denn Entscheidungen über Spielhandlungen, die Eingang in die Inszenierung finden bzw. wieder verworfen werden, basieren auf der

sinnlichen Wahrnehmung dieser Handlungen von Theaterlehrkräften und Schüler*innen sowie auf den Geschmacksurteilen, die über das Wahrgenommene gefällt werden. Eine Theaterlehrkraft (LP 6) beschrieb den Aushandlungsprozess über Form und Inhalt der Inszenierung als „Verdichtung von Improvisationsergebnissen zu Spielszenen“ (LP 6, Abs. 42). Der „Verdichtung“ (ebd.) gehen folgende drei Probenschritte voraus: Improvisation (in Kleingruppen), Präsentation der entwickelten Spielhandlungen vor der Großgruppe und Reflexion über die ästhetische Wahrnehmung der gezeigten körperlichen und sprachlichen Handlungen.

LP 6: Die bekommen Improvisationsaufgaben, arbeiten dann in ihren Kleingruppen. Das ist eben immer furchtbar anstrengend, aber so ist es eben. Wir präsentieren. Wir haben davor auch schon ein bisschen etwas darüber gelernt, wie man sich dann Feedback gibt oder wie man auch einen Lieblingsmoment beschreibt oder wo es spannend ist oder nicht spannend in einer Szene. Und dann versuchen wir, das gemeinsam weiterzuentwickeln, diese Szene zu verdichten, bis es eine Spielszene wird.

(LP 6, Abs. 42)

Die Verdichtung des Spielmaterials zu einer Szene basiert nach der Beschreibung dieser Theaterlehrkraft (LP 6) auf der Aisthesis. D. h., die Reflexion über die sinnliche Wahrnehmung von generierten Handlungen führt letztlich zur Fixierung von Inszenierungsbestandteilen.

Eine Theaterlehrkraft (LP 11) berichtete, es könne durchaus hilfreich sein, Außenstehende in den Reflexionsprozess über ästhetische Wahrnehmungen einzubeziehen. Diese Lehrkraft (LP 11) erzählte vom – kurz vor der Premiere abgestatteten – Probenbesuch eines Theaterpädagogen (mit Festengagement an einem professionellen Kinder- und Jugendtheater) Folgendes:

LP 11: Dann war es auch so, dass der XY (*Vorname eines Theaterpädagogen*) einmal da war. Da stand das Stück quasi schon. [...] Und der hat dann einfach nur so zwei, drei Sachen gesagt: ‚Hey, überlegt euch hier nochmal, wie ihr das anders machen könnt oder wie ihr das nochmal mehr ausbauen könnt.‘ Und ich finde, das hat unser Stück auch echt verbessert.

I: Du meinst diesen Blick von Außen am Ende der Probenzeit, nochmal //

LP 11: // Ja, genau. Genau. Aber es waren wirklich nur so Kleinigkeiten, wo er gesagt hat: ‚Okay das könnt ihr noch kucken und das. Und das überlegt euch hier nochmal, wie ihr es genau machen könnt.‘ Und so war das dann.

(LP 11, Abs. 362–364)

Es ist davon auszugehen, dass der (externe) Theaterpädagoge die Probe mit allen Sinnen und somit ästhetisch wahrnahm und die Wirkung dieser Wahrnehmungen auf ihn (als Zuschauer) beschrieb. D. h., er führte ein auf der Aisthesis basierendes Coaching durch, und dies trug offensichtlich zur Verfeinerung bzw. Konturierung der angelegten Inszenierungsästhetik bei, denn die Theaterlehrkraft (LP 11) bewertete die Impulse, die der Theaterpädagoge aufgrund

seiner Wahrnehmung des Probenstands gab, mit der Aussage: „Und ich finde, das hat unser Stück auch echt verbessert“ (LP 11, Abs. 362).

Mit den beiden zuletzt angeführten Extrakten konnte aufgezeigt werden, inwiefern (ein Großteil der befragten) Theaterlehrkräfte der ästhetischen Wahrnehmungsfähigkeit eine Bedeutung beimisst, wenn es darum geht Spielsequenzen zu verdichten bzw. zu fixieren oder darum, Inszenierungsästhetiken zu verfeinern.

Offensichtlich stellen sich bei den Schüler*innen auch (für Lehrkräfte) beobachtbare Wirkungen der ästhetischen Wahrnehmungsschulung ein. Diese Wirkungen lassen sich als Verfeinerung der Wahrnehmung von Sinneseindrücken beschreiben. Eine Theaterlehrkraft (LP 9) berichtete bspw. die sinnliche Wahrnehmungsfähigkeit von Schüler*innen, die Theater spielten, würde so präzise, dass sie die Veränderung kleinster Nuancen in einzelnen Aufführungen einer Inszenierung sofort wahrnahmen:

LP 9: Wir hatten zuerst eine Aufführung am Schulamt mit diesem Stück. Wir haben was zu GLÜCK gemacht. Und dann war danach das Grundschultheatertreffen. Und sie haben natürlich / Sie wussten beim Schulamt: ‚Oh Gott da sind wichtige Leute.‘ Das war der ADHS-Fachtag in der Stadt XY (*Name einer Großen Kreisstadt*) in der Schule XY (*Name einer Schule*). Und sie haben natürlich von mir schon gehört: ‚Hey, da sitzen wichtige Leute, also ich will mich nicht blamieren.‘ Und als wir dann hier aufgeführt haben mittwochs war die Aufführung in Stadt YX (*Name der Großen Kreisstadt*) und freitags war die hier. Dann sagte einer meiner Schüler: ‚Wir waren heute viel schlechter.‘

I: Mhm, die Schüler kriegen dann ein feines Gespür.

LP 9: Das zu spüren / Hey, wo ich dann gesagt habe: ‚Es ist immer noch gut genug und kein Problem.‘

(LP 9, Abs. 184–186)

LP 9 berichtete auch, die gesteigerte sinnliche Wahrnehmungsfähigkeit von theaterspielenden Grundschüler*innen würde sich auch auf deren Wahrnehmungsfähigkeit im Kunstunterricht sowie auf ihre Bewegungsfreude im Sportunterricht auswirken. In ihre Ausführungen zu den unterschiedlichen Rahmungen von Theater-AG Stunden und anderen Unterrichtsfächern ließ diese Lehrkraft folgende Aussage einfließen:

LP 9: Ich merke das natürlich im Kunstunterricht, weil Kunstinteresse da ist und weil man sich vielleicht mit Farben oder Formen oder sonst was mehr beschäftigt, weil ich diese Dinge auch zum Raum entdecken benutze, solche Sachen. Ich merke das im Sportunterricht, weil sie sich viel freier bewegen.

(LP 9, Abs. 98)

Hier wird Kunstinteresse mit der ästhetischen Wahrnehmung und Erkundung von visuellen Eindrücken (Farben und Formen) in Verbindung gebracht. Zudem wirkt sich – wie dem Extrakt zu entnehmen ist – die in der Theater-AG praktizierte ästhetische Erkundung des Körpers und seiner Bewegungs- bzw. Ausdrucksmöglichkeiten auf die Bewegungsfreude der Schüler*innen (im Sportunterricht) aus.

Schließlich wurden zur *Hauptkategorie Aisthesis* den Transkripten auch Extrakte, die im Zusammenhang mit der Grundhaltung von Theaterlehrkräften und Schultheatermultiplikator*innen stehen, entnommen. Eine Expertin, die als externe Theaterpädagogin ein Theaterprojekt mit einer kompletten Grundschulklasse der Klassenstufe drei durchführte, antwortete auf die Frage, wie sie mit dem Zeitbudget (von siebzehn Einheiten à 90 Minuten), das ihr für das Projekt zur Verfügung stehe, zurecht komme:

ETP 1: Ich glaube ich würde auch mit einem ganzen Jahr wahrscheinlich ähnlich umgehen und wäre dann doch in Zeitdruck am Schluss, weil ich das viel zu gerne habe, mit den Kindern Übungen und Spiele zu machen und zu beobachten, wie die Kinder dadurch wachsen oder besser werden oder so.
(ETP 1, Abs. 349)

Mit der Aussage, sie möge es, während der „Übungen und Spiele“ (ebd.) die Schüler*innen zu beobachten, verdeutlicht diese Theaterpädagogin, dass die ästhetische Wahrnehmung zu ihrer Grundhaltung als Theaterpädagogin gehört: Das permanente Beobachten und Wahrnehmen der Art und Weise, wie Schüler*innen Spiele und Übungen körperlich handelnd ausführen, lässt diese Expertin (ETP 1) erkennen, inwiefern die Übungen im Laufe der Zeit differenzierter, konzentrierter und präziser ausgeführt werden. Die Theaterpädagogin (ETP 1) bezeichnet die ästhetische Wahrnehmung der einzelnen Spieler*innen sowie der kompletten Spielgruppe hier als Beobachtung.

Eine weitere Expertin, die als Schultheatermultiplikatorin befragt wurde und sowohl mit Lehramtsanwärter*innen, als auch direkt mit Grundschulklassen arbeitete, erklärte zu ihrem Rollenverständnis als Theaterlehrkraft:

M 1: Ja, wie würde ich jetzt meine Rolle definieren? Ich bin einerseits Initiatorin, andererseits aber auch Beobachterin und Lenkerin, aber gleichzeitig bin ich die, die kitzelt, damit es / Also, die, die zündelt, damit das Feuer auch lodert. Also ich würde mich so bezeichnen. Und ich bin //
I: // So etwas wie eine Anstifterin, oder?
M 1: Ja. Und ich bin, äh meine Rolle ist / Ich bin glaube ich am allermeisten Beobachterin, Analytikerin. Wahrnehmen, Handeln. Ja.
(M 1, Abs. 154–156)

Auch diese Expertin definiert sich als „Beobachterin“ (M 1, Abs. 154 u. 156). Der Begriff ‚beobachten‘ umfasst Konnotationenmöglichkeiten, die sich nicht ausschließlich mit der Aisthesis verknüpfen lassen. Insofern kann das Substantiv Beobachtung keinesfalls als Synonym für Aisthesis verwendet werden. Dennoch existieren Überschneidungen zwischen der Aisthesis als sinnlicher Wahrnehmung und dem Beobachtungsbegriff. Die Parallele besteht im aufmerksamen Betrachten von etwas. Das Beobachten kann infolgedessen als (visueller) Wahrnehmungsakt definiert werden. In den angeführten Transkriptextrakten geht es um die Beobachtung von Schüler*innen, die theaterpädagogische Übungen ausführen bzw.

körperlich-handelnd spielerisch miteinander interagieren. Im zweiten Extrakt, das aus dem Transkript des Interviews, das mit M 1 geführt wurde stammt, wird das Subjekt ‚Beobachterin‘ in einer Reihe mit dem Verb ‚wahrnehmen‘ genannt. Somit kann tatsächlich behauptet werden, Theaterlehrkräfte, die sich als Beobachter*innen verstehen bzw. zu deren Grundhaltung das Beobachten der Schüler*innen während der Proben gehört, beziehen eine Komponente der Aisthesis in ihr Selbstverständnis als Spielleitende ein.

Durch die Extraktanalyse zur *Hauptkategorie Aisthesis* konnten drei Dinge veranschaulicht werden. Erstens: Die Ausbildung der ästhetischen Wahrnehmungsfähigkeit der Schüler*innen wird von Theaterlehrkräften durch didaktische Impulse initiiert. Zweitens: Die Wirkung der didaktischen Impulse zur Ausbildung der sinnlichen Wahrnehmung ist zum einen am ästhetischen Produkt (also der Inszenierung, die aufgeführt wird) festzumachen. Zum anderen äußerten Theaterlehrkräfte, die Schulung der ästhetischen Wahrnehmungsfähigkeit im Schultheater wirke sich auf den Umgang der Schüler*innen mit Sinneseindrücken in anderen Fächern aus. So nähmen theaterspielende Schüler*innen bspw. Farben und Formen im Fach Bildende Kunst differenzierter wahr oder bewegten sich im Sportunterricht freier. Drittens: Bestandteile der Aisthesis können auch die Grundhaltung bzw. das Rollenverständnis von Theaterlehrkräften bzw. -multiplikator*innen prägen. Konkret bedeutet dies, dass Theaterlehrkräfte sich als Beobachter*innen definieren, die das Probengeschehen aufmerksam wahrnehmen und aus der Bewertung dieser Wahrnehmungen neue Handlungsimpulse (bspw. Spielstimuli) beziehen.

Biografie- und Subjektbezogenheit

(Berufs-)Biografie der Lehrkraft

Von den siebzehn befragten Grundschultheaterexpert*innen gaben sieben Personen an, während der eigenen Schulzeit Schultheatererfahrungen gemacht bzw. während ihrer Jugendphase in der Freizeit Theater gespielt zu haben. Das entspricht einem Anteil von 41,2 % der Befragten. Zehn weitere Personen (und somit 58,8 % der Befragten) äußerten, sie seien durch berufsbedingte Zufälle oder berufsspezifische Gegebenheiten zur Rolle der Theaterlehrkraft an einer Grundschule bzw. zur Funktion des/der Schultheatermultiplikator*in gekommen.

Die befragten Theaterlehrkräfte, die während ihrer Jugend selbst Theater gespielt hatten, integrierten diese Erfahrung in ihr Identitätskonzept. So antwortete eine Expertin (LP 9) auf die Einstiegsfrage, wie es dazu gekommen sei, dass sie Theaterlehrkraft wurde, sie selbst hätte „schon immer“ (LP 9, Abs. 12) Theater gespielt und erläuterte hierzu:

LP 9: Also, ich habe mit vierzehn angefangen im XY-Raum (*Name einer Spielstätte*) an der Kunst- und Musikschule bei der Frau XY (*Name einer Kunstschuldozentin*) zu spielen. Ich habe eigentlich immer gespielt, quasi mein Leben lang Theater gespielt. Ich habe dann / Also meine erste Anstellung war in XY-Stadt (*Name einer Stadt*) im Schwarzwald. Da habe ich auch schon Theater-AG gegeben. Das waren damals noch Hauptschüler, also ältere Kinder.
(LP 9, Abs. 12)

Mit der Aussage sie „habe eigentlich immer gespielt, quasi ihr Leben lang Theater gespielt“ (vgl. LP 9, Abs. 12) integriert diese Expertin das Theaterspiel gewissermaßen in ihr Selbstkonzept, indem sie es als Teil ihrer Identität betrachtet. Auch andere Expert*innen zählten das Theaterspiel zu den Neigungen, die ihre Persönlichkeit mitstrukturierten. Mehrere Expert*innen erläuterten auch, sie hätten aufgrund ihrer Theateraffinität bereits während des Studiums Veranstaltungen in Spiel- und Theaterpädagogik besucht und eine fachliche Qualifikation als Theaterlehrkraft erworben. LP 7 antwortete bspw. auf die Einstiegsfrage:

LP 7: Also, erstens einmal spiele ich selber leidenschaftlich gerne Theater. Schon immer. Und als ich dann an der Pädagogischen Hochschule normal Lehramt studiert habe, kam grade die Frau XY (*Name einer Lehrenden*) und hat den Professor XY (*Name eines Professors*) abgelöst und hat diesen Studiengang quasi weitergemacht. Und da kam ich quasi dazu und war Feuer und Flamme, dass man das eben auch studieren kann und habe dann quasi so ein bisschen mein Hobby auch mit in den Beruf reingebracht. So. Und dann habe ich ein paar Jahre später noch einen Magister nebenher gemacht und habe das Ganze nochmal vertieft.
(LP 7, Abs. 2)

Auch diese Expertin (LP 7) konstruiert ihre Neigung für das Theaterspiel als Persönlichkeitsmerkmal. Diese Neigung versteht sie mit dem Attribut der Leidenschaft, d. h., sie spricht mit Pathos über ihren Bezug zur Kunstform Theater. Man könnte auch sagen, ihre Formulierungen weisen auf ästhetische Temporalitäten hin, denn Worte wie ‚Passion‘ (Leidenschaft) oder ‚Feuer und Flamme‘ lassen sich assoziativ durchaus mit Selbst- und Zeitvergessenheit verbinden. Darüber hinaus bringt die Expertin (LP 7) ihre offensichtlich früh entdeckte Neigung für das Theaterspiel mit dem Begriff des Hobbys in Verbindung. Diesen Begriff kann man mit ‚Steckenpferd‘ oder ‚Liebhabelei‘ übersetzen. Zudem macht sie (LP 7) deutlich, wie das (private) Hobby durch eine fachliche Ausbildung, die sie während des Studiums bzw. nach dem Studium (parallel zur Berufstätigkeit) absolvierte, Teil ihrer beruflichen Identität wurde. Mit der Erwähnung des akademischen Grads ‚Magister‘ verknüpft sie (LP 7) das Element ihres beruflichen Selbstverständnisses als Theaterlehrkraft und Schultheatermultiplikatorin mit einer hohen Fachlichkeit.

Anhand der näheren Betrachtung der beiden Extrakte konnte aufgezeigt werden, inwiefern (befragte) Expert*innen frühe Erfahrungen mit dem Theaterspiel in ihre jeweilige Identitätskonstruktionen einbezogen. Zudem wurde durch die Analyse des zweiten Extrakts

(LP 7, Abs. 2) deutlich, dass eigene Schul- oder Freizeittheatererfahrungen die Entscheidung, theaterpädagogische Studieninhalte zu wählen, positiv beeinflussen können.

Die Entscheidung für eine theaterpädagogische Fort- oder Ausbildung kann jedoch auch in Differenzenerfahrungen begründet liegen, denn aus der Analyse weiterer Extrakte zum *sachlichen Aspekt (Berufs-)Biografie der Lehrkraft* geht zudem hervor, dass Expert*innen, die bereits während der eigenen Schulzeit Erfahrungen mit dem Theaterspiel gemacht hatten, später als ausgebildete Lehrkräfte eine Differenz zwischen eigenen Spielerfahrungen und der Aufgabe, Theaterproben zu leiten, erkannten. Eine Schultheatermultiplikatorin (M 1) antwortete bspw. auf die Frage, wie es dazu gekommen sei, dass Schultheater zum Bestandteil ihrer Tätigkeit als Grundschullehrerin bzw. als Fachleiterin an einem Seminar geworden sei, sie hätte im Rahmen ihrer Funktion als Musiklehrerin an einer Grundschule bei der Einstudierung eines Musicals gemerkt, inwiefern ihr für die Figurenerarbeitung eine theaterpädagogisch-praktische Ausbildung gefehlt hätte:

M 1: Die Kinder haben zwar so getan, als ob sie Bauer spielen oder den Riesen, aber es war nicht authentisch. Es kam wirklich gespielt und gestelzt rüber, so wie man es kennt, wenn Kinder eben so tun, als ob sie Zwerg sind. Das hat mich sehr beschäftigt, weil ich dann versucht habe, erstmal mit meinem Laienwissen mit ihnen Übungen zu machen, dass sie locker werden. Und habe dann gemerkt: ‚Okay, es wird irgendwie besser.‘ Aber ich war nicht zufrieden. Und dann habe ich mich zu einer Fortbildung angemeldet. Ich muss dazu sagen, ich habe selbst früher / In der Gymnasiumszeit war ich im Literaturkurs, und da war natürlich auch das Spiel mit eine Sache, aber ich wäre nicht / Ich bin irgendwie gar nicht von mir aus auf die Idee gekommen, wie ich das anleiten könnte. Das war so ein bisschen ein Fragezeichen. Wie bringe ich jetzt andere dazu, Theater zu spielen, weil ich ja weiß, dass es etwas Persönliches ist. Und so entstand das, dass ich dann zu einer Fortbildung ging. Und dann hat sich das ergeben, weil ich das Diplom als Aufbau gemacht habe. Dann habe ich gesehen: ‚Wow, das gibt’s an der PH‘ (*Pädagogischen Hochschule*). Gleich angemeldet. Und es war eigentlich so aus der Motivation, ja weil ich selbst sehr gern Theater gespielt habe, aber nicht gewusst habe, wie mache ich das jetzt. Und ich bin auch sehr gerne ins Theater gegangen. Ich fand das faszinierend, wie Menschen sich ausdrücken können. Und ich wollte, dass meine Schüler, also dass ich es schaffe, ihnen den Boden zu bereiten, dass sie auch aus sich heraus Schaffen können. Und das war im Prinzip mein Motor.

(M 1, Abs. 2)

Diese Multiplikatorin (M 1) führt hier mit den Worten „es war eigentlich so aus der Motivation, ja weil ich selbst sehr gern Theater gespielt habe, aber nicht gewusst habe, wie mache ich das jetzt“ (M1, Abs. 2) zum einen die eigene Schultheatererfahrung und zum anderen ihr fehlendes (theaterpädagogisch-praktisches) Wissen als Beweggrund für die Entscheidung, eine Ausbildung zur Theaterlehrkraft zu absolvieren, an. Das Wahrnehmen der Differenz zwischen der eigenen Spielerfahrung bzw. persönlichen Theateraffinität und der Fähigkeit, Klassen oder AG-Gruppen theaterpädagogisch anleiten zu können, bringt diese Multiplikatorin auch mit begrifflichen Gegensätzen zum Ausdruck. Bspw. stellt sie dem

Begriff ‚Laienwissen‘ den der ‚Fortbildung‘ gegenüber oder der Aussage sie spiele selbst sehr gerne Theater, diejenige sie hätte es schaffen wollen, Schüler*innen „den Boden zum Schaffen aus sich heraus zu bereiten“ (vgl. M 1, Abs. 2). In der Formulierung: „Und ich wollte, dass meine Schüler, also dass ich es schaffe, ihnen den Boden zu bereiten, dass sie auch aus sich heraus Schaffen können“ (M 1, Abs. 2) fällt die zweimalige Verwendung des Begriffs ‚schaffen‘ auf. Dieser Begriff wird von M 1 einmal als Verb und einmal als substantiviertes Verb benutzt. Daraus lässt sich schließen, dass die Schultheatermultiplikatorin (M 1) theaterpädagogische Fachlichkeit mit der Fähigkeit verknüpft, Arrangements einzurichten, in denen Schüler*innen zu einem besonderen „Schaffen aus sich heraus“ (vgl. M 1, Abs. 2) angeregt werden.

Auch andere Expert*innen beschrieben, dass sie eine Differenz zwischen eigenen Theaterspielerfahrungen und der Theaterarbeit mit Schüler*innen wahrgenommen hätten und wie sie diese Differenz durch das Absolvieren von (Hochschul-)Ausbildungen zur Theaterlehrkraft verringerten: Eine Theaterlehrkraft (LP 6) stellte *expressis verbis* fest, eigene Spielerfahrung bedeute nicht, dass man automatisch Schultheatergruppen leiten könne. Diese Expertin antworte auf die Frage nach ihrer Berufsbiografie:

LP 6: Also ich habe selber Theater gespielt. Vor dem Studium, während dem Studium. Also auch dann in Stuttgart in der Bühne XY (*Name eines Privattheaters*). Und so war ich halt dann immer selber schon so, so ein bisschen theaterbegeistert. Und habe dann versucht, als ich in den Schuldienst gekommen bin, eine Theater-AG zu machen, weil es mich einfach interessiert hat. Und dann hat mir aber natürlich ein bisschen des Know-how gefehlt. Weil, es ist ja was anderes, ob ich selber Theater spiele, oder Theaterpädagogin bin. Und bin so dann berufsbegleitend an die PH (*Pädagogische Hochschule*) zu Frau XY (*Name einer Dozentin*) und habe dort //

I: Aha, Sie haben diesen Studiengang (...) berufsbegleitend //

LP 6: // Genau, damals ging das ja noch als Erweiterungsfach. Das geht ja heute gar nicht mehr. Aber da war das noch nicht so überlaufen, und da haben das noch relativ wenige studiert. Und wann habe ich denn angefangen? Zweitausend. Und habe dann eben dort das Theaterpädagogikstudium gemacht mit der Erweiterungsprüfung. Und seither habe ich da natürlich kontinuierlich versucht, das bei uns in die Schule mitreinzubringen.

(LP 6, Abs. 2)

Diese Expertin (LP 6) beschreibt das Erleben der Differenz zwischen dem eigenen (in der privaten Freizeit verorteten) Theaterspiel und dem Berufsbild der Theaterpädagogin mit dem Satz: „Weil, es ist ja was anderes, ob ich selber Theater spiele, oder Theaterpädagogin bin“ (LP 6, Abs. 2). Die Wahrnehmung dieser Differenz war auch für diese Lehrkraft (LP 6) das Motiv für die Entscheidung, Spiel- und Theaterpädagogik „als Erweiterungsfach“ (LP 6, Abs. 2) zu studieren.

Theaterlehrkräfte, die als Jugendliche selbst Theater spielten, bezogen diese Gegebenheit nicht nur in die Konstruktion ihrer Berufsbiografie als Theaterlehrkraft ein, sondern erklärten auch, diese Vorerfahrungen hätten letztlich zur Entscheidung geführt, Theaterpädagogik als Erweiterungsfach zu studieren bzw. an theaterpädagogischen Aus- und Fortbildungen teilzunehmen und Theater-AGs an ihren jeweiligen Schulen anzubieten. Dabei war für einen Teil dieser Gruppe die Vorerfahrung ausschlaggebend für die Studienfachwahl und für einen anderen Teil die Differenzerfahrung zwischen dem eigenem Theaterspiel und der Aufgabe Klassen bzw. Theater-AG Gruppen anzuleiten.

Die Analyse der Transkriptextrakte zur eigenen Theaterspielerfahrung der Theaterlehrkräfte hat zudem ergeben, dass die Expertinnen ihre eigenen (Schul-)Theatererfahrungen durchaus mit dem Erleben ästhetischer Temporalitäten verknüpften. Dies lässt sich an Aussagen wie: „Es war eigentlich so aus der Motivation, ja weil ich selbst sehr gern Theater gespielt habe. [...] Und ich bin auch sehr gerne ins Theater gegangen. Ich fand das faszinierend, wie Menschen sich ausdrücken können“ (M 1, Abs. 2) oder „so war ich halt dann immer selber schon so, so ein bisschen theaterbegeistert“ (LP 6, Abs. 2) ablesen.

58,8 % der befragten Expert*innen wurden nach ihren eigenen Aussagen eher zufällig, d. h. aufgrund struktureller Gegebenheiten an den Schulen, an denen sie jeweils arbeiteten, mit Schultheater konfrontiert. Diese Personengruppe wählte die Position der Theaterlehrkraft (an einer Grundschule) offensichtlich nicht bewusst aus, sondern ‚stolperte‘ – wie eine Lehrperson (LPoTP 2) ohne theaterpädagogische Ausbildung es nannte – in die Rolle der Theaterlehrkraft ‚hinein‘:

I: Wie sind Sie überhaupt dazu gekommen, sich mit Schultheater mit Grundschulkindern zu beschäftigen?

LPoTP 2: Also ich bin an die XY Schule (*Name einer Grundschule*) gekommen, vor zwei Jahren. Jetzt bin ich im dritten Schuljahr, und da lief dieses Projekt, die Kooperation mit dem Theater XY (*Name einer Landesbühne*) schon. Also bin ich da quasi so ein bisschen reingestolpert gleich in eine Klasse, in eine vierte, die da beteiligt war an dem Projekt.

(LPoTP 2, Abs. 1–2)

Würde man dieses Extrakt isoliert betrachten, so könnte man annehmen, diese Lehrkraft (LPoTP 2) sei tatsächlich aus purem Zufall Theaterlehrkraft geworden. Verknüpft man das Extrakt jedoch mit weiteren Transkriptpassagen des Interviews, das mit dieser Theaterlehrkraft geführt worden war, so fällt auf, dass auch diese Expertin (LPoTP 2) über praktische Vorerfahrungen mit einer performativen Kunstform verfügte und zudem bereits vor dem ‚Hineinstolpern‘ in das Theaterkooperationsprojekt mit dem professionellen Theater eine Schultheatergruppe geleitet hatte, denn nach ihrer Position in der Zusammenarbeit mit der externen Theaterpädagogin befragt, kommt sie (LPoTP 2) auf ihre persönliche

Tanzaffinität und auf ihre Vorerfahrungen als Leiterin eines Schultheaterprojekts (an einer anderen Schule) zu sprechen:

LPoTP 2: Also selber tanze ich gerne, mache viel Tanz auch mit den Kindern immer und da irgendwie so choreografisch etwas einzubringen oder so, das macht mir Spaß. Aber auch das Sprechen. In der Klasse einer anderen Schule hatte ich ja auch selber ein Theaterstück auf die Beine gestellt.

(LPoTP 2, Abs. 97)

Fügt man die beiden Extrakte, in denen Biografisches erzählt wird, zusammen, so kann man feststellen, dass auch diese Lehrkraft (LPoTP 2), die zunächst angab, eher zufällig zur Funktion der Theaterprojektverantwortlichen gekommen zu sein, über eine biografisch bedingte Affinität zu einer performativen Kunstform (in diesem Fall zum Tanz) verfügte und zudem durchaus daran interessiert war, mit Grundschüler*innen Theater zu spielen, denn sonst hätte sie (während ihres Referendariats) wohl kaum mit „einer Klasse einer anderen Schule“ (LPoTP 2, Abs. 97) „selbst ein Theaterstück auf die Beine gestellt“ (LPoTP 2, Abs. 97).

Geradezu alle Expert*innen, die erzählten, aufgrund von Zufällen oder schulspezifischen, strukturellen Gegebenheiten zur Rolle der Theaterlehrkraft gekommen zu sein, brachten biografisch bedingte Affinitäten für Momente, die die Kunstform Theater auszeichnen, mit. Als Beleg für diese Behauptung sei noch die Antwort einer weiteren Theaterlehrkraft (LP 10) auf die Frage, wie es dazu gekommen sei, dass sie Theaterlehrkraft wurde, angeführt:

LP 10: Also da muss ich ganz weit zurückgreifen. Das hat damit angefangen, dass ich an der PH (*Pädagogischen Hochschule*) in XY (*Name einer Stadt*) studiert habe. [...] Neunundsiebzig habe ich angefangen und habe die Fächer Deutsch und Sport studiert für das Grundschullehramt. Ich habe in Sport schon immer viele Sachen gemacht mit Bewegungsgeschichten und in Deutsch viele Sachen mit Märchen und Bilderbüchern und so. Und als ich dann hier an der Schule angefangen habe als Grund- und Hauptschullehrerin, konnte ich hier an der Sonderschule (*Grundschule an einem sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum mit den Förderschwerpunkten Hören und Sprache*) anfangen, weil eben der Bildungsgang Grundschule auch möglich ist. Die Schüler machen hier auch ganz normal den Werkrealschulabschluss oder den Hauptschulabschluss. Ich habe hier angefangen, und damals hat gerade die Rhythmiklehrerin aufgehört, vielmehr hat die sich ganz in den Kindergarten zurückgezogen. Und dann war hier die Stelle als Rhythmiklehrerin frei. Und da wurde ich gefragt, ob das wohl möglich wäre, dass ich das übernehme. Ja, da habe ich gesagt: ‚Ja, kann ich schon machen, aber ich möchte gerne eine Ausbildung dazu machen.‘ Und dann habe ich gleich eine berufsbegleitende Ausbildung gemacht, die wurde von der Schule bezahlt, als Rhythmiklehrerin. Und da bin ich auch ganz viel in Berührung gekommen, eben mit Geschichten darstellen und spielen. Und bin dann immer mehr so in den Theaterbereich reingekommen, auch durch Fortbildungen.

(LP 10, Abs. 2)

Auch diese Expertin (LP 10) gibt den Zufall, dass zum Zeitpunkt ihres Berufsstarts an der Schule gerade die Rhythmiklehrerin aufgehört hätte, als entscheidendes Moment ihrer

Entwicklung zur Theaterlehrkraft an. Eingangs erzählt sie jedoch, sie hätte die Fächer Deutsch und Sport studiert und „in Sport schon immer viele Sachen mit Bewegungsgeschichten gemacht und in Deutsch viele Sachen mit Märchen und Bilderbüchern“ (vgl. LP 10, Abs. 2). Mit dem Begriff ‚Bewegungsgeschichten‘ und der Erwähnung der literarischen Gattungen Märchen und Bilderbücher (als Untergattung der Kinder- und Jugendliteratur) nennt diese Theaterlehrkraft (LP 10) Elemente, die nicht ausschließlich die Fächer Sport und Deutsch tangieren, sondern auch die Kunstform Theater.

In der angeführten Passage erläutert die Expertin (LP 10) somit, inwiefern sich der Verlauf ihrer Berufsbiografie hin zur Theaterlehrkraft durch bereits angelegte Interessen und Neigungen, Zufälle, schulspezifische Bedarfe, die Wahrnehmung von Fortbildungsangeboten und den gezielten Einsatz von Kommunikationsstrategien strukturierte: Zunächst stellte der Weggang einer Kollegin ein Zufallsmoment dar, das die Anfrage an die Expertin (LP 10), die Stelle dieser Lehrkraft zu besetzen, nach sich zog. Es folgte ein (berufsbegleitendes) Hochschulstudium des Fachs Rhythmik, das Komponenten der Theaterpädagogik enthielt. Dies macht die Expertin (LP 10) mit der Aussage: „Und da bin ich auch ganz viel in Berührung gekommen eben mit Geschichten darstellen und spielen“ (LP 10, Abs. 2) deutlich. Die theaterspezifischen Elemente des Rhythmikstudiums motivierten sie schließlich dazu, eine zweite berufsbegleitende Ausbildung zur Theaterpädagogin zu absolvieren.

Die Untersuchung von Transkriptextrakten, in denen sich Aussagen über die Motive der Befragten, als Theaterlehrkraft tätig zu werden fanden, erbrachte folgende Ergebnisse:

- Die befragten Theaterlehrkräfte, die eigene Schultheatererfahrungen oder Vorerfahrungen mit dem Theaterspiel in der Freizeit mitbrachten, verwendeten bei der Beschreibung dieser Vorerfahrungen häufig das Adverb der Zeit ‚immer‘. Dies lässt sich an Formulierungen wie: „Ich habe eigentlich immer gespielt, quasi mein Leben lang Theater gespielt“ (LP 9, Abs. 12) oder „Also, erstens einmal spiele ich selber leidenschaftlich gerne Theater. Schon immer“ (LP 7, Abs. 2) ablesen. Das Adverb der Zeit *immer* weist auf das Erleben ästhetischer Temporalitäten hin, denn es lässt einen Unendlichkeit assoziieren bzw. an den *ewigen Augenblick* des sinnlichen Ergriffenseins denken. Zudem brachten die Expert*innen mit Theaterspielerfahrungen, die während der eigenen Jugend gemacht worden waren, diese Erfahrungen mit positiven Affekten wie Lust und Begeisterung in Verbindung. Diese Affekte zählen ebenfalls zu den Modi der ästhetischen Temporalität.
- Auch Theaterlehrkräfte, die angaben, zufällig zur Rolle der Grundschultheaterexpert*in gekommen zu sein, verfügten über Vorerfahrungen mit

performativen Kunstformen (wie Tanz oder Rhythmik) und bescheinigten sich selbst eine gewisse Theateraffinität. Insofern lässt sich für diese Gruppe sagen: Schulstrukturelle Gegebenheiten (wie Personalwechsel etc.) und Zufälle fungierten für diese Gruppe als Impulse biografisch bereits angelegte Fähigkeiten und Neigungen zu aktivieren und sich fachlich für den Schultheaterbereich (durch das Absolvieren von Ausbildungen oder Kooperieren mit professionellen Bühnen) zu qualifizieren.

In den Berufsbiografien der befragten Grundschultheaterexpert*innen spielten die Theorien und Methoden, die sie während ihrer jeweiligen theaterpädagogischen Ausbildung gelernt und erprobt hatten, eine zentrale Rolle. Auf diese Theorien und Methoden wurde in den Antworten auf die Frage nach der künstlerischen und theaterpädagogischen Verortung der Arbeit häufig verwiesen. So führten alle Expert*innen, die Spiel- und Theaterpädagogik als Erweiterungsfach an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg studiert hatten, das von Gabriele Czerny entwickelte „SAFARI-Modell“⁸⁸ als Fundament ihrer Schultheaterarbeit an. Eine Expertin (LP 6) erläuterte bspw. zur Verortung ihres Theaterunterrichts:

LP 6: Also, natürlich komme ich aus dieser ‚Czerny-Schule‘ und das SAFARI Modell, das liegt meiner Arbeit zugrunde. Aber das ist quasi der Einstieg gewesen, um / Also das ist ein super Einstieg, um nach dem Studium oder überhaupt mal ranzugehen, und zu wissen, wie kann ich jetzt einfach didaktisch-methodisch vorgehen. Das hat mir unglaublich geholfen. Aber ich habe mich natürlich auch ziemlich viel immer fortgebildet. So im postdramatischen Bereich und chorisches Theater, und was man halt alles so macht. Bei Maike Plath war ich ein paar Mal auf Fortbildung mit dem Biografischen Theater. Das mache ich vor allen Dingen bei den Großen, bei denen nehme ich da viel mit rein. Also man könnte sagen, das ist mein, mein Grundstock, die SAFARI und wie man sich dann halt auch weiter entwickelt und sein Eigenes daraus macht.
(LP 6, Abs. 72)

LP 6 bezeichnet das theaterpädagogische Modell, das sie sich während des berufsbegleitenden Studiums aneignete, als „Grundstock“ (LP 6, Abs. 72) ihrer Arbeit. Dieses Fundament reicherte sie im Laufe ihrer Berufsjahre durch neue Impulse an, die sie bspw. durch Fortbildungen erhielt. Ähnliche Aussagen zum Gewicht der Ausbildungsinhalte für die weitere Arbeit wurden auch von anderen Expert*innen gemacht. Bspw. erläuterte eine Theaterlehrkraft (LP 8) über ihren Bezug zum (während des Studiums kennengelernten) SAFARI-Modells:

LP 8: Ich habe durch das Studium bei Frau Czerny die erste Berührung mit Theater gehabt. Ich war selbst überhaupt keine Persönlichkeit fürs Theaterspielen. Ich habe immer gesagt: ‚Ich mache die Kulisse. Ich wäre der Baum im Hintergrund, mehr würde ich mich nicht trauen.‘ Da war so der erste Schritt, das für sich selbst zu entdecken. Und da war natürlich das SAFARI-

⁸⁸ Vgl. Czerny, Gabriele: Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension. Augsburg, 2004. S. 163–176.

Modell für uns eine Arbeitsform. Danach an der Schule vor der XY-Schule (*Name einer Grundschule*) habe ich für die Hector Kinder- und Jugendakademie Kurse angeboten. [...] Und da habe ich ganz strikt nach diesem Buch gearbeitet, weil ich aber noch keine anderen Erfahrungswerte hatte.

(LP 8, Abs. 61)

Auch diese Lehrkraft verweist mit den Worten: „Und da war natürlich das SAFARI-Modell für uns eine Arbeitsform“ (LP 8, Abs. 16) auf das theaterpädagogische Modell, das sie während des Studiums kennenlernte und erläutert anschließend, zu Beginn ihrer Tätigkeit als Theaterlehrkraft hätte sie dieses Modell geradezu eins-zu-eins in die Praxis umgesetzt. Expert*innen, die ihre theaterspezifische Ausbildung nicht bei der Begründerin des SAFARI-Modells Gabriele Czerny absolviert hatten, erklärten ebenfalls, ihre jeweilige Ausbildung präge ihre Schultheaterpraxis. So erklärte LP 9 in ihrer Antwort auf die Frage nach dem Stoff, sie entwickle mit ihrer Theater-AG stets Eigenproduktionen, und der Stoff ergebe sich aus der Körperarbeit. Dieser Arbeitsansatz gehe auf ihre – an der Theaterwerkstatt Heidelberg absolvierte – theaterpädagogische Ausbildung zurück.

LP 9: Ich fange oft über Körperarbeit an, weil ich eben merke, dass vor allem unsere Kinder hier nicht in sich sind.

I: Mhm.

LP 9: Weil ich über die Ausbildung, die ich in Heidelberg gemacht habe, sehr viel gelernt habe über Präsenztraining.

(LP 9, Abs. 9–12)

Eine weitere Expertin (LP 10), die zum Erhebungszeitraum eine Objekttheaterinszenierung mit einer vierten Grundschulklasse erarbeitete, erklärte zu ihrer Arbeitsweise:

LP 10: Ach wie ich arbeite? Ja, ja, ja es ist eine Mischung aus allen möglichen Sachen. Also schon viel Richtung so Tanz, Bewegung. So poetische Bilder auf die Bühne bringen. Eher so ein wenig. Wobei mit den Größeren mache ich manchmal auch biografisches Theater. So nach Maike Plath auch dieses theatrale Mischpult, wo dann wieder Sachen entstehen. Ja es ist eine bunte Mischung, und es kommt auch / Ich mache auch nicht mit allen Fünftklässlern und allen Viertklässlern das Gleiche, sondern es kommt auch drauf an, was es für Kinder sind. Da muss man einfach immer schauen.

I: Und wie sah Deine Ausbildung bei der LAG⁸⁹ aus? Habt Ihr da auch alles Mögliche probiert oder wie war das? Konntest Du inhaltliche Schwerpunkte auswählen?

LP 10: Ha, das ist schon so lange her. Also, das kam immer ganz / Das ist ja an verschiedenen Orten gewesen. Das ist ja / Damals wurde es in XY (*Name einer Stadt in Oberschwaben*) eben nicht angeboten, sondern in XY (*Name einer anderen Stadt am Bodensee*) und in Reutlingen, und das lag halt immer auch ganz daran, wer wo unterrichtet hat. Also ich war immer in Reutlingen, da hat der XY (*Vorname eines Dozenten*) //

I: XY (*Vor- und Nachname des Dozenten*)?

⁸⁹ Abkürzung für *Landesarbeitsgemeinschaft Theaterpädagogik Baden-Württemberg*. Die LAG benannte sich 2018 in TheaterPädagogikZentrum (TPZ) Baden-Württemberg um. Das TPZ hat seinen Sitz in Reutlingen.

LP 10: Ja. Der hat Maskentheater gemacht. Dann hat der XY (*Name eines anderen Dozenten*) mit uns so eine Abschlussinszenierung gemacht. Die war absolut abgefahren. Aber ich fand es cool.

[...]

LP 10: Der hat so ganz abgefahrene Objekttheatersachen gemacht. Dann der XY (*Name eines weiteren Dozenten*) hat viel mit uns Commedia dell'arte gemacht. Wo wir auch in Reutlingen dann aufgetreten sind. Also das war / Andere haben dann wieder mehr Tanz und Stockkampf mit XY (*Name einer Dozentin*) gemacht. Also je nachdem, was für Leute sie da gehabt hatten.

(LP 10, Abs. 124–132)

Diese Expertin (LP 10) verwendet bei der Beschreibung ihrer Arbeitsweise zweimal den Begriff „Mischung“ (s. o.). Nach den Inhalten der theaterpädagogischen Ausbildung, die sie berufsbegleitend bei der „Landesarbeitsgemeinschaft Theaterpädagogik Baden-Württemberg“⁹⁰ absolviert hatte, gefragt, zählt sie (LP 10) nicht nur Namen von Dozierenden auf, sondern nennt auch unterschiedliche Theaterformen wie Maskentheater, Objekttheater und Commedia dell'arte. Infolgedessen kann man behaupten, die Lehrkraft bildet mit ihrer Arbeitsweise das theaterpädagogische Ausbildungskonzept der Ausbildung, die sie selbst absolviert hatte ab, denn dieses Konzept sah offensichtlich vor, unterschiedliche Theaterformen (mit unterschiedlichen Dozierenden) zu erproben. Interessanterweise erarbeitete diese Expertin mit einer vierten Grundschulklasse zum Erhebungszeitraum eine Objekttheaterinszenierung und erklärte im Interview (wie aus der Transkriptpassage hervorgeht), sie sei im Rahmen ihrer theaterpädagogischen Ausbildung an einer Abschlussinszenierung beteiligt gewesen, die „absolut abgefahren“ (LP 10, Abs. 128) gewesen sei, weil der Dozent, „so ganz abgefahrene Objekttheatersachen gemacht“ (LP 10, Abs. 132) habe.

Insofern illustriert auch dieses Transkriptextrakt, dass die Arbeitsweisen befragter Theaterlehrkräfte durch die jeweiligen theaterpädagogischen Ausbildungen, die sie selbst absolviert hatten, geprägt waren. Somit kann vermutet werden, dass Theaterlehrkräfte in ihre Schultheaterarbeit Konzepte, Ästhetiken und Theaterformen, mit denen sie sich selbst während der Ausbildung zur Theaterlehrkraft auseinandergesetzt hatten, einfließen lassen.

Neben der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, gemeinnützigen Einrichtungen wie dem TPZ⁹¹ und freien Bildungseinrichtungen wie der *Theaterwerkstatt Heidelberg* waren das JES⁹² als professionelles Kinder- und Jugendtheater sowie diverse Stadttheater und Landesbühnen für die befragten Expert*innen als theaterpädagogische Ausbildungsstätten

⁹⁰ Siehe Fußnote 89.

⁹¹ Abk. für *Theaterpädagogik Zentrum Baden-Württemberg*.

⁹² Abk. für *Junges Ensemble Stuttgart*.

relevant: So berichtete eine Theaterlehrkraft (LP 11) über eine – sich über zwei Jahre erstreckende Zusatzausbildung – zur theaterpädagogischen Spielleiterin, die sie am *JES* und somit an einem Theater absolviert hatte:

I: Du hast gesagt, du hättest am JES diese [...] Theaterfortbildung für Lehrerinnen gemacht. Die hat vermutlich überwiegend XY (*Name eines Theaterpädagogen*) geleitet. [...]

LP 11: Ich war beim XY (*Name eines Theaterpädagogen*) und beim XY (*Name des von der Interviewerin genannten Theaterpädagogen*), genau. Die zwei haben das so //

I: Mhm, aha.

LP 11: Und die Fortbildungen sind aber immer / Das geht über zwei Jahre, und man muss irgendwie acht Module besuchen. Es sind immer so Wochenendfortbildungen. Und ich habe eine beim XY (*Name eines bereits genannten Theaterpädagogen*) gemacht, und den Rest haben so Externe gemacht, die Fortbildungen anbieten.

I: Externe, die bestimmte Themen vermitteln?

LP 11: Also chorisches Theater hatten wir. Kampf war dran, Improvisationstheater war Thema. Also ganz unterschiedliche Sachen.

(LP 11, Abs. 93–98)

Und eine weitere Theaterlehrkraft berichtete:

I: Haben Sie eine theaterpädagogische Zusatzausbildung? [...]

LP 4: Nein, ich habe nur die Fortbildungen gemacht.

I: Fortbildungen?

LP 4: Ja, die bietet das Theater XY (*Name eines Stadttheaters einer Großstadt*) an.

I: Aha, die Lehrerfortbildungen vom Stadttheater?

LP 4: Ja, ganz genau. Und die sind ganz toll. Und wir sind ja auch Kooperationsschule und / [...]

I: Die Fortbildungen vom Theater XY (*Name des Stadttheaters*), finden die regelmäßig statt?

LP 4: Ja, also die machen pro Jahr / Oh, ich weiß gar nicht, wie viele die machen.

I. Mhm.

LP 4: Aber die machen. Und ich könnte ja woanders auch noch hingehen. Aber warum soll ich denn? Also, die sind richtig gut.

I: Ja. [...]

LP 4: Jetzt gerade am Wochenende habe ich erst ja so eine Art Wochenende gemacht zum Thema Märchen. Das war toll.

(LP 4, Abs. 47–60)

Die beiden zuletzt angeführten Transkriptextrakte zeigen, dass professionelle Theater von Lehrkräften tatsächlich als theaterpädagogische Fort- und Ausbildungsinstitutionen in Anspruch genommen werden.

Zum *sachlichen Aspekt Berufsbiografie der Lehrkraft* der *Hauptkategorie Biografie- und Subjektbezogenheit* bleibt – neben dem bereits Erwähnten – festzuhalten:

Die befragten Theaterlehrkräfte verfügten nicht nur über diverse theaterspezifische Ausbildungsgrade und -abschlüsse, sondern die Theaterästhetiken und -konzepte, die sie

während ihres jeweiligen theaterspezifischen Studiums bzw. während Ausbildungs- und Fortbildungsphasen kennengelernt hatten, flossen auch in die konzeptionellen Verortungen ihrer Schultheaterangebote ein und prägten ihre theaterästhetischen Arbeitsweisen mit den Schüler*innen.

*Berücksichtigung biografisch relevanter Gegebenheiten der Schüler*innen*

Aus vierzehn der sechzehn Transkripte – der Interviews, die mit insgesamt siebzehn Grundschultheaterexpert*innen geführt worden waren – wurden Extrakte zum *sachlichen Aspekt Berücksichtigung biografisch relevanter Gegebenheiten der Schüler*innen* entnommen. D. h., vierzehn Expert*innen äußerten sich zu diesem Aspekt. Das entspricht einem Anteil von 82,4 % der Befragten. Dieser Prozentwert zeigt, dass für Schüler*innen biografisch Relevantes von einem Großteil der Befragten in irgendeiner Form in die Schultheaterarbeit einbezogen wurde.

Nach der ersten Grobanalyse der Extrakte kristallisierten sich drei Arten der Berücksichtigung von biografisch relevanten Gegebenheiten heraus, die sich unter folgenden Gesichtspunkten fassen und beschreiben lassen:

- Berücksichtigung von biografisch Relevantem durch das praktizierte Besetzungsverfahren,
- Einbindung von theaterpädagogischen Konzepten, in denen der Umgang mit biografischen Elementen eine Rolle spielt
und
- Verknüpfung von Stoffen mit biografischen Materialien.

Ein Anteil von 67,7 % der interviewten Expert*innen gab an, (für die einzelnen Schüler*innen) biografisch Relevantes im Zusammenhang mit dem praktizierten Besetzungsverfahren zu berücksichtigen. Zum einen wurde bei der Besetzung, also bei der Entscheidung darüber, wer welche Figur spielen würde bzw. welchen Part in der Inszenierung übernehme, auf die Wünsche der Spieler*innen eingegangen. Wünsche sind in gewisser Weise immer mit der individuellen Geschichte und biografischen Verortung von Personen verknüpft und infolgedessen Teile ihrer biografischen Selbstkonstruktion. Zudem sind Wünsche auf die Zukunft ausgerichtet und speisen sich aus (in der Vergangenheit) Erlebtem bzw. Wahrgenommenem. Nach Hans Georg Ruhes Definition des Biografiebegriffs enthalten Wünsche biografische Momente, denn Ruhe umschreibt Biografie als ein Konstrukt, das aus

„Erinnerung, Aktualisierung und Einbeziehung der Vergangenheit mit Blick auf eine mögliche Zukunft“⁹³ besteht.

LP 6 veranschaulichte das Moment des Einbezugs der individuellen Wünsche von Schüler*innen in das Besetzungsverfahren im Zuge ihrer Beschreibung des Probenprozesses wie folgt:

LP 6: Meistens versuchen wir erstmal davor noch etwas zur Figurenentwicklung zu machen, was halt jetzt / Das sind halt viele unterschiedlichste Tiere jetzt in dieser Geschichte. Dann macht man natürlich viel zur Figurenentwicklung Tier. Dann finden die Kinder ihre Rolle. Also, was sie gerne machen würden. Und da bin ich dann auch immer sehr frei. Jetzt, wenn ich / In dem Buch kommen jetzt Löwen und Stinktiere und was weiß ich was vor, aber wenn die lieber Giraffen / Wollten sie jetzt machen und Vögel / Dann sind es halt Giraffen und Vögel, die dann die Geschichte voranbringen.

I: Habe ich das richtig verstanden: Im Hinblick auf die Besetzung entscheiden die Kinder selbst, welche Figuren //

LP 6: Ja.

I: //sie spielen wollen?

LP 6: Also die Kinder / Wir machen / Erstmal arbeiten wir. Jetzt, wenn das konkretere Beispiel bleibt, haben wir erstmal die Figuren aus der Geschichte genommen. Und dann durften die Kinder aber auch erstmal vorschlagen, was würden sie denn jetzt gerne für Tierfiguren ausprobieren. Dann haben wir gekuckt: ‚Wie bewegen die sich? Was finden wir für eine Fortbewegungsart auf zwei Beinen. Was haben die vielleicht für eine charakteristische Haltung?‘ Und so weiter. Und danach kommt erst die Entscheidungsphase. ‚Was liegt mir? Worauf habe ich Lust?‘

(LP 6, Abs. 34–38)

Hier wird von LP 6 ein Besetzungsverfahren beschrieben, nachdem sich Schüler*innen entsprechend ihren eigenen Wünschen und Vorlieben (die als biografisch relevante Momente klassifiziert werden können) selbst besetzen. Der Transkriptpassage ist zudem zu entnehmen, dass diese Theaterlehrkraft (LP 6) die im literarischen Text vorgegebene Figurengruppe zugunsten der Wünsche der Schüler*innen veränderte, indem sie Figuren aus der literarischen Vorlage strich bzw. die Spieler*innen neue Figuren hinzufügen ließ. Die Berücksichtigung biografisch relevanter Gegebenheiten der Schüler*innen geschah hier also durch das Eingehen auf die Wünsche der Spieler*innen, die wiederum Indizien für Biografiekonstruktionen sind.

Eine weitere Lehrkraft (LPoTP 2) antwortete auf die Frage, nach welchen Kriterien entschieden würde, wer welchen Part in der Inszenierung übernehme, also auf die Frage nach dem Besetzungsverfahren:

⁹³ Ruhe, Hans Georg: Praxishandbuch Biografiearbeit. Methoden, Themen und Felder. Weinheim und Basel, 2014, S. 33.

LPoTP 2: Und dann haben wir eine Umfrage gemacht quasi, und jedes Kind durfte drei Wünsche äußern und sich eintragen in eine Tabelle. Und so haben wir dann versucht zu kucken, wer passt denn da rein und / Aber auch schon vorher, also die Kinder beobachtet, was können die denn besonders gut.

(LPoTP 2, Abs. 35)

In diesem Exzerpt veranschaulicht eine Theaterlehrkraft (LPoTP 2), wie sie die Wünsche der Schüler*innen (und somit biografisch Relevantes) beim Besetzungsverfahren beachtete, indem sie die Schüler*innen Besetzungswünsche äußern und dokumentieren ließ und die Wunschliste dann als Grundlage für den Entscheidungsprozess nutzte.

Zwei Theaterlehrkräfte betonten, dass sie die Differenz zwischen Figuren-Ich und spielender Person miteinander verknüpften, sodass fließende Übergänge zwischen beiden Komponenten entstanden. Bei diesem Verfahren wird biografisch Relevantes (wie der persönliche Name) mit Fragmenten literarischer Figuren vermischt:

In ihrer Antwort auf die Frage nach dem von ihr praktizierten Besetzungsverfahren antwortete LP 10 bspw., alle Teilnehmenden spielten sich selbst, d. h. es gebe keine fiktionalen Figuren, sondern die Schüler*innen würden in der Inszenierung ihre jeweiligen persönlichen Namen tragen und sich mit ihrer biografischen Selbstkonstruktion (als Kinder) zeigen:

LP 10: Und bei diesem Stück spielen sie (*die Schüler*innen*) zum Beispiel jetzt einfach sich selbst. Sie sind Kinder. Also sie schlüpfen eigentlich jetzt nicht unbedingt in eine andere Rolle, aber sie spielen in einer Geschichte. Spielen sich selbst so. Das ist jetzt nicht unbedingt eine Rolle. Also sie sind jetzt einfach Kinder in einer Geschichte drin, aber sie heißen wie sie selbst heißen. Also und das eine Kind, das ist jetzt auch nicht einer, der da jetzt immer rumläuft, sondern der ist schon mit dabei, aber sie sind eigentlich auch immer / Die Kinder sind auch immer mit da. Und die sind dann einmal sind sie welche, die da jetzt das FINDELDING (*Objekt aus Shaun Thans Bilderbuch DIE FUNDSACHE*) untersuchen, dann sind sie welche, die jetzt einzeln aus der Klasse kommen und sagen, sie wissen nicht, wo das hingehört. Also sie switchen schon immer wieder in andere Rollen, aber das sind schon alles Sachen, die mit ihnen jetzt direkt selber auch zu tun haben.

(LP 10, Abs. 62)

Diese Theaterlehrkraft (LP 10) expliziert im zitierten Exzerpt, einem literarischen Text seien Motive wie das Entdecken und Untersuchen eines unbekanntes Objekts entnommen worden. In diesem Fall handelte es sich beim Text um Shaun Tans Bilderbuch DIE FUNDSACHE.⁹⁴ Auf das Motiv des Entdeckens reagierten die Spieler*innen wiederum mit ihren persönlichen, d. h., biografisch angeeigneten Reaktionsmustern, sodass sich Fiktionales (dem literarischen Stoff Entnommenes) mit den jeweiligen Biografien der Schüler*innen vermischte. In der Bilderbuchgeschichte von Shaun Tan wird die Handlung aus der Ich-Erzählsituation entfaltet: Die Ich-Erzählerinstanz ist hier ein Junge im Teenageralter. Die Theaterlehrkraft (LP 10)

⁹⁴ Tan, Shaun: Die Fundsache. Hamburg, 2009.

ersetzte diese Figur gewissermaßen durch alle Spieler*innen, d. h., die Spieler*innen hatten keinesfalls die Aufgabe, die Figur des Jungen zu spielen, sondern wurden von der Theaterlehrkraft (LP 10) vielmehr dazu animiert, das, was dieser Figur widerfährt mit der eigenen Lebensgeschichte (und somit mit biografisch Relevantem) zu verknüpfen.

Auch die zweite Expertin (LP 11), die die Trennung zwischen Figuren-Ich und Spieler*innen-Person aufhob, antwortete auf die Frage nach dem Besetzungsverfahren, das sie praktiziere, in ihren Produktionen würden keine Figuren gespielt, sondern die Schüler*innen würden als die Personen, die sie seien, mit biografischen Materialien spielen:

LP 11: Also prinzipiell ist es so, es gibt keinen Hauptdarsteller oder so irgend sowas, sondern die Gruppe trägt das. Es war auch so, dass die Schüler die ganze Zeit alle auf der Bühne waren. Und die, die gerade gespielt haben, waren in der Mitte. Manchmal waren es auch alle und der Rest war am Rand. Und dann gab es einfach Szenen, wo jeder halt was gemacht hat. [...] Und es gab eine Szene, wo die / Genau, wo die gespielt haben, was man alles mit Freunden machen kann und da waren die halt in so Kleingruppen. Das haben wir hier auch so erarbeitet und die haben sich halt überlegt: ‚Okay, was mache ich mit meinen Freunden?‘ Und das haben die dann vorgespielt. [...]

I: Das heißt, die (*Schüler*innen*) haben sich praktisch auch als Person gespielt.

LP 11: Genau.

I: Sie zeigten: ‚Das spiele ich auch mit meinen Freunden.‘

LP 11: Genau.

(LP 11, Abs. 46–50)

Zum Kontext dieses Extrakts sei angemerkt, dass die Inspirationsquelle für die Produktion, die diese Theaterlehrkraft (LP 11) mit einer zweiten Grundschulklasse erarbeitete, das Bilderbuch ZUSAMMEN von Daniela Kulot war, in dessen Zentrum das Freundschaftsmotiv steht. Dieses Motiv wurde von LP 11 lediglich als Impuls verwendet, um die Schüler*innen zum Spiel mit biografischen Materialien anzuregen. Auch für diese Expertin (LP 11) spielte die Differenzenerfahrung zwischen *Figur* und *Person* keine Rolle. Diese Differenzenerfahrung gilt nach Hentschels früheren Schriften zu einer Theaterpädagogik, die sich als ästhetische Bildung versteht, für unabdingbar⁹⁵. In ihren späteren Publikationen erweitert Hentschel die Bedingung der Differenzenerfahrung zwischen *Figur* und *Person* für das Theaterspiel. So schließt sie (in diesen Publikationen) in die Bestimmung der Differenzenerfahrung auch das Verwenden der persönlichen Namen (der Spieler*innen) in das Theaterspiel ein. Dies begründet Hentschel damit, dass es sich hierbei „selbstverständlich nicht um eine Form der

⁹⁵ Vgl. Hentschel, Ulrike: Theaterspielen als ästhetische Bildung. In: Nix, Christoph; Sachser, Dietmar; Streisand, Marianne (Hrsg.): Lektionen 5. Theaterpädagogik. Berlin, 2012. S. 64–71.

alltäglichen Selbstdarstellung, sondern um die in der Theaterarbeit hervorgebrachte Inszenierungen [des, d. Verf.] Selbst“⁹⁶ handle.

Wie eingangs zum *sachlichen Aspekt Berücksichtigung biografisch relevanter Gegebenheiten der Schüler*innen* der *Hauptkategorie Biografie- und Subjektbezogenheit* bereits erwähnt, wurde dieser Aspekt von interviewten Expert*innen auch durch die Arbeit mit Konzepten, in denen der Umgang mit biografischen Elementen eine Rolle spielt, berücksichtigt. So erwähnten vier Expert*innen das Konzept des ‚Biografischen Theaters‘ und erklärten, dieses Konzept fließe in ihre Theaterarbeit mit Grundschüler*innen ein: Eine Theaterpädagogin (ETP 1) erläuterte bspw. im Zuge ihrer Ausführungen zu ihrer Einbindung in Vernetzungsstrukturen:

ETP 1: Und ich habe schon mal im Theater XY (*Name einer Landesbühne*) dann eine Fortbildung für Lehrerinnen gegeben.

I: Ja?

ETP 1: ‚Theater mit Schülern in der Grundschule‘. Ich mach‘ jetzt zum Beispiel einen Workshop zu ‚Lyrik in der Grundschule‘.

I: Mhm.

[...]

ETP 1: Ich habe viel Praxis und ich werde als Expertin angefragt, aber das Theater in der Grundschule ist nicht mein Schwerpunkt, den ich im Grunde lehren kann. Das habe ich jetzt bemerkt, als ich als Dozentin angefragt wurde. Da habe ich gemerkt, ich muss mir thematische Schwerpunkte und nicht Gruppenschwerpunkte suchen, weil das im Grunde eine Sackgasse ist, wenn ich Dozentin sein will. Das war mir nicht klar.

I: Also dann haben Sie sich jetzt das Thema ‚Lyrik‘ gesucht und nicht die Zielgruppe der Grundschule? So?

ETP 1: Lyrik oder biografisches Theater. Biografisch durchaus arbeite ich mit Grundschulern. Ja.

(ETP 1, Abs. 299–307)

ETP 1 führt das Konzept der biografischen Theaterarbeit an. Dieses Konzept wurde mit der Dissertation von Norma Köhler⁹⁷, die 2009 erschien, theoretisch fundiert und hat als theaterpädagogisches Modell des biografisch-ästhetischen Lernens Eingang in die Praxis gefunden. Norma Köhlers *Biografische Theaterarbeit* basiert „auf einem Selbstverständnis der Theaterpädagogik, das zwischen Kunst- und Lebensweltorientierung vermittelt“⁹⁸. Neben Norma Köhler operiert auch die ehemalige Lehrerin Maïke Plath mit dem Begriff *Biografisches Theater*. Plath fundiert dieses Konzept jedoch nicht theoretisch, sondern legt

⁹⁶ Hentschel, Ulrike: Welche Bildung? Überlegungen zu einem vielversprechenden Gegenstand. In: Pinkert, Ute (Hrsg.); Sack, Mira (Mitarbeit): Theaterpädagogik am Theater. Kontexte und Konzepte von Theatervermittlung. Berlin/Milow/Strasburg, 2014, S. 76.

⁹⁷ Vgl. Köhler, Norma: Biografische Theaterarbeit zwischen kollektiver und individueller Darstellung. Ein theaterpädagogisches Modell. München, 2009.

⁹⁸ Vgl. Nickel, Hans Wolfgang: Rezension vom 16.08.2010 zu Norma Köhler. Biographische Theaterarbeit zwischen kollektiver und individueller Darstellung. Ein theaterpädagogisches Modell. München, 2009. In: <https://www.socialnet.de/rezensionen/8808.php> (Zugriff: 15.10.2022).

mit ihrer Publikation „Biografisches Theater in der Schule“⁹⁹ vielmehr eine Spiele- und Übungssammlung zu diesem Ansatz vor, die sich an Theaterlehrkräfte richtet.

Zwei Expertinnen gaben an, dass sie die von Maike Plath vorgestellte Methode des ‚theatralen Mischpults‘ einsetzen: So antwortete LP 10, die ausschließlich Theater unterrichtete und mit allen Jahrgangsstufen einer Grundschule arbeitete, auf die Frage nach der konzeptionellen Verortung ihres Theaterunterrichts:

LP 10: Wobei mit den Größeren mache ich manchmal auch biografisches Theater. So nach Maike Plath auch dieses ‚theatrale Mischpult‘, sodass dann wieder Sachen entstehen.

(LP 10, Abs. 124)

Unter dem Begriff *Mischpult* entwickelte Plath ein Material in Kartenform, das in der Theaterpädagogik eingesetzt werden kann und dazu dient, Mitglieder von Theatergruppen über Spielstimuli (die auf den Karten vermerkt sind) zu gemeinsamen Spielaktionen anzustiften, aus denen dann wiederum Bausteine für Szenen entstehen können, über die im Anschluss an die Produktionsphase gemeinsam reflektiert wird. Nicht alle – auf den Karten vermerkte – Stimuli lassen sich mit biografischen Komponenten verknüpfen. Insofern orientiert sich das *theatrale Mischpult* keinesfalls ausschließlich am Konzept des Biografischen Theaters, wie es sich aus dem oben angeführten Exzerpt (LP 10, Abs. 124) möglicherweise schließen ließe.

Dennoch lässt sich mit den beiden zuletzt angeführten Transkriptpassagen belegen, dass ein Teil der befragten Grundschultheaterexpert*innen durch konzeptionelle Setzungen biografisches Material der Schüler*innen in die Schultheaterarbeit einbezog.

Die dritte Art des Einbezugs von biografischem Material (der Schüler*innen) in die Theaterarbeit stellt die Verknüpfung von Stoffen mit diesem Material dar. Zu diesem Aspekt wurden aus vier Transkripten Exzerpte entnommen. Daraus lässt sich schließen, dass ein Anteil von 23,5 % der befragten Expert*innen im Rahmen ihrer Schultheaterarbeit die Schüler*innen bewusst dazu anregte, (literarische) Stoffe mit Biografischem zu verknüpfen.

Eine Expertin (LP 6) beschrieb diese Verknüpfung (von Stoff und Biografischem) anhand einer Produktion, die sie mit einer vierten Grundschulklasse zu Anne Herbauts‘ Bilderbuch *DIE STUNDE DES HERRN BLAU*¹⁰⁰ erarbeitet hatte, in ihrer Antwort auf die Frage nach den Erfahrungsmöglichkeiten ihres Schultheaterunterrichts für die Schüler*innen, wie folgt:

LP 6: Und das war auch eine tolle Produktion. Und da ging es eben auch //
I: Was war das für eine Produktion?

⁹⁹ Plath, Maike: Biografisches Theater in der Schule. Mit Jugendlichen inszenieren: Darstellendes Spiel in der Sekundarstufe. Weinheim, 2009.

¹⁰⁰ Herbauts, Anne: Die Stunde des Herrn Blau. Aarau, 2003.

LP 6: Also wir haben DIE STUNDE DES HERRN BLAU gemacht. Das ist auch ein Bilderbuch. Aber das war wirklich nur der Impuls. Da ging es im Grunde um Wünsche.

I: Ah ja.

LP 6: Und das war so persönlich dann. Also //

I: Da haben sie (*die Schüler*innen*) viel von sich persönlich eingebracht?

LP 6: Ja, total. Mit ihren eigenen Wünschen.

(LP 6, Abs. 271–275)

Über das im Bilderbuchstoff enthaltene Motiv ‚Wünsche‘ regte diese Theaterlehrkraft (LP 6) die Schüler*innen dazu an, sich mit eigenen Wünschen (die Indizien der biografischen Selbstkonstruktion sind) auseinandersetzen, und diese Auseinandersetzung floss dann in die Produktion ein. Die Theaterlehrkraft (LP 6) nutzte den Bilderbuchstoff als „Impuls“ (LP 6, Abs. 273), der zur Generierung von biografischem Spielmaterial führte.

Auch M 2, die zum Erhebungszeitraum Theaterlehrkräfte an einer Hochschule ausbildete, führte auf die Frage nach den Schultheaterkonzepten, die sie Studierenden vermitteln, aus, sie lehre, wie Stoffe aus dem Repertoire der Kinder- und Jugendliteratur mit Biografischem verknüpft werden könnten:

M 2: Also mir ist es ein Anliegen, also Literatur, so wie ich es jetzt hier auch mache, dass sich die Studierenden, also wenn Sie jetzt in der Schulpraxis sind, mit einem Autor befassen, aber dieser Autor eigentlich nur ein Fundstück ist, nur ein Bruchstück. [...] Also sie gehen dann / Die haben jetzt also zum Beispiel war es ENDE (*Michael Ende*), aber sie gehen da ganz frei damit um. Also, wenn zum Beispiel das Thema ‚Mut‘ da drin vorkommt, dann wird das immer auch vor der Folie ‚was bedeutet Mut für mich, was ist Mut in der Geschichte‘ bearbeitet. Oder dann auch / Hab' ich auch schon gemacht / Wir haben jedes Jahr eine Theaterwerkstatt in der XY-Schule (*Name einer Grundschule*) so biografisch, aber dann mit so Themen wie: ‚Glück – was ist für dich Glück?‘ Dann werden auch die Kleinen mit Interviews befragt und aus diesen Interviews lassen wir Szenen entstehen.

I: Also Sie setzen praktisch biografisch an?

[...]

M 2: Und auch die Themen, die müssen / Da ist ja die KJL (*Kinder- und Jugendliteratur*) eine Fundgrube / Die Themen müssen natürlich auch was mit den Kindern zu tun haben. Also, ich kuck' schon, dass das Thema was ist, was sie anspricht und aber wo auch eine gewisse – wie soll ich es jetzt sagen – Tiefe hat. Wo ich auch auf so eine Metaebene mit den Kindern komme. Das ist mir wichtig.

I: Ah, okay.

M 2: Also, wissen Sie? //

I: Ja, ich habe jetzt gehört, Sie gehen über das Motiv //

M 2: Ja. Ja.

[...]

M 2: Das wird bearbeitet. Das Sprechende wird erarbeitet.

I: Es wird also erarbeitet.

M 2: Was sind Ängste? Wo habe ich Angst? Oder gerade, wenn man so Monstergeschichten nimmt. ‚Wow, wo darf ich ein Monster sein?‘ Und solche Sachen.

(M 2/M 3, Abs. 38–50)

M 2 erklärt, sie betrachte Literatur als „Fundstück“ (M 2/M 3, Abs. 38), dem sie Themen und Motive entnehme, die sie den Teilnehmenden, als Impulse zur Auseinandersetzung mit eigenen biografischen Erfahrungen, anbiete. In den Theaterstunden würde einerseits thematisiert, welche Bedeutung man Motiven aus literarischen Texten im eigenen Leben beimesse und andererseits überlege man gemeinsam, welchen Stellenwert diese Motive im literarischen Text hätten. Mit den Stoffen (der KJL) würde „ganz frei“ (M 2/M 3, Abs. 38) umgegangen, indem diese Stoffe mit biografischen Materialien verknüpft würden, sodass neue Texte entstünden. M 2 formuliert das so: „Das Sprechende wird erarbeitet.“ (M 2/M 3, Abs. 48). Dadurch generiert die Theatergruppe neue Lesarten (von KJL-Stoffen), die man als Uminterpretationen bzw. Überschreibungen der literarischen Texte mit biografischen Elementen und Narrationen bezeichnen kann.

Erkenntnisfähigkeit

Zur *Hauptkategorie Erkenntnisfähigkeit* des Kategorienbereichs *ästhetische Erfahrungsdimensionen* wurden lediglich acht Interviewtranskripten Extrakte entnommen. Somit äußerten sich 47 % der Befragten zu diesem Punkt und das entspricht etwas weniger als der Hälfte der Gesamtgruppe aller siebzehn interviewten Expert*innen.

Die Extrakte, die den Transkripten zu dieser Hauptkategorie entnommen wurden, beziehen sich einerseits auf

- explizite, theaterspezifische Wissensbestände von Theaterlehrkräften und andererseits
- auf den hohen Stellenwert, den das implizite Wissen von Schüler*innen beim Theaterspiel einnimmt.

Dieser Stellenwert wirkt sich wiederum auf

- die Beurteilung von Schüler*innen durch Lehrkräfte aus.

Zunächst sollen zwei Extrakte betrachtet werden, die sich auf die expliziten, theaterspezifischen Wissensbestände von Theaterlehrkräften beziehen: Es geht also um das begriffliche, fachspezifische Wissen der (befragten) Theaterlehrkräfte über die Kunstform Theater. Explizites Wissen wird – wie in Kapitel II. unter Punkt 2.3.4 ausgeführt – durch kognitive, d. h. an den Intellekt gebundene Vorgänge, erworben.

Im Zuge der Analyse von Fundstellen zum *sachlichen Aspekt neue Einsichten, Erkenntnisse oder Gewohnheiten* der *Hauptkategorie Erfahrungspotential* wurde bereits festgestellt, dass das theaterspezifische, explizite Wissen von mehreren Theaterlehrkräften, die interviewt worden waren, eher undifferenziert bzw. unpräzise war. Dieser Befund kann an dieser Stelle

bestätigt werden. So antwortete eine Theaterlehrkraft, die mit ihrer Klasse an einem TUSCH¹⁰¹-Kooperationsprojekt beteiligt war, auf die Frage nach dem Besetzungsverfahren Folgendes:

I: Dann interessiert es mich, wie die Besetzung zustande kam?

LPoTP 1: Ähm, wie das im Theater-XY (*Name des TUSCH-Kooperationstheaters*) genau lief, weiß ich selber nicht. Also die zwei Damen des Materialtheaters im Theater-XY (*Name des TUSCH-Kooperationstheaters*) die hatten / Die eine Person hatte zumindest ihre Schüler hier in der Schule. Dadurch war da schon einmal eine Verbindung da. Ich glaube aber, dass das Materialtheater an sich gesagt hat, das interessiert sie, das würden sie gerne machen. Und die haben sich dann angeboten. Und dadurch, dass sie aus der Nähe kommen, bietet sich das für die XY-Schule (*Name der Grundschule, an der LPoTP 1 unterrichtet*) natürlich an. Und (...) ich war im Prinzip mit meiner Klasse, dritte Klasse / Das war schon so eine Bedingung, dass wir zuerst einmal mit der dritten Klasse starten wollen. Dieses Jahr machen wir es mit einer zweiten und einer vierten Klasse. Also meine Klasse ist wieder dabei. Das war eine Bedingung halt Klasse drei. Und weil die Klasse eben sehr theateraffin ist, kam diese Klasse am Ende zum Zug.

I: Ah ja, ich meinte jetzt aber / Das war jetzt auch sehr interessant die Historie, wie diese Kooperation zustande kam. Ich meinte jetzt die Besetzung in der Produktion, also wie die Kinder besetzt wurden, also wer in der Inszenierung dann welchen Part übernimmt?

(LPoTP 1, Abs. 29–31)

Aus dieser Passage geht hervor, dass LPoTP 1 den Begriff *Besetzung* nicht kannte bzw. diesen Begriff auf das Zustandekommen des Kooperationsprojekts und die Auswahl der am Projekt beteiligten Klassen bezog. Mit dem Begriff *Besetzung* wird an Theatern alltäglich umgegangen und auch in den Theaterwissenschaften kennt man diesen Terminus.¹⁰² An dieser Stelle zeigt sich, dass das explizite Theaterwissen diverser Expert*innen, die interviewt worden waren, eher rudimentär war. Diese These soll nun anhand eines zweiten Extrakts erhärtet werden: Im Zusammenhang mit ihren Erläuterungen zum Zeitkontingent, das ihr für die Theater-AG zur Verfügung stehe, erläutere LP 5:

LP 5: Das ist am Anfang immer, also / Ich bin dann so jemand, der dann sagt ‚Okay, wir fangen jetzt nicht direkt im September an mit der Probe, sondern erst im Oktober.‘ Dadurch hab‘ ich natürlich dann schon mal zwei Stunden angespart. Oder, wenn dann das eine Stück ‘rum ist, dann fang‘ ich nicht die Woche darauf direkt mit dem nächsten Stück an.

(LP 5, Abs. 212)

Die Theaterlehrkraft (LP 5), aus deren Interviewtranskript dieses Exzerpt stammt, spricht hier zweimal von einem „Stück“ (LP 5, Abs. 212), indem sie folgende Formulierung wählt: „Oder, wenn dann das eine Stück ‘rum ist, dann fang‘ ich nicht die Woche darauf direkt mit dem nächsten Stück an“ (LP 5, Abs. 212). Der Begriff *Stück* steht hier einerseits für die

¹⁰¹ TUSCH steht als Abkürzung für das Modellprojekt *Theater und Schule*.

¹⁰² Vgl. Brauneck, Manfred; Schneilin, Géhard: Theaterlexikon. Begriffe und Epochen Bühnen und Ensembles. Reinbek bei Hamburg, 2001, S. 148.

Aufführung einer Produktion bzw. Inszenierung und andererseits für den Probenbeginn, der die Auseinandersetzung mit einem neuen Stoff mit sich bringt. Das Wort *Stück* kann die Konnotationen ‚Theatertext‘, ‚Spielfassung‘ oder ‚dramatischer Text‘ umfassen und wird von LP 5 auch als Synonym für den Produktionsprozess verwendet. Auch diese terminologische Unschärfe zeigt, dass LP 5 im Hinblick auf das begriffliche Wissen zur exakten Beschreibung der Kunstform Theater (zum Zeitpunkt der Befragung) eher über einen kargen Wortschatz und somit expliziten Wissensbestand verfügte.

Dieser Befund könnte möglicherweise ein Hinweis darauf sein, dass Theaterlehrkräfte nicht automatisch (qua Funktion als Schultheaterverantwortliche*r) über differenzierte, explizite theaterspezifische Wissensbestände verfügen bzw. sich diese Wissensbestände nicht unbedingt im Rahmen von Erweiterungsstudiengängen bzw. theaterpädagogischen Ausbildungen aneignen konnten.

Der zweite Aspekt zur *Hauptkategorie Erkenntnisfähigkeit* befasst sich mit dem impliziten Wissen und dem Anschauungswissen von Schüler*innen. Diese Wissensarten sind für das Theaterspiel besonders bedeutsam. Infolgedessen nehmen sie bzw. der (handelnde) Umgang mit ihnen beim schulischen Theaterspiel einen hohen Stellenwert ein. Diese Behauptung wird im Folgenden anhand der Analyse zweier Transkriptextrakte veranschaulicht:

Auf die Frage nach den Zielen, die sie mit ihren Theaterprojekten mit Grundschüler*innen verbinde, antwortete LP 11, nachdem sie bereits zahlreiche fachspezifische Kompetenzerwerbsmöglichkeiten aufgezählt hatte, Schüler*innen könnten in die Theaterprojekte subjektiv relevante (implizite) Wissensbestände einbringen und erweitern. Diese Wissensbestände unterschieden sich vom (explizitem) Wissen, das in anderen Fächern erworben würde:

LP 11: Also, ich finde, das sind einfach unterschiedliche Sachen, die da mit einfließen, und die die Kinder lernen. Ich finde das auch nicht so Larifari oder Nichtstun. Es ist halt einfach anders, als am Tisch sitzen und sein Aufgabenblatt machen. Aber da ist die Frage, wo nimmt der Schüler einfach mehr mit? Ja, also behält er sich das, was wir jetzt (*im Theaterprojekt*) gemacht haben und so in der Zusammenarbeit zusammen erarbeitet haben, was ihn ja auch betrifft. Einfach, was ihn trifft. Oder behält er das vom Arbeitsblatt, wo er halt irgendwas über, keine Ahnung / Wo vielleicht irgend ein Zug drauf ist und er die Farben von dem Zug ankreuzen soll.

(LP 11, Abs. 169)

Aus diesem Extrakt geht hervor, dass LP 11 zwischen performativem (körperlich-handelndem) Lernen und kognitivem Lernen, das sie mit der statischen Haltung des am Tisch Sitzens und der Bearbeitung von didaktischen Lernmaterialien (wie Arbeitsblättern) verknüpft, unterscheidet. Zudem bescheinigt diese Theaterlehrkraft (LP 11) dem

performativen Lernen, das die impliziten Wissensbestände der Schüler*innen und deren Anschauungswissen einbeziehe, spezifische Möglichkeiten des Erkenntnisgewinns. Dies wird an ihrer mit den rhetorischen Fragen „Aber da ist die Frage, wo nimmt der Schüler einfach mehr mit? Ja, also behält er sich das, was wir jetzt gemacht haben und so zusammen erarbeitet haben?“ (LP 11, Abs. 169) eingeleiteten Aussage deutlich. In dieser Aussage stellt LP 11 mit den Worten „[...] was ihn [den Schüler, d. Verf.] ja auch betrifft. Einfach, was ihn trifft“ (LP 11, Abs. 169) fest, Inhalte von Theaterprojekten betreffen Schüler*innen (persönlich) und berührten sie unmittelbar und direkt. Mit dieser Aussage bestätigt die Expertin (LP 11) Pinkerts These, in künstlerischen Kontexten (und somit auch beim Theaterspiel) würde Wissen „innerhalb von körperlichen, sozialen, situativen [...] Zusammenhängen über performative Vollzüge (Praktiken) herausgebildet“¹⁰³. Dieses Wissen basiere „auf Unterscheidungspraxen, die im Wahrnehmen und Handeln verankert“¹⁰⁴ seien und berge spezifische Erkenntnismöglichkeiten. Pinkert nennt dieses Wissen „künstlerisches Wissen“¹⁰⁵. Das künstlerische Wissen kann nach Pinkerts Rückgriff auf Hentschel im Gegensatz zum wissenschaftlichen Wissen (ebenso wie das Alltagswissen) der entsprechenden Wissensform des impliziten Wissens zugeordnet werden.¹⁰⁶

Die impliziten Wissensbestände und das Anschauungswissen von theaterspielenden Schüler*innen sind – nach Aussagen von für diese Arbeit befragten Theaterlehrkräften – offensichtlich umfangreich und schnell verfügbar: So berichtete eine Theaterlehrkraft (LP 10), die schwerhörige Schüler*innen an einem Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum nach dem regulären Bildungsplan der Grundschule unterrichtete, sie beobachte, dass ‚ihre‘ Theaterschüler*innen in der Lage seien, implizite Wissensbestände schnell abzurufen und zudem über ein differenziertes Anschauungswissen verfügten. Auf eine Frage der Interviewerin hin, verglich LP 10 ‚ihre‘ Schüler*innen, die während der kompletten Grundschulzeit im Fach Theater unterrichtet werden, mit Schüler*innen öffentlicher Schulen im Hinblick auf den jeweiligen Umgang mit impliziten Wissensbeständen bzw. Anschauungswissen:

I: Unterscheidet sich deiner Meinung nach [...] das innere Vorstellungsvermögen [...] der Kinder Eurer Sprachförderklassen von dem der Kinder aus den Regelgrundschulklassen?

¹⁰³ Pinkert, Ute: Das Wissen der Künste innerhalb künstlerischer (theatraler) Verfahren – Vortrag auf der Jahrestagung der Wissensplattform Kulturelle Bildung Online, 2017. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/wissen-kuenste-innerhalb-kuenstlerischer-theatraler-verfahren-vortrag-jahrestagung> (Zugriff: 15.10.2022).

¹⁰⁴ Ebd.

¹⁰⁵ Ebd.

¹⁰⁶ Vgl. ebd.

LP 10: Oh, da haben wir uns auch schon viele Gedanken darüber gemacht, auch meine Kollegin, mit der ich manchmal Sachen zusammen mache. Ich kenne (*den Vergleich*) tatsächlich nur aus gemeinsamen Projekten. Und die sind ja einfach zeitlich begrenzt meistens und bloß immer während einem bestimmten Zeitraum. Und man kennt die Kinder (*der öffentlichen Schulen*) vorher nicht, man kennt sie hinterher nicht. Und da (*bei gemeinsamen Theaterprojekten*) waren unsere (*Sprachförderschüler*innen*) mit Abstand immer spielfreudiger; kreativer. Die konnten einfach viel schneller in etwas reinspringen. Das liegt vielleicht auch daran, dass die Kinder aus der Regelschule so total fixiert sind auf Lernen und Lernen, und es muss alles irgendwie einen Sinn machen. Machen sich unsere vielleicht nicht so viele Gedanken dazu.
(LP 10, Abs. 296–297)

An dieser Stelle vertritt LP 10 die Meinung, ihre Theaterschüler*innen seien in der Lage, implizite Wissensbestände rasch abzurufen. Darin unterschieden sich ‚ihre‘ Schüler*innen, die regelmäßig Theater spielten von den Schüler*innen öffentlicher Schulen, die nicht regelmäßig – sondern lediglich im Rahmen zeitlich befristeter Kooperationsprojekte – Theater spielten. Die Expertin beschreibt die Schüler*innen ihrer Theaterklassen mit den Worten „die sind mit Abstand immer kreativer“ (LP 10, Abs. 297). Diese Wortwahl lässt vermuten, dass das Anschauungswissen von Grundschüler*innen, die kontinuierlich am Theaterunterricht teilnehmen, ausgeprägter und differenzierter ist als das von Schüler*innen, die eher mit der Aneignung von expliziten Wissensbeständen vertraut sind. Diese Wissensaneignungsstrategie umschreibt die Theaterlehrkraft als „totales Fixiertsein auf Lernen und Lernen“ (vgl. LP 10, Abs. 297) und permanentes Suchen nach logischen, rationalen Zusammenhängen, die begrifflich erklärbar seien. Hierfür wählt die Lehrkraft die Formulierung „[...] und es muss alles irgendwie einen Sinn machen“ (LP 10, Abs. 297).

Als Fazit der Extraktanalyse zum Stellenwert des impliziten Wissens bzw. Anschauungswissens für das Theaterspiel lässt sich festhalten: Nach Aussagen von Expert*innen benötigen bzw. generieren theaterspielende Schüler*innen implizites Wissen. Dieses Wissen unterscheidet sich von den expliziten Wissensbeständen, die sie sich in anderen (kognitiv ausgerichteten) Fächern aneignen können, denn es wird durch bildliche Erinnerungs- und Vorstellungswelten (als Anschauungswissen) sowie durch intuitives, körperliches Erinnern, Wahrnehmen und Handeln abrufbar. Insofern bestätigten befragte Expert*innen Pinkerts These, nach der im Rahmen des Theaterspiels künstlerisches Wissen „durch soziale wie performative Handlungskontexte“¹⁰⁷ generiert wird, indem mit impliziten Wissensbeständen bzw. Anschauungswissen umgegangen wird. Grundsätzlich werden in

¹⁰⁷ Pinkert, Ute: Das Wissen der Künste innerhalb künstlerischer (theatraler) Verfahren – Vortrag auf der Jahrestagung der Wissensplattform Kulturelle Bildung Online. 2017. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/wissen-kuenste-innerhalb-kuenstlerischer-theatraler-verfahren-vortrag-jahrestagung> (Zugriff: 15.10.2022).

Schulen „Noten vergeben [...] [und, d. Verf.] Zeugnisse erteilt“¹⁰⁸. Infolgedessen ist die Beurteilung von Schüler*innen an jeder Schule, an der Theater gespielt wird, relevant und kann auch Theaterlehrkräfte tangieren. Mehrere Theaterlehrkräfte berichteten bspw., sie nähmen Schüler*innen im Theaterunterricht bzw. in der Theater-AG anders wahr, als in Fächern, in denen es um die Aneignung von expliziten Wissensbeständen ginge. Diese unterschiedlichen Wahrnehmungsmodi könnten sich auch auf ihre Einschätzung über Schüler*innen auswirken. Eine Theaterlehrkraft (LP 3) berichtete bspw. in ihrer Antwort auf die Frage, inwiefern sie einen Rollenunterschied zwischen ihrer Funktion als Klassenlehrerin bzw. Fachlehrerin und derjenigen als Theater-AG Leiterin erlebe:

LP 3: Was immer spannend ist: Wenn man die Schüler selber schon in der Klasse hat und sie dann zusätzlich im Theater noch hat. Das hatte ich jetzt ganz viele Jahre lang so und das erweitert auch so den Blick.

I: Mhm.

LP 3: Und das ist eigentlich eine ganz tolle, wichtige Funktion auch, finde ich.

I: Also, Sie würden sagen, als Klassenlehrerin oder Fachlehrerin haben Sie dann einen erweiterten Blick auf die Persönlichkeit von Schülerinnen und Schülern?

LP 3: Ja, wenn ich die im Theater auch habe auf jeden Fall.

I: Beeinflusst das Ihre Beurteilung?

LP 3: Die Beurteilung nicht, aber das Verständnis für die Persönlichkeit des Schülers und für sein Befinden, für sein Verhalten, auch für seine Stärken, die ich vielleicht in einem anderen Unterricht erwarten würde, wo sie eben nicht da sind. Die ich besser verorten kann dann. Oder auch dann zum Beispiel wenn es jetzt ein Schüler ist – das hatte ich auch schon – der Legasthenie aufweist, im Deutschunterricht dann ganz große Probleme hat und ein hervorragender Schauspieler ist. Und da einfach auch dran zu bleiben. Wie kann ich ihn da besser motivieren. Und das war sehr gut für mich, dass ich ihn eben im Theaterunterricht auch hatte.

(LP 3, Abs. 60–66)

LP 3 führt hier das Beispiel eines Schülers an, der offensichtlich wegen seiner Lese-Rechtschreib-Schwäche im Deutschunterricht „große Probleme“ (LP 3, Abs. 66) hatte und gleichzeitig im Theaterunterricht von ihr als „hervorragender Schauspieler“ (LP 3, Abs. 66) wahrgenommen wurde. Damit verdeutlicht sie (LP 3), dass ein und derselbe Schüler durchaus unterschiedlich ausgeprägte Fähigkeiten im Umgang mit unterschiedlichen Wissensarten aufweisen kann. Am Beispiel des erwähnten Schülers wird illustriert, inwiefern das Deciffrieren von Schriftzeichen und Beachten von Rechtschreibregeln die Fähigkeit, mit begrifflichem Wissen umzugehen und dieses nach rationalen Kriterien anzuwenden, verlangt. Über diese Fähigkeit verfügte der Schüler offensichtlich kaum. Beim Theaterspiel sind dagegen bildliches Vorstellungsvermögen (Anschauungswissen) und körperlich-intuitives Wissen (implizites Wissen) gefragt und mit diesen Wissensarten konnte der Schüler – nach

¹⁰⁸ Baden-Württemberg. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.): Bildungsplan 2016. Lehrkräftebegleitheft. Villingen-Schwenningen, 2016, S. 7.

der Schilderung der Expertin (LP 3) – sehr gut umgehen, d. h., er war in der Lage, diese Wissensbestände abzurufen und performativ (schauspielerisch) zu transformieren. LP 3 kam offensichtlich aufgrund ihrer Beobachtung des Schülers in der Theater-AG und im Deutschunterricht zu einer differenzierten, mehrperspektivischen Einschätzung über die Fähigkeiten des Schülers. Dadurch konnte sie (LP 3) der defizitorientierten Perspektive auf diesen Schüler, die sie mit der Diagnose Legasthenie zum Ausdruck brachte, mit der Zuschreibung „hervorragender Schauspieler“ (ebd.) eine stärken- und leistungsorientierte Perspektive gegenüberstellen. Infolgedessen wurde ihre Einschätzung über das Können und Vermögen des Schülers differenzierter und vielschichtiger. Zudem bestätigt die Expertin (LP 3) anhand des Fallbeispiels den Befund, dass Schüler*innen, die es vermögen, im Schultheater virtuos mit implizitem Wissen bzw. mit Anschauungswissen umzugehen, nicht automatisch über die Fähigkeit verfügen, sich explizites Wissen mühelos anzueignen bzw. abzurufen.

Eine weitere Expertin, die ausschließlich Theater als Fach unterrichtete, berichtete, dass sie als Theaterlehrkraft an Klassenkonferenzen, in denen über Zensuren und Beurteilungen diskutiert werde, teilnehme, um dem Kollegium etwas über ihre Wahrnehmung der einzelnen Schüler*innen im Theaterunterricht mitzuteilen. Im Austausch mit dem Kollegium erlebe sie (LP 10) dann häufig, dass sie Schüler*innen völlig anders einschätze, als Kolleg*innen, die andere Fächer unterrichteten. Zu ihrer Sonderstellung als Theaterlehrkraft an der Schule erklärte diese Expertin:

LP 10: Was sehr gefragt ist, ist aber immer, dass ich auch zu allen Klassenkonferenzen mitkommen soll. Genauso wie die Kunstlehrerin aber auch, weil sie (*die Kolleg*innen*) einfach das gerne möchten, die Rückmeldung wie die Kinder im Theater sind. Also das sind oft ganz andere Seiten, die an den Kindern dann nochmal irgendwie zutage treten. Das ist oft eine Bereicherung einfach für die Klassenlehrer. Ich bin dann wieder überrascht, wenn ich dann irgendwie höre, dass die (*Schüler*innen*) sonst eigentlich total schwach sind. Aber es ist eigentlich interessant, weil das dann so / Das gibt noch so ein ganzheitlicheres Bild vom Kind, weil einfach der Bereich dann immer auch noch mit dazukommt.

I: Kann das dann die Wahrnehmung der Kolleginnen auf das Kind positiv beeinflussen?

LP 10: Ja.

I: Also diese Sicht der Theaterlehrerin auf das Kind.

LP 10: Es ist einfach nochmal interessant, dass es doch da dann geht oder dass es (*das Kind*) doch da auch kreativ sein kann.

(LP 10, Abs. 141–145)

Diese Theaterlehrkraft (LP 10) differenziert zwischen „kreativ sein“ (vgl. LP 10, Abs. 145) als einer Tätigkeit, die auf dem Umgang mit impliziten Wissensbeständen fußt und dem Unterricht der Klassenlehrkräfte, in dem vermutlich die Aneignung expliziten Wissens fokussiert wird. Von den Klassenlehrer*innen würden Schüler*innen mitunter als „total

schwach“ (LP 10, Abs. 141) beschrieben, wohingegen sie (als Theaterlehrkraft) dieselben Schüler*innen als kreativ erlebe. Somit enthält auch dieses Extrakt die Aussage, dass Schüler*innen, die in den Hauptfächern Defizite im Hinblick auf die Aneignung und Reproduktion von expliziten Wissensbeständen aufwiesen, im Theaterunterricht durchaus leistungsstark sein könnten, weil sie hier Möglichkeiten hätten, mit impliziten Wissensbeständen und Anschauungswissen umzugehen. Dieser Befund könnte als Argument herangezogen werden, um den stärkeren Einbezug performativer Lehr-/Lernarrangements, bei denen das implizite Wissen bzw. das Anschauungswissen der Schüler*innen gefragt ist, in die Bildung der Primarstufe zu fordern (siehe V. Kapitel, Punkt 3.3).

Mimesis

Material/Stoff der Mimesis

Die Analyse der Transkriptpassagen, in denen Informationen zum Material bzw. zu den Stoffen enthalten waren, die die Theaterlehrkräfte und Schultheatermultiplikator*innen mit Grundschüler*innen (während des Erhebungszeitraums) bearbeiteten, ergab zunächst folgenden Grobbefund: Grundsätzlich wurden Bilderbuchstoffe, relevante Themen, literarische Stoffe aus dem Repertoire der Kinder- und Jugendliteratur, die nicht zur Gattung Bilderbuch gehören und Stoffe bildungsplanrelevanter Textsorten (wie bspw. Märchen) bearbeitet: Sechs Expert*innen boten ‚ihren‘ Theater-AGs bzw. Theaterklassen Bilderbuchstoffe zur mimetischen Transformation an. Das entspricht einem Anteil von 35,3 % der Befragten. Drei Expert*innen gaben an, Eigenproduktionen zu aktuellen Themen zu erarbeiten und das entspricht einem Anteil von 17,6 % der Befragten. Mit Stoffen aus dem Repertoire der Kinder- und Jugendliteratur (ohne Einbezug der Untergattung Bilderbuch) arbeiteten zwei Expert*innen und das entspricht einem Anteil von 11,8 % der interviewten Personen. Vier Personen (und somit 23,5 % der Befragten) erklärten, sie würden sowohl literarische Stoffe als auch themenspezifische Eigenproduktionen erarbeiten oder Werke der Bildenden Kunst bzw. spezielle Materialien mit ihren jeweiligen Adressatengruppen mimetisch transformieren. Drei der Personen, die diese Angabe machten, waren Multiplikator*innen. Es verwundert nicht, dass gerade Multiplikator*innen – im Hinblick auf die Stoffauswahl – flexibel agierten, denn diese Personen stimmen (qua Funktion) ihre Arbeit häufig auf konkrete Anfragen (bspw. von Lehrkräften oder Kollegien) ab, und diese Anfragen können wiederum unterschiedliche Arbeitsaufträge beinhalten. Auffällig am dargelegten Befund zur Stoffauswahl erscheint die Tatsache, dass mit sechs Personen bzw. 35,3 % der Befragten der größte Teil der Expert*innengruppe Bilderbuchstoffe mit Grundschüler*innen

in den Theatergruppen bzw. -klassen bearbeitete. Dieser Befund ist insofern bemerkenswert, als dass das Bilderbuch eine Untergattung der Kinder- und Jugendliteratur ist, die sich eher an Kinder im Vorschulalter¹⁰⁹ richtet.

Tabelle 38 enthält konkrete Angaben zu den Bilderbuchstoffen, die (von 35,3 % der befragten Expert*innen im Schuljahr 2016/2017) mit den Theater-AGs bzw. Theaterklassen bearbeitet wurden. Zudem ist der Tabelle zu entnehmen, mit welcher Klassenstufe bzw. Altersgruppe der jeweilige Stoff erarbeitet wurde. Die Begründungen der Theaterlehrkräfte für die Auswahl von Bilderbuchstoffen basierten auf verschiedenen Argumentationen.

| Signatur der Expertin | Angaben zum Bilderbuchstoff (Autor*in/Illustrator*in/Titel/Altersempfehlung) | Altersstruktur der Theatergruppe bzw. -klasse |
|------------------------------|---|--|
| LP 1/ Pretest | Martin Baltscheit: Die Geschichte von dem Löwen der nicht schreiben konnte. Altersempfehlung: 5–7 Jahre | Jahrgangsübergreifende Theater-AG (Klasse 1–4) |
| LP 5 | „Einschulungsstück“: Michael Ende: Das Traumfresserchen. Altersempfehlung: 4–6 Jahre „Weihnachtsstück“: Annegret Fuchshuber: Der weite Weg nach Bethlehem. Altersempfehlung: Ab 8 Jahren | Jahrgangsübergreifende Theater-AG (Klasse 1–4) |
| LP 6 | Rafik Schami; Kathrin Schärer: „Hast du Angst?“ fragte die Maus. Altersempfehlung: 4–6 Jahre | Klasse 3 |
| LP 10 | Shaun Tan: Die Fundsache. Altersempfehlung: 6–8 Jahre | Klasse 4 (Abschlussklasse der Grundschule) |
| LP 11 | Daniela Kulot: Zusammen. Altersempfehlung: 2–4 Jahre | Klasse 2 |
| ETP 1 | Agnès de Lestrade: Die große Wörterfabrik. Altersempfehlung: 3–6 Jahre | Klasse 3 |

Tabelle 38

Eine Theaterlehrkraft erklärte, die Teilnehmenden der Theater-AG hätten den Bilderbuchstoff selbst ausgewählt, nachdem sie ihnen verschiedene „Geschichten“ (LP 1/Pretest, Abs. 13) vorgestellt habe:

LP 1: Also, ich hatte mir mehrere Geschichten überlegt, also so bekannte Geschichten, die es schon gibt und habe dann den Kindern ein paar vorgeschlagen, so Kurzgeschichten. Und die wollten dann DIE GESCHICHTE VON DEM LÖWEN DER NICHT SCHREIBEN KONNTE. Das ist ein Kinderbuch. Die Geschichte wollten sie dann machen. Dann haben wir überlegt: „Was für Rollen gibt es?“ In dem Buch gibt es ja ganz viele Tiere, die da mitmachen. Ich weiß nicht, ob Sie das kennen?

I: Nein, ich kenne es nicht.

¹⁰⁹ Vgl. Altersangaben der Nominierungen der Rubrik Bilderbuch für den *Deutschen Jugendliteraturpreis* durch die vom Arbeitskreis Jugendliteratur eingesetzte Kritikerjury.

LP 1: Da gibt es einen Löwen, der möchte einen Liebesbrief schreiben und kann aber selber nicht schreiben. Und dann geht er immer zu verschiedenen Tieren und die schreiben für ihn den Brief. Und dann schreiben sie das aber immer so, wie das Tier das geschrieben hätte. Also der Vogel schreibt dann: ‚Ich möchte mit dir durch den Himmel fliegen und über den Wolken fliegen.‘ Und dann sagt der Löwe: ‚Oh nein, sowas doch nicht.‘ Er geht dann immer zu anderen Tieren und ist nie damit zufrieden, was die Tiere schreiben. Letztendlich kriegt das dann die Löwin mit und dann ist es ihm erst peinlich, weil er nicht schreiben kann. Und sie findet das aber gar nicht so schlimm und nimmt ihn auch an die Hand und lernt mit ihm Schreiben.

(LP 1/Pretest, Abs. 13–15)

Diese Expertin (LP 1/Pretest) ordnete das Bilderbuch der Rubrik Kinderbuch zu. An dieser Stelle wird deutlich, dass ihre Textsortenkenntnis etwas undifferenziert war. Auch erzählte sie den Plot nach. Ihre Erzählung leitete sie mit der Frage bzw. der Aussage ‚Was für Rollen gibt es?‘ In dem Buch gibt es ja ganz viele Tiere, die da mitmachen‘ (LP 1/Pretest, Abs. 13) ein. Dadurch verdeutlichte sie, dass sie und die Teilnehmenden der Theater-AG den Stoff zunächst aufgrund der Figurenbeschaffenheit und -konstellation als geeignetes Spielmaterial erachteten. Hinzu kam das Motiv des Nichtschreibenkönnens bzw. Schreibenlernens, das vermutlich den Erfahrungen von Grundschüler*innen in Eingangsklassen entspricht. Offensichtlich wurden auch die Dialoge als ansprechend und geeignet empfunden, denn die Theaterlehrkraft (LP 1/Pretest) ahmt diese Dialoge in ihrer Handlungszusammenfassung mimetisch nach.

Eine weitere Theaterlehrkraft (LP 6) begründete die Auswahl des Bilderbuchstoffs, den sie im Theaterunterricht mit einer dritten Klasse bearbeitete, einerseits mit dem Zufallsmoment und andererseits mit dem Argument, das zufällig gefundene Material hätte der Altersgruppe der Theaterklasse entsprochen. Auf die Frage nach dem Stoff erklärte diese Expertin (LP 6):

LP 6: Und da beschäftigen wir uns jetzt dieses Jahr / Also jedes Jahr nehmen wir uns eigentlich ein anderes Bilderbuch vor, manchmal auch ein freieres Thema. Aber jetzt haben wir gerade das Bilderbuch / Wie heißt es? HAST DU ANGST FRAGTE DIE MAUS von Kathrin Schärer und ja. Also darum geht es. Und das Bilderbuch erarbeiten wir uns und versuchen natürlich auch eigene Texte zu finden und frei damit umzugehen.

I: Wie kam es dazu, dass gerade dieser Stoff ausgewählt wurde?

LP 6: Das / Ich suche halt immer nach unterschiedlichen Stoffen. Und in den / Seit wie vielen Jahren mache ich das jetzt? Es ist Wahnsinn, also irgendwann (...) Also das, das ist tatsächlich so, wenn mir ein Stoff begegnet, ein Bilderbuch oder sonst was / Es hat keine spezielle Bedeutung, dass das jetzt für diese Klasse dieser Stoff ist, sondern es ist überhaupt für die Altersgruppe ein passender Stoff.

(LP 6, Abs. 8–10)

Bemerkenswert an dieser Passage ist, dass die Expertin (LP 6) das Argument der Altersangemessenheit des Stoffs anführt und das Bilderbuch ‚HAST DU ANGST?‘ FRAGTE

DIE MAUS¹¹⁰ vom Verlag, für Kinder ab vier Jahren empfohlen wird. Zudem handelt es sich bei dem Bilderbuch um einen Stoff, zu dem der Verlag – ebenso wie zum von LP 1/Pretest genannten Bilderbuch – eine Arbeitshilfe mit Unterrichtsmaterialien¹¹¹ anbietet. In diesem Zusammenhang drängt sich einem die Vermutung auf, dass bei der Auswahl von Stoffen durchaus auf Stoffe zurückgegriffen wird, zu denen die Verlage didaktische Materialien zur Verfügung stellen.

Eine weitere Theaterlehrkraft (LP 10) führte als Auswahlkriterium für einen Bilderbuchstoff ihr ästhetisches Geschmacksurteil über die Illustrationen und Erzählweise des Autors an. Diese Expertin (LP 10) erarbeitete mit einer Grundschulabschlussklasse eine Objekttheaterinszenierung auf der Grundlage von Shaun Tans Bilderbuch DIE FUNDSACHE. Auf die Frage nach dem Stoff antwortete die Theaterlehrkraft (LP 10) zunächst mit der Beschreibung der Theaterklasse und der Projektanlage. Vor diesem Hintergrund erzählte sie anschließend den Plot ausführlich nach:

LP 10: Das ist die Abschlussklasse von unserer Grundschule und die machen jedes Jahr ein großes Abschlussprojekt. Und wir beschäftigen uns schon seit Anfang des Schuljahres mit dem Autor Shaun Tan und zwar mit dem Stück DIE FUNDSACHE.

I: Mhm.

LP 10: Das Bilderbuch habe ich da drüben. Das ist / Ich mag den total gern, weil er sehr ein toller Illustrator auch ist und so tolle Geschichten macht, mit denen man viel arbeiten kann. Da gibt es in dem Bilderbuch / Da ist es so, dass ein Junge am Strand so ein rotes Ding findet. Das steht da am Strand und es interessiert ihn, was das ist. Er geht hin (...) und versucht das irgendwie in Bewegung zu setzen oder das irgendwie / Also es ist sehr personifiziert. Das wirft dann einen Ball raus und die freunden sich so ein bisschen an. Und abends wird der Strand leer. Alle gehen, nur das Ding bleibt übrig. Und er denkt: ‚Das kann man nicht einfach da stehen lassen. Das gehört irgendwo hin. Das muss irgendwo hin.‘ Und er macht sich dann auf die Suche, geht zu seinem Freund, ob der vielleicht weiß, wo das hingehört, weil er meint, der kennt sich immer bei allem aus, der untersucht es und kuckt in Büchern nach. Und der sagt: ‚Nein, es gibt manchmal Sachen, die gehören einfach nirgendwo hin.‘ Er nimmt es mit nach Hause. Seine Eltern nehmen es nicht sehr wahr, sondern es steht da so hinter dem Sofa und die kucken trotzdem weiter Fernsehen und die Mutter sagt nur, es soll die Schuhe abputzen. Und der Vater, sein Papa, der mag so fremde Sachen nicht so gerne. Also kann er es den Eltern nicht so lange zumuten, das da zu lassen. Er bringt es dann raus in den Holzschopf, aber da kann er es auch nicht lassen. Und dann sieht er ein Plakat. Da steht, wenn man irgendwas hat, Krimskrams irgendwo, gibt es so ein Amt, wo man Sachen hinbringen kann. Und dann kommt er an ein großes, graues Gebäude. Da bringt er es hin und da soll er aber Formulare ausfüllen, solche Stapel und / Also dann kommt aber so ein kleines Ding und sagt: ‚Nicht hierlassen.‘ Und: ‚Du musst es woanders hinbringen, weil hier werden die Sachen vergessen.‘ Und dann folgt er diesem kleinen Ding und kommt dann (unv.) wie in

¹¹⁰ Vgl. https://www.beltz.de/kinder_jugendbuch/produkte/produkt_produktdetails/7499-hast_du_angst_fragte_die_maus.html (Zugriff: 17.10.2022).

¹¹¹ Krol, Kristina: ‚Hast du Angst?‘, fragte die Maus“ von Rafik Schami: Ideen und Materialien zum Einsatz des Bilderbuchs in Kindergarten und Grundschule. Weinheim, 2017.

so ein Paradies. Da geht eine Tür auf und da sind lauter unterschiedlichste, seltsame Sachen. Und da wird das dann hinggebracht und da endet das Buch.
(LP 10, Abs. 38-40)

LP 10 nahm offensichtlich zunächst sowohl den Text, als auch die Illustrationen des Bilderbuchs ästhetisch wahr und empfand das Material aufgrund ihres ästhetischen Geschmacksurteils für bearbeitenswert. Für das ästhetische Geschmacksurteil wählte sie die Formulierung: „Ich mag den [Autor, d. Verf.] total gern, weil er sehr ein toller Illustrator auch ist und so tolle Geschichten macht, mit denen man viel arbeiten kann“ (LP 10, Abs. 40). In ihrer Wiedergabe der Handlung fokussiert die Expertin (LP 10) ‚das Ding‘ bzw. ‚die Sachen‘ und nicht die Figur des Jungen, den der Autor Shaun Tan die Geschichte aus der Ich-Perspektive erzählen lässt. Dies wird an Passagen ihrer Nacherzählung deutlich, in denen ‚das Ding‘ die Satzgliedfunktion des Subjekts einnimmt bzw. in denen ‚es‘ im Kasus des Nominativ steht. Die Expertin (LP 10) verwendet bspw. Formulierungen wie: „Das [Ding, d. Verf.] steht da am Strand und es interessiert ihn, was das ist“ (LP 10, Abs. 40) oder „Das [Ding, d. Verf.] wirft dann einen Ball ‘raus und die freunden sich so ein bisschen an“ (ebd.). Zudem erklärt die Theaterlehrkraft (LP 10) explizit: „Also es [das Ding, d. Verf.] ist sehr personifiziert“ (LP 10, Abs. 40). Auch gibt die Lehrkraft ‚den Dingen‘ in ihrer Nacherzählung Figurenrede, denn sie meint: „Also dann kommt aber so ein kleines Ding und sagt: 'Nicht hierlassen.' Und: ‚Du musst es woanders hinbringen, weil hier werden die Sachen vergessen.“ (ebd.). An der Nacherzählung der Bilderbuchhandlung von LP 10 wird deutlich, inwiefern die ästhetische Wahrnehmungsperspektive der Theaterlehrkraft auf den Text bzw. die Illustrationen den Stoff der Mimesis, der den Schüler*innen zur Verfügung gestellt wurde, vorstrukturierte. Die Vorstrukturierung, die diese Theaterlehrkraft (LP 10) vornahm, lässt sich als Fokussierung auf ‚das Ding‘, d. h., auf ein Objekt (das als Figur fungierte) beschreiben. Aufgrund dieses Wahrnehmungsfokus traf LP 10 die Entscheidung, eine Objekttheaterinszenierung mit der Klasse zu erarbeiten. Man kann zu diesem Extrakt somit zweierlei festhalten, und zwar erstens: Der Bilderbuchstoff wurde aufgrund des ästhetischen Geschmacksurteils der Theaterlehrkraft (LP 10) ausgewählt und zweitens: Die Wahrnehmungsperspektive der Lehrkraft auf den Stoff steckte den Rahmen für die mimetischen Transformationsmöglichkeiten der Schüler*innen ab.

Als Fazit der Analyse der Transkriptextrakte, in denen Aussagen zur Auswahl von Bilderbuchstoffen enthalten waren, ist festzuhalten: Bilderbuchstoffe wurden von den befragten Theaterlehrkräften aufgrund von Zufällen, eigenen ästhetischen Geschmacksurteilen und der vermeintlichen Identifikation der Gruppe mit dem jeweiligen Stoff gewählt. Mitunter wurden Bilderbücher, die von Verlagen und Jurys (wie bspw. der

vom Arbeitskreis Jugendliteratur eingesetzten Kritikerjury) für Kinder im Vorschulalter empfohlen werden, in den Grundschultheater-AGs bzw. -klassen bearbeitet.

Zwei Theaterlehrkräfte wählten explizit epische Texte (Kinderbücher) aus dem Repertoire der Kinder- und Jugendliteratur. In ihren Ausführungen zur Frage nach dem Stoff, erläuterte eine der beiden Theaterlehrkräfte (LP 8) bspw., ihre Theater-AG befasse sich mit dem Klassiker DIE KLEINE HEXE, der zu einer eigenen Spielfassung transformiert worden sei. Diese Expertin (LP 8) leitete die Theater-AG im Teamteaching mit einer externen Theaterpädagogin. Zum Umgang mit dem Stoff aus dem Repertoire der KJL¹¹² erklärte diese Theaterlehrkraft (LP 8):

LP 8: Genau, sie (*die externe Theaterpädagogin*) hat selbst dieses Stück einmal geschrieben und so wird das durch die Arbeit mit den Kindern immer ein Stück weit umgewandelt. Es kommen neue Rollen dazu oder wir verändern Szenen dann plötzlich doch komplett. Und da wird jetzt DIE KLEINE HEXE gespielt.
(LP 8, Abs. 28)

Zum Kinderbuch DIE KLEINE HEXE von Otfried Preußler wurde hier offensichtlich bereits vor Probenbeginn eine Spielfassung erstellt und diese Spielfassung wurde wiederum im Laufe der Probenzeit ständig verändert.

Zum Extrakt aus dem Interviewtranskript von LP 8 ist anzumerken: Mit der Erwähnung des Titels DIE KLEINE HEXE wird nicht nur eine Information zum Stoff gegeben, sondern es fällt auch auf, dass LP 8 nicht zwischen dem Autor (Otfried Preußler) und der Person, die den vom Autor bereits verfassten Text bearbeitete, unterschied. Dies geht aus der Aussage von LP 8 „sie [die externe Theaterpädagogin, d. Verf.] hat selbst dieses Stück einmal geschrieben“ (LP 8, Abs. 28) hervor. Auch dieser Befund zeigt, dass die theater- und literaturspezifischen expliziten Wissensbestände einzelner befragter Expert*innen undifferenziert und unpräzise waren; zumindest wurde an dieser Stelle die Theaterpädagogin, die eine Spielfassung zu Preußlers DIE KLEINE HEXE einrichtete, mit dem Autor des Kinderbuchklassikers gleichgesetzt.

Mitunter können sich aus Stoffen aus dem Repertoire der Kinder- und Jugendliteratur auch Folgeprojekte zu spezifischen Motiven des literarischen Textes ergeben. So berichtete eine Theaterlehrkraft (LP 7), ihre Theater-AG hätte ausgehend von Cornelia Funkes POTILLA das Motiv ‚Fremdsein und Zuhausesein‘ als Thema für ein Folgeprojekt gewählt. Auf die Frage nach dem Stoff antwortete LP 7:

LP 7: Also, in der Theater AG ist es / Ich nehme immer Dritt- und Viertklässler und wir versuchen das Thema selber irgendwie zu finden. Ich habe dann / Das ist zwar schon so eine grobe Struktur, die ich vorgebe und dieses Jahr geht es tatsächlich um ‚Fremdsein und Zuhausesein‘. Das ist so dieses Jahr das Thema. Ja.

¹¹² Abkürzung für *Kinder- und Jugendliteratur*.

[...]

I: Wie kam es dazu, dass ausgerechnet dieses Thema ausgewählt wurde?

LP 7: Weil wir / Letztes Jahr haben wir ja was anderes gemacht. Da haben wir von der / Ah, wie heißt sie denn? Mir fällt der Name nicht ein. POTILLA hieß das Stück, aber die Autorin? (...) Ha, Cornelia Funke, genau. Und da sind wir irgendwie so auf das Thema gekommen: ‚Wann fühle ich mich fremd, wann fühle ich mich zu Hause?‘ Und das haben wir jetzt quasi mitgenommen ins neue Schuljahr. Also das kam jetzt wirklich eigentlich ganz von den Schülern, das Thema.

(LP 7, Abs. 12-14)

Auf den Umgang mit einem literarischen Stoff aus dem Repertoire der KJL (in diesem Fall mit Cornelia Funkes Kinderbuch POTILLA¹¹³) folgte hier im nächsten Schuljahr die Erarbeitung einer Eigenproduktion zu einem thematischen Schwerpunkt. An diesem Exzerpt wird deutlich, dass sich das themenzentrierte Erarbeiten von Eigenproduktionen und die Arbeit mit literarischen Stoffen gegenseitig bedingen können.

Ein Anteil von 17,6 % der Befragten orientierte sich ausschließlich an Themen, die dann als Stoff fungierten: D. h., die Themen wurden – mit Ausnahme des soeben erwähnten thematischen Folgeprojekts auf POTILLA von LP 7 – ohne Rückgriff auf bereits vorhandene literarische Texte gewählt. Während des Erhebungszeitraums wurden (von der entsprechenden Teilgruppe der befragten Expert*innen) zu folgenden Themen Eigenproduktionen entwickelt:

| Signatur der Expertin /des Experten | Thema | Altersstruktur der Theater-AG bzw. -klasse |
|--|---------------------------|---|
| LPoTP 1 | Anderssein | Klasse 4 |
| LP 9 | Glück | Klasse 3 und 4 (AG-Form) |
| LPoTP 2 | (Schulische) Übergänge | Klasse 4 |
| LP 7 | Fremdsein und Zuhausesein | Klasse 3 und 4 (AG-Form) |

Tabelle 39

Eine Lehrkraft (LPoTP 2), die im Tandem mit einer, an einer Landesbühne engagierten, Theaterpädagogin eine Theaterproduktion mit einer vierten Grundschulklasse erarbeitete, erklärte zum Stoff dieser Eigenproduktion, in der der Übergang der Schüler*innen in die ‚Sekundarstufe I‘ thematisiert wurde:

I: Mit welchem Stoff oder Thema beschäftigt sich die Gruppe in diesem Schuljahr?
Also, ich habe im Internet den Titel ZUCKERTÜTEN gelesen //

LPoTP 2: Ja, genau. Also ZUCKERTÜTEN oder Schultüten eigentlich ja bei uns genannt. Genau da geht es jetzt darum / Also, weil die Kinder ja diesen Übergang in Klasse fünf jetzt haben. Also sie auch so bisschen zwischen Freude und Angst

¹¹³ Funke, Cornelia: Potilla. Hamburg, 2004.

was da; was da kommt / Darum hat man diese Thematik aufgegriffen, aber in einem andern Kontext.

(LPoTP 2, Abs. 23-24)

Ausgangspunkt dieser Eigenproduktion war hier der situative Anlass des bevorstehenden Schulwechsels der Schüler*innen der vierten Grundschulklasse in die Sekundarstufe I und somit in eine andere Schulart, den LPoTP 2 als „diesen Übergang in Klasse fünf jetzt“ (ebd.) bezeichnete. Aus dieser Situation ergab sich der Stoff der Produktion, der sich als Kreisen um das Thema ‚schulische Übergänge‘ oder ‚schulische Schwellenrituale‘ beschreiben lässt.

Ein Multiplikator (M 3), der Schultheaterfortbildungen für Lehrkräfte anbot, die so konzipiert waren, dass exemplarische Theaterproduktionen mit Grundschulklassen zusammen mit den sich fortbildenden Lehrer*innen erarbeitet wurden, beschrieb seine Vorgehensweise im Hinblick auf die Erarbeitung thematisch orientierter Eigenproduktionen so:

M 3: Bei uns ist es eher immer so der Ansatz zu kucken, was ist. Was ist ein Thema für die Klasse? Also wenn ein Lehrer sagt: ‚Ich möchte mit Ihnen zusammen ein Projekt machen!‘ Dann ist das quasi so eine Kombifortbildung. Also das sind nicht unbedingt dann immer zehn Lehrer, die dann etwas machen, sondern ich gehe in die Klasse und zu dem Klassenlehrer. Meistens ist noch ein Co-Lehrer oder Sportlehrer dabei oder ein Musiklehrer. So machen wir was zusammen. Und da ist es immer so die erste Frage eigentlich: ‚Was ist Thema bei euch in der Klasse?‘ Und das ist ja nun ganz unterschiedlich, ob das Zweitklässler sind oder Viertklässler.

(M 2/M 3, Abs. 52)

Dieser Multiplikator (M 3) beschrieb hier einen Stofffindungsprozess, bei dem von situativ-relevanten und somit aktuellen Thematiken ‚der Klasse‘ (ebd.) ausgegangen wird. Zu diesen (jeweils relevanten) Themen würden dann Eigenproduktionen entwickelt. Interessanterweise nannte M 3 mit dem Satz: ‚Und das ist ja nun ganz unterschiedlich, ob das Zweitklässler sind oder Viertklässler‘ (M 2/M 3, Abs. 52) das Alter von Schüler*innen als Indikator für thematische Interessen, denn Klassenstufen korrelieren mit dem Alter.

Sowohl unter den Lehrkräften, die literarische Texte als Stoffe wählten, als auch unter denen, die Themen bearbeiteten, gab es vier Personen, die in den Interviews erläuterten, der Stofffindungsprozess sei unter Einbezug diverser Adaptionen (zu den Themen bzw. literarischen Texten) geschehen, indem bspw. Filme oder Inszenierungen zu den jeweiligen Stoffen gesichtet worden seien. So berichtete eine Lehrkraft (LPoTP 1), die das Thema ‚Anderssein‘ im Rahmen eines Figurentheaterprojekts mit einer vierten Klasse bearbeitete, diese Themenwahl sei durch die Rezeption einer Figurentheaterinszenierung beeinflusst worden. Auf die Frage nach dem Stoff führte diese Lehrkraft aus:

LPoTP 1: Es war ein Puppenstück, das rauskam zu dem Thema ja ‚Anderssein‘. Also verschiedene Welten treffen aufeinander, ein hochaktuelles Thema durch die Flüchtlingsgeschichte momentan. [...]

I: Gab es da eine Textvorlage oder wurde das //
 LPoTP 1: Das Stück haben wir selber //
 I: [...]

 LPoTP 1: Also es gab parallel dazu im Theater XY (*Name eines Figurentheaters*) ein / Oder es ist immer noch aktuell, ein Stück aufgeführt, das heißt / Ich glaube es heißt sogar ANDERSSEIN. [...]

 I: [...]

 LPoTP 1: Das ist mit Handpuppen auf jeden Fall.

 I: Mhm, im Figurentheater, ja.

 LPoTP 1: Und ja an diesem Stück durften wir sowohl an Proben teilnehmen, als es, das Stück natürlich dann auch als Belohnung kostenfrei ankucken. Das hat so ein bisschen den Rahmen gegeben. Aber das Stück selber hier ist / Von der Thematik hat es den Rahmen gegeben, aber das Stück selber haben die Kinder dann quasi erstellt.

 (LPoTP 1. Abs. 7–12 und Abs. 14–16)

Diese Lehrkraft (LPoTP 1) berichtete, wie der Stoff, d. h., das Thema ‚Anderssein‘ durch die Rezeption einer Figurentheaterinszenierung gefunden wurde, betonte jedoch mit dem Satz: „Von der Thematik hat es den Rahmen gegeben, aber das Stück selber haben die Kinder dann quasi erstellt“ (ebd.) die Teilnahme der Klasse an Proben und einer Aufführung der Figurentheaterinszenierung sei lediglich als Impuls für den eigenen Stofffindungsprozess genutzt worden.

Eine weitere Theaterlehrkraft (LP 3), die mit ihrer Theater-AG das Märchen RAPUNZEL und somit einen literarischen Stoff aus der Märchensammlung der Brüder Grimm bearbeitete, erklärte, diese Stoffauswahl sei u. a. durch die gemeinsame Rezeption des 2010 in den Kinos erschienenen Disney-Films zum Märchen getroffen worden:

I: Mit welchem Stoff [...] hat sich die Gruppe da beschäftigt?
 LP 3: Also das letzte war mit Schülern aus der Grundschule und Sekundarstufe und das war das Märchen RAPUNZEL.
 I: Mhm, mich interessiert es, wie Sie zu diesem Stoff gekommen sind.
 LP 3: Das Vorgehen war erst einmal so, dass wir uns überlegt haben, in der Gruppe: ‚Welches Märchen spricht uns da an?‘ Haben dann gesammelt und auch eben nach Wünschen sortiert, was möchte so die Mehrheit gerne. Haben uns dann dazu auch diesen Film noch angeschaut, diesen Trickfilm RAPUNZEL NEU VERFÖHNT.
 (LP 3, Abs. 16–19)

Der Märchenstoff wurde in diesem Fall aus der Verfilmung RAPUNZEL NEU VERFÖHNT¹¹⁴ durch Byron Howard und Nathan Greno bezogen. Somit bestand der *Stoff der Mimesis* aus einem vielschichtigen Zeichensystem, das visuelles Material und ikonographische Bildzeichen ebenso wie auditives Material enthielt. D. h., die Lesart des Märchens der o.g. Filmregisseure bzw. der Drehbuchautoren Mark Kennedy und Dean

¹¹⁴ Animationsfilm/Kinderfilm, der unter der Regie von Byron Howard und Nathan Greno in den Walt Disney Animations Studios (USA) produziert wurde, und dessen Filmstart 2010 war. Vgl. https://www.fb-w-filmbewertung.com/film/rapunzel_neu_verfoehnt. (Zugriff: 15.10.2022).

Wellins zählte zu den stofflichen Grundlagen der Produktion, die diese Theaterlehrkraft (LP 3) mit ihrer Theater-AG erarbeitete.

Mitunter wurde nicht nur auf eine Lesart bzw. Stoffbearbeitung zurückgegriffen, sondern mehrere Adaptionen bzw. Bearbeitungen eines Stoffs bildeten die Grundlage für das Theaterspiel. Eine Expertin (LP 11) gab bspw. zunächst an, sie habe eine Eigenproduktion zum Thema ‚Freundschaft‘ mit ihrer Klasse erarbeitet, erzählte im Laufe des Interviews jedoch, sie hätte zudem einen Bilderbuchstoff und ein Lied als Material verwendet. Auf die Frage nach dem Stoff antwortete diese Lehrkraft (LP 11) zunächst Folgendes:

LP 11: [...] Wir hatten so ein bisschen des Thema Freundschaft. Das habe ich reingebracht und dazu haben wir letztes Jahr so Sachen gemacht. Und dann haben wir dieses Jahr / Also mir ist es wichtig, wenn ich mit den Kindern etwas mache, dass es irgendwas ist, das die Schüler betrifft oder was die beschäftigt. Und Freundschaft ist ein großes Thema in der Klasse und auch so Beziehungen untereinander. Wer ist gerade mit wem befreundet und wer spielt mit wem, wer darf bei wem mitspielen? Das ist für die gerade so ein zentrales Thema. Und das wollte ich irgendwie aufgreifen. Das hat auch in diesen Jahresplan gepasst von der Schule. Da ist das auch drin. Die Themen Gefühle, Freundschaft und so. So sind wir da irgendwie dann draufgekommen.
(LP 11, Abs. 42)

In ihrer Argumentation für die Auswahl des Stoffes bezog sich diese Expertin (LP 11) auf die allgemeine Relevanz des Themas ‚Freundschaft‘ für die Schüler*innen sowie auf seine Bildungsplankompatibilität, wobei sie den Bildungsplan als „Jahresplan“ (LP 11, Abs. 42) bezeichnete. Auf die Nachfrage:

I: Und hast du einen literarischen Text dazu ‚reingegeben oder war das eine völlige Eigenproduktion?
(LP 11, Abs. 43)

erklärte diese Theaterlehrkraft anschließend:

LP 11: Es war eigentlich mein Gedanke, ob ich das (*eine Eigenproduktion*) machen soll und dann habe ich aber eine Sache gefunden. Das ist aber ein Kinderbuch für ganz Kleine, das heißt ZUSAMMEN. Und das ist quasi so ein Reim. [...] Das haben die dann am Ende von der Aufführung gemacht. So: ‚EGAL, OB GROSS ODER KLEIN, DICK ODER DÜNN‘ und so weiter und am Ende kommt ‚HAUPTSACHE ZUSAMMEN‘. Also das war so in Anführungsstrichen die Message von unserem Stück.
(LP 11, Abs. 44)

Abgesehen von der Erläuterung, bei dem Bilderbuch mit dem Titel ZUSAMMEN¹¹⁵, handle es sich um „ein Kinderbuch für ganz Kleine“¹¹⁶ (LP 11, Abs. 44) wird hier auf die Verwendung unterschiedlicher Stoffbearbeitungen verwiesen. Das Thema ‚Freundschaft‘

¹¹⁵ Kulot, Daniela: ZUSAMMEN. Hildesheim, 2016.

¹¹⁶ Das Bilderbuch ZUSAMMEN wird (vom Gerstenberg Verlag) für Kinder ab zwei Jahren empfohlen und ist im Jahr 2016 mit dem *Leipziger Lesekompass* ausgezeichnet worden.

wurde um einen Bilderbuchstoff ergänzt. Zudem wählte die Theaterlehrkraft (LP 11) noch einen Liedtext als Stoff aus:

LP 11: Und dann haben wir es zusammen aufgeschrieben bis auf einen Text, den sie vorgelesen haben. Das war so ein Gedicht, das habe ich vorgegeben.

I: Und diesen Text hatten sie im Textbuch, das sie auf der Bühne benutzten?

LP 11: Das war der Brief in der Flaschenpost. Das war //

I: Aha, da kam der Brief her!

LP 11: Da kam der Brief 'raus und das war der Text von EIN FREUND EIN GUTER FREUND, DAS IST DAS SCHÖNSTE, WAS / Und das haben sie zuerst vorgelesen und sich dann kurz darüber unterhalten, was ein Freund ist und dann kam die Musik von Heinz Rühmann.

(LP 11, Abs. 54–58)

Aus diesem Transkriptextrakt geht hervor, dass der Liedtext des legendären Liedes „Ein Freund, ein guter Freund“, der von Robert Gilbert verfasst und in der Tonfilm-Operette "Die Drei von der Tankstelle" u. a. von Heinz Rühmann gesungen wurde, ebenfalls zum *Stoff der Mimesis* der Produktion von LP 11 zählte. Mit der Formulierung „das habe ich vorgegeben“ (LP 11, Abs. 54) betonte diese Theaterlehrkraft, sie hätte den Liedtext bzw. Rühmanns Gesang als Toneinspielung als Stoff gesetzt. Die Theaterlehrkraft (LP 11) bezog den Stoff somit aus verschiedenen Quellen, die sie miteinander verknüpfte: Dem bildungsplanrelevanten Themenkomplex „Gefühle, Freundschaft und so“ (LP 11, Abs. 42) fügte sie Kulots Bilderbuch ZUSAMMEN¹¹⁷ sowie Gilberts Liedtext bzw. Rühmanns Gesang hinzu, und bot den Schüler*innen somit mehrere Lesarten zum Thema ‚Freundschaft‘ zur mimetischen Transformation an.

Als Fazit der Analyse der Transkriptextrakte zum *sachlichen Aspekt Material/Stoff der Mimesis* zur *Hauptkategorie Mimesis* bleibt zu resümieren:

Neben Bilderbuchstoffen wurden von den befragten Theaterlehrkräften Stoffe aus Kinderbüchern aus dem Repertoire der KJL sowie Märchenstoffe mit den Grundschultheatergruppen bzw. -klassen bearbeitet. Zudem wurden bildungsplanrelevante und sonstige für Schüler*innen (situativ) aktuelle Themen als Ausgangsstoffe zur Erarbeitung von Eigenproduktionen gewählt. Daneben zählten Filmadaptionen (zu literarischen Stoffen), gesehene Theaterinszenierungen und legendäre Schlager zu den Stoffen, mit denen die Theaterlehrkräfte arbeiteten. Eklatant erscheint, dass keine bzw. keiner der befragten Expert*innen angab, mit dramatischen Stoffen zu arbeiten. Dieser Befund spiegelt zum einen Diskurse wider, die in den Theaterwissenschaften und in der Dramaturgie unter den Stichworten der „Kunst der Teilhabe“¹¹⁸ oder der „Dramaturgie der sozialen Situation“¹¹⁹ seit

¹¹⁷ Kulot, Daniela: ZUSAMMEN. Hildesheim, 2016.

¹¹⁸ Bicker, Björn: Die Kunst der Teilhabe. Stadttheater als politische Praxis. In: Roeder, Anke; Zehelein, Klaus (Hrsg.): Die Kunst der Dramaturgie. Theorie - Praxis - Ausbildung. Leipzig, 2011. S. 193–201.

Längerem geführt werden. Wolf-Dieter Ernst sieht die Ursache für die Priorisierung der „sozialen Situation“ darin, dass „das tradierte Modell des literarischen Kunsttheaters nicht mehr geeignet erscheint, den eigenen Gestaltungswillen und die erlebte Realität angemessen behandeln zu können“¹²⁰. Zum anderen drängt sich einem im Hinblick auf den Befund, dass (die befragten) Theaterlehrkräfte keine dramatischen Texte als Stoffe wählten die Vermutung auf, dass diese Theaterlehrkräfte entweder das Repertoire an dramatischen Texten für Kinder im Grundschulalter überhaupt nicht kannten, oder aber keinen Zugang zu den Verlagen, die diese Texte vertreiben, hatten. Möglicherweise wurde die Arbeit mit dramatischen Stoffen von den Expert*innen auch grundsätzlich abgelehnt, weil sie diese Stoffe mit textillustrativen (werktreuen) Inszenierungsästhetiken assoziierten.

Zudem wurde durch die genauere Betrachtung der Transkriptextrakte *zum sachlichen Aspekt* ‚Material/Stoff der Mimesis‘ deutlich, dass die befragten Theaterlehrkräfte mit ihren Schultheatergruppen Bilderbücher, Texte, Lieder etc., die sie selbst in irgend einer Form wahrgenommen hatten (und möglicherweise aufgrund ihres ästhetischen Geschmacksurteils für besonders geeignet erachteten) als Stoffe auswählten. Die Stoffauswahl hing somit auch vom ‚inneren‘ Vorrat an literarischen Texten, gesehenen Theaterinszenierungen, rezipierten Filmen oder Werken der Bildenden Kunst etc. der Theaterlehrkräfte und gleichzeitig von ihrem ästhetischen Geschmacksurteil über diese Artefakte ab. Insofern kann man sagen: Die befragten Theaterlehrkräfte steckten durch ihre jeweils eigene ästhetische Wahrnehmung und Beurteilung von Stoffen – seien es nun Bilderbuchstoffe, (soziale) Thematiken, Filmstoffe, Kinderbücher etc. – den Möglichkeitsrahmen für die ästhetischen Wahrnehmungs- und mimetischen Transformationsprozesse der Schüler*innen ab.

Transformation durch Aisthesis und Imagination

Wie in Kapitel II.1 bereits erörtert, basieren mimetische Transformationen auf der Verknüpfung von ästhetisch Wahrgenommenem mit inneren Vorstellungen, den Imaginationen. Entsprechend dieser Grundbedingung werden im Folgenden zunächst Aussagen befragter Expert*innen betrachtet, die Informationen über Voraussetzungen enthalten, die sie schufen bzw. erfüllten, um Schüler*innen (im Schultheater) mimetische Transformationen zu ermöglichen.

Mimetische Transformationen vollziehen sich auf unterschiedliche Arten und Weisen. An zweiter Stelle der Analyse von Transkriptextrakten zum *sachlichen Aspekt Transformation*

¹¹⁹ Ernst, Wolf-Dieter: Authentizität versus Artifizialität. Rimini Protokolls Dramaturgie der sozialen Situation. In: Roeder, Anke; Zehelein, Klaus (Hrsg.): Die Kunst der Dramaturgie. Theorie - Praxis - Ausbildung. Leipzig, 2011. S. 181–192.

¹²⁰ Ebd., S. 189.

durch *Aisthesis und Imagination* der *Hauptkategorie Mimesis* werden dementsprechend Transkriptpassagen untersucht, denen Auskünfte über unterschiedliche Arten von mimetischen Transformationen zu entnehmen sind, die nach Meinung der Befragten in ‚ihren‘ Schultheaterproben- und -aufführungsprozessen in der Regel vollzogen werden bzw. zum Erhebungszeitraum tatsächlich ausgeführt wurden. Nicht zuletzt manifestieren sich mimetische Transformationen in künstlerischen Hervorbringungen bzw. kulturell-ästhetischen Produkten (vgl. II. Kapitel, Punkt 1.3.6). Auf das Theaterspiel bezogen, handelt es sich bei diesen Hervorbringungen um Theaterinszenierungen bzw. Performances. Da die Art und Weise der mimetischen Transformation stets Einfluss auf Form (und Inhalt) der künstlerischen Hervorbringung hat, werden im letzten Teil der Ausführungen zum *sachlichen Aspekt Transformation durch Aisthesis und Imagination* auch Transkriptextrakte betrachtet, die Aussagen von Grundschultheaterexpert*innen über die Inszenierungsästhetiken ihrer Schultheaterproduktionen enthalten.

Auskünfte über die Erfüllung von Voraussetzungen

Ein Multiplikator (M 3) erklärte im Rahmen seiner Darstellung des von ihm praktizierten Fortbildungskonzepts für Grundschullehrkräfte, zu den Voraussetzungen für das Theaterspiel (das als performative mimetische Transformation bestimmt werden kann) gehörten „Freiräume“ (M 2/M 3, Abs. 52), die es Schüler*innen ermöglichten, eigene Vorstellungen (Imaginationen) zu entwickeln. Dieser Multiplikator (M 3) wurde zusammen mit einer Multiplikatorin (M 2) interviewt, die sich – wie folgender Passage zu entnehmen ist – ebenfalls zu den Voraussetzungen äußerte:

M 3: Und was für mich immer ganz wichtig ist, dass wenn man Geschichten nimmt, dass die auf jeden Fall immer [...] so Freiräume haben, wo nicht über ein Bild oder über irgendwas definiert ist, was da genau zu passieren hat.

M 2: Nein, es braucht Leerstellen.

M 3: Wie zum Beispiel das Einfachste ist ein Tanz. Aber es gibt auch noch ganz andere Sachen, wo einfach die Kinder diese Geschichte zu ihrer Geschichte machen können.

M 2: Genau.

I: Also, sie als Material nehmen und //

M 2: Genau, Material mit Eigenem füllen.

M 3: Genau.

M 2: Oder sich durch das Fremde anregen lassen.

M 3: Genau.

M 2: Also es braucht auf jeden Fall, wie du auch sagst, es braucht ein Improvisationspotential.

(M 2/M 3, Abs. 52–61)

Zum Kontext dieser Fundstelle sei angemerkt, dass M 3 den Begriff „Freiräume“ (M 2/M 3, Abs. 52) auf „eine geschriebene Geschichte“ (M 2/M 3, Abs. 52) bezog, denn so bezeichnete er literarische Texte im selben Abschnitt. „Geschriebene Geschichten“ (ebd.) erklärte er in

diesem Abschnitt, verwende er lediglich „als Gerüst“ (M 2/M 3, Abs. 52), mit dem er „immer ganz frei“ (M 2/M 3, Abs. 52) umgehe. In seinen weiteren Ausführungen explizierte er, „Freiräume“ (ebd.) bedeuteten, es dürfe nicht „definiert sein, was da genau zu passieren habe“ (vgl. M 2/M 3, Abs. 52). Unter Freiräumen verstand der Multiplikator (M 3) somit einen Anleitungsstil, bei dem es vermieden wird, konkrete Vorgaben zu den performativen Transformationsmöglichkeiten des Wahrgenommenen zu machen. Konkrete Vorgaben könnten bspw. durch naturalistische, psychologische Regieanweisungen gemacht werden oder – nach M 3 – durch das Zeigen von illustrativen Bildern, in denen sich nach de Saussures strukturalistischer Zeichentheorie¹²¹ die dargestellten Motive als Signifikanten nicht von ihren Referenten unterscheiden und somit kaum Spielräume für Bedeutungszuschreibungen (also für die Signifikate nach de Saussure) gegeben sind. Illustrative Bilder erkennt man nach Meinung des Multiplikators (M 3) daran, dass „irgendwas definiert ist“ (M 2/M 3, Abs. 52). Die Multiplikatorin (M 2), die zusammen mit M 3 interviewt wurde, bezeichnete „Freiräume“ (ebd.) auch als „Leerstellen“ (ebd.) und brachte den Begriff der „Leerstellen“ (ebd.) in einen kausalen Zusammenhang mit „Improvisationspotential“ (vgl. M 2/M 3, Abs. 61). Zudem äußerte sie die Überlegung, das Material (gemeint war hier der literarische Text) sei „mit Eigenem zu füllen“ (M 2/M 3, Abs. 57) bzw. könne als „das Fremde“ (M 2/M 3, Abs. 59) zur eigenen, geistigen und körperlichen Aktivität anstiften.

Die Voraussetzungen für mimetische Transformationen von ästhetisch Wahrgenommenem, die von M 2 und M 3 genannt wurden, lassen sich zum einen als das Einbringen bzw. Bereitstellen von polyvalentem Text- oder Bildmaterial bestimmen, das keine eindeutige „Definition, über das, was da genau passiert“ (M 2/M 3, Abs. 52) ermöglicht. Zum anderen als ein Aufspüren der „Freiräume“ (ebd.) bzw. „Leerstellen“ (ebd.) des Materials, die von Schüler*innen spielerisch handelnd gefüllt werden können. Die zweite Voraussetzung lässt sich auch als Wahrnehmen und Nutzen des Improvisationspotentials des Materials bezeichnen.

Eine weitere Voraussetzung, die mit den o. g. Aspekten zusammenhängt, liegt darin, dass die Einbildungskraft der Schüler*innen angeregt wird. Hierzu bedarf es – nach Meinung aller befragten Expert*innen – neben dem Einbringen von polyvalentem Bild-, Text- oder auch Tonmaterial (auf das im nächsten Abschnitt noch näher eingegangen wird) auch des Einsatzes spezifischer Übungen und Stimuli. Dies soll anhand folgendem Exzerpt veranschaulicht werden:

I: Wie stiften Sie die Schülerinnen und Schüler letztlich zum Spielen an?

LP 7: [...] Ja, wie mache ich das? Also gut es ist natürlich so, ich schmeiße die ja

¹²¹ Vgl. Geisenhanslüke, Achim: Einführung in die Literaturtheorie (3. Auflage). Darmstadt, 2006, S. 71.

nicht ins kalte Wasser und sage: ‚So jetzt improvisiert mal zum Thema XY‘, sondern da gibt es ja immer eine Hinführung dazu. Also, wenn wir jetzt zum Beispiel wie in diesem Jahr zum Thema ‚fremd und zuhause‘ arbeiten, dann machen wir eben erst einmal ganz viele Sachen [...] grundlagenmäßig zu Gefühlen und zur Frage: ‚Wie verhält sich mein Körper in bestimmten Gefühlssituationen?‘ Und da machen wir eben wirklich ganz viele Übungen wie Phantasiereisen oder angeleitete Geschichten oder Gefühlsreihen oder was auch immer. Also es gibt quasi immer / Also ich glaube die Kinder empfinden es als Spiel, ich sage aber trotzdem Übung dazu, die quasi dann darauf hinführt: ‚So und jetzt improvisiert einmal eine Szene zum Thema ICH BIN GERNE ZU HAUSE.‘ Und dazu, dass die dann ein Standbild oder irgendwas dazu machen.

(LP 7, Abs. 40)

LP 7 erläutert hier, wie sie Schüler*innen auf Improvisationsphasen und somit mimetische Transformationsprozesse durch den Einsatz gezielter Impulse und Übungen vorbereitet, und welche Funktionen sie dieser „Hinführung“ (LP 7, Abs. 40) zuschreibt: Zum einen zielt die „Hinführung“ (ebd.) auf die Ausbildung der Imaginationsfähigkeit der Schüler*innen ab, indem bspw. „Übungen wie Phantasiereisen oder angeleitete Geschichten oder Gefühlsreihen“ (LP 7, Abs. 40) durchgeführt werden und zum anderen wird durch sie die körperliche Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit der Schüler*innen ausgebildet. Zweiteres geschieht, indem die Schüler*innen aufgefordert werden, verschiedene Gefühle zu imaginieren und performativ zu zeigen „wie sich der Körper in bestimmten Gefühlssituationen verhält“ (vgl. ebd.). Sowohl durch die Evokation der Imaginationsfähigkeit, als auch durch die Schulung der körperlichen Ausdrucksfähigkeit schafft diese Theaterlehrkraft (LP 7) Voraussetzungen für mimetische Transformationsprozesse. Sie selbst bezeichnet diese Komponenten mit ihrer Wortschöpfung „grundlagenmäßig“ (LP 7, Abs. 40) als Grundlage für das szenische Improvisieren, das ja eine mimetische Transformation (durch Aisthesis und Imagination) darstellt, die sich in der Hervorbringung einer „Szene“ (LP 7, Abs. 40) manifestiert.

Als Beleg dafür, dass befragte Theaterlehrkräfte durch die Schulung der körperlichen Ausdrucksfähigkeit der Schüler*innen tatsächlich Voraussetzungen für mimetische Transformationsprozesse schufen, sei noch ein Exzerpt aus dem Transkript des Interviews mit LP 9 angeführt, die auf die Frage nach den Zielen, die sie mit der Theaterarbeit verfolge, u. a. antwortete:

LP 9: [...] ‚Ich kenne meinen Körper, kann den verwenden, um ich sag‘ mal so körpersprachlich mich auszudrücken, und ich weiß auch, dass mein Körper immer was erzählt, auch wenn ich es nicht bewusst tue.‘

I: Okay, mhm.

LP 9: Also so dieses: ‚Ich kenne meine Mimik, meine Gestik. Ich kann mit diesem Werkzeug arbeiten.‘

(LP 9, Abs. 139–141)

Diese Theaterlehrkraft (LP 9) wählt zur Beschreibung ihres Ziels die körperliche Ausdrucksfähigkeit der Teilnehmenden auszubilden, die Form eines fingierten Schüler*innenzitats. Zudem differenziert sie zwischen der Ausbildung von Körperbewusstsein und der Erarbeitung eines Repertoires an mimischen und gestischen Ausdrucksmitteln. Dies lässt sich an den Sätzen: „Ich kenne meinen Körper“ (LP 9, Abs. 139) und „Ich kenne meine Mimik, meine Gestik. Ich kann mit diesem Werkzeug arbeiten“ (LP 9, Abs. 141) ablesen.

Man kann also festhalten: Befragte Grundschultheaterexpert*innen nannten mit der Schulung der Imaginationsfähigkeit bzw. Einbildungskraft der Schüler*innen und der Ausbildung der körperlichen Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit (durch Proxemik, Mimik und Gestik) Voraussetzungen für mimetische Transformationsprozesse. Beide Komponenten wurden von allen befragten Expert*innen, die direkt mit Theatergruppen arbeiteten,¹²² als Bestandteile ihrer Probenarbeit erwähnt. Insofern kann angenommen werden, dass alle interviewten Expert*innen durch die gezielte Ausbildung der Imaginations- und körperlichen Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit der Schüler*innen‘ diese mit dem Potential ausstatteten, Imaginiertes mit sinnlich Wahrgenommenen zu verknüpfen und diese Verknüpfungen zu körperlichen bzw. sprachlichen Handlungen zu transformieren.

Aussagen über mimetische Transformationsarten

Die befragten Expert*innen nannten in den Interviews folgende Momente ihrer jeweiligen Schultheaterarbeit, in denen sich mimetische Transformationen konkretisieren:

- Texteinrichtungsprozesse und Erarbeiten von Spielfassungen,
- Improvisationsphasen und Zeigen von Improvisationsergebnissen,
- Theaterformen und theaterästhetische Gestaltungsmittel,
- Probenreflexionen und Formate der Anschlusskommunikation.

Diese Momente stehen für unterschiedliche Arten der (mimetischen) Transformation durch die Verknüpfung von sinnlich (ästhetisch) Wahrgenommenem mit Imaginiertem zu Neuem.

Zunächst sollen Extrakte zur ersten Art, d. h., zur Texteinrichtung bzw. zum Erarbeiten von Spielfassungen betrachtet werden: Bei 88,2 % der Befragten geschah das Erarbeiten einer Spielfassung parallel zum Probenprozess. Lediglich zwei (und somit 11,8 %) der befragten Expert*innen gaben an, sie hätten bereits vor Probenbeginn eine Spielfassung gehabt. Alle anderen erstellten die jeweiligen Spielfassungen im Laufe des Probenprozesses. Dies wird im Folgenden anhand der Analyse von Extrakten veranschaulicht:

¹²² Die befragte Schulleiterin, die selbst keinen Theaterunterricht erteilte, erwähnte diese Komponenten nicht.

Eine Lehrkraft (LPoTP 1) erzählte im Kontext ihrer Schilderung des kompletten Probenverlaufs, es sei zunächst sehr viel gespielt und improvisiert worden. Anschließend beschrieb diese Person (LPoTP 1), wie die im Rahmen der Improvisationen entwickelten Spielideen der Schüler*innen durch das Projektleitungsteam strukturiert und schriftlich fixiert worden seien:

LPoTP 1: Und dann im Nachhinein haben wir das versucht durchaus in eine Form, so 'ne Art Skript zu bekommen, so ein bisschen, damit die Kinder mehr Struktur dann hatten.

I: Mhm. Und wurde das Skript von den beiden Künstlerinnen vom XY Theater (*Name eines professionellen Figurentheaters*) mit Ihnen zusammen erarbeitet?

LPoTP 1: Ja, also wir haben das geschrieben damals, weil dann mehr Zeit / [...] Wir haben das dann transkribiert und haben dann das den Kindern wieder zur Weiterarbeit reingebracht, und die haben dann wieder etwas anderes daraus gemacht. Also es war so ein Geben und Nehmen ein bisschen. Also es war so sehr dialogisch.

(LPoTP 1, Abs. 36–38)

Diese Theaterlehrkraft (LPoTP 1) stellte zunächst fest, dass die Spielfassung, die sie als “so ‘ne Art Skript“ (LPoTP 1, Abs. 36) bezeichnete, von den Theaterprojektleitenden mit dem Ziel, das von den Schüler*innen entwickelte Material zu strukturieren, erstellt worden sei. Zudem erklärte die Lehrkraft (LPoTP 1) bei der Fassung hätte es sich um ein Transkript der (während der Spielphasen) von den Schüler*innen gesprochenen Texte gehandelt. Insofern fungierten die Theaterprojektleitenden (zu denen LPoTP 1 gehörte) hier eher als Protokollant*innen bzw. Strukturgeber*innen und keineswegs als Autor*innen der Spielfassung. Auch wurden die transkribierten Passagen den Schüler*innen „wieder zur Weiterarbeit“ (LPoTP 1, Abs. 38) zur Verfügung gestellt, d. h., die Schüler*innen nahmen das Textmaterial offensichtlich ästhetisch wahr und verknüpften es mit eigenen Ideen und Gedanken, sodass „dann wieder etwas anderes daraus“ (vgl. LPoTP 1, Abs. 38) entstand. Infolgedessen transformieren die Schüler*innen „das Skript“ (LPoTP 1, Abs. 36) durch Aisthesis und Imagination und die Theaterprojektleitenden nahmen diese Impulse auf und fügten sie in die Spielfassung ein.

Für eine andere Theaterlehrkraft (LP 9) zählte die Art der mimetischen Transformation der Textgenerierung zu den Zielen ihrer Schultheaterarbeit, denn auf die Frage, was sie mit der Theater-AG erreichen wolle, führte diese Lehrkraft u. a. aus:

LP 9: [...] Und dann auch ein Stück weit und dadurch, dass wir viel entwickeln / ‚Ich darf meinen Ideen trauen.‘ Also auch so schriftstellerische Fähigkeiten und sowas. ‚Ich darf mir etwas ausdenken.‘

(LP 9, Abs. 154)

Mit dem Satz „Ich darf mir etwas ausdenken“ (LP 9, Abs. 154), den sie mit „schriftstellerischen Fähigkeiten“ assoziierte, räumte diese Expertin (LP 9) der mimetischen

Transformation von ästhetisch Wahrgenommenem und Imaginiertem zu Text einen hohen Stellenwert für ihre Theaterarbeit ein. In einer anderen Interviewpassage erklärte dieselbe Expertin (LP 9), sie erlebe die Transformation (von Aisthesis und Imagination) zu Text als fruchtbare Probenphase:

LP 9: Und während dieser Schreibphase oder dieser Ausdenkphase, wo wir auch Dinge schreiben oder entwickeln, dann ist es so, wie wenn so ein / Wie wenn etwas aufgeht, so. Weil endlich einmal Platz ist für alle ihre Ideen.
(LP 9, Abs. 178)

Diesem Extrakt kann man entnehmen, dass Spielfassungen bzw. Textfragmente für diese Fassungen von Theaterlehrkräften (wie hier von LP 9) durchaus auch in kollektiven Schreibprozessen mit Schüler*innen produziert werden; zumindest legt LP 9s Verwendung der ersten Person Plural im Satz „während dieser Schreibphase oder dieser Ausdenkphase, wo wir auch Dinge schreiben“ (LP 9, Abs. 178) diese Vermutung nahe.

Zum Aspekt der Transformation von Wahrgenommenem und Imaginiertem zu Text sei ein weiteres Extrakt angeführt, das das von den Befragten am häufigsten genannte Verfahren der Texteinrichtung illustriert. Nach diesem Verfahren generieren Schüler*innen während performativer Spiel- und Übungsphasen Textmaterial und Bewegungsabläufe zum Stoff, und aus diesem Material werden von den verantwortlichen Lehrkräften bzw. Theaterpädagog*innen Spielfassungen erstellt. Eine Expertin (LPoTP 2) fasste dieses Verfahren in ihrer Antwort auf die Frage, wie die Spielfassung entstanden sei, so zusammen:

LPoTP 2: Also ich habe es in meinem letzten Theaterstück so erlebt, dass oft einfach gesagt wurde: ‚Jetzt bist du der Wolf und du bist der Bär und jetzt sprecht mal miteinander.‘ Also so. Und dann daraus sind halt / Sind vielleicht witzige Sätze entstanden. Die wurden dann aufgegriffen. Nicht alles, aber so wenn dann irgendwas passiert ist, was gut war.

I: Mhm, mhm.

LPoTP 2: Aber jetzt in dem Stück [...], da wurde eher / Da wurden schon auch die Ideen von den Kindern aufgegriffen, aber das Stück; den Text, den hat die Theaterpädagogin mit einer Kollegin von ihr geschrieben. Und die war einmal dabei, um sich das anzuschauen.

(LPoTP 2, Abs. 61–63)

Die Transformation zu Text basierte hier zum einen auf dem Protokollieren der von den Schüler*innen während einer Improvisationsphase gesprochenen Texte und zum anderen auf der Wahrnehmung zweier Theaterpädagog*innen einer Probe: Das Wahrgenommene, d. h. die (Sprech-)handlungen der Schüler*innen, wurden in diesem Fall mithilfe der Einbildungskraft der Theaterpädagog*innen zu einer Spielfassung transformiert, die LPoTP 2 im zitierten Extrakt als „das Stück“ (LPoTP 2, Abs. 63) bezeichnete.

Wie die erstellten Spielfassungen konkret beschaffen waren, soll nun anhand von Aussagen befragter Expert*innen, in denen sie ihre jeweiligen Varianten beschrieben, näher betrachtet

werden, denn an den Spielfassungen als Produkte der mimetischen Transformation lässt sich u. a. ablesen, welche literaturästhetischen Verfahrensweisen bei der Texteinrichtung angewandt wurden.

Die Expertin LPoTP 2 beschrieb das Ergebnis der Stückentwicklung, indem sie zum Plot und zum Figurenarsenal der Produktion ZUCKERTÜTEN bemerkte:

LPoTP 2: Also wie die Kinder sich freuen auf den ersten Schultag vor der ersten Klasse eigentlich, also die spielen kleinere Kinder. Und dabei wird die Zuckertüte entführt oder die Schultüte geklaut und sie machen sich auf die Suche in eine Phantasiewelt und suchen diese Schultüte. Und laufen dann durch [...] vier verschiedene Welten. Und die zwei Klassen bespielen diese Welten. Also und da geht es dann einmal um eine Bewertungswelt und eine Wichtelwelt, wo immer ganz fleißig geschafft wird und ganz viel getan wird. Und ja auf der einen Seite sind sie ein bisschen schockiert darüber, was da für Druck herrscht und gleichzeitig macht es auch Spaß. Also so. Und immer wieder eine wichtige Person in dem Stück ist der ERNST DES LEBENS, also der wird wirklich ernst eine Person sein und gleichzeitig auch metaphorisch eben für den Ernst des Lebens stehen. Und so dieses Spiel zwischen Freude und doch Ernst und Arbeiten. Ja, darum geht es.

(LPoTP 2, Abs. 24)

Hier wurde im Zuge des Transformationsprozesses der Erstellung einer Spielfassung, die von einer am Projekt beteiligten „Theaterpädagogin mit einer Kollegin“ (LPoTP 2, Abs. 63) erstellt worden war, die reale Situation des Schulwechsels der beteiligten Schüler*innen (von der vierten Grundschulklasse in die Sekundarstufe I) mit fiktionalen (imaginierten) Handlungsorten wie „einer Bewertungswelt und einer Wichtelwelt, wo immer ganz fleißig geschafft wird“ (LPoTP 2, Abs. 24) verknüpft. Zudem wurde mit dem „ERNST DES LEBENS“ (LPoTP 2, Abs. 24) Wahrgenommenes und Imaginiertes zu einer allegorischen Figur transformiert, die wiederum intertextuell auf Sabine Jörgs Bilderbuch DER ERNST DES LEBENS¹²³ verweist und gleichzeitig als mimetische Transformation dieses Bilderbuchtitels interpretiert werden kann.

Eine weitere Variante, ästhetisch Wahrgenommenes und Imaginiertes zu Text zu transformieren, die befragte Expert*innen nannten, kann als schriftliche Fixierung und Strukturierung von Schüler*inneneinfällen (Assoziationen) bezeichnet werden. Diese Variante gleicht dem Sampeln in der Musik, denn aus den Assoziationen der Schüler*innen entsteht ein Textsample bzw. ein Textgeflecht als Spielfassung. So beschrieb eine Theaterlehrkraft (LP 5), wie Schüler*innen im Rahmen eines Theaterworkshops Textfragmente für eine Produktion zum Thema ‚Schule‘ assoziativ entwickelten:

LP 5: Kinder, mit denen ich dann eben wirklich mal drei Tage von morgens bis mittags komplett durchgearbeitet habe, die dann vielleicht auch erstmal einen Morgen lang nur da saßen, und man hat sich überlegt: ‚Was ist eigentlich Schule?‘

¹²³ Jörg, Sabine; Drescher, Antje (Illustration): Der Ernst des Lebens. Stuttgart, 2015.

Und dann machen wir ein Stück zum Thema Schule. Und dann überlegen die sich erstmal: ‚Ja was ist Schule?‘ Welche Sprüche fallen ihnen ein? Und dann kommen da die verrücktesten Sachen. Und dann gibt es dann eben dieses; wir fangen an damit zu arbeiten.

I: [...]

LP 5: Und dann [...] kriegt, jedes Kind / Darf sich seinen Satz nehmen und mit dem Satz wird dann gearbeitet, mit dem, den das Kind selber entwickelt hat. Und das ist was ganz anderes. Das ist auch eine ganz andere Wertschätzung für das Kind, die dann dahinter steckt, als wenn es einen Text vorgesetzt kriegt und man sagt: ‚So, gefällt dir der Text? Was sollen wir noch daran ändern?‘

(LP 5, Abs. 226–228)

Hier wurde der Spielphase eine Textgenerierungsphase vorgelagert, bei der Einfälle zum Stoff gesammelt wurden. Mit diesem unsortierten Textmaterial wurde anschließend körperlich „gearbeitet“ (LP 5, Abs. 228) ergo gespielt. Der Transformationsprozess von Wahrgenommenen und Imaginiertem zu Text bestand für die Schüler*innen somit darin, assoziativ Textmaterial zu generieren und sich dieses Material anschließend leiblich anzueignen. In einer weiteren Arbeitsphase wurde das Textmaterial strukturierend „zum Stück“ (LP 5, Abs. 226) zusammengefügt.

Die Anwendung des Samplingverfahrens bei der Erarbeitung einer Spielfassung wurde von einer weiteren Theaterlehrkraft (LP 10) anhand ihrer Schilderung des Probenprozesses der Produktion FINDELDING(E) ausführlich erörtert. Die stoffliche Grundlage dieser Produktion bildete Shan Tans Bilderbuch DIE FUNDSACHE¹²⁴. Dieser Stoff wurde von der Theaterlehrkraft gemeinsam mit den Schüler*innen im Laufe der Probenarbeit zu einem „Spielbuch“ (LP 10, Abs. 66) transformiert, indem sowohl Motive und Fragmente der Handlung als auch Handlungsorte des literarischen Textes gestrichen, durch Einfügungen ersetzt oder ummontiert wurden. Bspw. wurde der im Bilderbuch vorgegebene Handlungsort eines Strandes durch den für die Schüler*innen alltagsrelevanteren Ort des Schulhofs ersetzt und somit durch Aisthesis und Imagination transformiert. Darüber hinaus verfassten die Schüler*innen eigene Texte und bauten Songtexte in das „Spielbuch“ (LP 10, Abs. 66) ein.

LP 10 beschrieb diesen mimetischen Transformationsprozess wie folgt:

LP 10: Also das war nur der Impuls von der Geschichte. Ich mache das immer so, wenn wir so eine Geschichte haben, dass wir uns das mit den Kindern zuerst einmal genau ankucken. Und dann machen wir eigentlich die eigene Geschichte daraus.

(LP 10, Abs. 44)

Mit der Formulierung „dass wir uns das mit den Kindern zuerst einmal genau ankucken“ (LP 10, Abs. 44) verdeutlichte diese Theaterlehrkraft, inwiefern die sinnliche (aesthetische) Wahrnehmung des Stoffs an erster Stelle des Probenprozesses stand. Mit dem Wort

¹²⁴ Tan, Shaun: Die Fundsache. Hamburg, 2009.

„ankucken“ verwies die Expertin (LP 10) zudem auf die Bedeutung der visuellen, sinnlichen Wahrnehmung von Tans ‚Geschichte‘: Sowohl die Illustrationen, als auch der Text des Buchs wurden von den Schüler*innen zunächst mit den Augen wahrgenommen. Aus dem (visuell) Wahrgenommenen „machte“ (ebd.) LP 10 dann zusammen mit der Theaterklasse „die eigene Geschichte“ (ebd.), d. h., der Stoff wurde vom Lehrpersonen/Schüler*innenkollektiv gemeinsam zerlegt, erweitert, ergänzt und neu zusammenmontiert und somit durch Aisthesis und Imagination mimetisch transformiert:

LP 10: [...] Wir haben bei der Geschichte praktisch hinten angefangen. Am Ende der Geschichte. [...] / Das FINDELING kommt dann da rein. Da geht es rein und dann ist es da drin. Und da sind eben lauter so seltsame Gestalten, Personen, Dinge, die aber alle irgendwie leben.
(LP 10, Abs. 46)

Diesem Extrakt kann man entnehmen, wie der Handlungsverlauf von Tans Geschichte ummontiert wurde: Die Theaterklasse erklärte das Ende der Bilderbuchhandlung zum Ausgangspunkt der „eigenen Geschichte“ (LP 10, Abs. 44). Dieses Ummontieren der Handlung des literarischen Textes stellt ein Moment der mimetischen Transformation dar. Der Handlungsverlauf des Bilderbuchs DIE FUNDSACHE wurde von den Theaterschüler*innen nicht nur ummontiert, sondern auch inhaltlich verändert: In Tans Bilderbuchgeschichte tritt das als FUNDSACHE bezeichnete Objekt in der letzten Szene (quasi vor dem Epilog) über eine Schwelle in eine andere Sphäre. Davor hatte sich das Objekt von der Figur des Jungen verabschiedet. Bei Tan trennen sich die beiden Figuren am Ende der Handlung also endgültig voneinander. Die Theaterklasse von LP 10 überschrieb diesen Handlungsausgang gewissermaßen mit einer anderen Narration, nach der sich die Figur ‚des Dings‘ nicht (wie beim Bilderbuchautor Tan) in eine andere, surreale, bunte Sphäre zu seinesgleichen begibt, sondern die Figuren der ‚Objekte‘ die surreale Sphäre verlassen und in die menschliche Alltagswelt eindringen, um diese Welt „ein wenig bunter zu machen“ (LP 10, Abs. 46).

LP 10: Weil sie (*die Schüler*innen*) fanden das nicht gut, dass das FINDELING (*im Bilderbuch*) da reingebracht wird, und das ist dann weg, und die sind alle unter sich, und irgendwie es ist dann nicht mehr dabei. Sie (*die Schüler*innen*) wollten dann, dass sie (*die Findelinge/Metallobjekte*) eher da raus kommen und die Welt ein wenig bunter machen.
(LP 10, Abs. 46)

Die Umschreibung des Handlungsverlaufs der literarischen Vorlage stellt eine mimetische Transformationen des ästhetisch wahrgenommenen Ausgangsmaterials durch Imagination dar, denn Tans Narration wurde von den Schüler*innen zur eigenen Erzählung transformiert.

LP 10 erklärte auch, sie halte die Ergebnisse der mimetischen Transformation des Stoffs durch die Schüler*innen stets in einem „Spielbuch“ (LP 10, Abs. 66) fest:

LP 10: Ich habe da auch ein Spielbuch. Ich schreibe immer auch ein Spielbuch. [...] Also jetzt sprechen wir erst einmal so einen Prolog. Das ist das, wie wir anfangen. ‚Ich bin ein Kind dieser Erde.‘ Das ist so ein Lied, das es gerade gibt und das den Kindern so gut gefällt.
(LP 10, Abs. 66)

In diesem Exzerpt wird mit der Erwähnung, in die Spielfassung sei ein Liedtext als Prolog eingefügt worden, eine weitere mimetische Transformation, die auf dem Samplingverfahren basiert, beschrieben. Der Songtext wurde Tans Geschichte offensichtlich als Prolog vorangestellt, weil das entsprechende Lied während des Produktionszeitraums aktuell war und „den Kindern so gut gefiel“ (vgl. LP 10, Abs. 66). Zu diesem Prolog sei angemerkt, dass der Song ICH BIN EIN KIND DIESER ERDE zum Erhebungszeitraum eine „gewaltige Resonanz, in [...] den sozialen Medien“¹²⁵ erfuhr. Der Text des Songs lautet u. a.: „Ich bin ein Kind dieser Erde. Und da zuhaus, wo mein Herz ist. Ich bin ein Kind dieser Erde. Wo das Leben mich hinträgt, da land' ich wie ein Blatt im Wind.“¹²⁶ In einem Beitrag über den Interpreten Volkan Durmaz konstatiert die Journalistin Maria Krell, das Lied handle von der „Sinnlosigkeit [...] Menschen in ethnischen Kategorien zu bewerten“¹²⁷. Vor diesem Hintergrund lässt sich die mimetische – im Spielbuch von LP 10 schriftlich fixierte – Transformation näher bestimmen: Sowohl Durmaz' Songtext, als auch Tans FUNDSACHE befassen sich mit dem Motiv der Zugehörigkeit. Dieses Motiv wird jedoch vom Bilderbuchautor Tan völlig anders als vom Musiker Durmaz entfaltet: Der Autor und Illustrator Shaun Tan gab in einem Interview bspw. an, die Konstellation, dass sich jemand „einer fremdartigen Kreatur gegenüber sieht und nicht genau weiß, was er tun soll“¹²⁸ kennzeichne sein Werk. Tan erklärte zu dieser Konstellation: „Das ist ein roter Faden, der sich durch viele meiner Arbeiten zieht und mich auch persönlich beschäftigt. Ein Mensch, der mit einem Problem konfrontiert ist. Das können persönliche oder allgemeine Probleme sein. Auf jeden Fall führen sie oft zu interessanten Geschichten, weil wir eine Lösung finden müssen. Das gilt für das Buch ‚Die Fundsache‘, wo jemand etwas findet, zu dem er sich hingezogen fühlt und es zugleich loswerden will.“¹²⁹ In Tans FUNDSACHE wird

¹²⁵ Krell, Maria: Volkan Durmaz mit ‚Kind dieser Erde‘ in sozialen Medien erfolgreich. Esslinger landet Internet-Hit. In: Eßlinger Zeitung. Ausgabe vom 15.2.17. In: <https://www.esslinger-zeitung.de/inhalt.volkan-durmaz-mit-kind-dieser-erde-in-sozialen-medien-erfolgreich-esslinger-landet-internet-hit.d01a6b25-f0ef-4559-85df-988d4320a081.html> (Zugriff: 15.10.2022).

¹²⁶ Zit. nach <https://genius.com/Volkan-kind-dieser-erde-lyrics> (Zugriff: 15.10.2022).

¹²⁷ Krell, ebd.

¹²⁸ Shaun, Tan: Interview ‚Geschichten sind wie Songs‘. In: Der Tagesspiegel. Ausgabe vom 16.2.2009.

¹²⁹ Ebd.

Andersartigkeit somit mit ambivalenten Gefühlen verknüpft, wohingegen dieses Motiv in Durmaz' Song mit einem universalen Zusammengehörigkeitsgefühl verbunden wird. In der Spielfassung, die LP 10 mit ihrer Theaterklasse schuf, wurden beide Lesarten miteinander vermischt und diese Vermischung stellt eine nachahmende Verschiebung beider Lesarten dar, die als mimetische Transformation klassifiziert werden kann.

Nachdem im Vorausgegangenen näher auf das Moment der Texteinrichtung bzw. des Erstellens von Spielfassungen als Indikator für mimetische Transformationsprozesse eingegangen wurde, sollen nun Transkriptextrakte angeführt und interpretiert werden, in denen Aussagen über die Bedeutung des Improvisierens und des Zeigens von Improvisationsergebnissen enthalten sind. Auch diese Komponenten stellen Indikatoren für mimetische Transformationsprozesse dar, denn Improvisationen sind Transformationen von ästhetisch Wahrgenommenem und Imaginiertem in leibliche Handlungen.

Vor der Analyse dieser Fundstellen sei noch angemerkt, dass alle siebzehn Expert*innen, die befragt wurden (und somit 100 % der Interviewten), berichteten, in ‚ihren‘ Schultheatergruppen bzw. schultheaterspezifischen Fortbildungen, Hochschulseminaren oder Workshops nähmen Improvisationsphasen einen breiten Raum ein.

Eine Theaterlehrkraft (LP 6) illustrierte in ihrer Beschreibung des Probenprozesses den Stellenwert von Improvisationsphasen wie folgt:

I: Dann kommt irgendwann einmal schätze ich der Stoff ins Spiel?

LP 6: Genau. Und dann entwickeln wir. Dann [...] gibt es Improvisationen für die Kinder oder Improvisationsaufgaben.

(LP 6, Abs. 33–34)

Diese Theaterlehrkraft (LP 6) stellte fest, durch Improvisationen würde Neues entwickelt. Es ist davon auszugehen, dass sie (LP 6) die Schüler*innen mit dem Stoff in Form von visuellen, akustischen oder haptischen Sinnesreizen in Kontakt bringt, bevor sie „Improvisationsaufgaben“ (LP 6, Abs. 34) stellt. Im Rahmen dieser „Improvisationen“ [...] (LP 6, Abs. 34) kann das Gehörte, Gesehene bzw. taktil Wahrgenommene von den Schüler*innen dann zu proxemischen, verbalen, mimischen und gestischen körperlichen Handlungen transformiert werden. LP 6 beschrieb diesen Prozess mit dem Verb „entwickeln“ (LP 6, Abs. 34) und konstatierte damit, dass während des Improvisierens etwas generiert wird. Die Hervorbringungen der „Entwicklungsphase“ (vgl. LP 6, Abs. 34) des Improvisierens lassen sich als zu körperlichen Handlungen geronnene mimetische Transformationen von ästhetisch Wahrgenommenem und Imaginiertem beschreiben.

Wie die im Rahmen von Improvisationen entwickelten performativen Hervorbringungen konkret aussehen können, soll anhand weiterer Extrakte veranschaulicht werden.

Folgende Passage stammt aus dem Transkript des Interviews mit LP 11. In der Passage wird beschrieben, wie die Anfangsszene der Inszenierung, die diese Theaterlehrkraft mit ihrer Projektklasse erarbeitete, entstand:

LP 11: Und [...] auf die Flaschenpost sind wir gekommen, weil einer das Buch mitgebracht hat / Wie heißt denn das nochmal? FELIX [...]. Und der schreibt immer Briefe an seine Freunde und reist durch die Welt. Irgendwie so ging die Geschichte. Und einmal ging es da auch um eine Flaschenpost. Und dann sind die Schüler da nämlich darauf gekommen. Aber wir haben lange an dem [...] Anfang / Also es war so, der Anfang (*der Inszenierung*) geht so: Die Schüler stehen da und geben etwas weiter und laufen in den Saal rein und irgendwann lassen sie es fallen und dann zerbricht es. Und dann setzten sie sich traurig hin. Und dann sitzen alle traurig da und dann kommt ein Schüler herein und [...] hilft einem hoch, gibt eine Flasche herum und dann geben sie gemeinsam diese Flasche herum. Und am Ende zeigt sich, dass das eine Flaschenpost ist. Und das hat sich so entwickelt, dass unser Anfangsspiel, immer wenn wir angefangen haben Theater zu spielen, war, dass ich irgendeinen Gegenstand imaginär mitgenommen habe und den weitergegeben habe, einfach, um so 'ne Ruhe reinzubringen. Und die (*Schüler*innen*) den weitergeben mussten, ohne dass dieser kaputt geht. Und das war immer so schön und so ruhig [...], dass wir gesagt haben: ‚Okay, das nehmen wir in unser Stück mit rein.‘ Und dann haben wir lange gesucht. ‚Okay, aber was geben wir da eigentlich weiter, was könnte das überhaupt sein, was wir da weitergeben.‘ Und dann sind wir über dieses Buch irgendwie / Haben die Schüler dann irgendwie gesagt: ‚Ja vielleicht eine Flaschenpost oder so.‘ Und so war das dann.

(LP 11, Abs. 44)

Hier wird von LP 11 zunächst beschrieben, dass ein Schüler die Bilderbuchgeschichte BRIEFE VON FELIX: EIN KLEINER HASE AUF WELTREISE¹³⁰, in der das Motiv der Flaschenpost eine Rolle spielt, ästhetisch wahrgenommen und in die Gruppe eingebracht habe. Zudem sei im Theaterprojekt als Einstiegsritual stets eine Improvisationsübung mit der Klasse durchgeführt worden, bei der es darum ging, einen imaginären Gegenstand weiterzureichen. Das aus der Bilderbuchgeschichte stammende Motiv der Flaschenpost, das – aufgrund des Mitbringens des Bilderbuchs eines Schülers – von der kompletten Spielgruppe mit den Sinnen wahrgenommen worden war, sei von den Schüler*innen schließlich mit der kontinuierlich „gespielten“ (vgl. LP 11, Abs. 44) Improvisationsübung verknüpft und zur Anfangsszene der Inszenierung verdichtet worden. Die Improvisationsübung und das Bilderbuchmotiv wurden in diesem Fall mit Hilfe der Einbildungskraft mimetisch zu einer performativen Handlungsabfolge, die aus den Elementen „stehen, etwas weitergeben, in den Saal laufen, etwas fallenlassen, sich setzen, eine Flasche weiterreichen“ (vgl. LP 11, Abs. 44) bestand, transformiert. Die beschriebene (szenische) Handlungsabfolge als Produkt der

¹³⁰ Langen, Annette; Doop, Constanza (Illustration): Briefe von Felix: Ein kleiner Hase auf Weltreise. Münster, 1994.

mimetischen Transformation kann als neue Narration zu den Motiven Verlust und Traurigkeit bestimmt werden, die u. a. durch die Verschiebung einer Improvisationsübung entstanden ist. Das Improvisieren wurde von befragten Expert*innen auch als Möglichkeit zur Figurenkreierung eingesetzt. So erklärte eine externe Theaterpädagogin (ETP 1) auf die Frage nach dem von ihr praktizierten Besetzungsverfahren, dieses basiere auf Improvisationen:

ETP 1: Also wir haben ja ganz viel improvisiert am Anfang um das Thema drumherum, um das Bilderbuch drumherum. Dann haben wir gesagt: ‚Was könnte es denn da geben in so einem Land?‘ Und haben dann eben so Sachen wie die Wörterwerkstatt erfunden. Und wir haben wortreiche Berufe, wortarme Berufe gesammelt und alles Mögliche. Und haben dann entschieden, was soll denn vorkommen: ‚Was soll denn vorkommen? Was finden wir wichtig?‘ Und daraus geschlossen, welche Rollen könnte es geben. Also es könnte den Leiter der Wörterwerkstatt geben oder Mitarbeiter. Es könnte, ja es könnte einen Polizisten geben, das kam dann von den Berufen, die Mitarbeiter der Wörterfabrik. Es könnte einen Chef von der Wörterfabrik geben und so weiter.
(ETP 1, Abs. 34)

Die Expertin (ETP 1), aus deren Interviewtranskript dieses Extrakt stammt, legte ihrer Arbeit das Bilderbuch *DIE GROSSE WÖRTERFABRIK*¹³¹ von Agnès de Lestrade zugrunde. Inhaltlich wird im Bilderbuch „von einem sonderbaren Land“¹³², erzählt, „in dem Wörter nur gesprochen werden können, wenn man sie vorher kauft“¹³³ und anschließend schluckt. Die Hauptfiguren der Bilderbuchgeschichte sind die Kinder Paul und Marie. Die Theaterpädagogin (ETP 1) entnahm der Bilderbuchgeschichte das Motiv der kapitalistischen Produktions- und Umgangsweise mit geistigem Vermögen. Für dieses Vermögen stehen Worte, denn das Verfügen über Worte bzw. einen reichen Wortschatz ist Voraussetzung für die sprachliche Ausdrucksfähigkeit, die wiederum Bedingung dafür ist, dass man durch verbale Äußerungen etwas bewirken und gestalten kann. Zum genannten Motiv, das ETP 1 als „das Thema“ (ETP 1, Abs. 34) bezeichnete, wurde zunächst „ganz viel improvisiert“ (ETP 1, Abs. 34) und während der Improvisationen bzw. der Anschlusskommunikation an die Improvisationsphasen schufen die Schüler*innen bspw. mit der „Wörterwerkstatt“ (ETP 1, Abs. 34) einen Handlungsort, der mit dem Begriff „Wörterfabrik“¹³⁴ auf den Titel des Bilderbuchs verweist. Auch kreierte die Gruppe während des Improvisierens und Reflektierens Figuren wie „den Leiter der Wörterwerkstatt [...] oder Mitarbeiter. [...] [und, d. Verf.] einen Polizisten“ (ETP 1, Abs. 34). Das ästhetische Moment der mimetischen Transformation, die ETP 1 im angeführten Beispiel beschrieb, bestand darin, dass die

¹³¹ Agnès de Lestrade: Die große Wörterfabrik. München, 2010.

¹³² Hahn, Lena: Die große Wörterfabrik. In: KinderundJugendmedien.de. Erstveröffentlichung: 07.04.2013. (Zuletzt aktualisiert am: 17.03.2022). In: <https://www.kinderundjugendmedien.de/kritik/bilderbuchkritiken/615-de-lestradeagnesdocampo-valeria-die-grosse-woerterfabrik> (Zugriff: 17.10.2022).

¹³³ Ebd.

¹³⁴ Der Titel lautet: Die große Wörterfabrik. Vgl. Fußnote 81.

Schüler*innen zunächst den Titel und ein Motiv der Bilderbuchgeschichte mit den Sinnen wahrnahmen, indem sie etwa die verbalen Impulse der Theaterpädagogin hörten oder möglicherweise auch Illustrationen aus dem Bilderbuch sahen. Diese ästhetischen Eindrücke verknüpften sie während der Improvisationen „zum drumherum“ (ETP 1, Abs. 34) offensichtlich mit eigenen Imaginationen etwa über Berufsgruppen, die in einer Fabrik arbeiten, sodass aus der Verknüpfung der Sinneseindrücke mit ihren eigenen inneren Vorstellungen nicht nur neue Handlungsorte, sondern auch Figurenentwürfe entstanden. Im Bilderbuch spielt bspw. die Beziehungskonstellation zwischen den Figuren Paul und Marie eine zentrale Rolle, wohingegen die Theaterprojektklasse die ausbeuterischen Strukturen industrieller, kapitalistischer Produktions- und Vermarktungsmechanismen stärker fokussierte und zu dieser Schwerpunktsetzung Figuren erfand und somit die Geschichte der Bilderbuchautorin umschrieb, d. h., mimetisch transformierte.

Anhand eines weiteren Transkriptextrakts zur Improvisation als Indikator für die Transformation von ästhetisch Wahrgenommenem und Imaginiertem zu performativen Handlungen soll im Folgenden verdeutlicht werden, inwiefern befragte Theaterlehrkräfte durch die Rahmung von Improvisationsphasen das Spektrum sinnlicher Wahrnehmungsmöglichkeiten mitstrukturierten und dadurch indirekt Einfluss auf die körperlich-handelnde mimetische Transformation der Schüler*innen nahmen: So gab eine Lehrkraft (LPoTP 2), die im Teamteaching mit einer externen Theaterpädagogin arbeitete, auf die Frage nach dem Entstehen der Inszenierungsstruktur an:

LPoTP 2: Ja, also es wird sehr viel improvisiert. Den groben Rahmen hat dann schon auch die Theaterpädagogin gemeinsam mit den Lehrern auch so aus den Situationen, die sie mit den Schülern erarbeitet hat, gesetzt und dann gesagt: ‚Okay, jetzt machen wir die Bewertungswelt, jetzt probieren wir einmal etwas aus.‘ Und das hat gut geklappt. Oder es klappt nicht gut. Oder die hat eine Idee mit Musik und bringt die mit, und dann probiert man etwas aus. Also es ist schon weitmöglichst irgendwie von den Kindern auch die Ideen aufgreifen.

(LPoTP 2, Abs. 28)

Hier wird mit dem Satz „Ja, also es wird sehr viel improvisiert“ (LPoTP 2, Abs. 28) zunächst auf den hohen Stellenwert des Improvisierens als mimetische Transformationsmöglichkeit für die Schüler*innen hingewiesen. Gleichzeitig betont die Expertin (LPoTP 2), die Improvisationsphasen seien durch „Theaterpädagogin und Lehrer“ (vgl. LPoTP 2, Abs. 28) gerahmt worden und veranschaulicht anhand eines zitierten Spielimpulses, wie eine solche Rahmung konkret aussah: Sie lässt sich als Aufgabenstellung zu einer inhaltlichen Setzung beschreiben. Die inhaltliche Setzung wurde hier mit dem Handlungsort „Bewertungswelt“ (vgl. ebd.) vorgenommen. Auch das Einbringen musikalischer Impulse kann eine Improvisationsphase rahmen. Auf diese Möglichkeit der Rahmung wies LPoTP 2 mit der

Aussage „Oder die hat eine Idee mit Musik und bringt die mit, und dann probiert man etwas aus“ (LPoTP 2, Abs. 28) hin. Aus dem angeführten Transkriptextrakt (LPoTP 2, Abs. 28) geht hervor, dass die von Schüler*innen im Schultheater – im Rahmen von Improvisationen – vollzogenen mimetischen Transformationen mit den Framings, die Theaterlehrkräfte arrangieren, korrespondieren. Diese Rahmungen speisen sich wiederum aus den ästhetischen Wahrnehmungen und Einfällen bzw. Ideen der Theaterlehrkräfte zu diesen Wahrnehmungen: Hat eine Theaterpädagogin – wie im zitierten Extrakt (LPoTP 2, Abs. 28) beschrieben – bspw. eine bestimmte Musik gehört und somit sinnlich wahrgenommen und bringt diese Musik dann in die Probe ein, so strukturiert sie insofern die ästhetischen Wahrnehmungsmöglichkeiten der Schüler*innen vor, als dass die sinnliche Wahrnehmung der Schüler*innen während der Improvisationsphase auf das Gehör gerichtet ist, und ihre mimetische Transformation (zur performativen Handlung) möglicherweise eher tänzerische Formen annimmt. Trotz der vorstrukturierenden Rahmung des mimetischen Transformationsspektrums durch Theaterlehrkräfte sind Schüler*innen frei, ihre sinnlichen Wahrnehmungseindrücke mit eigenen Einfällen und Ideen (Imaginationen) aufzuladen und zu eigenen Spielhandlungen zu transformieren. Diesen Aspekt der Freiheit betonte LPoTP 2 mit dem Satz „Also es ist schon weitmöglichst irgendwie von den Kindern auch die Ideen aufgreifen“ (LPoTP 2, Abs. 28).

Mit Ausnahme der befragten Schulleiterin, die als Multiplikatorin keine eigene Schultheatergruppe leitete, nannten alle befragten Expert*innen konkrete Beispiele für Rahmungen von Improvisationsphasen.

Vier Expert*innen und somit 23,5 % der Befragten gaben bspw. an, sie rahmten Improvisationsphasen u. a., indem sie Teilnehmende Standbilder zu bestimmten Themen ‚bauen‘ ließen. Die Standbilder würden dann dynamisiert, verändert oder fragmentiert. Letzteres geschehe, indem man bestimmte Personen oder Posen isoliere. So erklärte eine Multiplikatorin (M 1), die mit Lehrkräften arbeitete, zu ihrer Arbeitsweise:

M 1: Und [...] bei dem letzten Thema, bei dem Märchen war es dann so, dass ich Gruppen hatte, die eben Themen zu bestimmten Szenen im Märchen hatten, und aus einem Standbild hat sich da eine kleine Spielszene entwickelt. [...]

I: [...]

M 1: Und dann war es halt so, dass dann so eine Minipräsentation war.[...] Also erstmal haben wir Standbilder angekuckt, auch verändert. Das ist dann so diese persönliche Arbeit, [...] da kann man ja auch unterschiedlich arbeiten mit Handauflegen oder Verändern und Rausschnipsen. Und dann eben dieses Spiel, und dann hat man am Ende im Prinzip drei / Das waren jetzt vier Gruppen, vier Ideen. Und die Lehrerinnen hatten dann im Prinzip schon / Also das Stück hatte schon vier feste [...] Möglichkeiten, die man dann verändern kann, die man hätte verbinden können, die man vielleicht auch noch weiter ausführen hätte können.

(M 1, Abs. 46–48)

Die von dieser Multiplikatorin (M 1) beschriebene Rahmung besteht aus einer Abfolge verschiedener Aufgabenstellungen: Zuerst wurden die Teilnehmenden aufgefordert, in (vier) Kleingruppen Standbilder zu „Themen, zu bestimmten Szenen im Märchen“ (M 1, Abs. 46) zu bauen. Standbilder können als mimetische Transformation zu einer Körperhaltung von visuell oder akustisch Wahrgenommenem bzw. Imaginiertem bestimmt werden. Diese Transformation (zu Standbildern) wurde laut M 1 „erstmal [...] angekuckt“ (M 1, Abs. 48) und somit wiederum von den Teilnehmenden sinnlich wahrgenommen. Das Wahrgenommene wurde mit neuen Einfällen verknüpft und zunächst als ‚Bild‘ verändert, bevor in einer weiteren Improvisationsphase tatsächlich gespielt wurde. Diese Improvisationsphase beschrieb M 1 mit dem Satz: „Und dann eben dieses Spiel, und dann hat man am Ende [...] vier Ideen“ (ebd.), d. h., während der Improvisationsphase „Spiel“ (M 1, Abs. 48) entstanden „kleine Spielszenen“ (M 1, Abs. 46), die als weitere mimetische Transformationen klassifiziert werden können, denn die wahrgenommenen bzw. veränderten Standbilder wurden während der Improvisationsphase mit Hilfe der Einbildungskraft mit neuen Einfällen verbunden und jeweils zu einem dynamischen, interaktiven Geschehen, d. h., zu einer Abfolge von körperlichen Handlungen transformiert. Die Rahmung des Improvisationsgeschehens dieser Multiplikatorin (M 1) beinhaltet somit folgende Probenschritte:

- Bauen von Standbildern zu einem ‚stoffrelevanten‘ Thema,
- Wahrnehmen und Verändern der Standbilder,
- Szenisches Improvisieren als Spiel mit dem wahrgenommenen ‚Standbildmaterial‘ und
- Improvisationsergebnisse (Szenen) als „Möglichkeiten, die man dann verändern, verbinden oder noch weiter ausführen kann“ (vgl. M 1, Abs. 48) wahrnehmen und ästhetisch beurteilen.

Zwei andere Multiplikator*innen (M 2/M 3), die gemeinsam interviewt worden waren, erläuterten zu ihren jeweiligen Improvisationsframings:

M 3: Ich mache das zum Beispiel ganz oft, dass, [...] wenn wir jetzt auch ein Bilderbuch nehmen würden, dass die Kinder [...] wenn sie es nicht schon kennen, das auch nicht; also die Geschichte nicht anhand dieses Bilderbuchs vorgestellt wird.

I: Aha.

M 3: Sondern das Bilderbuch kommt, wenn, dann eigentlich am Ende, dass man nochmal sehen kann, wie hat der (*Autor*) es geschrieben, und war es unsere Geschichte.

M 2: Genau.

M 3: Um solche Fixierungen auch zu vermeiden, dass / Die Kinder sind da sehr so: ‚Das steht aber hier so, das muss doch hier so sein.‘

M 2: Ganz genau.

M 3: Und dass nicht die Bilder von dem Bilderbuch umgesetzt werden, sondern die Bilder, die die Kinder selber nehmen.

I: Der Stoff wird frei entfaltet.

M 2: Ja, zum Beispiel in meiner Grundschularbeit haben die immer erst / Also das ist jetzt hier (*an der Pädagogischen Hochschule*) anders, weil du musst ja für das halbe Jahr vorher das Thema sagen, aber in der Grundschule / So machen es die Studierenden auch. Die (*Schüler*innen*) haben nicht gewusst, dass es jetzt zum Beispiel DIE SCHNEEKÖNIGIN ist, sondern da wird ganz viel improvisiert. Und wenn es dann soweit steht, dann erzähle ich oder lese ich. Das mache ich ganz genau so. Ja.

(M 2/M 3, Abs. 71–79)

Die Rahmung, die von M 2 und M 3 hier expliziert wird, enthält keine konkreten Aufgabenstellungen, sondern stellt eher eine Probenstrategie dar, die darin besteht, den Teilnehmenden den literarischen Stoff zunächst vorzuenthalten, um „Fixierungen“ (M 2/M 3, Abs. 75) auf diese ‚Vorlagen‘ „zu vermeiden“ (M 2/M 3, Abs. 75) und das Entwickeln eigener Vorstellungen und (innerer) Bilder zu den Motiven, Themen und Plots des jeweiligen Stoffs zu fördern. Gearbeitet wird mit den „Bildern, die die Kinder selber nehmen“ (M 2/M 3, Abs. 77) wie M 3 es ausdrückte. M 2 veranschaulichte diese Probenstrategie anhand des Beispiels ihres Umgangs mit dem Märchen von Hans Christian Andersen DIE SCHNEEKÖNIGIN: „Die (Schüler*innen) haben nicht gewusst, dass es jetzt zum Beispiel DIE SCHNEEKÖNIGIN ist, sondern da wird ganz viel improvisiert [...] wenn es dann soweit steht, dann erzähle ich oder lese ich“ (M 2/M 3, Abs. 79). Die Improvisationsrahmung besteht somit darin, Fragmente eines (literarischen) Stoffs (wie Plots, Motive, und Themen) als Improvisationsimpulse zu setzen. Diese Fragmente werden von den Teilnehmenden sinnlich wahrgenommen, mit eigenen inneren „Bildern“ (M 2/M 3, Abs. 77) ergo Imaginationen und Einfällen verknüpft, und während des Improvisierens zu Spielhandlungen transformiert. Das Produkt der Transformationen lässt sich demnach als die zu körperlichen Handlungen geronnene Lesart der Spielgruppe eines (literarischen) Stoffs beschreiben. Diese Lesart, die M 3 als „unsere Geschichte“ (M 2/M 3, Abs. 73) bezeichnet, weist eine Differenz zur literarischen Quelle auf, die erkennbar wird, sobald man die Quelle rezipiert. M 3 erwähnte mit der Aussage „das Bilderbuch kommt, wenn, dann eigentlich am Ende, dass man nochmal sehen kann, wie hat der [Autor, d. Verf.] es geschrieben, und war es unsere Geschichte“ (M 2/M 3, Abs. 73) die Differenz zwischen der literarischen Quelle und der Lesart der Theatergruppe. Auch diese Differenz stellt ein Indiz für die mimetische Transformation durch Aisthesis und Imagination dar.

Fünf Expert*innen berichteten, sie rahmten Improvisationsphasen, indem sie die Teilnehmenden animierten, mit verschiedenen Materialien (wie bspw. Flaschen, Wolle,

Pappe, Stoffe,...) oder Objekten (wie Stühle, Metallobjekte) zu experimentieren. Auch diese Art des Framings soll anhand eines Transkriptextrakts veranschaulicht werden: Eine Expertin (LP 9) beschrieb bspw. das Spiel einer Schülerin mit einem Tuch, das während der Improvisationsphase „Kostümarbeit“ (LP 9, Abs. 231) stattgefunden hatte. In ihrer Beschreibung erläuterte diese Theaterlehrkraft, wie die Schülerin durch die sinnliche Wahrnehmung des Tuchs dazu angeregt wurde, das wahrgenommene Material innerlich (mit Hilfe der Einbildungskraft) mit der Figur einer Königin zu verknüpfen:

LP 9: Wir haben Kostümarbeit gemacht und haben die (*Kostüme*) uns eben auch erarbeitet mit Aufgaben wie: ‚Ich ziehe das erstmal auf verschiedene Arten und Weisen an.‘ Und ich mache immer dann (*das Spiel*) ‚Hans dreh dich um‘, sodass man da hingehen muss und dann stoppen. Und man hat es vielleicht über dem Kopf oder man hat es irgendwo. Und die hatte ein blaues, glitzerndes Tuch und hatte es so ‚rum. Und ja unfassbar. Dieses [...] Mädchen war plötzlich eine (unv.) Königin oder sowas. Und die anderen haben das an ihrem Körper auch so / Wo ich gesagt habe: ‚Was seht ihr, wer ist da wohl?‘ – ‚Boah die ist eine Königin.‘
(LP 9, Abs. 231)

Hier wird von LP 9 nicht nur erläutert, wie sie die Improvisationsphase „Kostümarbeit“ (LP 9, Abs. 231) mit Hilfe verschiedener Spiel- und Übungsimpulse rahmte, sondern auch wie die (exemplarisch angeführte) Schülerin das von ihr sinnlich wahrgenommene Material (Tuch) mit der (imaginierten) Figur einer Königin verknüpfte und diese Verknüpfung durch Körperhaltung, Gestik und Mimik performativ zeigte und damit mimetisch so transformierte, dass „die anderen [...] das an ihrem Körper auch so“ (LP 9, Abs. 231) sehen konnten.

Nun werden Aussagen Befragter über *Theaterformen und theaterästhetische Gestaltungsmittel* betrachtet. Wie Tabelle 41 zu entnehmen ist, erarbeiteten die siebzehn befragten Expert*innen mit ihren jeweiligen Schultheater- bzw. Studierenden- oder Fortbildungsgruppen Produktionen, in denen sich unterschiedliche Theaterformen und -ästhetiken widerspiegeln. Aus der Tabelle geht hervor, dass die Expert*innen die Theaterform des Schauspiels – wie die Sparte im etablierten Theatersystem genannt wird – mit dem von Fischer-Lichte ausgearbeiteten Zeichensystem, das aus körperlicher Spielweise, Licht, Ton, Bühne und Kostüm besteht, am häufigsten zur Erarbeitung von (kleinen) Produktionen und Inszenierungen gewählt hatten. Drei Personen produzierten Arbeiten, die der Sparte des Figurentheaters bzw. Objekttheaters zuzuordnen sind, und eine Theaterlehrkraft erarbeitete mit ihrem Theaterprofilkurs die schauspielerischen Parts für eine Musicalproduktion.

| Theaterform | Signatur der Theaterlehrkraft bzw. Multiplikator*in | Anzahl (der Befragten) |
|--|---|------------------------|
| Figurentheater als Schattentheater | LP 1/Pretest | 1 |
| Figurentheater als Materialtheater | LPoTP 1 | 1 |
| Schauspiel für Musical | LP 4 | 1 |
| Schauspiel (Sprechtheater) mit den Zeichensystemen ¹³⁵ Spiel, Licht, Ton, Bühne, Kostüm | LP 3, LP 5, LP 6, LP 7, LP 8, LP 9, LP 11, ETP 1, LPoTP 2, SL 1, M 1, M 2/M 3 | 13 |
| Objekttheater | LP 10 | 1 |
| | Summe: | 17 |

Tabelle 40

Es ist davon auszugehen, dass die Übersetzung von visuell, akustisch oder taktile sinnlich wahrgenommenen Sinneseindrücken in theatrale Zeichen grundsätzlich eine mimetische Transformation darstellt; insofern kann behauptet werden: Die Teilnehmenden der Theatergruppen aller befragten Expert*innen vollzogen (während der jeweiligen Probenphasen) mit hoher Wahrscheinlichkeit mimetische Transformationen, indem sie Wahrgenommenes und Imaginiertes bspw. in das Zeichensystem der Körpersprache (zu dem Mimik, Gestik und Proxemik gehören) nachahmend umformten.

Unabhängig von der gewählten Theaterform (siehe Tabelle 40) bezogen alle Befragten vielfältige ästhetische Mittel in ihre Arbeiten ein: So gaben zwei Expert*innen an, selbst produzierte Filme seien Elemente ihrer Inszenierungen und drei Expert*innen erklärten, zu ihren Produktionen gehörten Choreographien und somit die Kunstform des Tanzes. Zum Einbezug der Kunstform Tanz erklärte eine Expertin (LPoTP 2) bspw:

LPoTP 2: Bei dem Stück haben wir von vornherein gesagt, wir möchten sehr viel mit Bildern arbeiten. Also [...] mal eine Choreographie einbauen, die dann wirkt. Also ohne die Sprache jetzt total in den Vordergrund zu stellen.
(LPoTP 2, Abs. 33)

In diesem Fall wurde vom Theaterlehrkräfteteam bereits vor Probenbeginn die Entscheidung getroffen, die Kunstform des Tanzes in die Probenarbeit einzubeziehen. Mit dieser Entscheidung wurde festgelegt, dass mimetische Transformationsprozesse initiiert würden, bei denen die Schüler*innen Wahrgenommenes und Imaginiertes in rhythmische (synchrone oder asynchrone) Bewegungsabläufe umwandelten.

Auch das Arbeiten mit Filmeinspielungen soll anhand eines Interviewtranskriptextrakts veranschaulicht werden: So berichtete eine Theaterlehrkraft (LP 10) im Rahmen ihrer Beschreibung der Produktion, die sie zum Erhebungszeitraum mit einer Grundschulklasse

¹³⁵ Vgl. Fischer-Lichte, Erika: Semiotik des Theaters. Das System der theatralischen Zeichen. Band 1 (4. Auflage). Tübingen, 1998.

erarbeitete, wie eine Schlüsselszene dieser Produktion, in der es um die erste Begegnung zwischen Kindern, d. h. den spielenden Schüler*innen und einem „Objekt“ (das als Figur fungierte) ging, verfilmt wurde:

LP 10: Das (*Metallobjekt*) ist also die Hauptperson, aber die einzelnen Sachen, die haben wir hier drin alle aufgebaut. Und da kam dann ein Filmemacher und dann haben wir eben gespielt, dass sie denen (*einzelnen Sachen*) zum ersten Mal begegnen, die ankucken, in Kontakt treten. [...] Das gibt es jetzt auch als Film. Und das ist am Ende vom Stück, [...] /

I: Und das heißt, der Film ist //

LP 10: // in das Stück mit reingebaut.

I: Also wird der innerhalb der Inszenierung als Projektion eingespielt?

LP 10: Am Ende ist der, nachher. Also das ist praktisch das Ende von der Inszenierung, wie so eine andere Dimension [...] / Weil letztendlich [...] hätten wir hier alles voll gehabt mit diesen Riesendingen und da dachten wir: ‚Wir bauen das einfach als Film ein, weil das nochmal so eine andere Ebene ist.‘

(LP 10, Abs. 46–50)

Die von LP 10 hier beschriebene Verfahrensweise der Verfilmung einer Szene stellt eine mimetische Transformation des ästhetisch wahrgenommenen Ausgangsmaterials – in diesem Fall von Shaun Tans Bilderbuchgeschichte DIE FUNDSACHE¹³⁶ – dar, denn hier wurde ein Fragment aus einer (in Form von Schrift- und Bildzeichen visuell wahrgenommenen) Geschichte nicht nur zu einer Spielszene transformiert, sondern diese Szene wurde auch gefilmt und somit nochmals umgestaltet bspw. durch die Auswahl von Kameraperspektiven und Einstellungsgrößen oder durch die Nachbearbeitung des Materials mit Schnittprogrammen. Das audiovisuelle Medium Film wurde dann „wie so eine andere Dimension“ (LP 10, Abs. 50) in die Inszenierung als Schlusszene eingebaut. LP 10 transformierte das Material (mit ihrer Gruppe) somit auch, indem sie mit den ästhetischen Mitteln des Films arbeitete, sodass eine Inszenierung entstand, in der sich die Genres Film und Live-Performance überkreuzten.¹³⁷

Eine weitere Art der nachahmenden Verschiebung von sinnlich Wahrgenommenem stellt das kontinuierliche Reflektieren von Probenständen während der Probenphase dar. Auch Formate der Anschlusskommunikation nach dem Aufführen (der mit den Schüler*innen erarbeiteten Inszenierungen) bieten Möglichkeiten der mimetischen Transformation, denn im Zuge der Anschlusskommunikation werden sinnliche Wahrnehmungserfahrungen artikuliert und mit Assoziationen bzw. neuen Einfällen verknüpft und somit neu kontextualisiert und interpretiert. Reflexionen von Probenständen spielten in den Produktionsphasen aller

¹³⁶ Tan, Shaun: Die Fundsache. Hamburg, 2009.

¹³⁷ Die Verwischung der Sparten Grenzen im Theater der Gegenwart setzte an den Stadt- und Staatstheatern sowie in der freien Szene – nach Engelhart – bereits in den 1980er Jahren ein: Ab dieser Dekade gingen „die medialen Spezifitäten des Tanzes [...], der Performance, des Sprechtheaters und der Ästhetik neuer Medien wie Film, TV-Serie oder Video leichter ineinander über“ (Engelhart, 2013, S. 63).

Befragten eine entscheidende Rolle. Sieben Expert*innen (41,2 % der Befragten) gaben an, sie arbeiteten ohnehin u. a. nach dem von Czerny entworfenen SAFARI-Modell¹³⁸, zu dessen konzeptionellen Elementen die kontinuierliche Reflexion und Transformation von Wahrnehmungserfahrungen zählt¹³⁹, denn Czerny postuliert:

Der Reflexion kommt in jedem Arbeitsprozess des Theaterspielens eine gesonderte Aufgabe zu. In der ersten Phase bezieht sich diese auf die sinnlichen, körperlichen, emotionalen und sozialen Erlebnisse. [...] In der zweiten Phase konzentriert sich die Reflexion auf das ästhetische Erleben [...]. Die dritte Reflexionsphase bezieht sich auf die Improvisationen. [...] In der vierten und letzten Reflexionsphase findet eine Gesamtreflexion statt. Die Konzentration liegt auf der Auswertung aller durchgeführten Spielprozesse.¹⁴⁰

Sehr viel seltener als über das kontinuierliche Reflektieren der Probenstände während des Probenprozesses berichteten die befragten Expert*innen über Formate der Anschlusskommunikation, die nach den Aufführungen – den an den Aufführungen beteiligten Schüler*innen und dem Publikum – Möglichkeiten zum Austausch über (während der Aufführung aufgenommene) Sinneseindrücke bieten und zur Neukontextualisierung des Wahrgenommenen einladen. Lediglich eine Expert*in (LP 11), die die mit einer zweiten Grundschulklasse erarbeitete Inszenierung bei einem Grundschultheaterfestival zeigte, das regelmäßig vom größten Kinder- und Jugendtheater im Land Baden-Württemberg ausgerichtet wird, berichtete über ein solches Format der Anschlusskommunikation. Das Format nennt sich *Rückspiele* und funktioniert so, dass eine Gruppe aus dem Publikum Aufführungseindrücke ‚zurückspielt‘ und damit gleichzeitig in performatives Handeln transformiert. Die Expertin (LP 11), die dieses Format erwähnte, flocht diese Erwähnung in ihre Erzählung über die Aufführungssituation der Produktion auf der Bühne des Theaters beim Festival ein:

LP 11: Und dann (*nach der Aufführung*) zeigt quasi eine andere Klasse, zeigt dir, was sie gesehen hat. Die spielen das dann nach. Das war total nett, weil es auch spannend war, was für die wichtig war, oder was denen aufgefallen ist.
(LP 11, Abs. 211)

Neben dem ‚Zurückspielen‘ als körperlich handelnder Verschiebung von Aufführungseindrücken (die mit den Sinnen wahrgenommen wurden) wurde bei diesem Grundschultheaterfestival auch mit Methoden der Verschriftlichung von Aufführungswahrnehmungen gearbeitet:

¹³⁸ Vgl. Czerny, Gabriele: Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension. Augsburg, 2004, S. 162 ff.

¹³⁹ Vgl. ebd., S. 173 f.

¹⁴⁰ Ebd.

LP 11: Und was auch nett war, das hängt da draußen (*im Schaukasten*): Es gibt eine Klasse, die macht so eine Zeitung, in der sie schreibt: Was war besonders spannend? Was war ein überraschender Moment? Was hat uns besonders gefallen? Und so.

(LP 11, Abs. 211)

Auch die Produktion einer Festivalzeitung kann als mimetische Transformation von ästhetisch Wahrgenommenem bestimmt werden, denn während des Verfassens von kleinen Aufführungskritiken wird Wahrgenommenes in das Zeichensystem Schrift übersetzt und vermutlich auch neu kombiniert, etwa indem die Textbaustruktur (der Kritik) nicht der Chronologie der Inszenierung folgt.

Aus der Analyse der Transkriptextrakte zum *sachlichen Aspekt Transformation durch Aisthesis und Imagination* der *Hauptkategorie Mimesis* geht hervor, dass die befragten Expert*innen mit der Bereitstellung von polyvalentem Spielmaterial, der Anwendung bestimmter Probenstrategien und dem Auswählen spezifischer Übungen (die Imaginationen evozieren und die körperliche Ausdrucks- und Bewegungsfähigkeit schulen), günstige Voraussetzungen bei den Schüler*innen zum Vollzug mimetischer Transformationsprozesse schufen. Auch konnten unter den Stichworten Texteinrichtung, Improvisation, Theaterformen und theaterästhetische Gestaltungsmittel sowie Probenreflexionen und Formate der Anschlusskommunikation verschiedene Arten und Weisen der mimetischen Transformation bestimmt und beschrieben werden. Infolgedessen wagt die Verfasserin dieser Arbeit an dieser Stelle die Behauptung, dass die befragten Expert*innen die Teilnehmenden ihrer jeweiligen Theater-AGs bzw. Theaterprojektgruppen oder -klassen oder ihrer Fortbildungen und Hochschulseminare mit hoher Wahrscheinlichkeit in die Lage versetzten, mimetische Transformationsprozesse zu vollziehen.

Poiesis

Wie im II. Kapitel unter Punkt 1.3.4 bereits beschrieben, bezeichnet Aristoteles mit dem Begriff *Poiesis* den handwerklich-technischen Tätigkeitsaspekt der Herstellung von etwas und Martin erläutert mit Rückgriff auf Aristoteles, „Poiesis beziehe sich auf ein Handeln, das sich instrumenteller Vernunft verdanke und als herstellende Tätigkeit auf ein Produkt ziele. Diese Tätigkeit setze Technik voraus, die durch Training bzw. Übung erworben und verfeinert werde.“¹⁴¹ Vor diesem Hintergrund soll in der folgenden Analyse von Transkriptextrakten zur *Hauptkategorie Poiesis* dargelegt werden, welchen Stellenwert die befragten Expert*innen – nach ihren eigenen Aussagen – dem Trainieren und Üben in ihren jeweiligen Schultheater-

¹⁴¹ Vgl. Martin, Kai: *Ästhetische Erfahrung und die Bestimmung des Menschen. Über Kants, Schillers und Humboldts Theorien ästhetischer Bildung und ihre Relevanz für die Musikpädagogik.* Hannover, 2008, S. 212.

bzw. Fortbildungsangeboten und Hochschulseminaren (zum Erhebungszeitraum) einräumten, und inwiefern sie Wert darauf legten, den Teilnehmenden handwerkliche Techniken (wie bspw. Schauspielgrundlagen) zu vermitteln.

Aus fünfzehn Interviewtranskripten (von den insgesamt sechzehn Transkripten) der Interviews, die mit siebzehn Grundschultheaterexpert*innen geführt worden waren, wurden Extrakte zur *Hauptkategorie Poiesis* entnommen. Lediglich dem Transkript des Interviews der befragten Schulleiterin (SL 1) wurde keine Fundstelle zu dieser Hauptkategorie entnommen. Dies verwundert nicht, da diese Expertin (SL 1) zwar eine Grundschule mit Kulturprofil leitete, selbst jedoch keinen Theaterunterricht erteilte. Für die anderen 94,1 % der Befragten war die Dimension der Poiesis im Zusammenhang mit ihrer jeweiligen Schultheater(multiplikatoren)arbeit – auf irgend eine Art und Weise – relevant.

Die Aussagen der Grundschultheaterexpert*innen zur *Hauptkategorie Poiesis* sind in die beiden *sachlichen Aspekte Allgemeine Auskünfte zum Üben* und *Trainings- und Übungssequenzen und deren Inhalte* untergliedert (vgl. Tabelle 35/Kategoriensystem).

Beide Aspekte beziehen sich entweder auf einzelne Theaterstunden oder auf den kompletten Probenverlauf.

Allgemeine Auskünfte zum Üben

Grundsätzlich gehören zum Üben Wiederholung und Routine, denn Üben wird durch Wiederholen zur Gewohnheit und Übende entwickeln durch die permanente Wiederholung von Handlungsabläufen und Denkvorgängen Gewandtheit und Geschicklichkeit im Ausführen der geübten Abläufe bzw. Vorgänge.

Etliche Expert*innen berichteten, sie eröffneten die Theaterstunden, indem sie stets eine Übung durchführten, bei der sich die Gruppe in einer bestimmten Aufstellungsform im Raum positioniere. Fünf Lehrkräfte erzählten bspw., sie führten zu Beginn jeder Theaterstunde eine Übung durch, die voraussetze, dass die Teilnehmenden im Kreis stünden. Dies soll anhand eines Extrakts aus dem Transkript des Interviews mit LP 6 veranschaulicht werden. Auf die Frage nach den Erfahrungsmöglichkeiten, die ‚ihr‘ Theaterunterricht den beteiligten Schüler*innen biete, antwortete diese Theaterlehrkraft (LP 6):

LP 6: Also [...] sie (*die Schüler*innen*) nehmen auf jeden Fall wahr, dass es immer anfängt mit irgendeiner Übung im Kreis. Dass wir uns immer erst wie beim Sportunterricht aufwärmen.

I: Mhm.

LP 6: Das ist auch jetzt noch, kurz vor der Aufführung so. Auch wenn das dann ganz klein ist. Aber, dass es immer im Kreis beginnt, dann in den Raum geht durch irgendeine Raumübung, und dass wir dann ins Spielen kommen. Also, ich glaube, das können die Kinder wahrnehmen. Weil sie ja sich auch schon so hinstellen.

(LP 6, Abs. 186–188)

Die Theaterlehrkraft (LP 6) nennt hier mit der zweimaligen Verwendung des Adverbs der Zeit „immer“ (LP 6, Abs. 186) und dem Vergleich mit dem „Sportunterricht, in dem man sich [...] erst aufwärme“ (vgl. LP 6, Abs. 186) die zentralen Merkmale des Übens: Das Adverb der Zeit ‚immer‘ steht für die kontinuierliche Wiederholung und der Vergleich mit dem Aufwärmen im Sportunterricht verweist auf das Ziel des (sportlichen) Trainings, das in der Steigerung der Ausdauer und im Verfeinern der Technik besteht. Zudem verwendet diese Theaterlehrkraft (LP 6) explizit den Begriff „Übung“ (LP 6, Abs. 186), indem sie von „irgendeiner Übung im Kreis“ (ebd.) spricht bzw. erklärt, die Probe beginne stets im Kreis, und dann ginge es „in den Raum [...] durch irgendeine Raumübung“ (LP 6, Abs. 188). Außerdem beschreibt LP 6 den Effekt des Übens, indem sie bemerkt, die Teilnehmenden stellten sich zu Beginn einer Probe automatisch im Kreis auf. Mit dieser Aussage verdeutlicht die Expertin (LP 6), dass die Einstiegsübung in der Kreisaufrichtung für die Gruppe tatsächlich zur Gewohnheit geworden sei.

Eine weitere Expertin (LP 5) bezeichnete den Effekt der Ausbildung einer Gewohnheit oder Routine in ihrer Probenprozessbeschreibung als „Alltagstrott“ (s. u.):

LP 5: Wenn wir das (*die einzelnen Sequenzen und die Übergänge, Abs. 104*) haben und dann so richtig so in dieser Arbeitsphase drin sind, ja ehrlich gesagt, da entsteht auch so ein gewisser Alltagstrott, wo die Kinder wissen: ‚Jetzt kommt das, jetzt kommt das.‘ Und das ist ja auch gut, weil es ist das Fundament, das sie dann //

I: Sie meinen den mechanischen Ablauf //

LP 5: Genau, den sie dann brauchen, damit sie nämlich später, wenn sie dann nämlich mit ihrem Wahnsinnslampenfieber da stehen, was haben, auf das sie wieder dann zurückgreifen können.

(LP 5, Abs. 106–108)

Diese Theaterlehrkraft (LP 5) stellt dem Wort „Alltagstrott“ (LP 5, Abs. 106) die Wendung „wenn wir dann in dieser Arbeitsphase drin sind“ (ebd.) voraus. Damit verbindet sie Routinen – die durch Üben entwickelt werden und zur Poiesis gehören – mit dem Begriff der Arbeit, der in der Physik dafür steht, dass ein Körper oder ein System durch eine einwirkende Kraft bewegt oder verformt wird. Im übertragenen Sinne gehört das Aufbringen von Kraft ebenfalls zur Poiesis, denn Training und Übung verlangen den Einsatz körperlicher und geistiger Kräfte. Nachdem LP 5 die Verbindung zwischen den Worten ‚Arbeitsphase‘ und ‚Alltagstrott‘ hergestellt hat, führt sie mit der Erklärung „die Kinder wissen: ‚Jetzt kommt das, jetzt kommt das““ (LP 5, Abs. 106) aus, wie sie den Begriff ‚Alltagstrott‘ füllt: Zum einen bezieht sie ihn auf den Inszenierungsablauf, den die Spieler*innen – ihrer Meinung nach – in der Durchlaufprobenphase so gut kennen, dass sie wissen, in welcher Reihenfolge die einzelnen (Spiel-)Handlungen aufeinander folgen. Zudem sind die Spieler*innen – nach der

Aussage von LP 5 – in der Phase ‚des Alltagsstrotts‘ in der Lage, die geprobtten Handlungen technisch gut auszuführen. Diese handwerkliche Grundlage wird benötigt, um „später, wenn sie (*die Schüler*innen*) dann nämlich mit ihrem Wahnsinnslampenfieber da stehen, was haben, auf das sie wieder dann zurückgreifen können“ (LP 5, Abs. 108). Die Expertin (LP 5) vertrat somit die nachvollziehbare These, das während routinierter Probenphasen erarbeitete (handwerkliche) Können helfe den Schüler*innen, Aufführungssituationen trotz Nervosität und Angst zu meistern.

Das Moment der Wiederholung, das das Üben mitkonstituiert, spielt (wie bereits in der vorausgegangenen Analyse des Extrakts aus dem Interviewtranskript von LP 5 angedeutet) in Endprobenphasen, in denen die einzelnen aneinandergefügten Spielsequenzen im Ablauf geprobt werden, eine zentrale Rolle. Diese Phase wird – nach Aussagen befragter Theaterlehrkräfte – von Schüler*innen mitunter als wenig lustbetont erlebt. Eine Expertin (LP 7) erläuterte zum Proben des Gesamt Ablaufs Folgendes:

LP 7: Und dann kommt der Probenprozess. Und der kann auch durchaus wieder ein bisschen zäh sein. Die (*Schüler*innen*) wissen dann zwar, worauf sie hinarbeiten, aber wenn man dann zum x-ten Mal halt den Anfang macht oder den / [...] Also das weiß ich ja selber von mir, wenn man Theater spielt, das ist halt auch mal nervig, aber da muss man halt auch durch.
(LP 7, Abs. 178)

Bemerkenswert an diesem Extrakt ist der Sprachgebrauch der Expertin (LP 7), denn offensichtlich bezeichnet sie lediglich das Proben des Gesamt Ablaufs als „Probenprozess“ (LP 7, Abs. 178), wohingegen an professionellen Theatern jede Probe (von der Bau- über die Konzeptions- bis hin zur ersten Leseprobe) zum Probenprozess zählt. Abgesehen von diesem eigenwilligen Umgang mit dem Begriff ‚Probenprozess‘ wird im Extrakt auf poetische Momente verwiesen: Mit der Formulierung „wenn man dann zum x-ten Mal halt den Anfang macht“ (LP 7, Abs. 178) verweist diese Theaterlehrkraft (LP 7) auf das dem Üben eingeschriebene Merkmal der Wiederholung und mit den Bewertungen, die ständige Wiederholung könne „durchaus [...] ein bisschen zäh“ (ebd.) oder „halt auch mal nervig“ (ebd.) sein, weist sie auf den ermüdenden Charakter des Übens hin, den Walter Benjamin so umschreibt: „Den Meister durch den Fleiß und Mühe bis zur Grenze der Erschöpfung zu ermüden, sodass endlich der Körper und ein jedes seiner Glieder nach ihrer eigenen Vernunft handeln können – das nennt man üben.“¹⁴² Üben ist infolgedessen mühevoll und kann „ermüden“¹⁴³ oder gar frustrieren, weil sich der gewünschte Erfolg nicht sofort einstellt. Eine

¹⁴² Benjamin, Walter: Gesammelte Schriften VI. Herausgegeben von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser unter Mitwirkung von Theodor W. Adorno und Gershom Scholem. Frankfurt am Main, 1985, S. 406.

¹⁴³ Ebd.

Theaterlehrkraft (LP 3) berichtete, in der letzten Probenphase kurz vor der Aufführung sei es nicht nur zu Probenermüdungserscheinungen, sondern sogar zu Frustrationen bei den Teilnehmenden gekommen:

LP 3: Also, wo es auch zur Frustration dann mal kam, war tatsächlich, wenn es so kurz vor die Aufführung geht, wenn man wirklich tough bleiben muss, und wenn man denkt: ‚Oh, jetzt muss ich das nochmal machen.‘ Also da gab es schon auch Frustrationen, ganz klar. Und einfach so dieses: ‚Warum muss ich das jetzt nochmal machen?‘ [...] Das schon ja.

(LP 3, Abs. 107)

Das Wiederholen von Spielsequenzen (in der Endprobenphase) erfordert Ausdauer und Geduld und gehört zum Üben und somit zur Poiesis. LP 3 flocht in ihre Aussage über die mühevollen Endprobenphase die beiden (fingierten) Schüler*innenzitate ein: „Oh, jetzt muss ich das nochmal machen“ (LP 3, Abs. 107) bzw. „Warum muss ich das jetzt nochmal machen?“ Mit diesen Zitaten verdeutlichte sie, dass die Wiederholung von Handlungsabläufen Schüler*innen Energie und Disziplin abverlangt und keineswegs dem Bedürfnis nach Bequemlichkeit entspricht. An anderer Stelle brachte diese Expertin (LP 3) das Proben mit dem Begriff der Arbeit in Verbindung. Diesen Begriff stellte sie dem Spaßbegriff gegenüber und betonte mit dieser Gegenüberstellung, Theaterspielen könne mitunter mühevoll sein und erfordere von den Spieler*innen die Bereitschaft zum „konzentrierten Schaffen“ (vgl. LP 3, Abs. 79). Nach den Zielen ihrer Theaterarbeit gefragt, antwortete LP 3, sie wolle durch Produktorientierung den Schüler*innen „was mitgeben“ (LP 3, Abs.79) und führte hierzu aus:

LP 3: [...] wenn man versucht und [...] zum Ziel hat, den Schülern was mitzugeben auf den Weg, sei es jetzt um ihre ästhetische Kompetenz zu erweitern, aber sei es auch, um sie in der Persönlichkeit ein bisschen zu stärken oder auch in sozialer Hinsicht; dann durch dieses Erlebnis: ‚Gemeinsam mit einer Gruppe haben wir etwas geschafft und geleistet, und wir waren konzentriert und gut dabei.‘ Und das erfordert auch Arbeit und ist nicht nur irgendwie Spaß oder irgendwas.

(LP 3, Abs. 79)

Zur Verknüpfung von Poiesis und Arbeit sei als Marginalie angemerkt: Die Analyse der Transkriptextrakte LP 3, Abs. 79 und LP 5, Abs. 106 zeigte, dass befragte Theaterlehrkräfte Proben durchaus mit dem Begriff der Arbeit verbinden. In der Philosophie (der Kunst) wird jedoch zwischen Arbeiten und Herstellen (als Poiesis) unterschieden. Hannah Arendt führt in ihrer Schrift „Vita activa oder vom tätigen Leben“¹⁴⁴ diese Differenz aus und nennt folgendes Unterscheidungsmerkmal zwischen dem Herstellen (im Sinne der Poiesis) und der Arbeit:

¹⁴⁴ Arendt, Hanna: Vita activa oder vom tätigen Leben (7. Auflage). München, 2008.

Es ist das eigentliche Merkmal des Herstellens, dass es einen definitiven Anfang und ein definitives, voraussagbares Ende hat; und hierdurch allein unterscheidet es sich von allen anderen menschlichen Tätigkeiten. Das Arbeiten, gefangen im Kreislauf des Körpers, hat weder Anfang noch Ende.¹⁴⁵

Dies sei angemerkt, um zu verdeutlichen, dass die Verfasserin dieser Dissertationsschrift, die Poiesis als herstellende Tätigkeit, die auf Training, Übung und technischem Wissen und Können basiert, keineswegs mit dem Arbeitsbegriff gleichsetzt, sondern bei der Analyse von Transkriptextrakten lediglich von Lehrpersonen gemachte Aussagen interpretiert. Tatsächlich werden im Schultheater (kleine) Inszenierungen oder Performances ‚hergestellt‘, die in ihrer Materialität als Artefakte wahrnehmbar sind. Auch Arendt bezieht die Produktion von Kunstwerken – zu denen Theaterinszenierungen gehören – in ihre Überlegungen zum Herstellen, also zur Poiesis ein, indem sie konstatiert:

Die Verdinglichung, die statthat, wenn ein Bild gemalt, eine Melodie komponiert, eine Gestalt in Marmor geschlagen wird, steht natürlich mit dem Denken, das ihm vorausging in ständiger Beziehung; aber das, was einen Gedanken realisiert und das Gedankending herstellt, ist die gleiche Werkstätigkeit, welche [...] auch alles andere Dingliche der Welt schafft und herstellt.¹⁴⁶

Zum Gelingen von Herstellungsprozessen gehört das Beherrschen von handwerklichen Techniken, die – wie bereits anhand von Transkriptextrakten belegt – durch Training und Übung erworben werden. Kontinuierliches Trainieren und Üben führen wiederum zu Fortschritten. Bevor nun Transkriptextrakte, die Aussagen über Effekte des Übens bzw. Probens enthalten, analysiert werden, sollen zunächst theoretische Überlegungen zu diesen Fortschritten angestellt werden:

Der Literatur- und Kulturwissenschaftler Cuonz stellt in einem Aufsatz über Benjamins „Theorie und Praxis der Übung“¹⁴⁷ mit Rückgriff auf Benjamin fest, erfolgreiches Üben hieße „von wünschbaren Ergebnissen abzusehen, bis sie sich genau deshalb einstellten“¹⁴⁸. An anderer Stelle formuliert Cuonz es so: „Übung ist im besten Sinn des Wortes, die Ausbildung fürs Leichtwerden.“¹⁴⁹ Die Fortschritte des Übens lassen sich demnach als leibliche Erfahrung des Zusammenfalls von Körperbeherrschung und Kontrollverlust charakterisieren. Fallen diese Komponenten zusammen, so wird die ausgeführte Handlung als leicht erlebt und von außen als virtuos wahrgenommen. Der Fortschritt des Übens kann demnach als

¹⁴⁵ Ebd. S. 169 f.

¹⁴⁶ Ebd., S. 204.

¹⁴⁷ Cuonz, Daniel: Der Denker auf der Probehühne. Walter Benjamins Theorie und Praxis der Übung. In: Variations. 15/2007. S. 103–114.

¹⁴⁸ Ebd., S. 105.

¹⁴⁹ Ebd., S. 114.

Handlungsqualität verstanden werden, die, „sich nicht mit einer Summe zweckmäßig angeordneter“¹⁵⁰ Einzelhandlungen (bspw. einzelner Bewegungs- oder Sprechhandlungen) „aufrechnen lässt“¹⁵¹.

Tatsächlich berichteten befragte Theaterlehrkräfte von solchen Übungsforschritten, die sie bei den Teilnehmenden ihrer jeweiligen Schultheatergruppe wahrnehmen würden: LP 3 baute bspw. in ihre Probenprozessschilderung folgende Aussage ein:

LP 3: Und bei vielen muss man wirklich dran bleiben. [...] Und diese Übungen auch immer wieder einsetzen. Damit sich dann tatsächlich mal etwas löst und man durch diese Reflexion dann auch so einen eigenen Zuwachs dann auch sieht. (LP 3, Abs. 95)

Diese Theaterlehrkraft (LP 3) stellte fest, durch den wiederholten Einsatz spezifischer Übungen „löse sich [bei den Teilnehmenden, d. Verf.] etwas“ (vgl. LP 3, Abs. 95), und man könne einen „Zuwachs sehen“ (vgl. ebd.). Hier wird dem Üben mit dem Verb ‚lösen‘ der Fortschritt des lockeren, entkrampften Umgangs mit Herausforderungen – wie bspw. der Herausforderung theaterpädagogische Übungen körperlich handelnd präzise auszuführen – bescheinigt. Wenn sich „etwas löst“ (ebd.) verlieren Handlungen ihre Starre und werden dynamisch und ‚leicht‘. LP 3 bezeichnet den sichtbaren Übungsfortschritt als „Zuwachs“ (LP 3, Abs. 95), den man „durch [...] Reflexion“ (LP 3, Abs. 95) wahrnehmen könne. Auch betont diese Theaterlehrkraft (LP 3), der Fortschritt stelle sich als Effekt des kontinuierlichen Übens ein, denn sie verwendet Formulierungen wie „dran bleiben“ (LP 3, Abs. 95) und „immer wieder“ (ebd.), die auf das Moment der Wiederholung verweisen.

Fortschritte des Probens bzw. Übens stellen sich – nach Aussagen von befragten Theaterlehrkräften – auch im Hinblick auf das handelnde Zusammenfügen mehrerer Spielebenen ein. So berichtete LP 6 im Rahmen ihrer Beschreibung des Probenprozesses, nach ihrer Beobachtung fiele es Grundschüler*innen zunächst schwer, gleichzeitig Figuren zu spielen und in (szenischen) Abläufen zu agieren:

LP 6: Die Figuren, die sind ja am Anfang ganz toll da. Wenn wir nur die Figurenentwicklung machen. Und dann gehen die in die Improvisation, machen ihre Szenen. Dann sind die Figuren erst mal weg. [...] Also bei den Grundschulern sind sie weg. Und dann muss man sich die erst wieder holen. Aber sie sind natürlich da gewesen. Also die sind schon irgendwo im Körpergedächtnis. Ja.

I: Gespeichert.

LP 6: Genau. Ja. Also man kann die dann relativ leicht wieder holen. Da muss natürlich nicht ich irgendwie rumkaspern und sagen: ‚Mach mal.‘ Oder: ‚Stell dich mal /‘ [...] Das mache ich gar nicht. Sondern das ist wirklich so, man muss sie nur wieder daran erinnern. Und dann, wenn sie sich sicher sind in ihrer Szene, dann kommen die (*Figuren*) auch wieder.

(LP 6, Abs. 210–212)

¹⁵⁰ Ebd., S. 105.

¹⁵¹ Vgl. Ebd.

Diesem Extrakt ist zu entnehmen, das isolierte performative Erarbeiten und Zeigen von Figuren könne „ganz toll“ (LP 6, Abs. 210) funktionieren, jedoch sei – so LP 6 – viel Übung notwendig, wenn es darum gehe, das Figurenspiel mit szenischen oder choreographischen Abläufen zu verknüpfen, d. h., wenn zwei Komponenten (Figur und szenischer Ablauf) gleichzeitig performativ hervorbracht werden sollten. LP 6 vertritt im angeführten Extrakt auch die These, geübte, d. h., bereits wiederholt ausgeführte Figurenhandlungen (wie Gangarten, Sprechakte, oder mimische und gestische Aktionen) schrieben sich ins Körpergedächtnis der Spieler*innen ein und seien aus diesem Grund „relativ leicht wieder zu holen“ (vgl. LP 6, Abs. 212). Die Verknüpfung von Szene und Figur sei jedoch erst möglich, „wenn sie in ihrer Szene sicher seien“ (vgl. LP 6, Abs. 212), sprich wenn die Schüler*innen die (szenischen) Abläufe internalisiert hätten.

Eine weitere Theaterlehrkraft (LP 8) bezeichnete den Fortschritt des Übens als ein sich eher beiläufig einstellendes Aha-Erlebnis. Diese Theaterlehrkraft beschrieb ihr Vorgehen als „ganz geleitet“ (LP 8, Abs. 53) und meinte damit, dass in den Theater-AG Stunden spezifische Wahrnehmungs- und Bewegungsetüden mit der Gruppe durchgeführt würden, die den Effekt hätten, dass es bei den Teilnehmenden nach ungefähr einem Schulhalbjahr „klick mache“ (vgl. LP 8, Abs. 55).

LP 8: Also es gibt eigentlich nie die Situation, dass man sagen würde: ‚Und jetzt macht mal.‘ [...] Es sind wirklich immer Inhalte, wo man ganz geleitet vorgeht, wir eine Übung vielleicht auch vormachen. Ein gutes Beispiel ist immer das [...] Gehen durch den Raum. Also das ist am Anfang etwas. Die Kinder wissen noch gar nichts damit anzufangen, und sobald sie dann merken: ‚Ich höre doch mehr auf die Musik.‘ Oder: ‚Ich höre auf das Klangsignal, wann es kommt. Ich friere erst mal ein, ich komme bei mir an. Ich ja bin präsent.‘ Und da ist ja auch [...]: ‚Sei bei dir, experimentiere mit deinem Körper.‘ [...] Und das ist immer ganz spannend, das findet meistens erst so zum Halbjahr statt. Also bis auch in diesem ja Theaterkennenlernprozess es ‚klick‘ macht bei den Kindern. Das ist auch spannend, jetzt am Montag beispielsweise hatten wir ganz andere Proben, als vor den Faschingsferien. Also das Halbjahr ist jetzt wirklich vorbei, und man merkt, es fruchtet einfach.

(LP 8, Abs. 55)

Hier wird erklärt, das kontinuierliche Trainieren der Wahrnehmungs-, Reaktions- und Bewegungsfähigkeit führe zum „ruckweisen, plötzlichen“¹⁵² Fortschritt. Für diesen wählt LP 8 mit der Formulierung „bis [...] es 'klick' macht bei den Kindern“ (LP 8, Abs. 55) das Bild des Umlegens eines Schalters. Offensichtlich nahm diese Theaterlehrkraft (LP 8) bei den Teilnehmenden nach einem Schulhalbjahr den Übungsfortschritt des Zuwachses an Präsenz

¹⁵² Das Zitat rekurriert auf Benjamins Satz: „Üben ist unstetig (der Fortschritt erfolgt ruckweise, plötzlich)“. In: Benjamin, Walter: Gesammelte Schriften VI. Herausgegeben von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser unter Mitwirkung von Theodor W. Adorno und Gershom Scholem. Frankfurt am Main, 1985, S. 77.

und Experimentierfreude wahr, denn sie kommentierte ihre Ausführungen mit dem Satz: „Also das Halbjahr ist jetzt wirklich vorbei, und man merkt, es fruchtet einfach“ (LP 8, Abs. 55).

Aus der vorausgegangenen Analyse von Transkriptextrakten, die allgemeine Auskünfte zum Stellenwert sowie den Merkmalen und Effekten des Übens (als Bestandteil der Poiesis) in den Schultheatergruppen der Befragten enthielten, geht Folgendes hervor:

Erstens: Befragte Theaterlehrkräfte bestätigten mit ihren Aussagen, dass der (handwerklich-technische) Trainings- und Übungsaspekt tatsächlich zu den Bestandteilen ihrer jeweiligen Schultheaterarbeit gehört. Zweitens: Die Expert*innen beschrieben darüber hinaus, inwiefern bzw. auf welche Arten und Weisen sich in ihren Theatergruppen poietische Momente ereigneten bspw. indem sie mit den Schüler*innen bestimmte Übungen immer wieder durchführten oder indem sie bei Durchlaufproben an einzelnen Sequenzen so lange ‚feilten‘, bis die Schüler*innen die Handlungsabläufe verinnerlicht hätten. Drittens: Auch erwähnten befragte Expert*innen (im Rahmen ihrer jeweiligen Probenprozessbeschreibungen), sie nähmen an den Teilnehmenden in bestimmten Probenphasen Ermüdungserscheinungen wahr. Nach Walter Benjamin sind dies Indizien für das Üben¹⁵³, das wiederum zur Poiesis gehört. Auch attestierten befragte Theaterlehrkräfte den Teilnehmenden ihrer Theaterklassen bzw. Theater-AGs oder Theaterprojektgruppen Übungsfortschritte, die sich mitunter ‚plötzlich‘ einstellen. Die Wahrnehmung von Übungsfortschritten, die sich als „äußerstes Haben“¹⁵⁴ eines spezifischen Handlungsvermögens, das sich auf das Schultheater bezogen als Vermögen, performativ Inszenierungsbestandteile herstellen zu können, beschreiben lässt, deutet wiederum auf die Poiesis hin, denn diese kann als herstellende (künstlerische) Tätigkeit, die auf Übung und dem Verfügen über (handwerkliches) Können basiert, definiert werden.

Trainings- und Übungssequenzen und deren Inhalte

Von den siebzehn befragten Expert*innen berichteten vierzehn, dass sie ihre Theaterstunden stets mit einem Aufwärmtraining, dem sogenannten ‚Warm-up‘ begannen. Das entspricht einem Anteil von 82,4 % der interviewten Personen. Warm-ups fungieren einerseits als Schwellenrituale, die den Übergang in die Theaterstunden mit ihren spezifischen Verhaltens-, Handlungs- und Kommunikationsmodi markieren und zielen andererseits auf konkrete

¹⁵³ Cuonz, Daniel: Der Denker auf der Probebühne. Walter Benjamins Theorie und Praxis der Übung. In: Variations. 15/2007, S. 105.

¹⁵⁴ Benjamin, Walter. Gesammelte Schriften VI. Herausgegeben von Rolf Tiedemann Rolf und Hermann Schweppenhäuser unter Mitwirkung von Theodor W. Adorno und Gershom Scholem. Frankfurt am Main, 1985, S. 78.

Trainings- und Übungseffekte ab, die der Poiesis zuzuordnen sind, da sie zu den handwerklichen Grundlagen des Theaterspiels zählen.

Eine Theaterlehrkraft (LP 7), die als Warm-up stets einen „Impulskreis“ (LP 7, Abs. 34) mit den Teilnehmenden durchführte, erläuterte zu dieser Einstiegsübung:

LP 7: Und so das größte Ritual, das wir glaube ich haben, ist der Impulskreis, den machen wir wirklich immer immer immer.

I: [...]

LP 7: Das ist am Anfang und das machen wir wirklich immer. Und danach machen wir auch immer irgendeine Sprech / Sprachübung.

I: Was kann ich mir unter dem Impulskreis vorstellen?

LP 7: Also, dass wir wirklich im Kreis stehen und quasi einen Impuls mit Klatschen zum Beispiel weitergeben oder ein Wort oder manchmal sind es auch nur Bewegungen. Und wichtig ist eben, dass der Impuls von Person zu Person läuft, und der Blickkontakt ist mir dann ganz wichtig, dass die den halten.

(LP 7, Abs. 34–38)

Offensichtlich gestaltet LP 7 mit dem „Impulskreis“ (LP 7, Abs. 34) den Übergang in den Theaterunterricht, denn sie bezeichnet ihn als „das größte Ritual, das wir haben“ (LP 7, Abs. 34). Der Begriff Ritual geht auf das lateinische Wort Ritus zurück, das als ‚feierlicher, festgelegter Brauch‘ übersetzt werden kann. Wie eingangs bereits erwähnt, dienen Warm-ups als Übergangsrituale in den Modus Operandi des Theaterunterrichts. Der Begriff Übergangsritual wurde vom Ethnologen Van Gennep geprägt und in seiner Schrift „Les rites de passage“¹⁵⁵ entfaltet. Nach Van Genneps Auffassung begleiten Übergangsrituale sämtliche Änderungen im Leben. Solche Änderungen beziehen sich nicht ausschließlich auf existentielle Lebensereignisse wie Geburt, Schuleintritt, Berufseinstieg, Eheschließung usw. sondern schließen auch Orts- oder Raumwechsel und Übergänge zwischen Zyklen im Tages- und Wochenablauf ein, d. h., Schwellenrituale „begleiten den Übergang von einem Zustand in den anderen“¹⁵⁶ als „symbolische Akte [...] die es erlauben [...] Brüche und Übergänge zu meistern, indem die dadurch hervorgerufenen Ängste [...] bewältigt und in der Gemeinschaft sichtbar gemacht werden“¹⁵⁷.

Zur Erhärtung der These, dass Einstiegsübungen (Warm-ups) von befragten Expert*innen mit der Funktion des Schwellenrituales in Verbindung gebracht wurden, seien noch weitere Extrakte zu diesem Aspekt angeführt. LP 8 antwortete bspw. auf die Frage nach dem Aufbau einer Theater-AG Stunde:

¹⁵⁵ Van Gennep, Arnold: Übergangsriten (Les rites de passages), (3., erweiterte Auflage). Frankfurt/New York, 2005.

¹⁵⁶ Ebd., S. 21.

¹⁵⁷ Centlivres, Pierre: Übergangsriten. In: Historisches Lexikon der Schweiz (HLS), Version vom 19.02.2015, übersetzt aus dem Französischen von Christoph Badertscher. In: <https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/015992/2015-02-19/> (Zugriff: 17.10.2022).

LP 8: [...] es sieht immer gleich aus. Wir begrüßen uns in einem Stehkreis und Klatschkreis bis alle ankommen. Also klassisch das Ankommen im Raum.
(LP 8, Abs. 38)

Hier wird mit der Wendung „es sieht immer gleich aus. Wir begrüßen uns in einem Stehkreis und Klatschkreis“ (LP 8, Abs. 38) auf die Funktion des Warm-ups als Übergangsritual verwiesen, denn die Aufstellung im „Stehkreis“ (ebd.), in der die Übung „Klatschkreis“ (ebd.) ausgeführt wird, stellt ein Vorgehen nach einer festgelegten Ordnung und somit ein Ritual dar. Eine andere Lehrkraft (LPoTP 2) formulierte es so:

LPoTP 2: Und wenn wir anfangen jetzt zu Üben, dann machen wir auch [...] eine Aufwärmache. Zuerst ein Ritual im Kreis, dann ein Aufwärmen etwas, ja, damit die Kinder ins Spielen grundsätzlich reinkommen.
(LPoTP 2, Abs. 39)

Diese Theaterlehrkraft (LPoTP 2) führte als Begründung für das „Aufwärmen“ (LPoTP 2, Abs. 39) das Argument „damit die Kinder ins Spielen grundsätzlich reinkommen“ (LPoTP 2, Abs. 39) an und sprach damit dem Warm-up *expressis verbis* die Funktion des Übergangsrituals zu. Zu den Bestandteilen der „Aufwärmache“ (ebd.) führte diese Theaterlehrkraft (LPoTP 2) aus:

LPoTP 2: Also in bestimmten Tempi laufen und Improvisationen zu einem bestimmten Thema und ja den Raum füllen, den Fokus. Also so verschiedene Dinge. Auch Sprechübungen so, wie ja die Stimme aufwärmen und dann aber auch so schwierige Zungenbrecher oder irgendwie sowas.
(LPoTP 2, Abs. 39)

Aus den Extrakten geht hervor, dass die Theaterlehrkräfte, aus deren Interviewtranskripten die zitierten Passagen stammen, das Warm-up (zum Erhebungszeitraum) nicht nur als Übergangsritual einsetzten, sondern auch konkrete Übungs- und Trainingsaspekte mit ihm verknüpften: Der „Impulskreis“ (LP 7, Abs. 34), den LP 7 als Warm-up Übung anführte, impliziert bspw. die Schulung des Wahrnehmungs- und Reaktionsvermögens, denn Geräusche (wie Klatschen), sprachliche Äußerungen und körperliche Bewegungen müssen bei dieser Übung sinnlich wahrgenommen und rasch mit dem eigenen Körper bzw. der Stimme nachgeahmt und ‚weitergegeben‘ werden. Beim Aufgreifen und ‚Weitergeben‘ von Bewegungen wird zudem das Bewegungsrepertoire der Teilnehmenden erweitert und die präzise Bewegungsausführung geübt. Außerdem wird das Ensemblespiel trainiert, denn LP 7 betonte, der Impuls solle „von Person zu Person laufen“ (LP 7, Abs. 38) und die Personen sollten „Blickkontakt“ (LP 7, Abs. 38) halten. LP 7 beendete ihre Erklärung zur Einstiegsübung „Impulskreis“ (ebd.) mit den Worten: „Und danach machen wir auch immer irgendeine Sprech / Sprachübung“ (LP 7, Abs. 36). Mit dieser Aussage wies sie darauf hin,

dass die Schüler*innen ihrer Theater-AG kontinuierlich ein Sprach- und Stimmtraining absolvierten.

Die Theaterlehrkraft LPoTP 2 zählte die Übungseinheiten bzw. Trainingsziele „in bestimmten Tempi laufen, [...] Improvisationen zu einem bestimmten Thema [...], den Raum füllen“ (LPoTP 2, Abs. 39) und „Sprechübungen [...] die Stimme aufwärmen und dann aber auch so schwierige Zungenbrecher“ (LPoTP 2, Abs. 39) auf. Beim Ausführen dieser Übungen kann das Gespür für Zeitmaße ausgebildet werden. Zugleich ermöglicht das „Laufen in bestimmten Tempi“ (LPoTP 2, Abs. 39) das Erfahren diverser Zeitmaße (wie Langsamkeit oder Schnelligkeit), denn diese Maße werden körperlich durch unterschiedliche Geh- und Laufgeschwindigkeiten hervorgebracht. „Improvisationen zu einem bestimmten Thema“ (ebd.) tragen zur Schulung der Spontaneität und des Reaktionsvermögens bei und mit der Wendung „den Raum füllen“ (LPoTP 2, Abs. 39) wird einerseits auf die Ausbildung von Präsenz angespielt und andererseits auf die Schulung der räumlichen Wahrnehmungsfähigkeit bspw. im Hinblick auf das Wahrnehmen von Nähe und Distanz. „Den Raum füllen“ (ebd.) kann somit bedeuten, dass ein Gespür für Abstände und die Geometrie des Raums entwickelt wird. „Sprechübungen [...] die Stimme aufwärmen und [...] auch so schwierige Zungenbrecher“ (LPoTP 2, Abs. 39) stehen wiederum für das Trainieren der sprachlichen Modulations- und Artikulationsfähigkeit.

Zu den Übungsinhalten der Warm-ups sei noch eine letzte Transkriptpassage angeführt, in der eine Theaterlehrkraft (LP 10) mit dem Trainieren des lauten Sprechens und der Imaginationsfähigkeit bzw. des Vorstellungsvermögens noch weitere Übungsfelder nannte. Auf die Frage nach dem Aufbau der Theaterstunde, die am Interviewtag stattgefunden hatte, antwortete diese Theaterlehrkraft (LP 10) :

LP 10: Also erstmal wird warm gemacht, also so Körperübungen Warm-ups, ganz normale Warm-ups.

I: Welche Übungen habt ihr heute gemacht?

LP 10: Heute haben wir das ‚Abklatschen‘ gemacht. Dann Stimmübungen, dann einfach immer mal wieder Schreien, weil das auch zwischendrin vorkommt. So ‚ho-hu-ha‘ und dass sie sich vorstellen, da liegt irgendwas, wo man drauf zugeht und erschrickt. Das haben wir heute gemacht.

(LP 10, Abs. 90–92)

Zur Schulung der Stimme wurde hier das Spiel mit der Silbenfolge „‘ho-hu-ha‘“ (LP 10, Abs. 92) eingesetzt, die geschrien werden sollte, um lautes Sprechen zu üben. Gleichzeitig konnten körpersprachliche Ausdrucksmittel wie Gangarten, Mimik und Gestik zur Gefühlsregung des Erschreckens erprobt werden. Außerdem zielte die Theaterlehrkraft (LP 10) mit der Aufgabenstellung, man solle sich vorstellen, da liege etwas, „wo man drauf zugeht und dann erschrickt“ (LP 10, Abs. 92) auf die Ausbildung der Imaginationsfähigkeit ab.

Im Zuge der Analyse von Transkriptextrakten, die Aussagen zu den Einstiegsübungen (Warm-ups) enthielten, konnte aufgezeigt werden, dass ein Großteil der befragten Theaterlehrkräfte Übergangsrituale als Einstieg in den Theaterunterricht (bzw. die Theater-AG oder das Theaterprojekt) etablierte, die poetische Momente enthielten, denn für diese Rituale wurden (von den befragten Expert*innen) spezifische Übungen gewählt. Dabei handelte es sich um Übungen, bei deren Ausführung

- die sinnliche Wahrnehmungsfähigkeit und das Reaktionsvermögen,
- die Vorstellungskraft (d. h. das Imaginationsvermögen),
- die körperliche Ausdrucksfähigkeit (durch die Erweiterung des eigenen Bewegungsrepertoires sowie den gezielten Einsatz von Gestik und Mimik),
- die sprachlichen Modulations- und Artikulationsmöglichkeiten,
- die konzentrierte Aufmerksamkeit,
- das Ensemblespiel und
- das räumliche Vorstellungsvermögen

trainiert werden konnten. Alle aufgezählten Tätigkeiten (wahrnehmen, reagieren, imaginieren, sich bewegen, Mimik und Gestik einsetzen, zusammenspielen, den Raum spüren usw.), die im Zuge der Warm-ups der befragten Expert*innen geprobt wurden, zählen zu den handwerklichen Grundlagen des Schauspiels bzw. der performativen Künste und können infolgedessen als poetisch gewertet werden.

Im Rahmen des Schultheaters werden nicht nur während der Warm-ups herstellende Tätigkeiten, die auf Training und Übung basieren, vollzogen, sondern geradezu der komplette Probenprozess (bis zur Premiere) kann als Herstellung im Sinne der Poiesis verstanden werden, denn während dieses Prozesses werden spezifische Handlungstechniken geübt, die für das Ausbringen einer Theaterinszenierung bzw. einer Performance erforderlich sind. Insofern enthält der komplette Probenprozess poetische Momente. Diese Behauptung soll nun anhand von Aussagen interviewter Theaterlehrkräfte und -multiplikator*innen veranschaulicht werden: Auf die Frage nach der Bildungsplanrelevanz des Bilderbuchstoffs, aus dem sie mit einer dritten Grundschulklasse eine Inszenierung erarbeitete, antwortete eine Theaterlehrkraft, ihr komme es nicht auf die Bildungsplanrelevanz an, indem sie etwa den Schüler*innen einen Zugang zur (aktuellen oder klassischen) Kinderliteratur verschaffe¹⁵⁸, sondern vielmehr auf die Vermittlung von theaterspezifischen Handlungspraxen:

¹⁵⁸ Vgl. Baden-Württemberg. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.): Bildungsplan der Grundschule 2016. Deutsch. Villingen-Schwenningen, 2016, S. 29.

I: Also, das (*die Bilderbuchgeschichte*) ist [...] keine lehrplanrelevante Lektüre?
LP 6: Nein. Nein, weil mir es da ja vor allen Dingen auch darum geht, dass die mal die Theatergrundlagen / So einfach ins Spielen kommen und so. Körperwahrnehmung, Stimme. Und darum gibt es erst Grundlagentraining und daraus entwickeln wir dann irgendwann diese Geschichte.
(LP 6, Abs. 15–16)

Diese Theaterlehrkraft (LP 6) betonte, es ginge ihr im Theaterunterricht nicht primär um das Kennenlernen von Literatur bzw. um das literarische Verstehen von Texten, sondern vielmehr um die Vermittlung von „Theatergrundlagen“ (LP 6, Abs. 16). Zu diesen Grundlagen zählten für sie „ins Spielen kommen [...] Körperwahrnehmung, Stimme“ (LP 6, Abs. 16). Die Fähigkeit zum Ensemblespiel sowie zur Wahrnehmung des eigenen Körpers und seiner Bewegungs-, sprachlichen Artikulations- und mimischen und gestischen Ausdrucksmöglichkeiten gehören zu den handwerklichen Grundlagen des Schauspiels, die an jeder Schauspielschule gelehrt werden: So erklärt der Deutsche Bühnenverein zur Ausbildung von Schauspieler*innen: „Im Allgemeinen umfasst das Studium die [...] Bereiche Atem/Stimme/Sprechen, Körper/Bewegung, Spiel/Darstellung [...], die in Einzel- und Gruppenunterricht vermittelt werden.“¹⁵⁹ Diese handwerklichen Grundlagen werden an Schauspielschulen in Fächern wie Sprecherziehung, Stimmtraining, Gesang (für den Bereich Atem/Stimme/Sprechen) Körpertraining, Körperarbeit, Bühnenkampf, Akrobatik, Tanz (für den Bereich Körper/Bewegung) und Szenenstudium, Improvisation, Ensemblespiel, Performance (für den Bereich Spiel/Darstellung) gelernt.

Zum zitierten Exzert (LP 6, Abs. 15–16) sei noch ein Exkurs erlaubt: LP 6 meinte zum literarischen Stoff (bei dem es sich in ihrem Fall um eine Bilderbuchgeschichte handelte), aus diesem Stoff würde „dann irgendwann diese Geschichte“ (LP 6, Abs. 16) entwickelt. Dabei ließ sie offen, was sie unter „dieser Geschichte“ (LP 6, Abs. 16) verstand, und man kann annehmen, dass sie entweder die Lesart der Klasse des Bilderbuchstoffs meinte oder die Inszenierung, die erarbeitet werden sollte. Das Exzert illustriert somit auch, dass das Vokabular von LP 6 zur Beschreibung der Kunstform Theater etwas undifferenziert war.

Nach diesem Exkurs wird der Fokus wieder auf die *Hauptkategorie Poiesis* gerichtet: Im zuletzt angeführten Exzert war die Aussage von LP 6 enthalten, sie wolle im Theaterunterricht vor allem „Theatergrundlagen“ (LP 6, Abs. 16) vermitteln. Diese Grundlagen bezeichnete LP 6 an anderer Stelle als „so grundlegende Basics“ (LP 6, Abs. 22):

LP 6: Und da habe ich schon [...] Zeit, jetzt, um einfach mit denen so grundlegende Basics zu machen.
[...]

¹⁵⁹ Deutscher Bühnenverein; o.V.: Einzelne Theaterberufe. Schauspieler:in. Berufsbild. In: <https://berufe-am-theater.de/#s01> (Zugriff: 17.10.2022).

I: Was kann ich mir darunter vorstellen?

LP 6: Also das sind einfach grundlegende Übungen zu Körper, Raum, Stimme.

I: Mhm.

LP 6: Wahrnehmung. Selbstwahrnehmung, Fremdwahrnehmung. Raumübungen.

(LP 6, Abs. 22 und Abs. 27–30)

„Übungen zu Körper, Raum, Stimme“ (LP 6, Abs. 28), die die Expertin unter den Schlagworten „Wahrnehmung. Selbstwahrnehmung, Fremdwahrnehmung. Raumübungen“ (LP 6, Abs. 30) subsumierte, zählen zur Poiesis, denn bei solchen Übungen werden handwerkliche Grundlagen des Schauspiels aus den Bereichen ‚Stimme und Sprechen‘, ‚Körper und Bewegung‘ und ‚Erfassen von Raumdimensionen bzw. performatives Etablieren und Konstituieren von (szenischen) Räumen‘ gelernt.

Zur Poiesis gehören auch die sogenannten Durchlaufproben, die während der letzten Probenphase vor Premieren stattfinden. Mehrere befragte Theaterlehrkräfte sprachen im Zusammenhang mit Durchlaufproben explizit vom Üben. Bspw. beschrieb eine Expertin (LP 11) die Durchlaufprobenphase, also die Hauptprobenphase vor der ersten Aufführung der erarbeiteten Produktion so:

LP 11: Das (*die Improergebnisse*) habe ich dann [...] versucht, mal so in eine Reihenfolge zu bringen; in eine Struktur. Und dann ist es quasi so, dass nach so einem kurzen Warm-up haben wir halt geübt.

I: Aha, dann gab es Abläufe?

LP 11: Genau, dann haben wir so eine Szene genommen, und ich sagte: ‚Okay, jetzt wisst ihr, wie das ist. Wir kucken nochmal, wer möchte gerne was machen.‘ Und dann wurde halt geübt, bis man am Ende alles hat, und am Ende haben wir es halt einfach nur durchgeübt.

I: Mhm.

LP 11: Bis es / Bis die sich sicher waren in dem, was sie tun.

(LP 11, Abs. 68–72)

LP 11 verwendet in dieser Passage drei Mal das Verb ‚üben‘, indem sie erklärt „nach so einem kurzen Warm-up haben wir halt geübt“ (LP 11, Abs. 68) bzw. „[...] dann wurde halt geübt, bis man am Ende alles hat, und am Ende haben wir es halt einfach nur durchgeübt.“ (LP 11, Abs. 70). Nachdem LP 11 hier mehrmals das Verb ‚üben‘ (im Perfekt) verwendete, veranschaulicht die Expertin mit dem Satz: „Bis die sich sicher waren in dem, was sie tun“ (ebd.) den Übungsfortschritt. Interessant erscheint auch hier der Sprachgebrauch der Theaterlehrkraft (LP 11): Während an professionellen Theatern stets das Verb ‚proben‘ verwendet wird, sprach diese Expertin ausschließlich vom Üben, d. h., sie (LP 11) verwendete keine Fachbegriffe wie ‚Durchlaufproben‘ oder ‚Haupt- bzw. Generalproben‘ sondern fasste diese unterschiedliche Probenarten als „durchüben“ (LP 11, Abs. 70) zusammen. Eine andere Expertin (ETP 1), die – im Rahmen ihrer Ausbildung – an professionellen Theatern assistiert

hatte, flocht in ihre Beschreibung des kompletten Probenprozesses durchaus Termini wie ‚proben‘, ‚inszenieren‘ oder ‚Durchläufe‘ (s. u.) ein. Diese Theaterpädagogin (ETP 1) erzählte:

ETP 1: Also generell: Diese ganzen Proben teile ich ungefähr in drei Drittel auf. Also das erste Drittel ist locker mit Spielchen machen, Basics, Theaterbasics lernen, Übungen machen, die schon in Richtung von der Thematik gehen. Und szenisch improvisieren.

I: Mhm.

ETP 1: Das zweite Drittel ist diese anstrengende Phase, [...]. Text erarbeiten, Szenen tatsächlich konkret erarbeiten, damit ich sie fixieren kann. Und die dritte Phase ist dann proben. Genau.

I: Also im Ablauf, dass es (*das Erarbeitete*) sich festigt.

ETP 1: Das ja. Also da fange ich dann an zu inszenieren, da sag‘ ich dann ganz konkret: ‚Nein komm‘ lieber von links und stell‘ dich lieber dahin.‘ Und: ‚Wenn du das sagst, gehst du vorher nach da‘, oder so. Ja. Das ist dann dieses Inszenieren. Und dann kommen Durchläufe. Und wenn Sie noch wissen wollen, wie eine Probe abläuft: [...] Also ein Spiel am Anfang, ein, zwei Spiele am Anfang, die aber auch Richtung Disziplin, Konzentration häufig gehen, wo ich immer denke: ‚Das führt die Kinder zusammen. Das ist für den Kopf auch gut, die Wahrnehmung und so Wahrnehmungssachen.‘ Und dann halt Übungen, theaterpädagogische Übungen. Das überschneidet sich natürlich immer mal. Spiel und Übung überschneidet sich. Das merken die ja manchmal gar nicht, dass das eine Übung ist. [...] und dann aber gerne Dinge, auf die ich später zugreifen kann, dass ich sagen kann: ‚Erinnert ihr euch, da haben wir eine Maschine gebaut und jetzt baut doch mal eine Maschine für die Wörterfabrik.‘ Ja, so. Und dann zum Schluss immer ein bisschen szenisch arbeiten, damit die auch mit dem Gefühl nach Hause gehen: ‚Ich habe jetzt Theater gespielt, ich habe etwas gemacht.‘

(ETP 1, Abs. 45–49)

In dieser Passage führt ETP 1 mit den Stichworten „Theaterbasics lernen, Übungen machen“ (ETP 1, Abs. 45) die Kategorie *Poiesis* ein und differenziert diese Kategorie aus, indem sie die Bestandteile „szenisch improvisieren“ (ETP 1, Abs. 45), „Text erarbeiten, Szenen tatsächlich konkret erarbeiten“ (ETP 1, Abs. 47), „proben“ (ETP 1, Abs. 47) und „Durchläufe“ (ETP 1, Abs. 49) erwähnt. Auch nennt sie mit den Schlagworten „Disziplin, Konzentration, Wahrnehmung“ (ETP 1, Abs. 49) sowie mit dem Satz „das führt die Kinder zusammen“ (ebd.), der für das Ensemblespiel steht, intendierte Übungseffekte. Zudem bringt sie das Proben bzw. Üben mit dem Aspekt der Arbeit in Verbindung, indem sie zu ihrem Stundenaufbau ausführt: „Und dann zum Schluss immer ein bisschen szenisch arbeiten, damit die auch mit dem Gefühl nach Hause gehen: ‚Ich [...] habe etwas gemacht.‘“ (ETP 1, Abs. 49). Auch hier wird beschrieben, dass handwerkliche Schauspielgrundlagen vermittelt und trainiert werden, denn „Text erarbeiten“ (ETP 1, Abs. 47) kann dem Bereich Stimme/Sprechen zugeordnet werden, „szenisch improvisieren“ (ETP 1, Abs. 45) bzw. „szenisch arbeiten“ (ETP 1, Abs. 49) steht für den Bereich Spiel/Darstellung und theaterpädagogische Übungen wie bspw. die Übung, als Gruppe eine Maschine zu bauen, decken die Bereiche Körper/Bewegung und Ensemblespiel ab.

Auch zu diesem Extrakt sei ein Exkurs angefügt: Obwohl ETP 1 theaterspezifische Fachbegriffe in ihrer Probenprozessbeschreibung benutzt, bezieht sie das Verb ‚proben‘ ausschließlich auf das Proben im Ablauf, d. h. auf Durchlaufproben, denn sie erklärt, die erste Produktionsphase bestehe aus der Vermittlung der „Basics“ (ETP 1, Abs. 45), die zweite aus Text- und Szenenerarbeitung (vgl. ETP 1, Abs. 47) und „die dritte Phase“ (ETP 1, Abs. 47) sei „dann proben“ (ebd.). ETP 1 schreibt dem Verb ‚proben‘ somit eine andere Bedeutung zu, als der Deutsche Bühnenverein, der als Bundesverband für Theater und Orchester sämtliche Berufsgruppen, die an Theatern arbeiten, vertritt und die Probendauer als Zeitraum „von der ersten Leseprobe bis zur Premiere“¹⁶⁰ definiert. D. h., an professionellen Theatern werden sämtliche Arbeitsschritte des an einer Produktion beteiligten Schauspieler*innen- und Regieteam, die während des genannten Zeitraums stattfinden, dem Verb ‚proben‘ zugeordnet.

Poiesis kann auch bedeuten, dass (zukünftige) Theaterlehrkräfte – während des Studiums – sich selbst an theatralen Produktionsprozessen und somit an poetischen Herstellungsprozessen beteiligen und das in diesen Herstellungsprozessen sich angeeignete theaterhandwerkliche Können wiederum in die Schulpraxis übertragen. So antwortete eine Multiplikator*in, die zum Erhebungszeitraum an einer Pädagogischen Hochschule Studierende zu Theaterlehrkräften ausbildete, auf die Frage, wie der Studiengang konzeptionell ausgerichtet sei:

M 2: Aber das ist jetzt [...] meine Vorgeschichte als Lehrerin und als Fachlehrerin [...], dass ich eine Schulpraxis über zwei Semester habe. Das gibt es ja sonst nicht. Und im Laufe der Zeit habe ich dann das Theaterprojekt auf zwei Semester / Also die Schulpraxis und das Theaterprojekt ist so das Herzstück, finde ich, weil da lernen sie (*die Studierenden*) das Handwerkszeug.
(M 2/M 3, Abs. 107)

Hier wird erklärt, Studierende beteiligten sich (zwei Semester lang) – im Rahmen eines „Theaterprojekts“ (M 2/M 3, Abs. 107) – an der Produktion einer Theaterinszenierung und somit an einem poetischen Herstellungsprozess. Parallel dazu finde die „Schulpraxis“ (M 2/M 3) statt, in der die Studierenden „dann auch ein Projekt mit Kindern“ (M 2/M 3, Abs. 179) durchführten, bei dem eine kleine Theaterproduktion erarbeitet werde. Die Schultheatermultiplikatorin (M 2) bezeichnete diese beiden Trainingsfelder, d. h. „die Schulpraxis und das Theaterprojekt“ (M 2/M 3, Abs. 107) als „das Herzstück, [...], weil [...] sie [die Studierenden, d. Verf.] da das Handwerkszeug“ (vgl. ebd.) lernten. Zum „Handwerkszeug“ (M 2/M 3, Abs. 107) gehört für M 2 somit die eigene Spielerfahrung. Zu

¹⁶⁰ Deutscher Bühnenverein; o.V.: Einzelne Theaterberufe. Schauspieler:in. Berufsbild. In: <https://berufe-am-theater.de/#s01> (Zugriff: 17.10.2022).

dieser Erfahrung zählt das Trainieren der körperlichen Beweglichkeit, des bühnenwirksamen Sprechens, des Ensemblespiels sowie des Wahrnehmungs-, Imaginations- und Improvisationsvermögens. Parallel dazu wird die eigene Spielerfahrung auf die Schulpraxis übertragen, indem hier Probenprozesse mit Schüler*innen initiiert und geleitet werden. Nach diesem Ausbildungskonzept erleben angehende Theaterlehrkräfte zwei poetische Herstellungsprozesse parallel und zwar einmal als Spieler*in bzw. Performer*in und einmal als Spielleiter*in bzw. (zukünftige) Theaterlehrkraft.

Aus der Analyse der Transkriptextrakte, die dem Datenkorpus zur *Hauptkategorie Poiesis* entnommen und im Vorausgegangenen interpretiert wurden, ergibt sich somit folgender Befund:

Poiesis als herstellende Tätigkeit, die auf Training und Übung basiert, vollzieht sich in Schultheaterangeboten an Grundschulen – nach Aussagen interviewter Expert*innen – während der Einstiegsübungen (Warm-ups), bei denen bspw. das differenzierte Wahrnehmen von Sinneseindrücken sowie das rasche Reagieren auf Bewegungs-, Sprach- und Bildimpulse und das Ensemblespiel geübt wird. Auch Improvisationsphasen und Durchlaufproben enthalten – nach Expert*innenaussagen – poetische Momente, denn im Rahmen dieser Probenphasen werden handwerkliche Grundlagen des Schauspiels bzw. der performativen Künste wie der Einsatz von Sprechtechniken, die differenzierte körperliche Beweglichkeit, der Einsatz von Mimik und Gestik als Mittel körperlicher Ausdrucksfähigkeit und das Ensemblespiel trainiert.

Von den siebzehn befragten Expert*innen erarbeiteten fünfzehn mit ihren jeweiligen Theater-AGs, -klassen oder -projektgruppen (zum Erhebungszeitraum) Inszenierungen, die vor Publikum aufgeführt werden sollten bzw. (zum Interviewzeitpunkt) bereits aufgeführt worden waren. Auch an der Schule, die die befragte Schulleiterin leitete, wurde produktorientiert gearbeitet, d. h., am Ende einer Theateratelierphase kam es zur Aufführung einer (kleinen) Inszenierung. Insofern kann man behaupten, dass in den Schultheaterangeboten von 94,1 % der Befragten ein poetischer Herstellungsprozess stattfand, weil die ‚hergestellte‘ Produktion einem Publikum gezeigt wurde. Lediglich eine Multiplikatorin, die im Rahmen ihrer Tätigkeit als Fachleiterin an einem Pädagogischen Seminar mit Referendar*innen arbeitete, denen sie in Form von einzelnen Workshop-Nachmittagen erste praktische Erfahrungen mit Theater in der Schule vermittelte, brachte (zum Erhebungszeitraum) keine Inszenierung aus.

Neben den genannten Befunden fiel im Zuge der Analyse von Transkriptextrakten zur *Hauptkategorie Poiesis* auf, dass mehrere Expert*innen theaterspezifische Begriffe entweder

überhaupt nicht verwendeten oder aber mit Bedeutungszuschreibungen versehen, die sich von den Bedeutungszuschreibungen, die an professionellen Theatern vorgenommen werden, unterscheiden. Dies konnte in einem Exkurs zum Umgang mehrerer Expert*innen mit dem Verb ‚proben‘ veranschaulicht werden.

Selbstreferentialität

Ludische Komponente

Aussagen von befragten Expert*innen zum *sachlichen Aspekt ludische Komponente* wurden der *Hauptkategorie Selbstreferentialität* zugeordnet, obwohl das Spiel (lat. ludus) auch die *Hauptkategorie spezifische Temporalität* tangiert, denn – nach Sachser – erfahren Spielende eine „Veränderung des Zeiterlebens, eine gleichzeitige Selbstvergessenheit und gesteigerte Wahrnehmungsfähigkeit“¹⁶¹ (vergleiche II. Kapitel, Punkt 2.3.2). Die Entscheidung, den *sachlichen Aspekt ludische Komponente* der *Hauptkategorie Selbstreferentialität* zuzuordnen, wurde getroffen, um das Kriterium der Disjunktion im Hinblick auf die Zuordnung von Transkriptextrakten zu Kategorien zu erfüllen¹⁶² und um die Eigenschaft der Zweckfreiheit des Ludischen in den Vordergrund zu stellen. Zu den Eigenschaften des Spiels seien zunächst ein paar grundsätzliche Überlegungen angestellt. Diese Überlegungen rekurrieren auf Martina Seitz, die sich in ihrer Dissertationsschrift¹⁶³ mit den Spieltheorien von Anz, Huizinga, Sachser, Kiefer, Weintz, Piaget und Oerter auseinandersetzt und im Zuge dieser Auseinandersetzung die verschiedenen Zugriffe der Genannten auf das Phänomen Spiel referiert. Mit Anz bezieht Seitz literaturwissenschaftliche, mit Huizinga anthropologische, mit Sachser theaterwissenschaftliche, mit Weintz theaterpädagogische und mit Piaget bzw. Oerter entwicklungs- bzw. kognitionspsychologische Perspektiven in ihre Überlegungen ein. Grundsätzlich – so Seitz – „entzieht sich der Begriff ‚Spiel‘ jeder Form monokausaler Erklärung“¹⁶⁴. Trotzdem formuliert sie ein paar (allgemeine) Merkmale des Spiels. So hält sie (mit Rückgriff auf Anz) fest, dass „mit dem Substantiv ‚Spiel‘ bzw. dem Verb ‚spielen‘ stets etwas Vergnügliches beschrieben“¹⁶⁵ werde. Das Ludische werde zudem nicht nur mit Freude, Spaß und Lust, sondern auch „mit Freiheit assoziiert“¹⁶⁶. Außerdem sei das Spiel außerhalb des funktionalen Alltagslebens verortet und vermöge es, den Menschen „von den Zwängen

¹⁶¹ Seitz über Sachser's Ausführungen zum Spiel in: Seitz, Martina: Was soll das Theater. Ein theaterpädagogisches Konzept für die Grundschule. Hohengehren-Baltmannsweiler, 2013, S. 22.

¹⁶² Vgl. Kuckartz, 2016, S. 67.

¹⁶³ Seitz, Martina: Was soll das Theater. Ein theaterpädagogisches Konzept für die Grundschule. Hohengehren-Baltmannsweiler, 2013.

¹⁶⁴ Vgl. ebd., S. 18.

¹⁶⁵ Ebd., S. 19.

¹⁶⁶ Anz, zit. nach Seitz ebd.

des Funktionskreises, der zur Befriedigung existenzieller Grundbedürfnisse diene, zu befreien¹⁶⁷. Mit Rückgriff auf Sachser stellt Seitz zudem fest, gerade beim Theaterspiel handle es sich um eine „zweckfreie und freudvolle Aktivität“¹⁶⁸. Seitz fasst ihre Auseinandersetzung mit den spieltheoretischen Ansätzen so zusammen: „Allen Zugriffen gemeinsam ist, dass Spielen ‚Spass macht‘ und eine ‚beglückende Tätigkeit‘ darstellt. Der [...] Spieler kann – wenn auch nur für einen begrenzten Zeitraum – den Alltag vergessen und dem ‚engen Korsett‘ von Regeln und Pflichten entfliehen.“¹⁶⁹ Dies lässt sich auch auf das Spiel von Kindern übertragen, denn – so Seitz – der Entwicklungspsychologe Oerter, der das Spiel von Kindern in einer empirischen Studie untersucht habe, definiere Spielen als „eine ‚besondere Art von Handlung‘, die sich durch Zweckfreiheit“¹⁷⁰ auszeichne. Unter Zweckfreiheit verstehe Oerter in diesem Zusammenhang, dass „eine Handlung um der Handlung willen“¹⁷¹ ausgeführt werde.

Aus den Transkriptextrakten, die dem Datenkorpus zum *sachlichen Aspekt ludische Komponente* entnommen wurden, lassen sich zum einen Befunde über Auffassungen (im Sinne von Konnotationsweisen) der Befragten zum Ludischen rekonstruieren. Zum anderen lieferte die Extraktion Informationen über den jeweiligen Stellenwert, den interviewte Expert*innen der *ludischen Komponente* (ergo dem Spiel) in ihren jeweiligen Schultheaterangeboten (zum Erhebungszeitraum) einräumten. Außerdem konnten aus den Transkriptextrakten Aussagen über Effekte, die interviewte Personen der *ludischen Komponente* (ihrer schulischen Theaterangebote) zuschrieben, filtriert werden.

Vorstellungen über die Bedeutung des Spiels im Zusammenhang mit der Schultheaterarbeit

An erster Stelle sollen Extrakte betrachtet werden, die Rückschlüsse auf Konnotationen zulassen, die interviewte Personen mit dem Ludischen verbinden. D. h., es geht um Vorstellungen über das Spiel (im Kontext von Schultheater), die von Expert*innen geäußert wurden und um die Freilegung von Bedeutungsgehalten, die sie dem Spielbegriff im Rahmen der Beschreibung ihrer Schultheaterarbeit zuschreiben.

Mit M 1, LP 11 und LPoTP 2 vertraten drei Expert*innen die Meinung, das Ludische gehöre zu den Wesensmerkmalen des Menschen, insbesondere zu den Wesensmerkmalen von Kindern. Die drei Expert*innen verknüpften die *ludische Komponente* des Theaterspiels somit mit anthropologischen Erklärungsmustern. Damit folgten sie gängigen Perspektiven auf das

¹⁶⁷ Vgl. ebd., S. 21.

¹⁶⁸ Ebd., S. 22.

¹⁶⁹ Ebd., S. 24.

¹⁷⁰ Ebd., S. 25.

¹⁷¹ Ebd.

Spiel, denn der Historiker Marcus Sandl stellt in seinem Aufsatz „Homo ludens: Überlegungen zur historischen Anthropologie des Spiels“¹⁷² fest:

Der Homo ludens ist für die moderne Anthropologie zentral. Er gehört zu einer Typologie, die Problemstellungen und Konstellationen des handelnden, leidenden, sich freuenden [...] empfindenden und denkenden Menschen definiert. Begleitet wird er von einer ganzen Reihe weiterer ‚Wesen‘ wie [...] dem Homo oeconomicus oder dem Homo faber. Im Falle des Homo ludens geht es, anthropologisch betrachtet, insbesondere darum, Differenzen zu bestimmen, in welchen der Mensch als ein [...] soziales, kulturschaffendes und letztlich auch historisches Wesen begreifbar erscheint. Spiel und Ernst, Freiheit und Ordnung, Rausch und Notwendigkeit, Kontemplation und Funktionalität wären hier zu nennen.¹⁷³

Bevor nun auf die Expert*innenaussagen, die anthropologische Erklärungsmuster zum Ludischen enthalten, näher eingegangen wird, sei mit Rückgriff auf Sandls o.g. Aufsatz ein Exkurs zur Historie der Anthropologie des Ludischen eingefügt, denn vor dem Hintergrund dieser Referenz können die Expert*innenaussagen fundierter beurteilt werden:

Sandl referiert im genannten Aufsatz zunächst anthropologische Entwürfe zum Spiel, die seit dem 18. Jahrhundert von Geisteswissenschaftlern ausgearbeitet wurden. Für das 20. Jahrhundert geht er u. a. auf die Studie zum ‚Homo Ludens‘ von Huizinga ein. Huizinga bestimmt das Spiel nicht nur als „freiwillige Handlung“¹⁷⁴, die „ihr Ziel in sich selber hat und begleitet wird von einem Gefühl der Spannung und Freude und einem Bewusstsein des ‚Andersseins‘ als das ‚gewöhnliche Leben“¹⁷⁵, sondern vertritt auch die These, das Spiel trage zur Schaffung und Erhaltung von Kultur bei. Allen anthropologischen Ansätzen zum Spiel, die er im genannten Aufsatz anführt, bescheinigt Sandl folgende Gemeinsamkeit: „Es werden stets Aussagen zum Menschen im Horizont seiner Möglichkeiten gemacht – Möglichkeiten, die in ihm selbst liegen (ja sein Wesen bestimmen) bzw. im Spiel als einer zweckfreien, dem Bereich der Notwendigkeit entzogenen Konstellation zum Ausdruck kommen.“¹⁷⁶ Im Anschluss seiner Erörterung der anthropologischen Spielkonzepte vergleicht Sandl diese Konzepte mit neueren anthropologiekritischen (literatur- und kunstphilosophischen) Ansätzen zum Spiel. Hier führt er Theorien an, die auf Benjamin, Adorno, Derrida, Wittgenstein u. a. zurückgehen: Benjamin beschäftigte sich mit der

¹⁷² Sandl, Marcus: Homo ludens: Überlegungen zur historischen Anthropologie des Spiels. In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur. IASL, Bd. 39, 2014/2. S. 404–421. In: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-0-356593> (Zugriff: 17.10.2022).

¹⁷³ Ebd. S. 408.

¹⁷⁴ Huizinga, Johan, Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel (23. Auflage). Reinbek bei Hamburg, 2013, S. 19.

¹⁷⁵ Ebd.

¹⁷⁶ Sandl, 2014, S. 401 ff.

*Materialität von Kinderspielzeug und sah darin „die Fratze des Warenkapitals“¹⁷⁷. Adorno, betrachtete die Wiederholung im Spiel „als Nachbild unfreier Arbeit“¹⁷⁸ und Derrida erteilte in seiner Theorie zur Differenz und dem unendlichen Spiel der Zeichen jeglichen metaphysischen Postulaten eine Absage. Wittgenstein hingegen prägte den Begriff der Sprachspiele. Auf die Konzepte dieser Theoretiker wird hier nicht näher eingegangen, da zum sachlichen Aspekt der ‚ludischen Komponente‘ lediglich Aussagen von Grundschultheaterexpert*innen analysiert werden, die auf anthropologischen Erklärungsmustern zum Spiel fußen. Als Historiker betrachtet Sandl letztlich alle Theorien und Konzepte über den ‚spielenden Menschen‘ (seien sie nun anthropologisch oder anthropologiekritisch ausgerichtet) als historisch determiniert. Zudem beurteilt er die anthropologischen Ansätze als essentialistisch. Auch bescheinigt er diesen Konzepten eine „ethische Dimension [...], die es ermöglicht, Entfremdungserscheinungen zu diagnostizieren und Forderungen aufzustellen, die Leiden des Menschen durch die Rückkehr zu seiner eigentlichen Bestimmung zu lindern“¹⁷⁹. Diese „ethische Dimension impliziere allerdings die Tendenz, dass sich die Argumentation von den [...] Spielen entferne und [...] es weniger um konkrete Spiele, als vielmehr um eine (tiefere) Erkenntnis gehe, die besage, dass der Mensch (in seiner Essenz) ein Spieler sei und dort, wo er ein solcher sei bzw. wieder werde, glücklich, [...] unentfremdet, eigentlich, authentisch, mit sich selbst identisch würde“¹⁸⁰. D. h., die anthropologischen Spielkonzepte, die das Spiel als Wesensmerkmal des Menschen zu fassen versuchen, bergen die Gefahr der metaphysischen Überhöhung des Spiels in sich. Der Historiker Sandl selbst formuliert in Zuge seiner Betrachtung der verschiedenen Denkansätze zum ‚spielenden Menschen‘ als Konklusion:*

Zwar durchkreuzt das Spiel den Essentialismus der Anthropologie, als Ästhetisches jedoch geht es in ihm gerade nicht darum, an die Stelle des Menschen eine durch Vernunft errichtete Hierarchie und die Eindeutigkeit systematischer Begrifflichkeiten zu setzen. Im Gegenteil, es zerstört derartige Kontinuitäten ebenso wie die auf ihnen begründeten Sinnangebote, indem es ihnen das Moment der Erfahrung und der sinnlichen Wahrnehmung entgegenstellt. Im Moment der Erfahrung ist nun aber konstitutiv der Mensch adressiert, freilich nicht als das Allgemeine [...] sondern als das Singuläre und Differenten, das immer wieder [...] Entwicklungen durchkreuzt und (Denk-)Strukturen aufbricht.¹⁸¹

¹⁷⁷ Benjamin, Walter: Über Kinder, Jugend und Erziehung. Mit Abbildungen aus Kinderbüchern und Spielzeug aus der Sammlung Benjamin. Frankfurt am Main, 1969, S. 69.

¹⁷⁸ Adorno, Theodor W.: Ästhetische Theorie (21. Auflage). Frankfurt am Main, 2019, S. 471.

¹⁷⁹ Sandl, 2014, S. 411.

¹⁸⁰ Vgl. ebd.

¹⁸¹ Ebd., S. 419.

Letztlich bestimmt Sandl im genannten Aufsatz das Spiel als ein ästhetisches Phänomen, dessen Qualität in seiner „paradoxalen Struktur“¹⁸² liege. Diese Struktur ermögliche es dem Spiel „als Paradigma der Anthropologie als [...] auch als Dispositiv ihrer Subversion zu fungieren“¹⁸³.

Auch die Verfasserin dieser Arbeit betrachtet das Spiel als ästhetisches Phänomen und zählt die *ludische Komponente* zu den Spezifika der ästhetischen Erfahrung (siehe II. Kapitel unter 1.3.4). Zudem steht sie einer essentialistischen, anthropologischen Sichtweise auf das Spiel eher kritisch gegenüber, weil diese Sichtweise die Gefahr in sich birgt, dem Menschen ein universales Wesensmerkmal zu unterstellen, das auf seine vermeintliche Authentizität – im Sinne des Vorhandenseins eines ‚wahren, eindeutigen oder echten Wesenskerns‘ verweist – und somit „metaphysische Anklänge besitzt“¹⁸⁴. Diese anthropologiekritische Sichtweise auf das Spiel wird die folgende Analyse von Expert*innenaussagen, aus denen sich anthropologische Sichtweisen (zum *sachlichen Aspekt ludische Komponente*) schälen lassen, bestimmen.

Eine Schultheatermultiplikatorin (M 1) begründete bspw. ihr Befürworten der Position, Theater solle ab Klasse eins als Fach an Grundschulen eingeführt werden, mit dem Argument, Spielen gehöre zu den Wesensmerkmalen des Menschen. Damit folgt sie der anthropologischen Tradition, die von „Schillers Diktum, dass der Mensch nur da ganz Mensch sei, wo er spiele“¹⁸⁵ bis hin zu Kulturanthropologien des 20. Jahrhunderts reicht, wie sie bspw. von Huizinga entworfen wurden.¹⁸⁶

M 1: Und die (*Schüler*innen*) sind in Klasse eins so viel beschäftigt mit: ‚Ja, was blauer Ordner?‘ – ‚Wie hefte ich das ein?‘ Da fängt das so an mit diesem Formalistischen und ich denke Theater, [...] das gehört / Das Spielen gehört zu den Menschen. Wir können zurückkucken in andere Kulturen / Sich auszudrücken, ja auch Kreativität / Das ist mir persönlich immer als Lehrerin ganz wichtig gewesen, auch im Deutschunterricht, dass Schüler kreativ werden. Und dass sie schöpferisch tun, weil ich glaube, das ist eine ganz große Befriedigung.

(M 1, Abs. 140)

Mit der Aussage Spielen gehöre zu den Menschen, wird hier das Spiel als Wesensmerkmal des Menschen situiert und eine essentialistische Sichtweise vertreten. Die Gefahren, die diese Sichtweise mit sich bringt, wurden im vorausgegangenen Exkurs erörtert. M 1 vertieft ihre anthropologische Perspektive auf das Spiel mit dem nicht vollendeten Satz: „Wir können zurückkucken in andere Kulturen /“ (M 1, Abs. 140). Das Verb „zurückkucken“ (ebd.)

¹⁸² Ebd., S. 418.

¹⁸³ Ebd.

¹⁸⁴ Schilling, Eric: Authentizität. Karriere einer Sehnsucht. München, 2020, S. 10.

¹⁸⁵ Sandl, 2014, S. 408.

¹⁸⁶ Vgl. ebd., S. 408 ff.

verweist auf die Entstehungsgeschichte der Menschheit, und die Formulierung ‚andere Kulturen‘ kann sowohl ethnologisch als auch evolutionsgeschichtlich verstanden werden. Beide Rubriken evozieren die Vorstellung einer ‚Ursprünglichkeit‘, die – nach Sandl – wiederum ein essentialistisches Konstrukt ist. M 1 entwirft das Ludische zudem als Gegenpol zum ‚Formalistischen‘ (M 1, Abs. 140), denn mit dem fingierten Schüler*innenmonolog: ‚Ja, was blauer Ordner? – ‚Wie hefte ich das ein?‘‘ (M 1, Abs. 140) und dem Kommentar ‚Da fängt das so an mit diesem Formalistischen‘ (ebd.) trifft sie (M 1) eine Unterscheidung zwischen dem vernünftigen, rationalem Denken, das sie als formalistisch bezeichnet und dem ‚Spielen‘ (ebd.), das sie mit ‚Kultur‘ (ebd.) und ‚Kreativität‘ (ebd.) assoziiert. Mit dieser Unterscheidung folgt sie Huizinga, der in seiner Schrift ‚Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel‘¹⁸⁷ zwischen dem ‚homo sapiens‘¹⁸⁸ als vernünftig denkendem Menschen und den ‚homo ludens‘¹⁸⁹ als spielendem Menschen differenziert. Im angeführten Exzert verbindet die Multiplikatorin (M 1) das Ludische auch mit ‚schöpferischem Tun‘ (M 1, Abs. 140), d. h. mit einem gestaltenden Handlungsmoment sowie mit positiven Empfindungen, die sie als ‚ganz große Befriedigung‘ (M 1, Abs. 140) bezeichnet.

Zwei Theaterlehrkräfte vertraten die Meinung, Kinder (und somit Grundschüler*innen) seien grundsätzlich spielbegeistert, da das Spielen zu ihren Wesensmerkmalen gehöre. Auf die Frage, wie sie die Schüler*innen zum Theaterspiel anstifte, antwortete eine dieser Lehrkräfte (LP 11), Schüler*innen (der zweiten Klasse) hätten grundsätzlich Lust zu spielen und bräuchten keine besonderen Stimuli:

LP 11: Also prinzipiell brauchen die gar keinen Punkt, weil die einfach Bock haben zu spielen. Weil das ist wirklich / Ich habe das (*Theaterprojekt*) immer mittwochs mit denen gemacht, und ich bin reingekommen und das Erste war: ‚Spielen wir heute Theater?‘

I: Mhm.

LP 11: Also die haben einfach Bock, du brauchst keinen Punkt, die haben Lust.

I: Also, du brauchst keinen Gegenstand, du brauchst keinen Stoff, du brauchst kein Material //

LP 11: Nein, überhaupt nichts.

I: [...] Die wollen einfach //

LP 11: Die haben einfach Bock.

I: Die haben eine innere Motivation //

LP 11: Total.

I:[...]

LP 11: Also du kommst rein und es ist ja eh so (...) mit Spielen, da haben die einfach Lust zu.

(LP 11, Abs. 74–84)

¹⁸⁷ Huizinga, 2013, S. 7.

¹⁸⁸ Ebd.

¹⁸⁹ Ebd.

Mit der mehrmals wiederholten Aussage, Schüler*innen (der zweiten Grundschulklasse) hätten „einfach Bock“ (LP 11, Abs. 74 und 77) bzw. „Lust“ (LP 11, Abs. 76 und 84) zu spielen, vertritt diese Theaterlehrkraft (LP 11) die These zu den Wesensmerkmalen von Kindern (im frühen Grundschulalter) gehöre die Lust zu spielen. Diese Lust sei gewissenmaßen in ihnen angelegt und es brauche „prinzipiell [...] gar keinen Punkt“ (LP 11, Abs. 74), um sie zum Spiel zu motivieren. Diese – speziell auf Kinder bezogene – anthropologische Verortung des Ludischen, führte LP 11 noch an anderer Stelle an, indem sie auf die offene Interviewausstiegsfrage erklärte, Schüler*innen könnten sich grundsätzlich auf das Theaterspiel einlassen, „vor allem“ (LP 11, Abs. 442) Grundschüler*innen, da diese „halt spielen“ (ebd.) wollten:

LP 11: Und ich glaube tatsächlich, dass Theater bei Schülern immer funktioniert. Also das ist etwas, da haben die Bock drauf, weil es einfach Theater spielen ist. Und Kinder, vor allem Grundschüler, die wollen halt spielen. Die kommen aus dem Kindergarten und haben da ganz viel Rollenspiel gemacht und kommen dann hierher (*in die Grundschule*) und sitzen und können halt nicht mehr spielen.
(LP 11, Abs. 442)

Auch hier wird mit der Aussage „Kinder, vor allem Grundschüler, die wollen halt spielen“ (LP 11, Abs. 442) das Spiel als Wesensmerkmal von Kindern betrachtet. Nach dieser (anthropologischen) Setzung des Ludischen als Wesensmerkmal von Kindern, verweist LP 11 auf die Spielerfahrung von Grundschüler*innen, indem sie feststellt: „Die kommen aus dem Kindergarten und haben da ganz viel Rollenspiel gemacht und kommen dann hierher [...] und sitzen und können halt nicht mehr spielen“ (LP 11, Abs. 442). Die Aussage, Kinder seien besonders spielerfahren, wird von Wolfgang Sting bestätigt, der er in seinem Vortrag ‚Theater in der Grundschule als Spiel, Kunst und Bildung‘, den er auf einer Fachtagung¹⁹⁰ in Karlsruhe zum Thema ‚Theater in der Grundschule‘ hielt, feststellte:

Für die Theaterarbeit in der Grundschule ist Spiel ein spannendes Thema, zum einen, weil im Spiel vielfältige Theaterelemente enthalten sind und zum anderen, weil Kinder im und durch das Spiel differenzierte Lernerfahrung machen können. Und ganz entscheidend: weil Kinder schon als Experten des Spiels in die Schule kommen, sie haben jahrelange Spielerfahrung, verfügen somit über implizites Wissen, wie man spielt.¹⁹¹

Sting betrachtet das Spiel (in Anlehnung an Huizinga) als Geschehen, das durch Raum und Zeit gerahmt ist, auf Freiwilligkeit basiert, nach bestimmten Regeln verläuft und sich zudem durch Selbstzweckhaftigkeit auszeichnet¹⁹². Allerdings verzichtet Sting – im Gegensatz zu

¹⁹⁰ Die Tagung fand am 6. Juni 2019 am KIT in Karlsruhe statt.

¹⁹¹ Sting, Wolfgang: Theater in der Grundschule als Spiel, Kunst und Bildung. In: Bachmann, Anna-Sophie; Beichel, Johann J. (Hrsg.): Theater an Grundschulen. Bildungstheorie und Schulpraxis. Dokumentation zur Fachtagung am KIT: 6. Juni 2019. Vorträge und Workshops. Baltmannsweiler, 2019, S. 37–49, hier S. 39.

¹⁹² Vgl. ebd.

LP 11 – darauf, die „jahrelange Spielerfahrung“ (ebd.) von Kindern auf ihr ‚naturegebenes‘ Wesen zurückzuführen.

Auch die zweite Lehrkraft (LPoTP 2), die das Spiel zu den Wesensmerkmalen von Kindern zählte, antwortete auf die Frage, wie die Schüler*innen zum Spiel angestiftet würden, im Gegensatz zu Jugendlichen seien Kinder „total spielfreudig“ (LPoTP 2, Abs. 49):

I: Sie sind als Klassenlehrerin (*am Theaterprojekt*) beteiligt. Könnten Sie beschreiben, wie die Theaterpädagogin die Kinder zum Spielen motiviert? [...]

LPoTP 2: Wie sie das herauslockt?

I: Ja.

LPoTP 2: Gute Frage. (...) Also meistens ist es schön bei Kindern, dass sie ja total spielfreudig sind und man da gar nicht so viel locken muss, wie es jetzt vielleicht bei Jugendlichen wäre.

(LPoTP 2, Abs. 46–49)

LPoTP 2 schränkt die Behauptung, dass „Kinder [...] total spielfreudig“ (vgl. ebd.) seien etwas ein, indem sie dieser Behauptung das Temporaladverb „meistens“ (ebd.) voranstellt. Dennoch konstruiert sie die Spielfreude von Kindern als deren Wesensmerkmal, indem sie das Hilfsverb ‚sein‘ (in der 3. Person Plural) auf Kinder bezieht und dadurch das Spiel zu den Bedingungen des Seinszustands von Kindern erklärt.

Mit Rückgriff auf Sandl (siehe vorausgegangener Exkurs) sei zu den anthropologischen Erklärungsmustern der befragten Expert*innen zum Aspekt der *ludischen Komponente* im Schultheater an Grundschulen angemerkt: Das Spiel kann und darf durchaus als anthropologisches Paradigma konstruiert werden. Die Gefahr dieses Konstrukts besteht allerdings darin, dass auf einen vermeintlichen universellen Wesenskern – in diesem Fall von Kindern – geschlossen wird und zugleich die spezifischen (Theater-)Spielhandlungen einzelner Kinder bzw. ganzer Schultheatergruppen aus dem Blick geraten.

Zwei Theaterlehrkräfte erklärten, ‚ihre‘ Schüler*innen nähmen theaterpädagogische Übungen als Spiel wahr. Auf die Frage, wie sie die Schüler*innen zum Theaterspiel animiere, erklärte eine Lehrkraft (LP 7):

LP 7: [...] Und da machen wir eben wirklich ganz viele Übungen [...] Also ich glaube die Kinder empfinden es als Spiel, ich sage aber trotzdem Übung dazu.

(LP 7, Abs. 40)

Möglicherweise basiert die Aussage, Kinder im Grundschulalter differenzierten nicht zwischen Spiel und Wahrnehmungs-, Reaktions- oder Bewegungsübungen ebenfalls auf der Annahme, Kindsein sei (gewissermaßen ‚von Natur aus‘) untrennbar mit dem Ludischen verknüpft, zumindest legt die Formulierung „ich glaube die Kinder empfinden es als Spiel“ (LP 7, Abs. 40) diese Vermutung nahe.

Eine weitere Expertin (ETP 1) flocht eine ähnliche Aussage in ihre Probenprozessbeschreibung ein, indem sie feststellte:

ETP 1: Das überschneidet sich natürlich immer mal. Spiel und Übung überschneidet sich. Das merken die (*Schüler*innen*) ja manchmal gar nicht, dass das eine Übung ist.
(ETP 1, Abs. 49)

Aus dem Kommentar dieser Expertin (ETP 1) „Das merken die [...] ja manchmal gar nicht, dass das eine Übung ist“ (ETP 1, Abs. 47) kann man schließen, dass die Theaterlehrkraft davon ausgeht, Grundschüler*innen erlebten „manchmal“ (ebd.) keinen Unterschied zwischen „Spiel und Übung“ (ETP 1, Abs. 49). Insofern wird hier die *ludische Komponente* mit der *Poiesis* gleichgesetzt. Wie in der Analyse von Extrakten zur *Hauptkategorie Poiesis* erläutert, zeichnet sich das Üben jedoch durch das Moment der Wiederholung aus und erfordert körperliche und geistige Anstrengung. Das Aufbringen dieser Anstrengung ermüdet und kann zur völligen Erschöpfung führen, wohingegen das Spiel nach Seitz stets „eine beglückende Tätigkeit“ darstellt¹⁹³ und sich dadurch von der Übung unterscheidet.

Tatsächlich wurde das Ludische als Bestandteil der Schultheaterarbeit von sieben Expert*innen und somit von 41,2 % der Befragten mit Freude, Lust, Begeisterung und Spaß in Verbindung gebracht. Damit bestätigten diese Expert*innen Seitz' Feststellung, mit dem „Substantiv ‚Spiel‘ bzw. dem Verb ‚spielen‘ [werde, d. Verf.] stets etwas Vergnügliches beschrieben“¹⁹⁴. Als Beleg für die Verknüpfung diverser Expert*innen der ludischen Komponente des Theaterspiels mit den Attributen Freude, Lust und Spaß seien zwei Transkriptextrakte angeführt:

Eine Theaterlehrkraft (LP 10) vertrat die These, Spielfreude entstehe, wenn Schüler*innen ab der ersten Grundschulklasse Theater spielten und erklärte zur Spielfreude ihrer Schüler*innen, die sich sowohl im Theaterunterricht als auch bei Theaterkooperationsprojekten mit anderen Schulen zeige:

LP 10: Und Spielfreude entsteht glaube ich schon auch dann, wenn man in Klasse eins eben / Wir fangen eben mit Jeux Dramatiques an und packen da eigentlich eher so die ganzen Sachen mit rein, die alle / Also in eine andere Rolle schlüpfen, die Bühne als Spielraum nehmen, mit sich verkleiden mit / Also das ist noch nicht Spiel für Publikum, sondern eigentlich eher für sich selber.
(LP 10, Abs. 116)

LP 10 verknüpft Spielfreude hier mit dem Verkleiden, d. h. mit dem Experimentieren, mit Kostümen und Figuren sowie mit der Aneignung eines Spielraums, die sie (LP 10) „als Spielraum nehmen“ (ebd.) bezeichnet. Zudem verbindet sie (LP 10) Spielfreude mit einer

¹⁹³ Seitz, 2013, S. 24.

¹⁹⁴ Vgl. ebd., S. 19.

gewissen Zweckfreiheit denn sie betont: „Das ist [...] nicht Spiel für Publikum, sondern eigentlich eher für sich selber“ (LP 10, Abs. 116).

Eine weitere Expertin (M 1) verwendete im Rahmen der Beschreibung eines Theaterworkshops, den sie mit Lehrkräften durchgeführt hatte, in einem Satz sowohl den Begriff „Spielerfahrung“ (M 1, Abs. 24) als auch die Formulierung „es war unglaublich Spaß“ (M 1, Abs. 241):

M 1: Ja, also es war Spielerfahrung, es war unglaublich Spaß. Die haben auch alle gesagt danach, also man hat das nicht immer, weil manchmal sind sie (*die Teilnehmenden*) erschlagen nach so einem Workshop, aber da war es dann zum Beispiel so, dass sie gesagt haben: ‚Ja und jetzt könnte man gerade nochmal weitermachen.‘

(M 1, Abs. 241)

Mit der rhetorischen Figur des Parallelismus in der Formulierung „es war Spielerfahrung, es war unglaublich Spaß“ (M 1, Abs. 241) wird hier ein enger Zusammenhang zwischen der ludischen Komponente und dem Spaßmoment hergestellt.

Vier befragte Expert*innen brachten die ludische Komponente des Theaterspiels außerdem mit dem Attribut der Freiheit in Verbindung. Bspw. beschrieb eine Theaterlehrkraft (LP 1/Pretest), die mit ihrer Theater-AG eine Schattentheaterproduktion erarbeitet hatte, die Produktionsphase so:

LP 1: Mhm, ja, also wir haben erst mal gebastelt. Erst mal die Figur gebastelt, die wir ja für das Theaterstück gebraucht haben. Dann waren sie (*die Schüler*innen*) erst einmal von den Figuren [...] begeistert und haben einfach mal ganz frei gespielt. Jetzt mal von der Geschichte weg, einfach ganz frei ‘rumgespielt und sich erst mal ausgetobt.

(LP 1/Pretest, Abs. 32)

LP 1 lässt hier die Aussagen „dann waren sie [...] begeistert“ (LP 1, Abs. 32) und sie „haben einfach mal ganz frei gespielt“ (LP 1, Abs. 32) aufeinander folgen. Zudem bringt sie (LP 1) „ganz frei ‘rumspielen“ (vgl. LP 1, Abs. 32) mit dem Kommentar, die Schüler*innen hätten „sich erst mal ausgetobt“ (vgl. ebd.) in Verbindung. Mit der zweimaligen Erwähnung, dass die Schüler*innen „ganz frei gespielt bzw. ‘rumgespielt“ (vgl. ebd.) hätten, stellt diese Theaterlehrkraft (LP 1) einen kausalen Zusammenhang zwischen dem Verb ‚spielen‘ und dem Adjektiv ‚frei‘ her und schließt in die *ludische Komponente* damit den Aspekt der Freiheit ein. Eine Multiplikatorin (M 1) meinte, Theater bedeute „sich frei zu spielen“ (vgl. M 1, Abs. 75). Die Frage nach der konzeptionellen Verankerung ihrer Schultheatermultiplikatorenarbeit beantwortete diese Expertin zunächst mit einer Aufzählung von Schauspieltechniken und Theaterästhetiken, die sie im Laufe ihrer Berufsbiografie kennengelernt hatte und grenzte sich

anschließend von der Methode des ‚Armen Theaters‘¹⁹⁵ ab, indem sie ihr eigenes Theaterverständnis wie folgt explizierte:

M 1: Oder gerade mit dem ‚Armen Theater‘, wo wirklich bis zum letzten Finger und Muskel, [...] gedrillt wurde. Das hat mich eher abgeschreckt, also einerseits Faszination, dass ich mich als Spieler so gut kenne und andererseits dachte ich immer: ‚Für mich ist Theater eher Befreiung und dass ich mich frei spiele.‘
(M1, Abs. 75)

Mit der Aussage ‚Für mich ist Theater eher Befreiung und dass ich mich frei spiele‘ (ebd.) wird hier die ludische Komponente des Theaterspiels mit einem Akt, der zum Freisein führt, verknüpft.

Die ludische Komponente wurde von zwei befragten Theaterlehrkräften zudem mit Kreativität assoziiert. Kreativität kann sowohl Schöpferkraft, als auch das Schöpferische bedeuten. Kreativität ist somit Voraussetzung für das Hervorbringen von etwas Neuem. Bspw. umschrieb eine Theaterlehrkraft (LP 11) den Begriff ‚Spielerei‘ (LP 11, Abs. 175) in ihren Ausführungen zu den Erfahrungsmöglichkeiten ihres Schultheaterprojekts für die Teilnehmenden als ‚etwas Kreatives‘ (vgl. LP 11, Abs. 175) und qualifizierte das Spiel damit als schöpferischen Akt:

LP 11: Und dann haben sie (*die Schüler*innen*) einfach [...] miterlebt, dass sich aus so einer Spielerei, so etwas Kreativem, was sie auch / Oder vor allem, was sie erlebt haben, dass ihre Ideen, die sie irgendwie da eingebracht haben, wie auch immer, dass daraus dann ein schönes Endprodukt entstanden ist.
(LP 11, Abs. 175)

‚Spielerei‘ (LP 11, Abs. 175) wird hier als Möglichkeit, eigene Ideen ‚einzubringen‘ (vgl. ebd.) verstanden, aus denen letztlich ein ‚schönes Endprodukt‘ (vgl. ebd.) entstehe.

Auch LPoTP 2 verwendete in ihrer Beschreibung der Unterschiede, die sie zwischen den Theaterproben und dem sonstigen Fachunterricht erlebe, das Adjektiv ‚kreativ‘, das sie auf die Möglichkeit der Schüler*innen, im Theaterprojekt ‚mit dem Körper und der Stimme spielen zu können‘ (vgl. LPoTP 2, Abs. 107), bezog:

LPoTP 2: Und dann darf man da (*im Theaterprojekt*) auch natürlich mehr. Also sie (*die Schüler*innen*) dürfen da sich vielleicht noch mehr kreativ einbringen und können es auch, nicht wahr? Ja, zum Theaterspielen gehört ja auch mal wild schreien, mal leise flüstern, mal also auch mit Körper und Stimme zu spielen und so.
(LPoTP 2, Abs. 107)

¹⁹⁵ Der Begriff *Armes Theater* geht auf Jerzy Grotowskis‘ Theaterkonzeption zurück. Grotowski reduzierte das Theater auf den bzw. die Schauspieler*in, der bzw. die mit dem Körper das ‚totale Theater‘ entstehen lassen sollte. Hierfür musste der Körper der spielenden Person durch teilweise schmerzhaftes Trainingsmethoden ‚von Widerständen‘ befreit werden. Vgl. Brauneck; Schneilin (Hrsg.): Theaterlexikon 1. Begriffe und Epochen, Bühnen und Ensembles (4. vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage). Reinbek bei Hamburg, 2001.

LPoTP 2 führt in dieser Passage als Unterscheidungsmerkmal zwischen den Theaterproben und dem curricular verankerten Fachunterricht die ludische Komponente an, die die Freiheit impliziere, „mal wild schreien, mal leise flüstern, mal [...] mit Körper und Stimme [...] spielen“ (LPoTP 2, Abs. 107) zu dürfen und die zudem das Einbringen von mehr Kreativität erlaube, als dies in anderen Unterrichtsfächern möglich sei.

Die spielerischen Momente des Schultheaters wurden von Befragten somit auch mit den Elementen Freiheit und Kreativität in Verbindung gebracht.

Neben den im Vorausgegangenen erörterten Attributen, die befragte Expert*innen mit dem Ludischen (als Bestandteil ihrer jeweiligen Schultheaterangebote) verknüpften, grenzten einzelne interviewte Personen die ludische Komponente von bestimmten (theaterkonstituierenden) Elementen ab. Eine Lehrkraft (LPoTP 1) erklärte beispielsweise, die Umsetzung „eines Stücks auf Papier“ (vgl. LPoTP 1, Abs. 52) sprich eines Textes, der in seiner Materialität vorliege, sei nicht „das wirkliche Spiel“ (LPoTP 1, Abs. 52): Diese Lehrkraft äußerte im Zuge der Beschreibung ihres Theaterprojekts:

LPoTP 1: Also es wäre sicherlich einfacher gewesen, wenn man ein Stück quasi auf Papier hat und man das dann irgendwie versucht umzusetzen. Aber ich glaube das ist nicht, ist nicht das wirkliche Spiel.
(LPoTP 1, Abs. 51)

Die illustrative „Umsetzung“ (LPoTP 1, Abs. 51) eines „Stücks“ (ebd.) durch Textdeklamation und mimisches und gestisches ‚Bebildern‘ des Textes wird hier vom „wirklichen Spiel“ (vgl. ebd.) abgegrenzt. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass LPoTP 1 vorhandene (dramatische) Texte nicht als Material mit Spielpotential betrachtet.

Daneben fiel beim Sichten und Sortieren der Fundstellen zum *sachlichen Aspekt ludische Komponente der Hauptkategorie Selbstreferentialität* auf, dass der Begriff ‚Spiel‘ von befragten Grundschultheaterexpert*innen sowohl als Synonym für die Aufführung als auch für die Inszenierung verwendet wurde: LP 8 antwortete bspw. auf die Frage nach dem Stoff:

LP 8: Dieses Schuljahr spielen wir DIE KLEINE HEXE nach.
(LP 8, Abs. 22)

Als „Nachspielen“ (vgl. ebd.) wird hier offensichtlich das Erarbeiten einer Produktion (Inszenierung) zum genannten Stoff bezeichnet. An anderer Stelle erläuterte diese Theaterlehrkraft zu den Aufführungen:

LP 8: Und also wir spielen vier Mal, wir spielen zwei Mal vormittags für die Schüler sozusagen; wir laden die Kindergärten ein.
(LP 8, Abs. 113)

Auch hier wird das Verb ‚spielen‘ als Synonym für das Verb ‚aufführen‘ verwendet.

Stellenwert der ludischen Komponente in den Schultheaterangeboten

Befragte fassten Spielfreude zum einen als Bildungsziel auf, und zum anderen wurde das Spiel als didaktisches Mittel verstanden und eingesetzt.

Mit LP 1/Pretest, M1 und LPoTP 1 gaben drei (der siebzehn) Expert*innen an, sie wollten mit ihren Schultheaterangeboten den Teilnehmenden Spielfreude vermitteln. Spielfreude wurde infolgedessen von 17,6 % der interviewten Expert*innen als ‚Lernergebnis‘ bzw. Bildungsziel des Theaterspiels betrachtet.

Aus dem Transkript des Interviews mit LP 1/Pretest stammt bspw. folgende Passage:

I: Gibt es [...] Ziele, die Sie mit der Schultheaterarbeit verbinden?

LP1: Ja. Ja, einfach den Kindern auch diese Freude zu vermitteln an dem Spiel, und dass nicht alles in der Schule so (...) ja nicht alles so auf das Wissen, auf Lernen ausgerichtet ist, sondern auch auf Spaß haben und eben so etwas Künstlerisches – also für mich ist es so etwas Künstlerisches – auf die Beine zu stellen und etwas zu zeigen [...].

(LP 1/Pretest, Abs. 139)

LP 1 nennt als Ziel sie wolle „Freude [...] vermitteln an dem Spiel“ (LP 1/Pretest, Abs. 139) und Schüler*innen die Erfahrung ermöglichen, dass Schule auch „Spaß haben und so was Künstlerisches [...] auf die Beine zu stellen“ (ebd.) bedeuten könne. Diesem Bildungsziel stellt sie einen Bildungsmodus gegenüber, den sie als Ausrichtung „auf das Wissen, auf Lernen“ (ebd.) umschreibt. Insofern unterscheidet LP 1/Pretest in dieser Passage zwischen dem ‚Homo sapiens‘, der aufgrund seiner kognitiven Fähigkeiten vernünftig denkt, und dem ‚Homo ludens‘, der es vermag mit Spaß und Freude ästhetische Produkte zu schaffen. Zweiteren will sie (LP 1/Pretest) mit ihrem Schultheaterangebot durch die Vermittlung von Spielfreude und dem Mitwirken am ‚Erstellen‘ (LP 1/Pretest spricht vom „auf die Beine stellen“) eines ästhetischen Produkts ausbilden.

Die interviewte Schulleiterin, an deren Schule Theaterateliers obligatorisch für alle Schüler*innen angeboten wurden, äußerte, sie engagiere zur Leitung der Theaterateliers bewusst externe (für professionelle Theater arbeitende) Theaterpädagog*innen, da diese die „Freude am Spiel“ (SL 1, Abs. 16) ins Zentrum ihrer Arbeit mit den Grundschüler*innen stellten:

SL 1: Die Theaterpädagogen bringen eine nicht unbedingt rein pädagogische Sichtweise mit, sondern da kommt ganz viel Theater mit, Freude am Spiel. Und das genießen wir, dass die auch mit einem frischen Blick auf die Kinder kucken. Und mit ihren Übungen, die gar nicht irgendwie jetzt auf Leistungsüberprüfung oder -feststellung abgestellt sind, sondern [...] es geht rein um die Freude am Spielen. Und das genießen wir, weil die Lehrer sind ja jetzt nicht die Profis im Theaterspiel, sondern sie vermitteln eher Theater. Das andere ist so direkt. Das ist so frisch.

(SL 1, Abs. 16)

Aus dem Extrakt geht hervor, dass auch SL 1 zwischen „Leistungsüberprüfung und -feststellung“ (SL 1, Abs. 16) und somit funktionalem, zweckorientiertem Lernen und der „reinen Freude am Spiel“ (vgl. SL 1, Abs. 16) differenziert und die Spielfreude als zweckfreie Angelegenheit betrachtet.

Spielfreude wurde von befragten Expert*innen nicht nur als Bildungsziel genannt, sondern das Spiel wurde auch als didaktische Herangehensweise beschrieben. Sieben Expert*innen (das entspricht einem Anteil von 41,2 % der Befragten) betonten, zu ihrem jeweiligen Theaterunterrichtsprinzip gehöre das Spiel.

Eine Theaterlehrkraft (LP 11) erklärte bspw., sie setze das Spiel als didaktisches Mittel ein, um besonders Schüler*innen, die sich vor Aufführungen scheuten, zum Theaterspielen ‚zu verführen‘ und ihnen dadurch letztlich positive Erfahrungen zu ermöglichen:

LP 11: Aber deshalb: Wenn man von diesem Spielerischen da reingeht und die (*Schüler*innen*) das gar nicht merken, quasi in Anführungsstrichen, kann man die quasi überlisten und dann merken sie: ‚Aha es kann ja doch schön sein.‘
(LP 11, Abs. 255)

Eine andere Lehrkraft (LP 9) erläuterte zum Aufbau ihrer Theaterstunden, „freie Spielaufgaben“ (vgl. LP 9, Abs. 60) gehörten zu den konstitutiven Bestandteilen jeder Theaterstunde:

LP 9: Also [...] dann ist der Mittelteil immer so, dass wir, wenn wir aufgewärmt sind, dann gibt es [...] im Prinzip eine freie Spielaufgabe, wo aber alle gleichzeitig spielen, und wo ich so kucke / Also wenn man sich jetzt eine Rolle überlegt, dann kucke ich eben, dass die erstmal für sich das rausfinden, und dann lasse ich sie dann zusammengehen, dass sie zusammen was entwickeln.
(LP 9, Abs. 60)

In diesem Extrakt wird mit der Aussage im „Mittelteil“ (LP 9, Abs. 60) einer Theaterstunde (d. h. in der Phase nach dem Aufwärmtraining) werde stets eine „freie Spielaufgabe“ (vgl. ebd.) gestellt, in der die Schüler*innen experimentieren und für sich etwas herausfinden könnten, diese „freie Spielphase“ zum didaktischen Prinzip erklärt.

Effekte, die Befragte dem Ludischen zuschrieben

Der ludischen Komponente des Theaterspiels wurden von interviewten Expert*innen auch Effekte zugeschrieben. Eine Theaterlehrkraft (LP 10) erklärte bspw., Schüler*innen, die ab der ersten Klasse Theaterunterricht hätten, seien spielfreudiger als Schüler*innen, die keinen kontinuierlichen Theaterunterricht genössen.

LP 10: Ich habe auch schon öfters so schulartenübergreifende Gruppen gehabt. Und merke einfach wie spielfreudig unsere (*Schüler*innen*) sind im Vergleich, wenn ich jetzt in eine vierte Klasse gehe von der //
I: Regelschule?
LP 10: Von der Regelschule. Da ist das oft so: ‚Oh nö.‘ Und: ‚Ich traue mich nicht.‘ Und: ‚Ah komisch.‘ Und / Ich glaube, das ist bei unseren (*Schüler*innen*)

tatsächlich, weil wir von Klasse eins anfangen. Ich muss eigentlich gar nicht groß motivieren. Klar ist schon immer wichtig, dass es ein Spielstoff ist, auf den sie Lust haben.

(LP 10, Abs. 108–110)

Hier wird Spielfreude als Effekt beschrieben, der sich bei Schüler*innen einstellt, die ab der ersten Grundschulklasse kontinuierlich Theater spielen.

An anderer Stelle erklärte LP 10, Schüler*innen, die ab der ersten Klasse im Fach Theater unterrichtet würden, hätten aufgrund ihrer Spielfreude weniger Hemmungen, wenn es darum gehe, mit dem eigenen Körper spielerisch zu experimentieren:

LP 10: Ich glaube, dass es das A und O ist, dass das (*Theater*) von Anfang an dazu gehört, weil irgendwann würde ich sagen, genau in der kindlichen Entwicklung kommt das ja einfach auch so, dass sie anfangen irgendwie so ein Schamgefühl aufzubauen oder sich irgendwie so genießen und so den Außenblick einnehmen mehr so: ‚Ah und wie wirke ich jetzt und ist das jetzt irgendwie komisch?‘ Das haben unsere (*Schüler*innen*) natürlich schon klar auch, aber weil das einfach so von Anfang an mit dazu gehört, ist das bei unseren einfach / Also ich finde sie unglaublich kreativ und unglaublich spielfreudig. Das finde ich bei unseren Kindern irgendwie toll.

(LP 10, Abs. 297)

Da mit LP 10 lediglich eine Expert*in interviewt worden war, die an einer Grundschule arbeitete, an der das Fach Theater kontinuierlich ab der ersten Klasse unterrichtet wurde, berichtete lediglich eine Person über den Effekt der „unglaublichen Spielfreude“ (LP 10, Abs. 297), der sich bei Schüler*innen einstellt, die während ihrer gesamten Grundschulzeit Theater spielen.

Die ludische Komponente des Theaterspiels kann nach Meinung befragter Expert*innen jedoch auch zu negativen Effekten führen, die darin begründet lägen, dass dem Ludischen im formellen Bildungssystem (sprich an Schulen und Hochschulen) ein geringerer Stellenwert eingeräumt werde als der Vermittlung von explizitem Wissen. Dieses ist an das begriffliche, rationale Denken gekoppelt (siehe Kapitel II, Punkt 2.3.4) und zeichnet den ‚Homo sapiens‘ aus. So bemerkte eine Multiplikatorin (M 2), die sich für den Einsatz von Theater im Deutschunterricht bspw. als Methode zur Vorbereitung auf Buchpräsentationen aussprach:

M 2: Ich beobachte halt nach wie vor, dass Deutschlehrer meinen, jeder der halt Deutsch studiert hat, der kann auch Theater spielen. Dieses Denken ist immer noch sehr verbreitet. Das beobachte ich halt, dass es aber eine Ausbildung ist, dass das Handwerk hat, dass das Dramaturgie auch Theorieaspekte //

I: Und Spielpraxis //

M 2: Praxis, ja. Die Spielpraxis! Das haben viele auch hier im Fach nicht so ganz verstanden: ‚Ah, die spielt halt, ja ja die spielt‘ /

(M 2/M 3, Abs. 214–216)

M 2 differenziert hier mit der Aussage „Deutschlehrer meinen, jeder der halt Deutsch studiert hat, der kann auch Theater spielen“ (M 2/M 3, Abs. 214) zwischen der Vermittlung von

explizitem Wissen bzw. dem lehrenden Umgang mit diesem Wissen – das im Studium des Fachs Deutsch erworben werde – und dem Theaterspiel mit seiner ludischen Komponente und stellt fest, auch „das Handwerk“ (ebd.) des Theaterspiels müsse erlernt werden. Damit knüpft sie an die ludische Komponente die Bedingung eines aktiven Aneignungsprozesses von handwerklichem Können, theaterspezifischem Wissen und eigener Spielerfahrung. Gleichzeitig konstatiert diese Expertin (M 2) mit dem fingierten Kolleg*innenzitat „die spielt halt, ja ja die spielt“ (M 2/M 3, Abs. 216), das Spiel als performatives Lernformat werde im formellen Bildungssystem nicht ernst genommen. M 3 nennt an anderer Stelle eine Konsequenz für die unzureichende Akzeptanz der ludischen Komponente des Theaterspiels im Schulsystem:

M 3: Und was [...] so ein bisschen leider Gottes auch die Schiene vom Kultusministerium ist. Die sagen: ‚Ja, wir unterstützen das schon, ihr könnt ja Theater spielen, aber macht doch das im Nachmittagsangebot.‘

M 2: Genau, das kommt jetzt.

I: Aha, im AG-Bereich?

M 3: Genau, in der Ganztagschule. Und das ist eben zweierlei, ob ich das als ein Klassenprojekt mache, wo wirklich alle mal im Laufe ihrer Grundschulzeit mit Theater in Verbindung kommen oder ob man sagt: ‚Ja, nein, das ist so ein Bonbon, und wer das machen möchte, der kann es ja auch machen, wie vielleicht was weiß ich, in einen Klettergarten gehen oder so irgendwas, das /

(M 2/M 3, Abs. 217–220)

Nach dieser Aussage soll das Ludische vom Kernunterricht separiert werden und als (freiwilliges) Zusatzangebot an Nachmittagen stattfinden. Demnach besteht der negative Effekt der geringen Akzeptanz der ludischen Komponente des Theaterspiels darin, dass diese Komponente aus dem regulären Stundenplan ausgeschlossen wird. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass die Bildungswirksamkeit des Theaterspiels im regulären Unterricht nicht genutzt wird.

Als Analyseergebnis zum *sachlichen Aspekt ludische Komponente der Hauptkategorie Selbstreferentialität* bleibt festzuhalten:

Die befragten Grundschultheaterexpert*innen konnotierten das Ludische unterschiedlich: Zum einen wurde es anthropologisch begründet. Diese Begründungsmuster dienten befragten Expert*innen zur Legitimation von Schultheater mit Grundschüler*innen. Zum anderen wurde das Ludische mit den Aspekten Spaß, Freude, Vergnügen, Freiheit und Kreativität verknüpft. Zudem nahmen (einzelne) befragte Lehrkräfte Abgrenzungen zwischen der ludischen Komponente und anderen Komponenten vor, indem sie bspw. betonten, textbasierte Herangehensweisen gehörten nicht zum Ludischen. Auch fiel bei der Analyse der Extrakte zur *ludischen Komponente* auf, dass das Verb ‚spielen‘ als Synonym für ‚aufführen‘ verwendet wurde.

Zum Stellenwert, den die Befragten der *ludischen Komponente* einräumten, ergab sich folgender Befund: Mehrere Expert*innen wiesen dieser Komponente den Stellenwert eines Bildungsziels zu, denn sie gaben an, sie wollten mit ihrem jeweiligen Schultheaterangebot den Teilnehmenden Spielfreunde vermitteln. Zum anderen wurde die *ludische Komponente* als didaktisches Mittel betrachtet, d. h., interviewte Theaterlehrkräfte äußerten, sie setzten gezielt spielerische Herangehensweisen als Probenmethoden ein.

Die ludische Komponente wurde darüber hinaus als Effekt von Schultheater beschrieben. Dieser Effekt zeige sich als ausgeprägte Spiel- und Experimentierfreude bei Schüler*innen, die kontinuierlich, d. h., während der kompletten Grundschulzeit Theaterunterricht genossen. Zudem wurde darauf hingewiesen, dass das Ludische im formellen Bildungssystem einen minderwertigen Stellenwert einnehme, der sich als offen geäußerte Geringschätzung des ‚Spiels‘ zeige oder auch daran festmachen ließe, dass (an Grundschulen) dem Theaterspiel im regulären Stundenplan (meist) kein Platz eingeräumt werde. Dies führe bspw. zur Verortung von Schultheater (an Grundschulen) im Nachmittagsbereich, in dem Angebote, die auf freiwilliger Teilnahme basierten, gemacht würden.

Dieser Befund wird von Pinkert bestätigt, die in einem Vortrag auf der Jahrestagung der *Wissensplattform Kulturelle Bildung* feststellte, dass die „künstlerischen Fächer in der Schule [...] als eine Praxis erschienen, die auf dem Prinzip von zweckfreiem Spiel basiere und als Entlastungsfächer aus dem Curriculum verdrängt würden, weil sich die Auffassung so hartnäckig halte, dass in den künstlerischen Fächern ja nur gespielt werde und es einzig darauf ankomme, dass alle Spaß hätten“¹⁹⁶.

Handlungsentlastung/Handlungsdruck

Unter dem *sachlichen Aspekt Handlungsentlastung/Handlungsdruck* der *Hauptkategorie Selbstreferentialität* werden zum einen Aussagen von Expert*innen untersucht, die Informationen zu handlungsentlasteten und nicht funktional ausgerichteten Momenten der Schultheaterarbeit mit Grundschüler*innen enthalten. Es geht somit um Auskünfte über Rahmungen und Prozesse, die nicht mit der Absicht, instrumentelle oder pragmatische Zwecke zu verfolgen, gestaltet werden. Zweckorientierte Absichten lägen bspw. in der Ausrichtung der Schultheaterarbeit auf die Erfüllung curricular vorgegebener Zwecke oder auf das Bedienen pragmatischer Bedarfe. Momente der Handlungsentlastung und der Suspendierung von der Bindung (des Schultheaters) an einen Gebrauchswert lassen sich auch

¹⁹⁶ Vgl. Pinkert, Ute: Das Wissen der Künste innerhalb künstlerischer (theatraler) Verfahren – Vortrag auf der Jahrestagung der Wissensplattform Kulturelle Bildung Online, 2017. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/wissen-kuenste-innerhalb-kuenstlerischer-theatraler-verfahren-vortrag-jahrestagung> (Zugriff: 17.10.2022).

an ihrem Gegenteil erkennen. Aus diesem Grund werden im Folgenden auch Informationen über jede Art von Handlungsdruck, der – nach Meinung befragter Personen – mit Schultheater verbunden sein kann, genauer betrachtet.

Handlungsentlastete Momente zeichnen sich – wie im II. Kapitel unter Punkt 2.3.1 beschrieben – durch eine gewisse Distanz zum funktionalen Alltag aus. Insofern werden zum *sachlichen Aspekt Handlungsentlastung* auch Aussagen analysiert, die Rückschlüsse auf die Verortung der Theaterangebote im (funktionalen) Schulalltag zulassen.

Zur Darstellungsweise der Befunde zum *sachlichen Aspekt Handlungsentlastung* sei angemerkt, dass dieser Aspekt anhand der Gegenüberstellung von Gesichtspunkten betrachtet wird, die auf der einen Seite für Handlungsentlastung und Alltagsdistanz stehen und auf der anderen Seite für Handlungsbelastung und Nähe zum funktionalen Schulalltag.

Ergebnisoffenheit versus Produktionsdruck

Zwei Theaterlehrkräfte gaben an, sie hätten es als handlungsentlastend empfunden, ohne Produktionsdruck in die Probenphase einsteigen zu können: LP 1/Pretest erzählte bspw., ihr Kollegium hätte von ihr nicht erwartet, dass sie eine Inszenierung, die man vor Publikum zeigen könne, erarbeite:

LP 1: Ja, wir sind ja ein relativ kleines Kollegium. Also die waren da auch alle ganz offen und haben halt ab und zu mal gefragt: ‚Ja, wie läuft's bei dir in der AG?‘ Und: ‚Was macht Ihr eigentlich?‘ [...] Aber das war da nicht so irgendwie so: ‚Jetzt zeig doch mal!‘

[...]

LP 1: [...] Das war auf jeden Fall gut. Wäre da jetzt irgendwie ein Druck entstanden oder irgendwas verlangt worden, hätte ich vielleicht auch gesagt: ‚Das traue ich mir gar nicht zu. [...] Ich mache es jetzt einfach nur, weil ich einfach Lust darauf habe und gerade das mit diesem Schattentheater, das interessiert mich einfach aus künstlerischer Sicht; aber nicht jetzt, was dann am Ende für ein Theaterstück rauskommt.‘ Das hätte ich mich vielleicht dann auch gar nicht getraut, hätte es jetzt geheißen: ‚Das muss jetzt zur Einschulung fertig sein, und dann wird es allen gezeigt.‘

(LP 1/Pretest, Abs. 255 u. 265)

Hier wird berichtet, inwiefern die Suspendierung vom Handlungsdruck, eine Inszenierung zu erarbeiten, die zu einem bestimmten Anlass – wie „zur Einschulung“ (LP 1/Pretest, Abs. 265) – aufgeführt werden könnte, sich für LP 1/Pretest günstig auf ihre Entscheidung die Leitung der Theater-AG zu übernehmen auswirkte: Frei von Produktionsdruck konnte LP 1/Pretest ihrer „Lust“ (LP 1/Pretest, Abs. 265) und ihrem künstlerischem Interesse mit Schattentheater zu experimentieren nachgehen. Nebenbei sei angemerkt, dass LP 1/Pretest eine Schattentheaterinszenierung mit ihrer Theater-AG erarbeitete, die zweimal aufgeführt wurde und die Einschulungsfeier tatsächlich ein Aufführungsanlass war.

Auch LP 11 erklärte, sie hätte zu Probenbeginn keinerlei Produktionsdruck empfunden:

LP 11: Und ich habe dann dieses Jahr einfach gesagt zu meinem Kollegen: ‚Hey ich habe mal Lust wieder etwas zu machen.‘ Und der hat gesagt: ‚Natürlich, sofort, mach‘ einfach.‘ Und ich habe aber kein Ziel gehabt oder so, sondern habe einfach mal angefangen. Und das hat sich dann so ein bisschen daraus entwickelt.
(LP 11, Abs. 2)

Die handlungsentlastete, offene Ausgangssituation führte auch bei dieser Lehrkraft dazu, dass sie sich auf einen offenen Produktionsprozess mit der Klasse einlassen konnte, während dessen Verlauf – trotz der Aussage ‚ich habe aber kein Ziel gehabt oder so‘ (LP 11, Abs. 2) – eine Inszenierung entstand, die bei einem Grundschultheaterfestival gezeigt wurde. Das handlungsentlastende Moment, keinem Produktionsdruck ausgesetzt zu sein, kann demnach theatrale Produktionsprozesse begünstigen. Ulrike Hentschel meint ohnehin, theatrale Produktionsprozesse basierten grundsätzlich auf ‚Nichtwissen‘¹⁹⁷. Hentschel beschreibt dieses ‚Nichtwissen‘ als Unmöglichkeit, am Anfang von Probenphasen bestimmte Fragen beantworten zu können. Hentschel illustriert dies anhand von Fragen von Teilnehmenden wie: ‚Was werden wir spielen?, Wie sollen wir [...] spielen?‘¹⁹⁸ usw. Auf diese Fragen kann es – laut Hentschel – keine Antworten geben, ‚weil die Arbeit gerade erst anfängt und das, was zur Aufführung gebracht werden wird, erst entsteht und nicht bereits fertig [...] angelegt ist‘¹⁹⁹. Vor diesem Hintergrund ist LP 11s Aussage ‚[...] ich habe aber kein Ziel gehabt oder so, sondern habe einfach mal angefangen‘ (LP 11, Abs. 2) nicht nur als handlungsentlastendes Moment zu werten, sondern Ergebnisoffenheit stellt ein konstitutives Merkmal theatraler Produktionsprozesse dar.

Dennoch legen die beiden angeführten Transkriptpassagen die Vermutung nahe, dass sich das handlungsentlastende Moment, keinen Produktionsdruck zu verspüren, positiv auf die Bereitschaft von Theaterlehrkräften, sich auf Probenprozesse einzulassen auswirken kann.

Demgegenüber kann eine als Produktionsdruck empfundene Erwartung auch als Belastungsfaktor von Theaterlehrkräften wahrgenommen werden. Zwei Theaterlehrkräfte gaben explizit an, dass sie einen latenten Produktionsdruck seitens der Schulleitung verspürt hätten:

LP 7 berichtete bspw., die Schulleitung erwarte von ihr als Theaterlehrkraft, dass in jedem Schuljahr eine Theaterinszenierung mit der Theater-AG erarbeitet werde, die zu einem bestimmten Anlass gezeigt werden könne:

¹⁹⁷ Hentschel, Ulrike: Nichtwissen lernen. Über Aneignen und Befremden beim Theaterspiel. In: Lille, Roger; Andrina, Jörg (Hrsg.): Spielfelder. Baden (Schweiz), 2013. S. 75–82, hier S. 75.

¹⁹⁸ Ebd.

¹⁹⁹ Ebd.

LP 7: Also ich muss sagen, ich bin sehr unterstützt von meiner Schulleitung. Das auf jeden Fall. Aber die Erwartung ist schon da, dass man eben jedes Jahr etwas abliefern.

I: Mhm.

LP 7: Die ist da. Und das finde ich tatsächlich / Jedes Jahr wieder aufs Neue denke ich: ‚Ich schaffe es nicht.‘ Das ist auch glaube ich ganz normal, aber das / Ich finde das kostet schon auch sehr viel Kraft, dass man jedes Jahr irgendwie wirklich dann etwas abliefern muss.

I: Mhm.

LP 7: Muss ist jetzt in Anführungszeichen. Ich muss nicht, aber es wird erwartet.

I: Die Aufführung ist wohl schon in den Schuljahresablauf eingeplant, sodass man nicht sagen kann: ‚Ich bräuchte jetzt einmal eine kreative Auszeit?‘

LP 7: Ja, also das kann man vielleicht sagen, aber man traut es sich auch nicht unbedingt und ich / Also die Erwartungen sind glaube ich da. Der Chor muss liefern, und die Theater-AG muss liefern. So.

(LP 7, Abs. 223–229)

LP 7 umschreibt den Handlungsdruck als Wahrnehmung der Erwartung, dass „jedes Jahr etwas abgeliefert“ (vgl. LP 7, Abs. 223) werden solle. Die Formulierung „die Theater-AG muss liefern“ (LP 7, Abs. 229), die LP 7 an anderer Stelle wählt, klingt wie ein kategorischer Imperativ. Außerdem beschreibt LP 7 ihre Reaktion auf diesen ‚Imperativ‘, indem sie feststellt: „Jedes Jahr wieder aufs Neue denke ich: ‚Ich schaffe es nicht““ (LP 7, Abs. 225). Der Handlungsdruck führt in diesem Fall zum Zweifel daran, der Anforderung entsprechen zu können, weil die Erfüllung der Erwartung ein Produkt ‚zu liefern‘ offensichtlich „schon auch sehr viel Kraft kostet“ (vgl. LP 7, Abs. 27).

Die zweite Theaterlehrkraft, die das Thema Produktionsdruck zur Sprache brachte, führte ebenfalls die Schulleitung als Verursacherin dieser Handlungsbelastung an:

I: Spüren Sie [...] seitens [...] beteiligter Akteure des Schulsystems bestimmte Erwartungen oder Befürchtungen? Starten wir mal mit der Schulleitung. [...]

LP 4: Ja.

I: Ja?

LP 4: Die erwartet, dass ich und meine Kollegin (...) ein erfolgreiches oder ohne Desaster stattfindendes Endprodukt auf die Bühne kriege. Das ist Fakt.

(LP 4, Abs. 225–228)

Hier wird mit dem Prädikat „erfolgreich“ (vgl. LP 4, Abs. 228) eine Handlungsanforderung beschrieben, die sich auf die Öffentlichkeitswirksamkeit des „Endprodukts“ (vgl. LP 4, Abs. 228) bezieht: Auf der „Bühne“ (LP 4, Abs. 228) soll eine Theateraufführung gezeigt werden, die „ohne Desaster“ (ebd.) abläuft. Das „Endprodukt“ (LP 4, Abs. 228) wird demnach nicht an ästhetischen Gütekriterien gemessen, sondern am „erfolgreichen“ (vgl. LP 4, Abs. 228), reibungslosen Ablauf der Aufführung. An anderer Stelle erklärte diese Theaterlehrkraft (LP 4), ihrer Schulleitung ginge es „eigentlich hauptsächlich“ (LP 4, Abs. 234) darum, dass die Aufführung „bei den Eltern gut ankommt“ (LP 4, Abs. 234). Das Motiv, für den Produktionsdruck „ein erfolgreiches oder ohne Desaster stattfindendes Endprodukt auf die

Bühne [zu, d. Verf.] kriege[n, d. Verf.]“ (LP 4, Abs. 228), liegt nach Meinung von LP 4 somit im Bedürfnis der Schulleitung, den Erwartungen der Eltern an die Aufführung zu entsprechen.

LP 4 kommentierte die Erwartungshaltung der Schulleitung ein „ohne Desaster stattfindendes Endprodukt auf die Bühne zu kriegen“ (vgl. LP 4, Abs. 228) im Verlauf des Interviews mit dem Satz „Das erwarte ich von mir aber dann auch“ (LP 4, Abs. 236). Infolgedessen kann angenommen werden, dass sie den Produktionsdruck – im Gegensatz zu LP 7 – nicht als emotionale Belastung erlebte.

AG-Form (mit freiwilliger Teilnahme) versus Schultheater als Pflichtfach bzw. Pflichtprojekt
Findet Schultheater in AG-Form statt, so basiert die Teilnahme auf Freiwilligkeit. Zudem werden in AGs oder in Projekten mit freiwilliger Teilnahme von Schüler*innen vollzogene Handlungen im Zeugnis nicht mit Noten bewertet. Diese Tatsache stellt mit Sicherheit ein handlungsentlastendes Moment für Schüler*innen dar, auf die anhand der Gegenüberstellung ‚keine Notengebung versus Kompetenzbewertung durch Zensuren‘ noch näher eingegangen wird.

Von den sieben Expert*innen (und somit 41,2 % der Befragten), die Theater in AG-Form anboten, plädierten zwei Theaterlehrkräfte explizit für eine Schultheaterform mit freiwilliger Teilnahme. LP 1/Pretest insistierte bspw. auf die Freiwilligkeit der Teilnahme in den ästhetischen Fächern:

LP 1: Jetzt zu sagen: ‚Theater, es muss unbedingt in den den Schulunterricht‘ / Da würde ich jetzt auch sagen: ‚Nein, weil,[...]es [...] dann zu so einem Zwang wird.‘ [...] und dann (...) ja dann wird das wieder so verschulicht.
(LP 1/Pretest, Abs. 280)

Hier wird argumentiert, eine verbindliche Teilnahme am Schultheater käme „einem Zwang“ (LP 1/Pretest, Abs. 280) gleich. Zudem müsse Theater als Pflichtfach logischerweise „verschulicht“ (LP 1/Pretest, Abs. 280) werden. An anderer Stelle erklärte LP 1/Pretest, dies hieße, Bildungsinhalte für Schultheater curricular zu fixieren (vgl. LP 1/Pretest, Abs. 283). LP 1/Pretest legte somit Wert auf das handlungsentlastende Moment für Schüler*innen, sich freiwillig am Schultheater beteiligen zu können. Zudem lehnte diese Lehrkraft es ab, Schultheater an curricular fixierten Kompetenzdefinitionen auszurichten. Die Freiheit von der Verpflichtung, diverse prozess- und inhaltsbezogene Kompetenzen zu vermitteln, kann als handlungsentlastendes Moment für Theaterlehrkräfte gewertet werden, denn sie gewährt ihnen Gestaltungsspielraum im Hinblick auf die theaterpädagogische und ästhetische Ausrichtung ihres jeweiligen Schultheaterangebots.

Eine weitere Theaterlehrkraft (LP 5) argumentierte für die Freiwilligkeit der Teilnahme am Schultheater wie folgt:

LP 5: Ich finde das immer schwierig, wenn das alles in den Deutschunterricht abgeschoben wird. Ich weiß auch nicht, ob ein Fach Theater die Lösung ist. Aber [...] ich finde auch, dass Theater etwas sehr Individuelles ist, und eine gewisse Freiwilligkeit da auch [...] Sinn und Zweck haben kann. Weil, ein Kind auf eine Bühne zu zwingen, das nicht auf die Bühne möchte, ich glaube, damit kann man auch mehr kaputt machen, als dass man [...] ihm hilft. Aber die Möglichkeit für Kinder, dass sie sich das anucken können, dass sie es ausprobieren können, das ist so wichtig. Und das wäre schön, wenn man da eben diesen Grundgedanken wie verschiedene / Es muss ja nicht nur Theater sein. Ja, es sind AGs im Allgemeinen (LP 5, Abs. 265)

Diese Lehrkraft (LP 5) führt als Argument für eine Schultheaterform mit freiwilliger Teilnahme an, Theater sei „etwas sehr Individuelles“ (LP 5, Abs. 265). Sie relativiert die Bedingung der freiwilligen Teilnahme jedoch, indem sie von „einer gewissen Freiwilligkeit“ (vgl. LP 5, Abs. 265) spricht. Zudem stellt auch diese Expertin (LP 5) dem Begriff der Freiwilligkeit (den sie an die AG-Form bindet) das Verb ‚zwingen‘ gegenüber, indem sie bemerkt, es hätte vermutlich eher negative Effekte, wenn man „ein Kind auf eine Bühne zwingt, das nicht auf die Bühne wolle“ (vgl. LP 5, Abs. 265). Schließlich plädiert LP 5 dafür, allen Schüler*innen die Möglichkeit zu bieten, Theater in handlungsentlasteten Räumen (ergo in AGs) „auszuprobieren“ (vgl. LP 5, Abs. 265).

Neun der siebzehn befragten Expert*innen boten Schultheater- bzw. Multiplikatorenveranstaltungen mit obligatorischer Teilnahme an, und fünf dieser neun Expert*innen benoteten die ‚Leistungen‘, die die Teilnehmenden in den Theaterproben bzw. -aufführungen zeigten auf irgend eine Art und Weise. Aus diesem Befund lässt sich zweierlei schließen, nämlich erstens: Eine verpflichtende Teilnahme am Schultheater muss nicht unbedingt mit dem Handlungsdruck der Zensurvergabe einhergehen, denn vier Expert*innen, die Schultheater in Pflichtform anboten, erteilten für ‚Theater‘ keine Noten oder Kompetenzbewertungen. Zum anderen versuchten auch Theaterlehrkräfte bzw. Schultheatermultiplikator*innen, deren Angebote mit einer obligatorischen Teilnahme verbunden waren, die Ausübung von Handlungsdruck zu vermeiden: LP 11, die ein Theaterprojekt in Epochenform mit einer zweiten Grundschulklasse durchführte, erklärte bspw., sie würde im Theaterprojekt keinerlei Handlungsdruck auf die Schüler*innen ausüben:

LP 11: Also ich würde auch nie irgendjemand zu irgendetwas zwingen. Also das funktioniert glaube ich gerade im Theater nicht.
(LP 11, Abs. 255)

Auch hier wird mit der Formulierung „ich würde auch nie irgendjemand zu irgendetwas zwingen“ (LP 11, Abs. 255) die Ausübung von Handlungsdruck abgelehnt. Eine

Angebotsform mit verbindlicher Teilnahme und die Ablehnung der Ausübung von Handlungsdruck widersprechen sich für diese Theaterlehrkraft (LP 11) nicht, denn sie gibt an, dass sie stets den freien Willen der Schüler*innen respektiere und im Theaterprojekt niemals jemanden etwas aufoktroieren wolle.

Eine weitere Lehrperson (LPoTP 1), die ein in den Deutschunterricht (als Epoche) integriertes Theaterprojekt (mit)leitete, das auf der Verbindlichkeit der Teilnahme aller Klassenmitglieder basierte und bei dem zudem Noten für Kompetenzbereiche des Fachs Deutsch vergeben wurden, erklärte zu ihrem Schultheaterverständnis:

LPoTP 1: Also Schultheater zeichnet sich für mich aus durch eine Art hohes Vertrauen in die Kinder und viel Freiraum für die Kinder. Also wenig, wenig Anleitung, um freie Entfaltung zu gewähren, wirklich dieser Kreativität einen Raum zu geben. Also wirklich wenig, wenig Vorgaben, wenig inhaltliche Vorgaben, sondern eher so dieses: ‚Ich begleite, und ich versuche so ein bisschen der Mediator bei der ganzen Sache zu sein.‘ Also es verlangt von der Lehrperson einfach die totale Mediationsarbeit.

(LPoTP 1, Abs. 62)

Diese Lehrperson (LPoTP 1) vertritt ein Schultheaterverständnis, das „hohes Vertrauen in die Kinder“ (LPoTP 1, Abs. 62) und „viel Freiraum“ (ebd.) für die Schüler*innen impliziert. ‚Freiraum‘ bedeutet für LPoTP 1, auf inhaltliche Vorgaben (vgl. LPoTP 1, Abs. 62) zu verzichten. Außerdem sollen sich nach LPoTP 1 Schüler*innen im Schultheater „frei entfalten“ (vgl. ebd.) können. Freiraum zur Selbstentfaltung setzt ein handlungsentlastetes Setting voraus. Infolgedessen kann angenommen werden, dass LPoTP 1 keinen Widerspruch zwischen der verbindlichen Teilnahme am Schultheater (die als handlungsbelastend gewertet werden kann) und der Einrichtung eines handlungsentlasteten Rahmens zur Gewährung „freier Entfaltung“ (vgl. LPoTP 1, Abs. 62) erlebte bzw. sah.

Somit ergibt die Analyse der Transkriptpassagen, die Aussagen zu handlungsbelastenden und handlungsentlastenden Momenten im Zusammenhang mit Schultheaterformen beinhalten, folgendes Ergebnis:

- Mit zwei Personen (das entspricht 11,8 % der Befragten) sprachen sich relativ wenig Expert*innen für eine Schultheaterform mit freiwilliger Teilnahme (die als handlungsentlastend gewertet werden kann) aus. In ihrer Argumentation für diese Form führten die beiden Theaterlehrkräfte das Motiv der Freiheit an, indem sie für die Wahlfreiheit von Schüler*innen, sich für oder gegen das Theaterspiel entscheiden zu können, plädierten und zudem den Freiheitsaspekt der Entledigung der Lehrkräfte von der Pflicht, Schultheater an Vorgaben zum Kompetenzerwerb auszurichten, hervorhoben.

- Auch interviewte Personen, die Theaterangebote mit obligatorischer Teilnahme leiteten, legten Wert auf ein hohes Maß an „Freiraum“ (LPoTP 1, Abs. 62) für die Teilnehmenden und lehnten die Ausübung von Handlungsdruck im Schultheater ab. Nach den Aussagen dieser Expert*innen wird auch bei Schultheaterformen mit obligatorischer Teilnahme auf die Einrichtung handlungsentlasteter Settings geachtet. Das Moment der Handlungsentlastung kann demnach in Unabhängigkeit von der Schultheaterform eingelöst werden.

Keine Notengebung versus Kompetenzbewertung durch Zensuren

Von den siebzehn Befragten gaben sieben (und somit 41,2 % der Expert*innen) an, keine Noten oder Leistungsnachweise im Zusammenhang mit Schultheater zu vergeben und auch keine Teilnahmebestätigungen auszustellen, wohingegen fünf Expert*innen erklärten, sie würden die im Schultheater erbrachten ‚Leistungen‘ der Teilnehmenden bspw. in Form von Noten oder Kompetenzskalierungen zensieren. Es liegt auf der Hand, dass die zeugnisrelevante Bewertung von Lernergebnissen für Schüler*innen (und Studierende oder Lehramtsanwärter*innen) mit Handlungsdruck verbunden ist, denn Noten bilden die Basis für den weiteren Bildungsweg bzw. für die beruflichen Chancen von Studierenden und Lehramtsanwärter*innen. Gerade im Grundschulbereich können die sogenannten Grundschulempfehlungen Entscheidungen im Hinblick auf die Wahl von weiterführenden Schulen beeinflussen.

Mit Sicherheit ist demgegenüber der Verzicht auf eine Benotung von schultheaterspezifischen ‚Lernergebnissen‘ als handlungsentlastendes Moment für Schüler*innen bzw. Studierende oder Lehramtsanwärter*innen zu werten.

Aus der Gruppe der 41,2 % der Expert*innen, die angaben, für Schultheater keine Noten oder Kompetenzbewertungen zu vergeben, berichtete eine Schulleiterin (SL 1), Theateratelierunterricht gehöre zum Profil der Schule, die sie leite, und es sei selbstverständlich, dass in diesem Unterricht keine Noten erteilt würden. Auch gebe es keine Teilnahmevermerke im Zeugnis:

I: Gibt es Zeugnisvermerke für die Atelierteilnahme?

SL 1: Nein. Das ist bei uns selbstverständlich.

I: [...]

SL 1: Ich finde, wenn die Eltern ihre Kinder hier anmelden, dann wissen die ganz genau, hier erwartet sie Atelierunterricht. Wenn ich zum Beispiel unsere erste Infoveranstaltung mache für unsere neuen Erstklässlereltern, dann sage ich ihnen: ‚Eine Besonderheit unserer Schule ist der Atelierunterricht.‘ Und wenn die ihr Kind hier anmelden, dann wissen die, dass es Teil unserer Schule, unseres Schulcurriculums ist.

(SL 1, Abs. 118–121)

Die Teilnahme am Theateratelierunterricht ist in diesem Fall obligatorisch, denn dieser Unterricht gehört zum „Schulcurriculum“ (SL 1, Abs. 121). Trotzdem betrachtet SL 1 es als „selbstverständlich“ (SL 1, Abs. 119), das Theaterspiel von Schüler*innen nicht in Form von Kompetenzbewertungen zu zensieren. Somit repräsentierte diese Schulleiterin (SL 1) eine Grundschule, an der die Teilhabe an der Kunstform Theater allen Schüler*innen ermöglicht wird, und zwar ohne Notendruck, d. h. auf eine handlungsentlastete Art und Weise.

Eine weitere Theaterlehrkraft (LPoTP 2), die ebenfalls ein Theaterprojekt mit obligatorischer Teilnahme leitete, antwortete auf die Frage, ob es Zeugnisvermerke für das Mitwirken am Schultheaterprojekt gebe:

LPoTP 2: Nein. Nein das gibt es nicht. Ich könnte natürlich schon in den Text was einfügen, und das habe ich zum Teil glaube ich auch gemacht, bei Schülern, die halt besonders aufgegangen sind darin, aber sonst eigentlich nicht. Das ist nicht vorgesehen.

(LPoTP 2, Abs. 134)

LPoTP 2 verweist im Zeugnis lediglich dann auf das Engagement, das Schüler*innen im Schultheater zeigen, wenn diese „besonders aufgegangen sind darin“ (LPoTP 2, Abs. 134). Solche positiven Hervorhebungen werden von Schüler*innen vermutlich nicht als Handlungsbelastung empfunden, zumal sie „nicht vorgesehen“ (LPoTP 2, Abs. 134) sind. Die Theaterlehrkraft (LPoTP 2), aus deren Interviewtranskript die zitierte Passage stammt, betrachtete das Vergleichen und Bewerten von künstlerischen Hervorbringungen ohnehin kritisch und erklärte hierzu:

LPoTP 2: Ja, und immer auch dieses Vergleichen, weil / Also mir fällt es unglaublich schwer, dann auch zu sagen, wenn die Kinder jetzt etwas geschaffen haben, das zu sagen: ‚Der ist besser, und der ist schlechter, und das sind die Regeln, und das sind [...] die Rahmenbedingungen oder die Messlatten, an denen gemessen wird.‘ Sondern Kunst hat eine eigene Art des Ausdrucks. Und zum Glück muss man das beim Theaterspielen nicht machen, eben dieses Bewerten, weil also das würde man schon in gewisser Weise machen, wenn man zum Beispiel Rollen verteilt oder so, um zu kucken wer passt da besser rein. Aber nur, weil der die Rolle nicht so gut kann, heißt das nicht, dass er nicht gut spielen kann. Also er passt dann einfach in eine andere Rolle besser. Oder da hat jeder so seine berechnete Rolle und seinen berechneten Platz. Und das ist in anderen Fächern nicht so.

I: Mhm.

LPoTP 2: Da ist es immer nur so: ‚Und das ist das Beste und das ist das Schlechteste.‘

(LPoTP 2, Abs. 308–310)

In dieser Passage wird festgestellt, dass die Bewertung von künstlerischen Produkten (zu denen auch Theaterspielhandlungen gehören) das Vorhandensein von „Rahmenbedingungen oder [...] Messlatten, an denen gemessen wird“ (LPoTP 2, Abs. 308), voraussetzt. Für diese „Messlatten“ (ebd.) müssen möglicherweise andere Formen als Kompetenzbeschreibungen

gefunden werden, da „Kunst eine eigene Art des Ausdrucks hat“ (vgl. ebd.). In der Aussage „zum Glück muss man das beim Theaterspielen nicht machen, eben dieses Bewerten“ (LPoTP 2, Abs. 308) steckt Erleichterung über das handlungsentlastende Moment des Verzichts auf die Benotung des Theaterspiels nach Kompetenzbeschreibungen. Gleichzeitig stellt LPoTP 2 fest, inwiefern bspw. durch Besetzungsentscheidungen auch das Theaterspiel bewertet wird. Diese Bewertung geschieht jedoch auf der Grundlage ästhetischer Kriterien.

Mit ETP 1 und LP 11 äußerten sich zwei Expert*innen explizit zum Effekt des handlungsentlastenden Moments des Verzichts auf eine Bewertung der ‚Theaterspielkompetenz‘ im Schulbericht bzw. Zeugnis. Diese Expert*innen meinten, Schultheater würde aufgrund dessen, dass es im Schulbericht bzw. Zeugnis nicht bewertet werde, von Eltern und Kolleg*innen für „unwichtig“ (ETP 1, Abs. 335) erachtet. ETP 1 äußerte sich bspw. zur These, zwischen schulischen Strukturen und dem Ästhetischen (zu dem Schultheater gehört), existierten Passungsproblematiken wie folgt:

ETP 1: Ja, das glaube ich auch. Ich glaube, das liegt auch an der Leistungsbeurteilung, die es in dem anderen Bereich gibt. Und daran, dass Deutsch und Mathematik auf jeden Fall immer höher gewichtet werden. Sowohl von Eltern, als auch von Lehrern. Ähm, dass solche Fächer wie Musik und Theater als nett empfunden werden und nett heißt schön aber unwichtig.

I: Das ist die Kür, ja?

ETP 1: Ja, so ein Sahnehäubchen aber nicht unbedingt nötig. Und daraus resultiert halt auch, dass [...] es (*Theater*) nicht als Fach in der Schule existiert. Ja, ich denke die Wichtigkeit von den musischen Fächern ist überhaupt noch nicht in der Realität angekommen.

(ETP 1, Abs. 335–337)

Diese Expertin (ETP 1) stellt fest, wegen der Leistungsbeurteilung würden „Deutsch und Mathematik auf jeden Fall immer höher gewichtet“ (vgl. ETP 1, Abs. 335) als das Theaterspiel. Die zweite Theaterlehrkraft, die über den Effekt der Geringschätzung von Schultheater aufgrund seiner Sonderstellung im Hinblick auf die Möglichkeit der Nichtbewertung sprach, machte diese Einschätzung am Beispiel von Elternreaktionen fest. Diese Lehrkraft (LP 11) erzählte zunächst von einer Schüler*in, deren Eltern bemängelt hätten, dass wegen Theaterproben Fachunterrichtsstunden ausgefallen seien. Diese Elternreaktion kommentierte LP 11 anschließend folgendermaßen:

LP 11: Für Eltern ist Unterricht Mathe lernen, Deutsch lernen, vielleicht irgendwie noch Lernen zum Thema: ‚Was brennt, was brennt nicht.‘ Aber das (*Theaterprojekt*) ist für die kein Unterricht, sondern das ist nett und das ist auch schön und man freut sich auch, aber es ist / Die empfinden das nicht als Unterricht. Und das finde ich total schade, und ich finde, das zeigt nämlich auch, dass das noch überhaupt nicht etabliert ist oder sonst irgendwas, sondern, dass das so gesehen wird: ‚Ach ja, ist halt das Hobby, man kann es machen. Aber mehr ist es irgendwie auch nicht. Weiterbringen tut es das Kind eigentlich nicht.‘

(LP 11, Abs. 149)

Eltern von Grundschüler*innen sind berechtigterweise daran interessiert, dass ihre Kinder in der Primarstufe Schlüsselqualifikationen wie die Lese- und Schreibkompetenz und grundlegende mathematische Fähigkeiten erwerben. Die Einschätzung von LP 11 und ETP 1, die (ästhetische) Bildungswirksamkeit des Theaterspiels in Schulen würde wegen seiner Freiheit von Handlungsdruck nicht erkannt, wird von Ute Pinkert geteilt. Pinkert plädiert aufgrund der Abwertung des Ästhetischen in schulischen Kontexten dafür, zur Etablierung dieser Fächer, die Bedeutung der spezifischen, künstlerischen Wissensproduktion stärker als das Moment der Selbstreferentialität – deren Voraussetzung Handlungsentlastung ist – zu betonen:

Eine Chance liegt beispielsweise in der Aufwertung der künstlerischen Fächer in der Schule. Wenn diese Fächer nicht mehr als eine Praxis erscheinen, die auf dem Prinzip von zweckfreiem Spiel basiert, dann fällt es schwerer, die künstlerischen Fächer einzig als ‚Entlastungsfächer‘ zu begreifen und aus dem Curriculum zu verdrängen. Gerade weil sich die Auffassung so hartnäckig hält, dass in den künstlerischen Fächern ja nur gespielt wird [...], ist die Betonung von Wissensproduktion ein starkes Argument dafür, dass den künstlerischen Fächern in der Schule ein ebenbürtiger Platz eingeräumt werden muss.²⁰⁰

Zu diesem Zitat sei angemerkt, dass die Verfasserin dieser Arbeit an der Selbstreferentialität als Merkmal des Ästhetischen festhält und gleichzeitig Pinkerts Erkenntnisse zum künstlerischen Wissen bzw. zur künstlerischen Wissensproduktion anerkennt. Dieses Wissen lässt sich auch unter den Gesichtspunkten der mimetischen Transformation, die zu Bedeutungsverschiebungen und neuen Erkenntnissen führt, beschreiben (siehe Kapitel II.1) und steht in keinem Widerspruch zu der Argumentation, auf der diese Arbeit fußt.

Drei (und somit 17,6 %) der siebzehn interviewten Personen gaben an, die freiwillige Beteiligung von Schüler*innen an Theater-AGs im Zeugnis bzw. Schulbericht in Form von neutralen Teilnahmevermerken zu erwähnen. Zu dieser Praxis äußerte sich LP 3 wie folgt:

I: Gibt es eigentlich auch Zeugnisvermerke (*für die Teilnahme an der Theater-AG*) bei Ihnen an der Schule?

LP 3: Ja, also für den Besuch der AGs gibt es bei uns immer dann den Vermerk: ‚Hat so und so besucht.‘

I: // Hat an der und der AG teilgenommen?

LP 3: Genau.

I: Also keine Zensuren?

LP 3: Nein, nein, nein, das gibt es nicht.

(LP 3, Abs. 80–85)

²⁰⁰ Pinkert, Ute: Das Wissen der Künste innerhalb künstlerischer (theatraler) Verfahren – Vortrag auf der Jahrestagung der Wissensplattform Kulturelle Bildung Online. 2017. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/wissen-kuenste-innerhalb-kuenstlerischer-theatraler-verfahren-vortrag-jahrestagung> (Zugriff: 17.10.2022).

Es ist zu vermuten, dass Schüler*innen neutrale Teilnahmevermerke nicht als Handlungsbelastung empfinden. Allerdings muss die Vermutung an dieser Stelle vage bleiben, da sie lediglich von Schüler*innen selbst bestätigt oder dementiert werden könnte. Zudem ist anzunehmen, dass es auch für Theaterlehrkräfte handlungsentlastend ist, wenn sie das Theaterspiel der Teilnehmenden ihrer jeweiligen Schultheaterangebote nicht mit Zeugnisnoten bewerten müssen.

Für Schüler*innen stellt demgegenüber eine Benotung des Theaterspiels, die ins Zeugnis einfließt, eine mit Handlungsdruck verbundene Angelegenheit dar, denn Noten, die in Schulen vergeben werden, entscheiden mit über „Zukunftschancen hinsichtlich Status, Einkommen, Gesundheit, Lebenszufriedenheit und möglicherweise auch Glück“²⁰¹ von Schüler*innen.

Die fünf Expert*innen, die angaben, ‚Theaterleistungen‘ mit Noten zu bewerten, taten dies auf unterschiedliche Arten und Weisen: LPoTP 1 ließ die Bewertung von Sprech- und Spielhandlungen in die Deutschnote einfließen, LP 4 erteilte Schüler*innen, die am Theaterprofilkurs teilnahmen, eine Note, die in die Zeugnisnote für das Fach Kunst einging, LP 6 vergab eine Projektnote für den Fächerverbund Mensch/Natur/Kultur (den es bis zur Einführung des Bildungsplans 2016 gab), M 1 benotete im Rahmen von Lehrproben die theaterpädagogische Unterrichtsgestaltung von Lehramtsanwärter*innen und M 2 zensierte Prüfungsleistungen, die Studierende im Fach Spiel- und Theaterpädagogik erbrachten.

Eine Theaterlehrkraft (LP 6), die ein Theaterprojekt verantwortete, das in den regulären Stundenplan einer dritten Grundschulklasse integriert war, erklärte zur Notengebung bzw. -findung:

LP 6: In den ästhetischen Fächern gibt es auch Noten und ich mache jetzt auch eine Projektnote von den Dreiern (*Schüler*innen der dritten Klasse*). Also für das Projekt, das zählt mit in die MNK-Note rein.

I: MNK, Mensch-Natur-//

LP 6: // Diese Note ‚Mensch-Natur-Kultur‘ genau, so wie da eben Musik und Kunst genauso mit reinkommt, gibt es von mir auch eine Note für Theater. Und da kuck ich dann einfach, wenn sie (*die Schüler*innen*) die Aufgabe haben, zu einer Szene ein Standbild zu finden. Also da gibt es ja dann einfach auch Kriterien, ob die Kinder das können oder nicht. Und klar, das ist ja auch wie Kunstunterricht. Da mach‘ ich in der Grundschule auch sehr / Da mach‘ ich auch keine so richtig super strengen Noten, weil ich denke, das haben sie in Mathe und in Deutsch und in den andern Fächern. Und wenn das Kind sich bemüht, und wenn es an einem Thema arbeitet, dann kann man eben auch eine entsprechende Note geben.

I: Welche Kriterien haben Sie zur Bewertung eines Standbildes zum Beispiel?

LP 6: Also da geht es / ‚Kann ich den Inhalt einer Szene [...] oder die Kernaussage, kann ich die in einem Standbild darstellen? Kann ich in der Figur im Standbild, wenn ich die anschnipse sprechen?‘ Da gibt es ja schon

²⁰¹ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Bildungsplan 2016. Lehrkräftebegleitheft. Villingen-Schwenningen, 2016, S. 7.

unterschiedliche Niveaus, auf denen ich das jetzt machen kann. Ob ich jetzt nur ‚hallo‘ sag‘, was ja dann auch Kinder machen, oder ob die quasi in dieser Figur denken.

I: Das ist ja schon ganz schön abstrakt.

LP 6: Ja, das wissen ja die Kinder so. Also das / Das lernen wir ja.

I: Ja?

LP 6: Und wir üben das an unterschiedlichen Sachen und dann kann ich es natürlich auch prüfen.

(LP 6, Abs. 154–162)

Diesem Extrakt ist zu entnehmen, unter welchen strukturellen Bedingungen es zur Notengebung für Schultheater kommen kann: Zum einen arbeitete LP 6 an einer Schule, an der das Fach Theater (in Epochenform) in den regulären Stundenplan integriert war. Zum anderen wurde zum Erhebungszeitraum in den dritten und vierten Klassen (noch) nach dem Bildungsplan von 2004 unterrichtet, in dem das Fach MNK (Mensch-Natur-Kultur) eine Rolle spielte. Dieser Fächerverbund machte es möglich, Theater als Bestandteil des ‚Bindestrich-Fachs‘ zu unterrichten und legitimierte zudem die Erteilung von Noten für das Theaterspiel. Mit der Aussage „in den ästhetischen Fächern gibt es auch Noten, und ich mache jetzt auch eine Projektnote [...] das zählt mit in die MNK-Note rein“ (LP 6, Abs. 154) weist LP 6 auf den Handlungsdruck der Notenvergabe hin. Diesen Handlungsdruck relativiert sie sogleich mit der Bemerkung: „Da mach‘ ich auch keine so richtig super strengen Noten, weil ich denke, das haben sie in Mathe und in Deutsch und in den andern Fächern. Und wenn das Kind sich bemüht, und wenn es an einem Thema arbeitet, dann kann man eben auch eine entsprechende Note geben“ (LP 6, Abs. 156). LP 6 bewertet die Fähigkeit der Schüler*innen, Inhalte von Szenen zu Standbildern zu transformieren (vgl. LP 6, Abs. 156) und Figuren (sprachlich) zu generieren bzw. zu konturieren. Ihre Benotungskriterien leiten sich von der Frage ab, ob und in welchem Differenzierungsgrad Schüler*innen „in der Figur im Standbild, [...] sprechen“ können (vgl. LP 6, Abs. 158), d. h., „ob die quasi in dieser Figur denken“ (vgl. ebd.). Die Theaterlehrkraft (LP 6) zensiert somit den Grad der Fähigkeit, szenische Phantasien körperlich zeigen zu können und die Stufe der Ausprägung des Vermögens, Figurenperspektiven (verbal) einnehmen zu können.

Eine Schultheatermultiplikatorin (M 1), die mit Referendar*innen arbeitete, beschrieb die Bewertungssituationen, die sie als Fachleiterin an einem Pädagogischen Seminar tangierten, wie folgt:

M 1: Also es kann natürlich sein, dass jemand Darstellendes Spiel in der Lehrprobe macht, beispielsweise hat ein Gedicht und macht Gruppenarbeit. Und eine Gruppe [...] wählt dann den theatralen Zugang. Aber da bewerte ich ja nicht, was die Schüler theatral machen, sondern ich bewerte, wie der Lehrer das anleitet.

I: Eher das Didaktisch-Methodische. So?

M 1: Genau, dass ich sage: ‚War das jetzt sinnvoll, die Stelle ‚rauszugreifen?‘ Oder [...] das beobachte ich in Schulen oft, dass Kinder noch so spielende Gesten machen. Die krabbeln dann auf vier Beinen als Hund. Das würde ich jetzt so in meiner Theaterarbeit nicht machen. Man kann als Hund auch zweibeinig stehen. Also das ist dann eher so, wie im Kindergarten, dass die dann so das nachspielen. Und junge Lehrer, die keine Theaterausbildung haben, die wissen gar nicht, dass es noch etwas anderes gibt. Und deswegen finde ich es dann immer schwierig, das Spiel der Kinder zu bewerten. Aber, dass man dann etwas nicht reflektiert zum Beispiel, das kann ich bewerten. Also ich kann nicht nur sagen: ‚Macht mal!‘ Und dann spielen die es vor und wir klatschen dann. Das wäre mir zu wenig. Also ich denke Theater braucht eine Plattform, um darüber zu sprechen oder zumindest, dass die andern, die dann nicht theatral gearbeitet haben, irgendwie damit in den Austausch gehen. Das bewerte ich dann.

(M 1, Abs. 107–109)

Diese Multiplikatorin (M 1) bewertet Lehrproben von Referendar*innen. Das Theaterspiel wird in diesem Kontext lediglich dann bewertungsrelevant, wenn „jemand Darstellendes Spiel in der Lehrprobe macht“ (M1, Abs. 107). Darstellendes Spiel als Methode für den Deutschunterricht bspw. zur Erarbeitung eines literarischen Textes wird hier von M 1 als Schultheaterform betrachtet. M 1 betont zudem, sie bewerte das Anleitungsverhalten der Referendar*innen und nicht die Spielweisen der Schüler*innen. Bei der Bewertung komme es ihr (M 1) auf den methodisch-didaktischen Stundenaufbau sowie die präzise Formulierung von Aufgabenstellungen und die Reflexionsfähigkeit der Referendar*innen an. Diese Fähigkeit zeige sich in der Moderation der Anschlusskommunikation, die auf kleine theatrale Präsentationen folge. Die Anschlusskommunikation sei als Plattform, um über Theater zu sprechen, unbedingt erforderlich, sodass „die andern, die dann nicht theatral gearbeitet haben, irgendwie damit in den Austausch gehen“ (M 1, Abs. 109). Letztlich wird die Art und Weise, wie die Referendar*innen diesen „Austausch“ (ebd.) über Wahrnehmungseindrücke steuern, von M 1 bewertet.

Zum Handlungsdruck der Bewertung des Theaterspiels bzw. der Theaterlehrfähigkeit in Form von Noten oder standardisierten Kompetenzeinstufungen äußerten sich fünf der siebzehn befragten Expert*innen kritisch. Das entspricht einem Anteil von 29,4 % der interviewten Personen.

LP 7 betrachtete bspw. die mit Handlungsdruck verbundene ‚leistungsorientierte‘ Bewertung des Theaterspiels mit Skepsis, indem sie auf folgende „Passungsproblematik zwischen dem Ästhetischen und schulischen Strukturen“²⁰² hinwies:

LP 7: Wenn man sagt, Schule bedeutet immer, ich muss Leistung abrufen, die auch bewertet wird, dann gibt es auch eine Problematik, weil dafür finde ich das

²⁰² Vgl. Bender, Saskia: Die Erfahrung des Ästhetischen im schulischen Raum. Passungsproblematiken als erhöhte Reflexionsanforderungen für pädagogisch Handelnde. In: Westphal, Kristin; Stadler-Altman, Ulrike; Schittler, Susanne; Lohfeld, Wiebke (Hrsg.): Räume kultureller Bildung. Nationale und transnationale Perspektiven. Weinheim/Basel, 2014, S. 250 ff.

(*Schultheater*) nicht geeignet. Das ist auch / Das habe ich jetzt vorher nicht so erwähnt, aber ein Problem finde ich an dem Fach Theater diese Leistungsbewertung.
(LP 7, Abs. 280)

LP 7 erkennt hier, dass das Theaterspiel nicht nach konventionellen Leistungsbewertungsschemata im Zeugnis beurteilt werden kann, sondern als Kunstform andere Kriterien zur Beurteilung erfordert.

Auch M 1 äußerte sich kritisch zum Bewerten des Theaterspiels nach standardisierten Kompetenzrastern:

M 1: Ich denke [...] wir haben ja in der Schule einfach auch verschiedene Ebenen. Wir haben eine Verwaltungsebene mit diesen ganzen formalen Vorschriften, und die Kreativität verträgt sich sehr schlecht mit so Formalistischem. Das ist einmal das Erste, wo ich denke es ist schwierig. [...] Es muss überprüfbar sein, es muss messbar sein, es muss spezifisch sein, es muss wiederholbar sein wie auch immer. Auch dieser Leistungsgedanke [...] das ist auch so ein Passungsproblem. Ich kann ja nicht so wirklich an einem Barometer messen. Ja, also ich muss es ja genau aufdröseln, welche Kompetenz und so. Und ich müsste dann im Prinzip / Ich sage es jetzt mal so: Ich müsste die Theaterkompetenz oder die Spielkompetenz in Niveaustufen einteilen, gell. Und ich glaube, da würde es jedem Schauspieler den Magen rundrehen.

I: Ja.

M 1: Das ist für mich so: Theater / Also ich glaube [...] wenn man das jetzt verschult, dann würde für mich so (...) wie soll ich das sagen, der Zauber, der eigentlich so drunter liegt, verloren [...] gehen. Und das würde ich [...] sehr schade finden.

(M 1, Abs. 388–390)

M 1 überträgt in diesem Exzerpt standardisierte Kompetenzbewertungskriterien auf das Theaterspiel, indem sie (M 1) die Kriterien „es muss überprüfbar sein, es muss messbar sein, es muss spezifisch sein, es muss wiederholbar sein“ (M 1, Abs. 388) aufzählt und anschließend feststellt, Theater könne man „ja nicht so wirklich an einem Barometer messen“ (ebd.), und falls man den Versuch unternahme, müsse man „es ja genau aufdröseln, welche Kompetenz [...] und [...] müsste [...] die Theaterkompetenz oder die Spielkompetenz in Niveaustufen einteilen“ (M 1, Abs. 388). Mit der Bemerkung „ich glaube da würde es jedem Schauspieler den Magen rundrehen“ (M 1, Abs. 388) macht die Schultheatermultiplikatorin anschließend deutlich, dass Schauspiel eine Kunstform ist und zur Beurteilung dieser Kunstform eine Orientierung an Kompetenzstandards geradezu absurd erscheint.

Als Resümee der Analyse von Aussagen zum Verzicht bzw. Nichtverzicht auf die (zeugnisrelevante) Benotung des Theaterspiels bleibt festzuhalten:

Lediglich fünf von sieben Befragten gaben an, Schultheater im Zeugnis mit Noten zu bewerten. Das entspricht einem Anteil von 29,4 % der interviewten Expert*innen. Im

Umkehrschluss bedeutet dies, dass 70,6 % der befragten Grundschultheaterexpert*innen keine Noten für das Theaterspiel vergaben.

Für die Gruppe der 29,4 % der Expert*innen, die das Theaterspiel benoteten, konnte festgestellt werden, dass die zu dieser Gruppe gehörenden Personen die ‚Theaternoten‘ unterschiedlichen Fächern zuordneten und die Notenfindung nach jeweils anderen Bewertungskriterien geschah.

Auch wurde von Grundschultheaterlehrkräften bzw. -multiplikator*innen auf die Problematik ‚Theaterleistungen‘ nach Kompetenzrastern zu bewerten, hingewiesen und festgestellt, dass die Kunstform Theater nach spezifischen theaterästhetischen Beurteilungskriterien verlange, die nicht operationalisierbar seien. Zudem wurde auf die Auswirkung der Geringschätzung von Schultheater aufgrund seiner Exklusion vom regulären Fächerkanon hingewiesen. Diese Auswirkung korrespondiere mit der Handlungsentlastung, die mit dem Verzicht auf Benotung einhergehe und bestehe darin, dass die Bildungswirksamkeit von Schultheater nicht erkannt werde.

Schulalltagsexterritoriale versus schulalltagskompatible Rahmung

In den theoretischen Ausführungen zum Merkmal der Selbstreferentialität der ästhetischen Erfahrung wurde dargelegt, dass ästhetische Erfahrungen eher in alltagsexterritorialen Räumen als in funktional aufgeladenen Alltagsräumen (im wörtlichen und übertragenen Sinne) gemacht werden (siehe II Kapitel, Punkt 2.3.1). Alltagsexterritorialität kann handlungsentlastend wirken, wohingegen Kompatibilität mit dem funktionalen Schulalltag mit Handlungsdruck für Schüler*innen und Lehrkräfte verbunden sein kann. Sowohl Alltagsexterritorialität als auch Alltagskompatibilität werden von Theaterlehrkräften u. a. durch die Rahmung ihrer jeweiligen Schultheaterangebote (performativ) hergestellt. Aus diesem Grund werden im Folgenden Transkriptextrakte analysiert, die sowohl Aussagen zur Erzeugung von Schulalltagsdistanz als auch zur Herstellung von Kompatibilität mit dem funktionalen Schulalltag enthalten. Einführend seien zwei Extrakte zitiert, in denen das Spannungsverhältnis zwischen den beiden Polen von Theaterlehrkräften thematisiert wird: LPoTP 1 äußerte sich zu Benders These, es gebe Passungsproblematiken zwischen schulischen Strukturen und dem Ästhetischen wie folgt:

LPoTP 1: Für mich persönlich habe ich dieses Problem nicht [...], weil ich den Mehrgewinn von Anfang an gesehen habe. Für mich und meine Schüler. Weil ich das Gefühl hatte, das (*Theaterprojekt*) ist etwas, was real ist, was ich in meinen Raum einbringe, um alles, was Schule betrifft real machen zu können. Deswegen war es für mich eher ein Werkzeug, um das umzusetzen was die Bildungslandschaft von mir verlangt als Lehrkraft. Und halt nicht eine Bremse oder sowas. Aber es verlangt schon [...] den Mut der Lehrkraft, das dann auch

wirklich so / Weil das ist ja nicht ein Wochending, wo man sagt: ‚Eine Woche machen wir das halt mal, und dann können wir wieder zum Alltag zurück.‘
(LPoTP 1, Abs. 134)

Diese Lehrkraft betont einerseits, Schultheater sei ein Werkzeug, um den im Bildungsplan formulierten Bildungsauftrag zu erfüllen. D. h., sie verknüpft das Theaterspiel mit dem funktionalen, zweckorientierten schulischen Lernen und betrachtet es als schulalltagskompatibel. Auf der anderen Seite formuliert sie (LPoTP 1) den Satz „[...] das ist ja nicht ein Wochending, wo man sagt: ‚Eine Woche machen wir das halt mal, und dann können wir wieder zum Alltag zurück.‘“ (LPoTP 1, Abs. 134). Mit diesem Satz verortet die Theaterlehrkraft Schultheater alltagsexterritorial²⁰³, denn sie (LPoTP 1) setzt es vom Schulalltag mit seinen Routinen ab.

Auch LPoTP 2, die sich zunächst zu dem (mit Handlungsdruck verbundenen) Moment der Notenvergabe in den künstlerischen Fächern äußerte, betonte, dass sie eine alltagsexterritoriale Verortung der „Kunst“ (vgl. LPoTP 2, Abs. 296) – zu der sie das Theaterprojekt, das sie mit ihrer Klasse durchführte, zählte – für „ganz wichtig“ (LPoTP 2, Abs. 296) erachte:

LPoTP 2: Ja, also ich als Kunststudierte weiß halt, dass das ganz ganz wichtig ist, glaube ich so, diesen Gegenpol zu schaffen zu dem starren Alltag oder dem leistungsorientierten Alltag und so. Was mich dann immer stört, ist, dass man zum Beispiel in Kunst auch Noten geben muss.

I: Mhm.

LPoTP 2: Und es dann doch in dieses Konzept Schule reinquetschen muss.

(LPoTP 2, Abs. 296–298)

Den (funktionalen) Schulalltag bezeichnet diese Lehrkraft als „starr“ (LPoTP 2, Abs. 296) und „leistungsorientiert“ (ebd.). Zudem meint sie, Kunst – und somit auch die Kunstform Theater – müsse in das Konzept Schule „reingequetscht“ (vgl. LPoTP 2, Abs. 298) werden. Mit der Verwendung des Verbs ‚quetschen‘ weist diese Lehrkraft (LPoTP 2) auf die Schwierigkeit hin, exterritoriale, handlungsentlastete Räume im funktional ausgerichteten „Konzept Schule“ (LPoTP 2, Abs. 298) zu etablieren.

Hilliger bestätigt in einem Beitrag über Theater in der Schule das Bestehen der von LPoTP 2 beschriebenen Schwierigkeit, indem sie feststellt:

Ein institutioneller (Frei-)Raum in Form von Zeit, beispielbaren Räumen und einer intensiven Auseinandersetzung mit hier [in der freien Theaterszene, d. Verf.] entwickelten pädagogischen Handlungsformen fehlt an Schulen [...] in der Regel. [...] Wenn auch die Bedingungen einer Institution, die Bildung für die junge Generation organisiert und verwaltet, mit einer freien Szene nicht vergleichbar sind, so bleiben Theaterprojekte an Schulen doch oftmals

²⁰³ Vgl. Weintz, 1998, S. 131.

unnötig eng eingebunden in die Routine der Institution. Hier können sie ihre pädagogische wie auch künstlerische Kraft nur bruchstückhaft entfalten.²⁰⁴

Die befragten Theaterlehrkräfte begegneten der Problematik, Alltagsterritorialität im funktional ausgerichteten Schul- und Unterrichtsalltag herzustellen, indem sie versuchten, schulalltagsuntypische Rahmungen für ihre jeweiligen Schultheaterangebote zu schaffen. Dies wird anhand der Analyse folgender Transkriptextrakte anschaulich: LPoTP 2 erklärte bspw. wie ‚Exterritorialität‘ vom alltäglichen Unterrichtsgeschehen durch das Einrichten eines spezifischen Raumarrangements vor jeder Theaterstunde hergestellt werde:

I: Mich interessieren die Unterschiede zwischen dem Theaterprobensetting und – ich sage jetzt einmal – dem Mathematikunterricht.

LPoTP 2: Ja. Ja, also das sind ganz klare Unterschiede. Also, die Kinder merken das auch. Also allein jetzt die Rahmenbedingungen. Wir räumen quasi vor der Theaterstunde alle Tische weg, putzen den Boden. Alle ziehen Socken an, sodass die da irgendwie besser auch mal den Boden spüren können und irgendwie auch mal auf dem Boden sitzen können, ohne dass da Dreck ist. Und das ist zum Beispiel so eine Vorbereitung, wo die Kinder schon merken: ‚Aha. Ja okay, jetzt geht es los.‘

(LPoTP 2, Abs. 106–107)

LPoTP 2 erklärt hier, wie durch das „Wegräumen der Tische und Putzen des Bodens“ (vgl. LPoTP 2, Abs. 107) gemeinsam eine Spielfläche eingerichtet wird. Das Raumarrangement des leeren Raums unterscheidet sich von der Raumgestaltung, in der das alltägliche Unterrichtsgeschehen stattfindet und die Schüler*innen auf Stühlen an Tischen sitzen. Eine Distanz zum funktionalen Unterrichtsalltag wird für die Schüler*innen somit erfahrbar.

LPoTP 2 bestätigt dies mit dem Kommentar: „Also, die Kinder merken das auch“ (LPoTP 2, Abs. 107).

Alltagsterritoriale Rahmungen wurden von befragten Expert*innen auch durch das Schaffen von Atmosphären und Setzen von (Spiel-)Regeln konstruiert. Eine Schultheatermultiplikatorin (M 1) schilderte bspw., wie sie durch „Mitmachen“ (vgl. M 1, Abs. 65) eine Atmosphäre des Vertrauens sowie der gegenseitigen Akzeptanz und Wertschätzung generiere:

M 1: Wir haben, egal ob [...] jetzt bei Erwachsenen oder bei Kindern, wir haben immer Menschen drin, die ängstlich sind, die sich nicht trauen, und mir ist es einfach wichtig, dass die Menschen, die mit mir arbeiten sich wohlfühlen. Und dazu muss ich so Vertrauen generieren. [...] Das hat sich bewährt auch, dass ich mitmache. Ich laufe mit. Also ich stehe nicht am Rand und sage: ‚Jetzt macht mal das.‘ Klar manchmal stehe ich auch am Rand, wenn ich klatsche oder einen Impuls gebe. Aber ich bin mit drin. Also //

I: Sie machen die Übungen mit?

²⁰⁴ Hilliger, 2018, S. 32.

M 1: Ich mach' am Anfang, bei der Warm-up Phase, am Anfang, ich laufe mit. Dann stelle ich mich an den Rand und kuck' dann. Aber ich gehe immer mal wieder rein, um zu zeigen: „Ja, ich agiere mit euch.“
(M 1, Abs. 65–67)

Diese Multiplikatorin stellt offensichtlich durch körperliches „Mitagieren“ (vgl. M 1, Abs. 67) eine Atmosphäre her, in der sich alle „wohlfühlen“ (M 1, Abs. 65). Somit rahmt sie die Theaterarbeit (in Fortbildungen und Projekten mit Grundschulklassen) durch ihre Performanz alltagsexterritorial, denn vermutlich wird im – auf Kompetenzerwerb ausgerichteten – Schulalltag nicht primär darauf geachtet, dass sich alle „wohlfühlen“ (M 1, Abs. 65), insbesondere diejenigen, die „ängstlich sind“ (ebd.) und „sich nicht trauen“ (ebd.).

Das performative Herstellen einer alltagsexterritorialen Rahmung kann für Theaterlehrkräfte auch das Einfordern von Konzentration, Disziplin und Akribie bedeuten. So berichtete eine Theaterlehrkraft (LP 11) bspw., das theaterspezifische Raumarrangement erfordere von ihr, „Strenge“ (LP 11, Abs. 124). D. h., diese Theaterlehrkraft konstruierte eine alltagsexterritoriale Rahmung mit einer Performanz der Unerbittlichkeit und Bestimmtheit. Zu ihrem Theaterlehrkräfteverständnis erklärte diese Expertin:

LP 11: Also ich finde man muss trotzdem vor allem in der Klasse ziemlich streng sein dann, weil einfach die Struktur erstmal fehlt. Das ist anders, als wenn ich da an meinem Platz sitze und was mache. Ich muss dann auch, wenn wir im Kreis sind und irgendwas Lustiges machen oder so / Ich muss trotzdem so eine gewisse Disziplin an den Tag legen. Und das war / Eine Zeitlang haben die (*Schüler*innen*) da gebraucht auch sich daran zu gewöhnen.
(LP 11, Abs. 124)

Mit dem Kommentar zu ihrer Performanz der Strenge, die Schüler*innen hätten „eine Zeitlang gebraucht, um sich daran zu gewöhnen“ (vgl. LP 11, Abs. 124) verdeutlicht diese Expertin (LP 11), dass die permanente Einforderung von Konzentration und Disziplin nicht unbedingt den alltäglichen Unterrichtserfahrungen von Schüler*innen entspricht, denn diese Unterrichtserfahrungen implizierten die Gewohnheit, „am eigenen Platz zu sitzen“ (vgl. ebd.) und in dieser Position sei es anders, „etwas zu machen“ (vgl. LP 11, Abs. 124) als im Theaterunterricht. Tatsächlich reduziert das Sitzen an einem gewohnten Platz den Bewegungs- und Handlungsspielraum im Vergleich zur Möglichkeit im leeren Raum auf allen Raumebenen sowie in alle Richtungen hin agieren zu können.

Alltagsexterritorialität im Schultheater wird auch durch die Etablierung spezifischer Interaktionsmodi hergestellt. Eine Lehrkraft berichtete, bspw., die in anderen Fächern geltenden Gesprächsregeln könnten im Schultheater außer Kraft gesetzt werden:

LPoTP 2: Und dann darf man da (*im Theaterprojekt*) auch natürlich mehr. [...]

I: [...]

LPoTP 2: [...] Ich denke auch so Sachen wie, man darf vielleicht öfter eher sich / Mal so 'reinrufen oder so, wo man im Deutsch- oder im Matheunterricht sagen würde: ‚Okay Gesprächsregeln, der, der streckt, der darf es sagen.‘ Also etwas sagen und so.

(LPoTP 2, Abs. 107–109)

Die alltagsexterritoriale Rahmung wird von LPoTP 2 hier als weniger reglementiert, als in „im Deutsch- oder im Matheunterricht“ (LPoTP 2, Abs. 109) beschrieben. Möglicherweise kann in Probensituationen auf Gesten und körpersprachliche Zeichen, die in alltäglichen Unterrichtssituationen die Kommunikation mitstrukturieren, verzichtet werden, denn auch eine weitere Theaterlehrkraft (LP 7) berichtete:

LP 7 [...] Und so kreative Prozesse, finde ich, gehen halt nicht in diesen typischen, klassischen Lehrer-Schüler Situationen. Ich erlebe die Kinder da (*in den Theaterstunden*) auch als wesentlich lebendiger und freier.

(LP 7, Abs. 94)

An dieser Stelle bleibt offen, was LP 7 unter „diesen typischen, klassischen Lehrer-Schüler Situationen“ (LP 7, Abs. 94) versteht. Es ist jedoch zu vermuten, dass sie an Kommunikations- und Interaktionsmodi wie fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräche, Lehrpersonenvorträge, Partner*innen- oder Gruppenarbeit etc. denkt. Aus dem Extrakt (LP 7, Abs. 94) geht zudem hervor, dass im Schultheater (nach Meinung von LP 7) „untypische Lehrer-Schüler Situationen“ (vgl. LP 7, Abs. 94) entstanden, die wiederum als ‚exterritoriale‘ Kommunikations- und Interaktionsmodi klassifiziert werden können. Auch verdeutlicht LP 7, mit ihrer Aussage, sie erlebe die Schüler*innen in den Theaterstunden „als wesentlich lebendiger und freier“ (LP 7, Abs. 94) als in anderen Fächern, inwiefern sich das Moment der Selbstreferentialität, das sich durch die Erfahrung von Freiheit auszeichnet, in den Theaterstunden realisiert.

Eine Multiplikatorin (M 1) berichtete, die Teilnehmenden (Referendar*innen) ihrer Seminareinheiten wüssten häufig nicht, dass sie überhaupt die Möglichkeit hätten, Schulalltagsexterritorialität für das Theaterspiel durch bestimmte Rahmungen selbst herstellen zu können:

M 1: Grade nach den Sommerferien sind die (*Referendar*innen*) selbstständig in der Klasse, und gerade dieses Theater ist für manche so: ‚Wie mache ich denn das jetzt?‘ Und die sehen gar nicht, was für eine Fülle da drin steckt und auch die Organisation. Also wir sprechen dann auch darüber: ‚Ja ein Klassenzimmer hat vier Ecken. Super, jetzt können wir mal vier Bühnen / Könnte man haben.‘ Also so ganz einfache Dinge, wo die noch vielleicht in ihrem Kopf so denken: ‚Ich brauche eine klassische Bühne, ich brauche einen Extraraum.‘ Und sich gar nicht so trauen den Raum zu nutzen, wie er ist. Und, dass Theater auch hinter dem Stuhl stattfinden kann, sag' ich mal. Solche Sachen besprechen wir da.

(M 1, Abs. 32)

M 1 beschreibt in dieser Passage, wie sie Lehrkräfte (im Vorbereitungsdienst), die das Fach Deutsch unterrichten, im Rahmen von Seminareinheiten schult, Ideen für das Theaterspiel mit Grundschüler*innen zu entwickeln, die einerseits schulalltagskompatibel sind, weil sie sich bspw. in Klassenzimmern realisieren lassen und andererseits vom alltäglichen Unterrichtssetting abweichen oder vielmehr dieses verschieben. Das Alltagssetting könne bspw. verschoben werden, indem die vier Ecken eines Klassenzimmers zur „Theaterbühne“ (vgl. M 1, Abs. 32) oder ein Stuhl zur Rampe erklärt und entsprechend bespielt würden. Mit dem Satz „[...] so ganz einfache Dinge, wo die [Referendar*innen, d. Verf.] noch vielleicht in ihrem Kopf so denken: ‚Ich brauche eine klassische Bühne, ich brauche einen Extraraum.‘ Und sich gar nicht so trauen den Raum zu nutzen, wie er ist“ (M 1, Abs. 32) verdeutlicht M 1 zudem, dass man einerseits Mut benötigt, um sich über vorgesehene Funktionsweisen und Zwecke von Räumen und Objekten (wie bzw. einem Stuhl) hinwegsetzen zu können. Andererseits setzt das theatrale Bespielen von Alltagsräumen (wie Klassenzimmern) und Objekten auch Theaterwissen bspw. über Bühnenarten und Spielweisen voraus. Das von M 1 angeführte (fingierte) Referendar*innenzitat: „Ich brauche eine klassische Bühne“ (M 1, Abs. 32) steht für den begrenzten theaterspezifischen Wissenshorizont der Referendar*innen, denn in den Theaterwissenschaften würde man entweder von einer Guckkastenbühne sprechen oder vom Theater der Französischen oder Deutschen Klassik, wobei sich das Theater der Klassik auf bestimmte Epochen der Theatergeschichte, ein bestimmtes Dramenrepertoire, einen bestimmten Schauspielstil und eine bestimmte (Regel-)Poetik bezieht und nicht ausschließlich auf die Bühnenart bzw. -form, die hier als ‚klassisch‘ bezeichnet wird.

Die Einfügung der Theaterangebote in den Schulalltag kann den Handlungsspielraum von Theaterlehrkräften – wie Aussagen interviewter Personen illustrieren, – durchaus auch einschränken. D. h., die Herstellung von Schulalltagskompatibilität verlangte den interviewten Theaterlehrkräften auch Anpassungsleistungen ab, die von manchen als Handlungsbelastung erlebt wurden.

Eine externe Theaterpädagogin (ETP 1) erklärte bspw., sie hätte keine Möglichkeit in Zeiträumen, die außerhalb der regulären Schulzeiten lägen, mit ihrer Schultheaterprojektklasse zu proben:

ETP 1: Aber [...] ich kann mit Grundschulern nicht am Wochenende proben. Also das wäre von der Orga (*Organisation*) her total aufwendig. Da müsste ich alle Eltern um Erlaubnis fragen. Die Lehrerin wäre nicht begeistert, das weiß ich schon. Die würde sowas nicht gut finden. Die möchten keine Freizeit opfern.
(ETP 1, Abs. 369)

ETP 1 stellt in dieser Passage fest, Intensivproben an Wochenenden seien nicht mit den systemimmanenten Bedingungen der (betreffenden) Grundschule zu vereinbaren.

Eine andere Theaterlehrkraft berichtete, sie verzichte – entgegen ihrer Überzeugung – auf Stückentwicklungen, um Passgerechtigkeit mit dem (für die Theater-AG) vorgegebenen Zeitbudget (von einer Unterrichtseinheit à 45 Minuten pro Woche) herzustellen:

LP 5: [...] jetzt gerade da auch so dieses dann doch mit dem relativ vorgegebenen Text, das ist natürlich nicht die Idealvariante. Da müssen wir gar nicht darüber reden.

I: [...]

LP 5: [...] es ist etwas anderes, ob ein Kind sozusagen erstmal sich etwas selber noch erarbeitet, ob die auch in kleinen Gruppen selber miteinander etwas erarbeiten, das ist ein ganz anderes Teamgefüge, oder ob ich dann halt doch das Stück relativ vorgeben muss, weil der Zeitplan es gar nicht anders zulässt. Und ich dann sage: ‚Okay, da muss ich jetzt in den sauren Apfel beißen. Ich muss halt doch eine relativ grobe Struktur, die nicht ganz so grob ist, wie man es gerne hätte, vorgeben.‘ [...] Die Kinder gewinnen dabei nicht ganz so viel.

(LP 5, Abs. 218–220)

LP 5 betrachtet es nicht als „Idealvariante“ (LP 5, Abs. 218) Texte „vorgeben“ (vgl. ebd.) und bedauert, dass sie „das Stück relativ vorgeben muss, weil der Zeitplan es gar nicht anders zulässt“ (LP 5, Abs. 220). Es bleibt offen, was diese Lehrkraft (LP 5) unter dem Begriff ‚Stück‘ jeweils versteht. Möglicherweise schließt sie in die Aussage, sie müsse „das Stück relativ vorgeben“ (ebd.) den Inszenierungsbegriff ein. Dies hieße, der kollektive Produktionsprozess würde zugunsten von Regieentscheidungen der Theaterlehrkraft geschmälert und die Expertin übernehme die Rolle der Regisseurin. Unabhängig von der Bedeutung, die LP 5 dem Begriff ‚Stück‘ zuschreibt, lässt sie wegen des Handlungsdrucks mit einem begrenzten Zeitbudget auskommen zu müssen Probenschritte aus, in denen „kleine Gruppen selber miteinander etwas erarbeiten“ (vgl. LP 5, Abs. 220) und verzichtet auf Experimentier- und Transformationsphasen, um das Arbeitstempo zu beschleunigen.

Der Verzicht auf kollektive Stückentwicklungen zugunsten der Herstellung von Kompatibilität mit schulischen Anforderungen wurde von mehreren Theaterlehrkräften als Handlungsbelastung angeführt: LP 4 arbeitete bspw. als Theaterprofilkursleiterin auf eine gemeinsame Aufführung mit Lehrkräften und Schüler*innen anderer Profilkurse wie Tanz, Gesang, Requisite etc. hin. Diese Aufführungssituation erforderte eine frühzeitige Fixierung des Theatertextes (der Spielfassung) durch die Lehrkräfte. Zu dieser Art von Handlungsdruck erklärte die Theaterlehrkraft:

LP 4: Da sind wir jetzt fast fertig mit Schreiben.

I.: Mhm. Also heißt das, Sie haben den Text mit den Schülern zusammen geschrieben?

LP 4: Leider noch nicht. [...] Es ist ganz schwierig in dem Korsett, in dem wir sitzen, das mit den Kindern alleine zu machen. Aber die Idee ist im Kopf bei mir.

Ich habe jetzt gerade dazu auch eine Fortbildung gemacht. Ich würde das gerne machen, aber wir haben nicht besonders viele Möglichkeiten, in diesem Rahmen, in dem wir uns befinden, weil die zum Beispiel die Tanzeinlagen / Der Tanzprofilkurs, der muss schon am Anfang die Lieder wissen, zu denen er dann übt, weil wir alles / Wir planen immer eine Aufführung am Ende des Schuljahres.

I: Aha, und dann werden die Präsentationen aller Profilkurse zusammengeführt?

LP 4: Und das ist so toll zusammengeführt meistens, dass man gar nicht mehr sehen kann, wer ist eigentlich Profilkurs Tanzen, wer ist Requisite und wer macht das. Das ist dann alles so ein vernetztes Ding. Und dadurch ist es ein bisschen schade, weil ich weiß [...], das wäre schöner, wenn man das anders rum machen würde. Aber es ist sehr vorgegeben.

(LP 4, Abs. 26–32)

In diesem Fall verlangt die schulinterne Tradition, die darin besteht, dass eine gemeinsame Aufführung aller Profilkurse am Ende des Schuljahres veranstaltet wird, der Theaterlehrkraft (LP 4) die Anpassungsleistung ab, ihre Arbeitsweise in dieses „Korsett“ (LP 4, Abs. 28) zu pressen und bereits vor Probenbeginn zusammen mit den Kolleg*innen, die die anderen Profilkurse (bspw. Tanz oder Chor) leiten, eine Spielfassung zu erstellen. LP 4 erlebt diese Rahmung als Handlungsbelastung, denn sie meint: „Ich würde das [gemeinsame Erarbeiten einer Spielfassung mit den Schüler*innen, d. Verf.] gerne machen, aber wir haben nicht besonders viele Möglichkeiten, in diesem Rahmen, in dem wir uns befinden“ (LP 4, Abs. 28) und drückt damit aus, inwiefern die Anforderung, ihre Theaterarbeit den schulinternen Vorgaben anzupassen, zu Abstrichen an ihrem theaterpädagogischen Konzept führt.

Aus den im Vorausgegangenen geschilderten Beispielen geht hervor, dass befragte Theaterlehrkräfte Anpassungsleistungen erbrachten, wenn es darum ging, die jeweilige Schultheaterarbeit schulalltagskompatibel zu rahmen. Diese Anpassungsleistungen gingen zulasten theaterpädagogisch-konzeptioneller oder probendispositioneller Vorstellungen der Theaterlehrkräfte. D. h., die Konstruktion eines schulalltagskompatiblen Schultheaterrahmens wurde von befragten Theaterlehrkräften als Einschränkung ihres jeweiligen Handlungsspielraums beschrieben. Auch erklärten interviewte Expert*innen, die Herstellung von Schulalltagskompatibilität sei für sie mit Momenten des Verzichts verbunden gewesen. So wurde bspw. auf Intensivprobenblöcke oder auf Stückentwicklungen verzichtet.

Die befragten Expert*innen äußerten sich auch zu den Auswirkungen von schulalltagsexterritorialen Rahmungen. Hierzu wurde bspw. angeführt, die mit einer handlungsentlasteten Rahmung einhergehende Erfahrung von Freiheit könne die Risikobereitschaft und Konfliktdynamik in der Gruppe befeuern. Eine Lehrkraft (LPoTP 2) berichtete bspw., in den Theaterstunden erlebe sie, wie sich die Lust der Schüler*innen Grenzen auszuloten steigern und gleichzeitig das Konfliktpotential zunehme. Im

Zusammenhang mit der Beschreibung der Atmosphäre, die sie während der Proben erlebte, bemerkte diese Lehrkraft:

LPoTP 2: Manchmal war sie eben ein bisschen oben drüber die Atmosphäre so: ‚Wir müssen es jetzt ausreizen.‘ Und ja, da ist es schwierig, die Kinder wieder zur Konzentration zurückzubringen, weil Konzentration gehört zum Arbeiten auch beim Theater. Ja, das, also das ist schon so eine schwierige Sache, finde ich. Ja, weil im Matheunterricht ist es wesentlich leichter zu sagen: ‚Okay alle sitzen an ihrem Plätzen.‘ Man sieht / Man hat mehr den Überblick, wo Unruhe ist. [...] Also die Kinder haben nicht so viel Reibungspotential, also Möglichkeiten in dem Moment. Und beim Theater ist es halt doch so, dass oft auch Streitereien zwischen den Kindern schneller entstehen, weil die Emotionen hochkochen und so. Das ist also emotional mehr aufgeladen als normaler Unterricht. Und das kann positiv und negativ sein und muss, muss ja auch da sein, damit etwas Fruchtbare daraus entsteht.

(LPoTP 2, Abs. 182)

LPoTP 2 erlebt im Zusammenhang mit der alltagsexterritorialen Rahmung (bspw. im Hinblick auf das Raumarrangement) des Theaterunterrichts die Atmosphäre als „emotional mehr aufgeladen, als im normalen Unterricht“ (vgl. LPoTP 2, Abs. 182).

Als Fazit zu den handlungsentlastenden bzw. -belastenden Momenten, die zu dem begrifflichen Gegensatzpaar ‚Schulalltagsexterritorialität versus Schulalltagskompatibilität‘ (von befragten Expert*innen beschrieben wurden) kann man festhalten:

Die befragten Theaterlehrkräfte stellten – nach ihren Aussagen – alltagsexterritoriale Rahmungen für ihre jeweiligen Schultheaterangebote grundsätzlich performativ, d. h. körperlich handelnd her, indem sie bspw. durch Sprechhandlungen spezifische Kommunikationsmodi etablierten, Übungen synchron mit der Gruppe durchführten oder vor den Theaterproben gemeinsam mit der Gruppe spezifische Raumarrangements einrichteten.

Zudem ergab die Analyse der Interviewtranskriptpassagen zum Aspekt ‚Schulalltagskompatibilität‘, dass befragte Theaterlehrkräfte zahlreiche Anstrengungen unternahmen, um ‚ihre‘ Schultheaterangebote in die jeweilige schulische (Alltags-)struktur einzufügen. Diese Anstrengungen gingen für die interviewten Personen mit dem Verzicht auf die Realisierung idealtypischer konzeptioneller und probendispositioneller Vorstellungen einher.

Proben in spezifischen Theaterräumen versus in funktionalen Alltagsräumen

Im Rahmen der Fragebogenauswertung wurde in diesem Kapitel unter Punkt 1.5.1 bereits festgestellt, dass 64 % der interviewten Personen mit ihren Schultheatergruppen in Klassenzimmern probten und lediglich einer Expertin ein spezifischer Theaterraum für den Theaterunterricht zur Verfügung stand (vgl. Tabelle 26 bzw. Abbildung 17). Zu den mit Handlungsdruck einhergehenden Zwecken und Alltagsfunktionen der von den Expert*innen genannten Probenräume bzw. Aufführungsorte wurden unter Punkt 1.5.1 (des IV. Kapitels)

bereits kritische Überlegungen im Hinblick auf das Kriterium der Handlungsentlastung als Voraussetzung für ästhetische Erfahrungsmöglichkeiten angestellt. Auf der Basis dieser Überlegungen werden nun Transkriptextrakte analysiert, die Aussagen über das Proben in funktionalen Alltagsräumen wie Klassenzimmern enthalten. Zudem werden Interviewpassagen, denen Informationen zum Theaterspiel mit Grundschüler*innen in speziellen Probenräumen zu entnehmen sind, betrachtet. Zunächst sollen Transkriptpassagen zum ‚Probenraum‘ Klassenzimmer analysiert werden. Klassenzimmer sind im Schulalltag mit Handlungsdruck verbunden (vgl. IV. Kapitel, Punkt 1.5.1), obwohl – wie unter dem Stichwort ‚Herstellung von Schulalltagsterritorialität‘ bereits beschrieben – befragte Expert*innen das Raumarrangement von Klassenzimmern für die Theaterstunden (gemeinsam mit den Schüler*innen) so verändern, dass Spielflächen entstehen.

Eine Theaterlehrkraft (LP 5), die hauptsächlich im Klassenzimmer probte, erklärte auf die Frage nach ihren räumlichen Probenbedingungen, sie „arbeite“ (vgl. LP 5, Abs. 194) sich Räume, die im Schulalltag bzw. im Gemeinwesen bestimmte Funktionen erfüllten, für die Theaterarbeit „kreativ zurecht“ (vgl. LP 5, Abs. 194):

LP 5: Wobei ich da immer denke: Jemand der theatermäßig arbeitet, ist eigentlich ein relativ kreativer Mensch. Räumliche Probleme (...) gibt's nicht. Also da bin ich jetzt mal ganz ehrlich. Ich, ich übe auch hier im Klassenzimmer. Dann wird hier eben alles mal kurz zur Seite gestellt und wir bauen eben Stuhlreihen auf, und das ist dann unser Publikum oder sonst wie. Das muss ich mir einfach kreativ dann eben zurechtarbeiten.

I: Sie machen sich die Räume passend.

LP 5: Ich arbeite / Also ja, genau. Ich muss mir dann / Ob ich jetzt dann eben mal in die Sporthalle gehe oder mal in den Gemeinderaum oder mal ins Sozialzimmer oder in meinem Klassenzimmer oder eben doch die Möglichkeit habe, tatsächlich vielleicht vorher in der Kirche das zu machen. Ich muss halt schauen, wie die Möglichkeiten sind. Das weiß ich nie. Und dann macht man sich das zurecht.

(LP 5, Abs. 194–196)

Mit der Aussage: „Ich [...] übe auch hier im Klassenzimmer. Dann wird hier eben alles mal kurz zur Seite gestellt und wir bauen eben Stuhlreihen auf, und das ist dann unser Publikum oder sonst wie“ (LP 5, Abs. 194), beschreibt diese Theaterlehrkraft (LP 5), wie die Einrichtungssituation und Raumstruktur des Klassenzimmers für die Theater-AG durch den Akt des „Eben-alles-mal-kurz-zur-Seite-Stellens“ (vgl. ebd.) verändert wird. Da die Alltagsfunktion von Klassenzimmern mit Handlungsdruck verbunden ist, kann angenommen werden, dass das Etablieren von Spielflächen oder „Zuschauerräumen“ (vgl. LP 5, Abs. 194), das mit einer Demontage der üblichen Einrichtungssituation einhergeht, handlungsentlastend wirkt. LP 5 minderte somit vermutlich – ebenso wie die acht weiteren interviewten Expert*innen, die mit ihren Theater-AGs bzw. Theaterprojektgruppen in Klassenzimmern

proben – den Handlungsdruck von Klassenzimmern, indem sie durch das (aufwendige) Beiseiteräumen von Tischen und Stühlen freie Spiel- und Bewegungsflächen einrichtete. Trotz der Möglichkeit, in Klassenzimmern Spielflächen zu schaffen, erklärten befragte Grundschultheaterexpert*innen, das Proben in Klassenzimmern schränke ihre theaterpädagogischen Arbeitsmöglichkeiten ein. Eine Theaterlehrkraft berichtete bspw., Improvisationsphasen in Kleingruppen seien im Klassenzimmer nur bedingt möglich:

I: Als die (*Schüler*innen*) in Kleingruppen improvisierten [...], wurde das in den vier Ecken des Klassenzimmers gemacht, oder //

LP 11: In drei Ecken und eine Gruppe durfte immer raus. Aber zwei Gruppen draußen, das war mir zuviel, weil ich das dann nicht mehr unter Kontrolle habe, das wird dann schnell zu laut so.

(LP 11, Abs. 182–183)

Hier wird erklärt, im Klassenzimmer sei es nicht möglich vier Kleingruppen simultan – jeweils in „einer Ecke“ (vgl. LP 11, Abs. 183) – improvisieren zu lassen. Zudem sei es schwierig, als Theaterlehrkraft den Überblick über das Probengeschehen zu behalten, wenn mehrere Kleingruppen außerhalb des Klassenzimmers arbeiteten. Darüber hinaus entstehe auf engem Raum „schnell“ (LP 11, Abs. 183) ein Lärmpegel, der eine fokussierte Aufmerksamkeit verhindere. In diesem Fall wird das Proben im Klassenzimmer von der Theaterlehrkraft als handlungsbelastet erlebt, weil sie (mit dem Schulflur) einerseits alternative Spielräume anbieten muss, und andererseits die Spielprozesse der Kleingruppen ergo das komplette Probengeschehen im Blick behalten möchte. Nach ihrer Meinung zu Benders These, zwischen schulischen Strukturen und dem Ästhetischen existierten Passungsproblematiken, befragt, äußerte diese Theaterlehrkraft:

LP 11: Ja, stimmt. Also weil, allein schon die Rahmenbedingungen ja irgendwie nicht gegeben sind. Also so dieses / Das ist ja einfach schon nicht schön immer im Klassenzimmer üben zu müssen. Ja.

(LP 11, Abs. 372)

In ihren weiteren Ausführungen begründete LP 11 auch, warum sie es „nicht schön“ (LP 11, Abs. 372) finde, im Klassenzimmer „üben zu müssen“ (ebd.):

LP 11: Ja und [...] die Unterrichtsstruktur ist ja auch so eine fest vorgegebene. Also (...) die hängt ja auch von den Räumlichkeiten ab. Ich meine das ist ja alles darauf angepasst im Endeffekt noch immer auf so einen Frontalunterricht. Also //

I: Ja, ich sehe mich hier (*im Klassenzimmer*) um und sehe: Da vorne ist die Tafel.

LP 11: Genau. Also und sich da dann davon loszulösen ist, finde ich immer eher schwierig oder anstrengend oder mit Mühe und auch Organisation verbunden, so.

(LP 11, Abs. 379–382)

LP 11 beschreibt die Handlungsanforderung in Klassenzimmern Raumarrangements für das Theaterspiel zu schaffen als „schwierigen, anstrengenden sowie mit Mühe verbundenen Akt“ (vgl. LP 11, Abs. 382), da Klassenzimmer „noch immer auf so einen Frontalunterricht“ (LP

11, Abs. 379) ausgerichtet seien. Eine weitere Expertin gab an, mit ihrer Theaterprojektklasse in der Aula zu proben. Aulen kann – wie unter Punkt 1.5.1 (des IV. Kapitels) bereits ausgeführt – eine gewisse Alltagsterritorialität bescheinigt werden. LP 6 beschrieb diesen Proben- und Aufführungsort, den sie mit ihrer Theaterprojektklasse für die Probenphase vor der Premiere nutzen konnte, wie folgt:

I: Okay, da gibt es eine Aula mit Technik und //

LP 6: Ja, also das ist jetzt ganz neu fertig geworden. Das war, seit ich an der Schule bin, eigentlich eine Baustelle.

I: [...]

LP 6: Aber die, da / (...) Ja. Es gibt da jetzt Licht. Und Tontechnik gibt es auch. Aber im Grunde ist es auch nicht breiter, als jetzt dieser Raum (*Technikraum, in dem das Interview stattfand*) Und es gibt nicht wirklich eine Bühne. Das sind drei Meter und dann gibt es zwei Stufen und dann nehme ich halt immer noch den Platz davor als Bühne, bevor ich anfangen zu bestuhlen.

I: Mhm.

LP 6: Und dann ist der Raum sehr lang. Aber es ist jetzt nicht so, wie man sich eigentlich so einen tollen Aufführungs //

I: // Theaterraum vorstellt.

LP 6: Nein, also das ist es nicht. Aber trotzdem viel mehr, als andere Schulen haben.

(LP 6, Abs. 57–64)

LP 6 beschreibt die Aula als „ganz neu fertig“ (LP 6, Abs.). D. h., dieser Raum, der mit Licht- und Tontechnik ausgestattet ist, stand ihr lange überhaupt nicht zur Verfügung, denn er war „eine ewige Baustelle“ (vgl. LP 6, Abs.). Außerdem zählt LP 6 mehrere architektonische Nachteile der Aula als Proben- und Aufführungsraum auf: Zum einen sei der Grundriss der Aula schlauchförmig, d. h., der Raum sei schmal und lang und die Bühnenfläche also die vorgesehene Spielfläche zu klein. Trotz dieser Nachteile bewertet LP 6 ihre Möglichkeit mit der Theaterprojektklasse eine Aula nutzen zu können positiv, denn mit dieser Möglichkeit hätte sie „viel mehr, als anderen Schulen“ (vgl. LP 6, Abs. 58).

Drei interviewte Theaterlehrkräfte führten die mit ihren jeweiligen Theater(projekt)klassen erarbeiteten Produktionen im Rahmen von Kooperationsprojekten mit öffentlichen Theatern bzw. aufgrund ihrer Teilnahme an Grundschultheaterfestivals auf professionellen Theaterbühnen auf, und konnten diese Bühnen unmittelbar vor den Aufführungen (wenige Male) zum Proben nutzen. Theaterbühnen, die sich in Theatergebäuden befinden, liegen außerhalb des Sozialraums Schule. Zudem gelten auf Theaterbühnen bestimmte Sicherheitsregeln, die Verhaltensweisen erfordern, die im Schulalltag nicht relevant sind. Bspw. ist es nicht gestattet sich unter dem Eisernen Vorhang aufzuhalten oder mit Glasflaschen eine Bühne zu betreten usw. Auch herrschen an Theatern spezifische Kodizes, die im Schulalltag unbekannt sind, da sie zum ‚Theateraberglauben‘, der ausschließlich an Theatern eine Rolle spielt, zählen. Theatergebäude können somit als schulalltagsterritoriale

Räume bestimmt werden, und infolgedessen stellt das Proben (und Aufführen) auf professionellen Bühnen für Grundschüler*innen eine schulalltagsferne Erfahrung dar.

LP 11 führte die mit ihrer Theaterprojektklasse erarbeitete Produktion im Rahmen eines Grundschultheaterfestivals auf der Bühne eines der größten Kinder- und Jugendtheaters Deutschlands auf, und hatte die Möglichkeit, einmal auf der Bühne dieses Theaters zu proben:

LP 11: Und wir waren aber, weil wir die Allerkleinsten waren, die gespielt haben (*beim Grundschultheaterfestival*) und die das quasi nicht kannten und wir nirgendwo proben konnten außer im Klassenzimmer, habe ich mit dem XY (*Vorname eines Theaterpädagogen des Kinder- und Jugendtheaters*) ausgemacht, dass ich einmal mit der Klasse auf die Bühne zum Proben komme. Und alleine schon die Kinder zu beobachten, wenn sie in diesen Riesensaal reinkommen, oh wow. Also so dieses Erlebnis ist schon total schön.

(LP 11, Abs. 204)

LP 11 weist hier mit der Erklärung, dass die Schüler*innen „das [Theater, d. Verf.] quasi nicht kannten“ (LP 11, Abs. 204) auf die Schulalltagsexterritorialität des Theaters mit seinem Bühnenraum hin. Die Probenerfahrung an diesem Ort beschreibt die Theaterlehrkraft (LP 11) anschließend als „total schönes Erlebnis“ (ebd.), das sie mit dem Ausruf „oh wow“ (ebd.) illustriert. Auch stellt sie dem mit Schulalltagsfunktionen verbundenen ‚Probenraum‘ Klassenzimmer, in dem sie – mangels alternativer räumlicher Möglichkeiten – das Theaterprojekt mit der Klasse durchführte, den Bühnenraum des Theaters als ‚Riesensaal‘ (ebd.) gegenüber und verweist damit nicht nur auf den Größenunterschied zwischen dem Klassenzimmer und der Theaterbühne, sondern auch auf die spezielle Atmosphäre des Theaterraums, in dem es bspw. kein Tageslicht gibt.

Die Betrachtung der Aussagen von Expert*innen zu ihren jeweiligen Probenraumsituationen im Hinblick auf die Kriterien Handlungsentlastung durch Schulalltagsexterritorialität bzw. Handlungsbelastung durch Nähe zum zweckorientierten, funktional ausgerichteten Schulalltag ergibt folgenden Befund:

Befragte Theaterlehrkräfte, die ausschließlich in Klassenzimmern probten, gaben an, für die Theater-AGs bzw. Theaterprojekte die unterrichtsalltagstypische Raumstruktur zu verändern. Dadurch stellten sie eine gewisse Schulalltagsexterritorialität her, die den Handlungsdruck vermutlich verringerte. Das Proben in Klassenzimmern wurde vom Großteil der Lehrkräfte, die ihre Theater-AGs bzw. -projekte in Klassenzimmern realisierten, dennoch als mühsam und anstrengend beschrieben, da Klassenzimmer – trotz der Möglichkeit hier Spielflächen zu etablieren – nicht primär zur Ausübung der Kunstform Theater, sondern für „den Erwerb grundlegender Kompetenzen“²⁰⁵ gebaut und eingerichtet worden sind. Diese Funktion kann –

²⁰⁵ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Bildungsplan 2016. Lehrkräftebegleitheft. Villingen-Schwenningen, 2016, S. 19.

nach Meinung interviewter Personen – in den Theaterstunden nicht völlig ausgeblendet werden. Außerdem hatten nur wenig Expert*innen die Möglichkeit, in selbstzweckhaften Theaterräumen, in denen sich keine Symbole schulischen Handlungsdrucks (wie bspw. digitale Boards, Tafeln, Lernmaterialien,...) befanden, Theater zu spielen. Die Theaterlehrkräfte, die in Aulen oder auf professionellen Bühnen proben konnten, hoben die theaterspezifischen Möglichkeiten dieser Räume wie bspw. ihre Ausstattung mit Licht- und Tontechnik bzw. ihre besondere Atmosphäre positiv hervor und beurteilten sie als geeigneter für die Schultheaterarbeit als Klassenzimmer.

Schultheater als Kunstform versus Theater als Methode

Im II. Kapitel wurde unter Punkt 2.3.1 darauf hingewiesen, dass sich ästhetische Erfahrungen durch das Moment der Selbstreferentialität auszeichnen, d. h., diese Erfahrungen werden gemacht, wenn der Aufmerksamkeitsfokus nicht auf pragmatischen, vollzugsexternen Zielen liegt. Vor diesem Hintergrund scheint es bemerkenswert, dass lediglich eine Expertin betonte, die Zweckfreiheit ihrer Theater-AG sei ihr wichtig. Auf die Frage nach den Zielen, die sie mit ihrer Schultheaterarbeit verbinde, antwortete diese Theaterlehrkraft:

LP 3: Und mir ist auch wichtig, dass es so sag' ich mal, Theater nicht immer so zweckgebunden ist. Ja, also ich setze es nicht ein, um dann irgendein Ziel tatsächlich zu erreichen. Nehmen wir jetzt mal Prävention oder Ähnliches.

I: Mhm.

LP 3: Da wiederum hat ja Theater schon einen kleinen sag' ich mal geringen Stellenwert, für solche Zwecke kann es immer gut eingesetzt werden, und es wird auch nicht in Abrede gestellt, dass da Theater eine gute Methode ist. Aber wenn Theater für sich stehen soll, dann ist es an vielen Schulen eben noch sehr schwierig.

(LP 3, Abs. 77–79)

LP 3 spricht sich in dieser Passage für die Selbstreferentialität der Kunstform Schultheater aus, denn sie betont, es sei ihr wichtig, dass „Theater nicht immer so zweckgebunden ist“ (LP 3, Abs. 77). Als Beispiel für Ziele und Zwecke von Schultheater nennt sie „Prävention oder Ähnliches“ (ebd.). Dabei lässt sie (LP 3) offen, welche Art von Vorbeugung sie vor Augen hat. Denkbar sind hier Sucht- oder Gewaltprävention. LP 3 bezeichnet in der angeführten Passage Schultheater, das für vollzugsexterne Zwecke wie Prävention eingesetzt wird, als „Methode“ (LP 3, Abs. 79). Methoden dienen Zwecken und sind somit mit bestimmten Handlungsanforderungen verknüpft, möglicherweise sogar mit Handlungsdruck. LP 3 behauptet von sich, sie setze Theater nicht ein, „um [...] irgendein Ziel tatsächlich zu erreichen“ (LP 3, Abs. 77). Vielmehr stelle sie ergebnisoffene, künstlerische Produktionsprozesse in den Mittelpunkt ihrer Schultheater-AG Arbeit. Mit diesem Schultheaterverständnis, irritierte LP 3 offensichtlich bereits Teile ihres Kollegiums, denn sie berichtete an anderer Stelle:

LP 3: Als ich einmal diese Theaterwerkstatt gemacht habe und das einfach einen Werkstattcharakter hatte, und nicht irgend ein Text und so weiter auswendig gelernt wird und präsentiert wird, waren schon eben auch Befürchtungen da. Was ist das für eine Art von Theater, was machen die Kinder da diese drei Tage und so weiter und so fort.

(LP 3, Abs. 134)

LP 3 berichtet hier, die zweckfreie Ausrichtung ihrer „Theaterwerkstatt“ (LP 3, Abs. 134) hätte zu Fragen nach ihrem Theaterverständnis sowie nach dem Inhalt ihrer Arbeit im Kollegium geführt. Fragen wie „was machen die Kinder da diese drei Tage“ (ebd.) stellen eine Aufforderung zur Legitimation der künstlerischen Herangehensweise dar. LP 3 wurde infolgedessen mit Handlungsdruck in Form von Legitimationsdruck konfrontiert, d. h., ihr selbstreferentielles Schultheaterverständnis stieß nicht nur auf Skepsis, sondern konfrontierte sie auch mit der Aufgabe, (vor dem Kollegium) Rechenschaft für ihre theaterpädagogische Arbeitsweise abzulegen. Auch andere befragte Expert*innen berichteten, dass sie ihre Theaterarbeit immer wieder legitimieren müssten.

SL 1, die eine Grundschule leitete, die am Modellprojekt ‚Kulturschule 2020 Baden-Württemberg‘ beteiligt war, berichtete bspw., dass sie über den an der Schule verankerten Theateratelierunterricht kontinuierlich dem Geldgeber gegenüber Rechenschaft abzulegen habe. Dieser überprüfe, ob der Theateratelierunterricht konzeptionell so ausgerichtet sei, dass durch diesen Unterricht bestimmte Ziele erreicht bzw. Zwecke erfüllt würden.

SL 1: Also wir werden da evaluiert, und zwar jetzt im zweiten Schuljahr wird irgendwann eine Evaluation stattfinden. Ob wir es verdient haben, das weitere Fördergeld zu bekommen. Wir bekommen dort jährlich 10.000 Euro und müssen das natürlich so einsetzen, wie es im Sinne des Wettbewerbs für die Kulturschule ausgeschrieben war. Das heißt zur Förderung der Kreativität, der Kultur an der Schule, um jedem Kind die gesellschaftliche Teilhabe besser ermöglichen zu können. Das wird überprüft. Wie das sein wird, weiß ich nicht. Bis jetzt waren sie einmal da, haben sich die Präsentation angeschaut, waren sehr begeistert.

(SL 1, Abs. 180)

Das Modellprojekt „Kulturschule 2020 Baden-Württemberg“ startete im Schuljahr 2015/2016 als Kooperationsprojekt des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg und der Karl Schlecht Stiftung. Im Rahmen dieses Projekts wurden zehn ausgewählte Schulen (darunter zwei Grundschulen) über den Zeitraum von fünf Jahre gefördert, um ihr kulturelles Schulprofil zu entwickeln. Ein Ziel des Modellprojekts war es, „künstlerische Methoden in allen Fächern, auch im Mathematik-, Deutsch- oder Biologieunterricht, zu nutzen, damit Schüler mit allen Sinnen neue Inhalte leichter erfassen und verstehen können.“²⁰⁶ Das

²⁰⁶ Staatsministerium Baden-Württemberg. Pressemitteilung vom 15.6.2015: 10 Schulen starten Modellprojekt ‚Kulturschule 2020 Baden-Württemberg‘. In: <https://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/10-schulen-starten-modellprojekt-kulturschule-2020-baden-wuerttemberg/> (Zugriff: 17.10.2022).

Modellprojekt ging mit dem Schuljahr und 2020/21 zu Ende und wurde zum 1.2.21 als „Landesprogramm Kulturschule Baden-Württemberg“²⁰⁷ mit dem zusätzlichen Kooperationspartner der Mercator Stiftung in etwas veränderter Form neu aufgelegt.

SL 1 berichtet im angeführten Transkriptextrakt, der Theateratelierunterricht würde „im Sinne des Wettbewerbs evaluiert“ (vgl. SL 1, Abs. 180). Bereits der Begriff Evaluation, der für Bewerten bzw. Beurteilen steht, weist auf das Belastungsmoment des Beurteiltwerdens hin. SL 1 führt im Extrakt die Beurteilungskriterien und die Konsequenz einer unzureichenden Beurteilung näher aus: Beurteilungskriterium sei, dass Theater „zur Förderung der Kreativität, der Kultur an der Schule“ (SL 1, Abs. 180) und zur Sicherstellung der „gesellschaftlichen Teilhabe aller“ (vgl. ebd.) eingesetzt werde. SL 1 erklärt außerdem, sie wisse noch nicht, wie dies „überprüft“ (SL 1, Abs. 180) werde. Vom Ergebnis der Evaluation hänge es jedoch ab, ob die Schule weiterhin das Fördergeld von jährlich 10.000 Euro erhalte. Insofern ist die Evaluation mit dem Handlungsdruck verbunden, einen Beweis dafür zu liefern, dass mit dem Theateratelierunterricht die Kriterien „des Wettbewerbs für die Kulturschule“ (ebd.) erfüllt werden.

Aus den Aussagen der Grundschultheaterexpert*innen zu den Stichworten ‚Schultheater als Kunstform versus Theater als Methode‘ kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass Schultheater, selbst wenn es zweckfrei, d. h., als *L'art pour l'art* angelegt ist, gegenüber schulsystemrelevanten Akteuren legitimiert werden muss, indem bspw. erklärt bzw. nachgewiesen werden sollte, ob es bestimmte Zwecke (wie Prävention oder kulturelle Partizipation) erfülle.

Abschließend sei zum *sachlichen Aspekt, Handlungsentlastung* der *Hauptkategorie Selbstreferentialität* noch erwähnt, dass vier Expert*innen und somit 23,5 % der befragten Personen betonten, sie erlebten die (kontinuierliche) Zusammenarbeit mit externen Theaterpädagog*innen als handlungsentlastend. Es ist zu vermuten, dass durch diese Zusammenarbeit auch die Selbstreferentialität der Kunstform Theater stärker als die Erfüllung vollzugsexterner Ziele betont wird, denn Theaterpädagog*innen beschäftigen sich qua Berufsbild ausschließlich mit der Kunstform des Theaters, indem sie diese Kunstform unterschiedlichen Gruppen vermitteln.

LPoTP 2 beschrieb die Handlungsentlastung, die sie durch die Zusammenarbeit mit einer externen Theaterpädagogin erlebe, wie folgt:

²⁰⁷ Kultusministerium Baden-Württemberg. Pressemitteilung vom 9.7.2021: Programm „Kulturschule Baden-Württemberg“ startet. In: <https://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/programm-kulturschule-baden-wuerttemberg-startet/> (Zugriff: 17.10.2022).

LPoTP 2: Also die Theaterpädagogin kommt, eröffnet die Stunde und gibt das Thema vor oder gibt die Aufgaben vor oder die Übungen oder korrigiert. Und ich bin eher Teil davon. Und so sehen das glaube ich auch die Kinder. Und das ist auch in Ordnung. Also dass, dass die dann wenn sie Fragen haben / Sie kommen auch zu mir, aber sie kommen dann schon auch zur XY (*Vorname der Theaterpädagogin*), die dann auch zum Beispiel jetzt auch mit Vornamen angesprochen werden darf im Gegensatz zu mir. Und also da gibt's schon eine klare Rollenteilung. Und das finde ich auch gut, weil somit trage ich auch nicht die Hauptverantwortung für das Ganze, sondern / Sonst wäre es nämlich wirklich anstrengend, wenn man nicht komplett den Kopf dafür hat.
(LPoTP 2, Abs. 93)

Diese Lehrkraft (LPoTP 2) empfindet es als entlastend, dass „die Theaterpädagogin kommt, die Stunde eröffnet, das Thema vorgibt sowie die Aufgaben und Übungen“ (vgl. LPoTP 2, Abs. 93), d. h., die komplette Probenvorbereitung übernimmt. So kann sich LPoTP 2 als „Teil“ (ebd.) des Ensembles verstehen und „die Hauptverantwortung für das Ganze“ (ebd.), ergo für den theatralen Produktionsprozess lastet nicht auf ihr.

Spezifische ästhetische Temporalität

Zur *Hauptkategorie spezifische ästhetische Temporalität* wurden den Interviewtranskripten Passagen entnommen, die Informationen über Zeiterfahrungen enthalten, die – nach Meinung der befragten Expert*innen – im Rahmen des Theaterspiels in der Grundschule von den Beteiligten gemacht werden. Dabei handelt es sich sowohl um Aussagen über das Erleben ästhetischer Temporalitäten, wie sie in Kapitel II. unter Punkt 2.3.2 beschrieben wurden, als auch um Auskünfte über zeitliche Rahmenbedingungen, die dieses spezifische Zeiterleben erschweren oder gar verhindern. Die Hauptkategorie wurde – wie aus dem Kategoriensystem hervorgeht – in vier sachliche Aspekte untergliedert, die wiederum deduktiv aus der Bestimmung der spezifischen ästhetischen Temporalität abgeleitet wurden.

Zeitliche Rahmenbedingungen

Unter dem *sachlichen Aspekt zeitliche Rahmenbedingungen* der o. g. Hauptkategorie wurden Aussagen der Befragten zu ihrem jeweiligen subjektiven Zeitempfinden im Hinblick auf das ihnen bzw. ihren Schüler*innen für die Schultheaterarbeit zur Verfügung stehende Zeitkontingent analysiert. Der objektive Zeitumfang (in Form von Deputatsstunden und tatsächlichen Probenzeiten), der den einzelnen Expert*innen für die Schultheaterarbeit jeweils zur Verfügung stand, wurde in der Fragebogenauswertung (siehe Punkt 1.4.2 dieses Kapitels) bereits dargestellt. In der folgenden Analyse von Transkriptextrakten zu den *zeitlichen Rahmenbedingungen* geht es nun um die Beantwortung der Frage, wie die einzelnen Expert*innen mit ihrem jeweiligen Zeitkontingent subjektiv zurechtkamen, und ob sie

innerhalb des gesetzten Zeitrahmens selbst ästhetische Temporalitäten erlebten bzw. an den Teilnehmenden Zustände dieses Zeiterlebens beobachten konnten.

Lediglich dem Transkript des Interviews mit M 2 und M 3 wurde kein Extrakt zum *sachlichen Aspekt zeitliche Rahmenbedingungen* entnommen, d. h., fünfzehn Personen äußerten sich zu diesem Aspekt. Von diesen fünfzehn Personen (N = 15) empfanden elf Expert*innen (und somit 73,3 % aus N) das ihnen für die Schultheater(multiplikatoren)arbeit zur Verfügung stehende Zeitkontingent als zu knapp und vier Expert*innen (das entspricht 26,6 % von N) als angemessen. Bei den vier Expert*innen, die gut mit der Zeit zurechtkamen, handelte es sich um eine Lehrkraft, die ausschließlich Theater unterrichtete (LP 10), eine Sonderpädagogin, die als Kooperationslehrerin für Inklusion die Hälfte der Stunden, die sie an einer Grundschule verbrachte, für ihr Theaterprojekt (LP 11) nutzen konnte und zudem vom Klassenlehrer der Theaterprojektklasse unterstützt wurde, eine externe Theaterpädagogin (ETP 1), die als Honorarkraft arbeitete und um eine Lehrkraft (LPoTP 2), die als Klassenlehrerin an einem Theaterprojekt beteiligt war, für das hauptsächlich eine externe Theaterpädagogin verantwortlich war. D. h., diejenigen, die ihr jeweiliges Zeitkontingent als angemessen empfanden, nahmen im Vergleich zu Theaterlehrkräften bzw. Schultheatermultiplikator*innen, die noch andere Fächer unterrichteten oder die Theaterarbeit alleine verantworteten einen Sonderstatus ein, denn sie waren entweder personell so gut ausgestattet, dass sie Schultheater im Teamteaching durchführen konnten oder sie unterrichteten (wie LP 10 und ETP 1) ausschließlich Theater bzw. waren lediglich für Theaterprojekte verantwortlich.

Die Expert*innen, die das ihnen für die Schultheaterarbeit zur Verfügung stehende Zeitkontingent als zu knapp empfanden, führten unterschiedliche Argumente für diese Einschätzung an. Das erste Argument bestand in der Aussage, der Prozess, sich auf kreative, performative Arbeitsweisen einlassen zu können bzw. diese zu realisieren, erfordere mehr Zeit, als das Zeitmaß regulärer Unterrichtseinheiten (von 45 Minuten pro Einheit) umfasse. Dieses Argument wurde bspw. von LP 7 angeführt, der eine Unterrichtseinheit von 50 Minuten pro Woche für die Durchführung der Theater-AG zur Verfügung stand:

I: Zu den äußeren Rahmenbedingungen gehört auch der Zeitfaktor. Sie bieten Schultheater als AG an. Ich nehme an, dabei handelt es sich um eine Doppelstunde à 90 Minuten?

LP 7: Nein, leider nicht. Das sind nur fünfzig Minuten.

I: Fünfzig Minuten?

LP 7: Ja.

I: Es ist also eine gute Schulstunde.

LP 7: Mhm.

I: Wie kommen Sie mit der Zeit [...] zurecht?

LP 7: Also ich hätte lieber eine Doppelstunde, auf jeden Fall. Das geht halt bei uns

irgendwie in diesem ganzen Schulkanon nicht. (...) Also ich komme mit der Zeit schlecht zurecht, weil bis die dann wirklich alle da sind und auch wirklich körperlich und geistig anwesend sind, das dauert einfach eine Weile. (...) Ich habe aber auch schon überlegt, also ich habe das teilweise auch schon anders gemacht. Ich habe es dann teilweise auch schon ganz in den Nachmittag gelegt oder so. Ich habe immer das Gefühl, man hat zu wenig Zeit. Also, auch wenn ich jetzt mit meiner Klasse ein Theaterprojekt mache über drei Tage, und ich habe die ganzen drei Tage Zeit, da denke ich auch: ‚Wo geht die Zeit hin?‘ Also das ist irgendwie ein Grundproblem. Aber in der Theater-AG ist es schon verschärft. Also das ist definitiv viel zu wenig Zeit. Ja.
(LP 7, Abs. 285–292)

LP 7 führt als Argument für ihr „schlechtes Zurechtkommen mit der Zeit“ (vgl. LP 7, Abs. 292) an, allein das Hineinfinden der Schüler*innen in die Probenarbeit koste Zeit, indem sie erklärt, „bis die dann wirklich alle da sind und auch wirklich körperlich und geistig anwesend sind, das dauert einfach eine Weile“ (LP 7, Abs. 292). Zudem weist sie mit der Bemerkung, sie hätte als Theaterlehrkraft „immer das Gefühl, man hat zu wenig Zeit“ (LP 7, Abs. 292) bzw. mit der Erklärung „wenn ich jetzt mit meiner Klasse ein Theaterprojekt mache über drei Tage, und ich habe die ganzen drei Tage Zeit, da denke ich auch: ‚Wo geht die Zeit hin?‘“ auf das ästhetische Zeiterleben hin, das mit dem Zustand der Zeitvergessenheit einhergehen kann. Schließlich kommt LP 7 zum Schluss: „Aber in der Theater-AG ist es schon verschärft. Also das ist definitiv viel zu wenig Zeit. Ja“ (LP 7, Abs. 292). Mit dieser Feststellung unterstreicht sie (LP 7) ihre Einschätzung, eine Unterrichtseinheit im Umfang von 50 Minuten sei für die Theater-AG „definitiv“ (LP 7, Abs. 292) zeitlich zu knapp bemessen.

Eine weitere Expertin (LP 6) führte das „Stundenraster“ (LP 6, Abs. 464) als Passungsproblematik zwischen schulischen Strukturen und dem Ästhetischen an, indem sie auf die Frage, wie sie Benders These, nach der diese Passungsproblematiken bestehen, beurteile, antwortete:

LP 6: Ja, also das ist an ganz vielen Stellen glaube ich spürbar, dass es da nicht wirklich zusammenpasst, weil eben der Leistungsgedanke der Vorherrschende ist und auch dieses Stundenraster.

I: Dieser 45-Minutentakt?

LP 6: Genau. Der einfach nur vorgegeben ist, und dann muss ich auch schon wieder in die nächste Klasse, wenn das fertig ist. Kann nicht mal flexibler mit irgendwelchen Sachen umgehen und / Das widerspricht natürlich diesen Arbeitsweisen. Da muss man Kompromisse eingehen. Und schauen, wie krieg‘ ich jetzt trotz / Wie kann ich so arbeiten, aber krieg‘ das trotzdem in diese Struktur rein. Also ich muss mich eigentlich der Struktur anpassen. Obwohl es vielleicht nicht so ganz optimal ist.

(LP 6, Abs. 463–465)

Zu schulischen Strukturen zählt für LP 6 neben dem „Leistungsgedanken“ (vgl. LP 6, Abs. 463) auch der zeitlich festgelegte Umfang für Unterrichtseinheiten, der die Einfügung sämtlicher schulischer Bildungsangebote in „dieses Stundenraster“ (LP 6, Abs. 463) – wie

LP 6 das Zeitmaß für Unterrichtseinheiten nennt – erfordert. Dieses „Stundenraster passt für LP 6 nicht mit ästhetischen Arbeitsweisen zusammen“ (vgl. LP 6, Abs. 463 und 465), vielmehr widerspreche es diesen Arbeitsweisen (vgl. LP 6, Abs. 465) geradezu. Die Theaterlehrkraft (LP 6) illustriert auch, inwiefern sich das Stundenraster ungünstig auf ihren Theaterunterricht auswirke, indem sie erklärt „und dann muss ich auch schon wieder in die nächste Klasse, wenn das fertig ist. Kann nicht mal flexibler mit irgendwelchen Sachen umgehen“ (LP 6, Abs. 465). Die Einfügung des Theaterunterrichts in das „Stundenraster“ (ebd.) erlaubt nach dieser Aussage kein Verweilen beim Proben- und Spielprozess, das über das für die Unterrichtseinheit bemessene Zeitmaß hinausreicht, weil das funktional ausgerichtete Zeitkonzept von der Theaterlehrkraft verlangt, dass sie nach Ablauf des für den Theaterunterricht vorgegebenen Zeitmaßes „auch schon wieder in die nächste Klasse muss“ (LP 6, Abs. 465) und damit möglicherweise den mit der Theaterprobe einhergehenden Genuss erfüllter Gegenwart (und somit ästhetisches Zeiterleben) abrupt zu unterbrechen hat.

Die Analysen der zuletzt angeführten Passagen aus den Interviewtranskripten der Interviews mit LP 7 bzw. LP 6 verdeutlichen, dass – nach Meinung befragter Grundschultheaterexpert*innen – Schüler*innen und Lehrkräfte längere Zeiträume benötigen, um sich im Rahmen von Schultheater auf ästhetische Temporalitäten einzulassen, und schulspezifische Zeitstrukturen (wie bspw. der Zeitumfang einer Unterrichtseinheit von 45 Minuten) diese Zeiträume einengen können, da sie aufgrund pragmatischer Bedingungen wie der Stundenplandisposition nicht ohne Weiteres ausgedehnt werden können. Dadurch entsteht ein Spannungsverhältnis zwischen dem erhöhten Zeitbedarf, der es den Beteiligten ermöglicht, in das Spiel hineinzufinden bzw. sich dem Probenprozess (selbstvergessen) hinzugeben und den vorgegebenen schulischen Zeitstrukturen.

Das zweite Argument, das befragte Grundschultheaterexpert*innen anführten, um ihren Eindruck, ihnen stehe für die Schultheaterarbeit zu wenig Zeit zur Verfügung, zu untermauern, bezog sich auf die zeitintensive Vor- und Nachbereitung von Theaterstunden bzw. Theaterproben. So wurde argumentiert, die Vorbereitung bzw. Nachbereitung von Theaterstunden nehme mehr Zeit in Anspruch als die Unterrichtsvor- und Nachbereitung anderer Fächer.

Dieses Argument wurde von LP 9 angeführt, der ein Zeitkontingent von 90 Minuten (für zwei Unterrichtseinheiten von je 45 Minuten) pro Woche für die Theater-AG zur Verfügung stand:

I: Jetzt komme ich zum Zeitfaktor. [...] Du hast gesagt, du hättest zwei Schulstunden, also AG-Stunden pro Woche//

LP 9: Genau. Einmal pro Woche, ja.

I: Wie geht es dir subjektiv mit dieser Zeit?

LP 9: Also, es ist natürlich so, man braucht schon auch eine gewisse Vorbereitungszeit, und ich brauche dafür natürlich mehr Vorbereitungszeit und Nachbereitungszeit als für andere Unterrichtsstunden. Eben für Aufgaben wie noch Kostüme sortieren und sonst was. Eineinhalb Stunden ist eigentlich nix.

I: Mhm.

LP 9: Vor allem deswegen, weil ganz klar war / Jetzt zum Beispiel haben bei uns Stunden gefehlt, dann heißt es zuerst, der Ergänzungsbereich fällt weg.

I: Mhm.

LP 9: Man schreibt sich das schön ins Schulprofil, aber es ist klar, wenn ich kappe, weil ich zu wenig habe, und man braucht mich woanders für Unterricht wie Deutsch in Klasse vier oder für solche Dinge, dann wird das abgeschnitten.

(LP 9, Abs. 354–361)

Mit der Aussage „ich brauche dafür natürlich mehr Vorbereitungszeit und Nachbereitungszeit als für andere Unterrichtsstunden. Eben für Aufgaben wie noch Kostüme sortieren und sonst was“ (LP 9, Abs. 357) führt LP 9 einen Arbeitsvorgang an, der sich explizit auf die Kunstform des Theaters bezieht, denn die Tätigkeit des „Kostüme-Sortierens“ (vgl. ebd.), die an professionellen Theatern von Fundusverwalter*innen übernommen wird, entfällt bei der Vor- bzw. Nachbereitung anderer Fächer. Insofern belegt LP 9 ihre subjektive Einschätzung, die Zeit für die Theater-AG Arbeit sei zu knapp bemessen mit einem objektiv vorhandenen Zeitbedarf. Zudem erklärt sie, dass das ihr objektiv zur Verfügung stehende Zeitkontingent keineswegs fest in ihrem Deputat verankert sei, da Schultheater zum „Ergänzungsbereich“ (LP 9, Abs. 359) gehöre, der bei Unterrichtsversorgungsengpässen zuerst „gekappt“ (vgl. LP 9, Abs. 361) würde.

Nicht nur die Fundusverwaltung gehört zu den Zeit in Anspruch nehmenden Zusatzaufgaben, die Theaterlehrkräfte leisten, sondern auch das Einrichten und Steuern der Licht- und Tontechnik. LP 6 erzählte bspw., sie hätte sich das Handling von Sound- und Lichtanlagen „selber beigebracht“ (LP 6, Abs. 543). Im Rahmen der Erläuterungen ihrer technischen Rahmenbedingungen beschrieb LP 6 dies wie folgt:

LP 6: Ich habe dann so eine PA (*Public Address Anlage*) noch und die verkable ich dann.

I: Und das machen Sie alles selbst?

LP 6: Das mache ich alles selber.

I: Gibt es keine Person für die Technik?

LP 6: Also, nein. Hier nicht. Drüben, da habe ich das auch immer selber gemacht, bis ich / Bis mir letztes Jahr der Kragen geplatzt ist, weil ich für alles zuständig war. Und nie irgendwie auch / Also dann immer wurde nach der Frau XY (*Nachname von LP 6*) gerufen, wenn irgendwas ist, und dann hat es natürlich auch nicht immer funktioniert. Ich habe das auch nicht gelernt, sondern mir alles selber beigebracht.

(LP 6, Abs. 539–543)

LP 6 führt – wie aus dieser Passage hervorgeht – als Theaterlehrkraft auch Arbeiten aus, die an professionellen Theatern von Licht- und Tontechniker*innen bzw. -inspizient*innen

übernommen werden. Zur Ausführung dieser Arbeiten wird Zeit benötigt, denn Licht- und Tonanlagen müssen angeschlossen, für die Proben bzw. Aufführungen programmiert und gesteuert werden. LP 6 betont, sie hätte „das auch immer selber gemacht“ (LP 6, Abs. 543) und sich das Know-how hierfür autodidaktisch angeeignet. Das Erlernen der Handhabung von licht- und tontechnischen Geräten ist mit einem objektiven Zeitaufwand verknüpft, auf den bei der Vor- und Nachbereitung anderer Fächer verzichtet werden kann. Dieser Zeitaufwand bildet sich nach Meinung von LP 6 in den Deputaten von Theaterlehrkräften nicht ausreichend ab, denn sie stellt im Zusammenhang mit der Forderung nach der Etablierung von Schultheater im regulären Bildungsplan an einer anderen Stelle im Interview fest, Theaterlehrkräfte seien „Leute, die einen Hang zur Selbstausschöpfung“ (LP 6, Abs. 569) hätten.

Das dritte Argument, das befragte Expert*innen anführten, um ihre Einschätzung, sie litten als Theaterlehrkräfte unter Zeitmangel, zu rechtfertigen, bestand im Hinweis auf die Tatsache, unmittelbar vor den Aufführungen müsse intensiv geprobt werden, und das vorhandene Zeitkontingent reiche für die Endprobenphasen kaum aus. Dieses Argument wurde von sechs der sieben befragten Expert*innen und somit von 35,3 % aller Befragten angeführt.

LP 1 antwortete bspw. auf die Frage, wie sie mit der ihr für die Theater-AG zur Verfügung stehenden Zeit (von zwei Unterrichtseinheiten à 45 Minuten pro Woche) zurecht käme, bei der ‚letzten‘ Produktion hätte sie – aufgrund des begrenzten Zeitumfangs – kaum die Möglichkeit gehabt, komplette Durchläufe zu proben:

LP 1: Es war schon immer knapp. Also wir mussten die Zeit wirklich dann auch nutzen, dass wir gleich angefangen haben, die Sachen erst mal aufgebaut haben, bis das dann alles stand und dann auch dieser Umbau immer zwischen den Szenen, das hat schon immer viel Zeit gekostet. Wir haben es selten hingekriegt, das dann tatsächlich am Stück auch einmal durchzuspielen, weil durch die Unterbrechungen ist die Zeit wirklich immer knapp geworden.

(LP 1/Pretest, Abs. 286)

LP 1 berichtet hier, der Aufbau des Bühnenbildes bzw. die Umbauten „zwischen den Szenen“ (LP 1, Abs. 286) hätten so viel Zeit gekostet, dass es „selten“ (ebd.) möglich gewesen sei, die Inszenierung „dann tatsächlich am Stück [...] durchzuspielen“ (LP 1, Abs. 286). Durchlaufproben sind für Spieler*innen zur Internalisierung von Handlungsabläufen, Rhythmen und Tempi unabdingbar. Hat man keine Zeit für Durchlaufproben, so besteht die Gefahr, dass kein Spielfluss entsteht. Nach Meinung von LP 1 waren zwei Unterrichtseinheiten von je 45 Minuten für Durchlaufproben zu knapp, und um der Gefahr des stockenden Spielflusses entgegenzuwirken, behalf sich LP 1 mit Filmeinspielungen. D. h.,

Teile der Inszenierung wurden während der Proben gefilmt und diese Filmsequenzen dann während der Aufführungen an den entsprechenden Stellen eingespielt.

Eine weitere Theaterlehrkraft, der auch 2 x 45 Minuten im Nachmittagsbereich für die Theater-AG zur Verfügung standen, betonte ebenfalls, dass dieser Zeitumfang für die intensive (End-)Probenarbeit nicht ausreiche. Auf die Frage, wie die an der Theater-AG beteiligten Schüler*innen nach ihrer Einschätzung mit der zur Verfügung stehenden Zeit zurechtkämen, antwortete diese Lehrkraft:

LP 3: Also, ja, also ich denke auch da war es zu wenig. Ich denke, dass diese Theater-AG Stunden, wenn es so komprimiert ist, an zwei Stunden nachmittags, dass es denen gut / Aber wenn es dann so an die intensive Arbeit geht, dann ist es eben zu wenig.
(LP 3, Abs. 186)

Unter der „intensiven Arbeit“ (LP 3, Abs. 186) verstand LP 3 die Probenphase unmittelbar vor den Aufführungen, also die Endprobenphase, denn an anderer Stelle erklärte sie, sie setze in der intensiven Arbeitshase unmittelbar vor den Premieren Zusatzproben an. Somit empfand auch diese Expertin (LP 3) ein Zeitbudget von 90 Minuten, für die arbeitsintensive Endprobenphase, als zu knapp bemessen. LP 3 behalf sich in der Endprobenphase mit dem Durchführen von „Zusatzproben“ (LP 3, Abs. 150), über die sie Folgendes berichtete:

LP 3: Das musste ich klären im schulischen Rahmen, ob die Kinder ja auch aus dem anderen Unterricht dann rausdürfen, und dann eben bei mir Theater üben dürfen.
(LP 3, Abs. 192)

In dieser Passage erklärt LP 3, sie müsse über die Durchführung von Zusatzproben „im schulischen Rahmen“ (LP 3, Abs. 192) verhandeln, da sich diese Proben mit Unterrichtszeiten anderer Fächer überschneiden, und ihre Theaterschüler*innen infolgedessen während der Zusatzproben nicht am Unterricht von Kolleg*innen teilnehmen könnten.

Bevor im nächsten Abschnitt näher auf das Zeitempfinden der Befragten im Hinblick auf nicht offiziell im Stundenplan verankerte Intensiv- oder Zusatzproben eingegangen wird, sei angemerkt, dass das gegebene Zeitbudget für die Endprobenphase insbesondere von denjenigen interviewten Expert*innen als zu knapp empfunden wurde, denen – im Gegensatz zu LP 3 u. a. – keine Zeiträume für zusätzliche Intensivproben in der letzten Probenphase zur Verfügung standen.

Bei den interviewten Theaterlehrkräften, die unmittelbar vor den Premieren Sonderprobenzeiten in Anspruch nehmen konnten (siehe Punkt 1.3.4 dieses Kapitels), verringerte sich der Eindruck, insgesamt zu wenig Zeit zu haben. Zudem wurde die Möglichkeit, während bestimmter Probenphasen längere Probenblöcke anberaumen zu können, positiv hervorgehoben. So berichtete LPoTP 2, dass es sich günstig auf den

Probenprozess ausgewirkt hätte, „manchmal [...] vier Stunden am Stück“ (LPoTP 2, Abs. 349) proben zu können:

LPoTP 2: Wir haben das jetzt manchmal auch so gemacht, dass wir vier Stunden am Stück geprobt haben. Aber dann eine Woche nicht. Also so, dass man irgendwie weiterkommt. Weil ich kann es schon verstehen, dass die Kinder / Dass man gerade in einen Prozess 'reinkommt und dann muss man aufhören, weil die Glocke klingelt oder die nach Hause müssen.

I: Mhm, das heißt, für manche Probenprozesseile ist die Doppelstunde zu knapp?

LPoTP 2: Ja, kann schon mal passiern. Genau. Ja, auf jeden Fall. Aber ich glaube nicht, dass die (*Schüler*innen*) sich länger insgesamt konzentrieren könnten.

I: Mhm.

LPoTP 2: Weil, man muss dann schon / Da ist dann eine Pause dazwischen zum Glück. Und ja also das hat schon die [...] Theaterpädagogin dann auch entschieden, wie wir es dann am besten machen. Und sie sagt halt: ‚Okay manchmal sind diese zwei Stunden zu knapp.‘ [...]

LPoTP 2: Und deswegen haben wir jetzt immer wieder also einmal, mal zwei Tage am Stück oder so gehabt.

I: Mhm, und dann fällt es (*das Theaterprojekt*) mal wieder aus?

LPoTP 2: Und dann fällt es mal aus, ja. Und [...] man hat vier Stunden am Stück.

I: Okay, das heißt, es wird flexibel mit den Doppelstunden umgegangen.

(LPoTP 2, Abs. 349–357)

LPoTP 2 erkennt, dass das abrupte Unterbrechen von Proben etwa „weil die Glocke klingelt“ (LPoTP 2, Abs. 349) das „Weiterkommen“ (vgl. ebd.) im theatral-ästhetischen Produktionsprozess erschweren kann. Insofern empfindet sie das an ihrer Schule praktizierte Modell, flexibel mit den vorgegebenen Unterrichtseinheiten für das Theaterprojekt umgehen zu können, als angemessen, da „manchmal [...] diese zwei Stunden zu knapp“ (LPoTP 2, Abs. 356) seien. Andererseits erklärt sie, die Aufmerksamkeits- und Konzentrationsspanne von Grundschüler*innen sei begrenzt und würde durch eine länger als zwei Unterrichtseinheiten (à 45 Minuten) andauernde Probenphase überstrapaziert. Aus diesem Grund plädiert sie bei längeren Blöcken für angemessene Pausen, indem sie feststellt: „Da ist dann eine Pause dazwischen zum Glück“ (LPoTP 2, Abs. 356).

Zwei weitere Expert*innen betonten ebenfalls, die Konzentrations- und Aufmerksamkeitsfähigkeit von Grundschüler*innen reiche nicht über 90 Minuten hinaus: ETP 1 antwortete bspw. auf die Frage, wie es wohl den am Theaterprojekt beteiligten Schüler*innen (einer dritten Grundschulklasse) mit der Probenzeit von 90 Minuten pro Woche ginge:

ETP 1: Ich glaube das ist eine ganz gute Sache. Anderthalb Stunden sind für die Altersgruppe angemessen. Das ist eine gute Zeit.

I: Neunzig Minuten.

ETP 1: Ja, neunzig Minuten. Also länger mögen die sich auch nicht konzentrieren. Das hat ja schon seinen Sinn mit den Unterrichtseinheiten.

(ETP 1, Abs. 361–363)

Mit der Behauptung „länger [als 90 Minuten, d. Verf.] mögen die sich auch nicht konzentrieren“ (ETP 1, Abs. 353) wird hier auf das zeitlich begrenzte Aufmerksamkeits- und Konzentrationsvermögen von Grundschüler*innen hingewiesen und der Umfang für die Schultheaterarbeit von einer Doppelstunde pro Woche für „angemessen“ (ETP 1, Abs. 261) erklärt. Dennoch berichtete auch diese Expertin, sie gerate unter „Zeitdruck am Schluss“ (ETP 1, Abs. 349) bzw. würde „zum Schluss hin hektisch“ (ebd.).

Als Beispiel für die Entschärfung des Zeitproblems durch das Durchführen von Intensivproben unmittelbar vor den Aufführungen sei noch ein Exzerpt angeführt, dem zu entnehmen ist, wie eine Schule die intensive Endprobenphase in den Stundenplan integrierte. Auf die Frage hin, wie es ihr mit dem für das Theaterprojekt zur Verfügung stehenden Zeitkontingent (von offiziell 90 Minuten pro Woche) ginge, antwortete LPoTP 2:

LPoTP 2: Ja, ich sehe es ja auch aus der Perspektive von meiner / Von mir also als Lehrer. Und ich finde es eigentlich so ganz angemessen, weil in der Endphase man dann sowieso [...] da auch ganze Tage damit verbringt, dann eben um alles zusammenzuführen. Also in der letzten Woche zumindest. Ja, genau.

I: Das heißt, Sie haben dann am Ende also in der letzten Woche (*vor der Premiere*) noch eine Intensivprobenwoche?

LPoTP 2: Ja.

I: Und dafür fällt der Mathematik-, Deutschunterricht oder sonst ein Fach aus?

LPoTP 2: Ich glaube, wir hatten es damals so gemacht, dass die ersten zwei oder drei Stunden Unterricht normal stattfinden und dann geprobt wird oder so. Ja.

I: Mhm.

LPoTP 2: Ich glaube, damit die Kinder nicht / Also es ist auch unglaublich anstrengend für die Kinder, sich komplett nur auf Proben einzulassen. Weil sie ja dann am Ende auch nur noch passiv zuschauen und dann in ihrer Szene aktiv werden. Und dann //

I: // Nur ihre Auftritte haben.

LPoTP 2: Ja, ja, ja. Und dann ist das schon sehr anstrengend für die.

(LPoTP 2, Abs. 335–343)

Das Theaterprojekt, das LPoTP 2 mitverantwortete, war ein Kooperationsprojekt mit einer Landesbühne, und die Endprobenwoche fand auf einer Bühne dieses Theaters statt. Die Expertin fand ihr Zeitbudget angemessen, „weil in der Endphase man dann sowieso [...] da auch ganze Tage damit verbringt, dann eben um alles zusammenzuführen“ (LPoTP 2, Abs. 335). D. h., die zeitintensive Endprobenphase führte für LPoTP 2 zur Einschätzung, das Zeitkontingent sei insgesamt „ganz angemessen“ (LPoTP 2, Abs. 335). Im angeführten Exzerpt fällt die Formulierung „weil man [...] ganze Tage damit verbringt“ (LPoTP 2, Abs. 335) auf. Diese Formulierung verweist auf ästhetisches Zeitempfinden, denn LPoTP 2 hatte das Gefühl „ganze Tage“ mit Proben zu verbringen, obwohl sie auch erklärte, während der Endprobenwoche hätten „die ersten zwei oder drei Stunden Unterricht normal stattgefunden“ (vgl. LPoTP 2, Abs. 339). Somit dauerten die Proben keinesfalls ‚ganze‘ Tage lang. Auch gibt

LPoTP 2 zu bedenken, eine Ausdehnung der Zeit für das Theaterspiel ginge zulasten des Fachunterrichts, und zudem sei es „unglaublich anstrengend für die Kinder, sich komplett nur auf Proben einzulassen“ (vgl. LPoTP 2, Abs. 341). Auch mit dieser Aussage verweist LPoTP 2 auf ästhetische Temporalitäten, denn ein **Sich-komplettes-Einlassen** auf den gegenwärtigen Prozess steht für fokussierte Aufmerksamkeit. Diese Aufmerksamkeit ist wiederum Bestandteil der ästhetischen Temporalität.

Zusätzliche Proben während der Endprobenphase bzw. während des gesamten Prozesses verbrauchen Arbeitszeit von Lehrkräften. Diese Arbeitszeit kann – nach Meinung Befragter – durchaus über das jeweils vorhandene Deputat hinausreichen. So erklärten sieben der siebzehn interviewten Personen, somit 41,2 % der Befragten, sie würden private Freizeit in die Schultheaterarbeit einbringen, da ihre Deputatsstunden nicht ausreichten, um die Probenzeiten abzudecken und um die Aufgaben, die mit der Schultheaterarbeit einhergingen, zu bewältigen. LP 8 schilderte diesen Umstand, indem sie auf die Frage, wie viele Deputatsstunden ihr für die Schultheaterarbeit zur Verfügung ständen, ausführte:

LP 8: Ich habe einen vollen Lehrauftrag, und für Theater habe ich zwei Unterrichtsstunden. Also da ist kein zusätzlicher Puffer.

I: Die Probenvor- und nachbereitung ist inkludiert?

LP 8: Richtig.

I: Und die Intensivproben vor der Premiere?

LP 8: Sind eben nicht dabei. Und es gab / Ganz zu Beginn hatte ich einmal die Möglichkeit – das war eben noch ein anderes Team – dass man nach den Aufführungen, die meistens dann so um Pfingsten waren, die Theater-AG ja dann abgesetzt hat. Und ich hatte dann nur noch die Aufgabe die Ganztagskinder zu betreuen, und da durfte ich auch den einen oder anderen Termin dann canceln. Die Kinder wurden in die anderen Ganztagsgruppen aufgeteilt, und ich hatte Stundenabbaumöglichkeiten. Mittlerweile geht das halt nicht mehr.

(LP 8, Abs. 173–177)

An der Schule, an der LP 8 arbeitete, fanden unmittelbar vor der Premiere Intensivproben zu außerunterrichtlichen Zeiten statt. Die Zeiten für diese Proben waren im Deputat von LP 8 „eben nicht dabei“ (LP 8, Abs. 177). D. h., allein die Probendurchführung forderte dieser Theaterlehrkraft (LP 8) einen über das Deputat hinausreichenden Zeitaufwand ab. Für diesen Aufwand erhielt die Expertin in früheren Schuljahren einen Zeitausgleich, indem sie von der Unterrichtsvor- und nachbereitung punktuell befreit wurde und „nur noch die Aufgabe hatte die Ganztagskinder zu betreuen“ (vgl. LP 8, Abs. 177) bzw. „auch den einen oder anderen Termin [...] canceln durfte“ (vgl. ebd.). Mit der Feststellung: „Mittlerweile geht das halt nicht mehr“ (LP 8, Abs. 177) verdeutlicht LP 8 jedoch, dass sie „mittlerweile“ (ebd.) für Probenzeiten, die über die vorgesehenen zwei Deputatsstunden hinausreichten, keinen Zeitausgleich mehr bekomme. Das unausgewogene Zeitverhältnis zwischen den vorhandenen

Deputatsstunden und den zusätzlich geleisteten Stunden (in der Endprobenwoche) thematisiert LP 8 in der unmittelbar auf Abs. 177 folgenden Passage:

LP 8: [...] Und da ist natürlich immer der Konflikt, dass die Schule eine perfektionistische Theaterpädagogin eingekauft hat. Die will hier selbst dieses Ergebnis ja auch liefern. Wir freuen uns über dieses Ergebnis, aber da ich so ein bisschen das Bindeglied bin / Ich krieg' ja nicht zusätzlich was auf's Konto oder das irgendwo ausgeglichen. So. Aber im Moment sehe ich es jetzt mal so, dass es für mich die Bereicherung ist. Und ich habe jetzt auch [...] versucht, jetzt in dieses Projekt mit der Ansage reinzugehen: ‚Pass auf, wir müssen kucken, dass ich nicht über ein gewisses Stundenpensum hinauskomme.‘ Weil ich bin danach immer so platt, und dann kommt bei mir das Schreiben der Zeugnisse für die Erstklässler. Und da muss man auf die eigenen Ressourcen einfach aufpassen.
(LP 8, Abs. 178)

LP 8 leitete die Theater-AG im Teamteaching mit einer „perfektionistischen Theaterpädagogin“ (LP 8, Abs. 178) und beschrieb das Spannungsfeld, in dem sie sich bewegte, als unausgewogenes Verhältnis zwischen dem Anspruch einerseits – zusammen mit der externen Theaterpädagogin – ästhetisch qualitativ hochwertige Inszenierungen mit den Schüler*innen erarbeiten und aufführen zu wollen und andererseits zur Realisierung dieses Anspruchs lediglich über das begrenzte Zeitpensum von zwei Deputatsstunden pro Woche zu verfügen. Aufgrund der Gegebenheit, Zeiten für Intensivproben nicht „irgendwo ausgeglichen zu bekommen“ (vgl. ebd.), resümiert LP 8, sie müsse auf den Umgang mit den eigenen (zeitlichen) „Ressourcen aufpassen“ (vgl. ebd.) und dürfe „nicht über ein gewisses Stundenpensum hinauskommen“ (ebd.). Mit Hilfe dieser ‚Maßnahmen‘ soll ihre Erfahrung, nach der Endprobenwoche bzw. den Aufführungen „immer so platt“ (LP 8, Abs. 178) zu sein, vermieden werden, d. h., LP 8 wünscht sich, dass sie zukünftig nach Beendigung eines Theater-AG Zyklus nicht mehr in einen völligen Erschöpfungszustand gerät. An dieser Stelle sei angemerkt, dass eine bis zur Erschöpfung reichende Verausgabung auch als Zeichen ästhetischer Temporalität gewertet werden kann (vergleiche II. Kapitel, Punkt 2.3.2). Allerdings gibt LP 8 im Hinblick auf das Gefühl der Erschöpfung, das auf ihre Verausgabung in der Endproben- bzw. Aufführungsphase folge, zu bedenken, dass sie nach den Aufführungen keine Zeit zur Rekreation hätte, da der Schulalltag weitergehe, der ihr bspw. das „Schreiben der Zeugnisse für die Erstklässler“ (ebd.) abverlange.

Eine andere Expertin (LP 5) dehnte die ihr für die Theater-AG zur Verfügung stehende Deputatsstunde auf eine Doppelstunde aus, um besser arbeiten zu können. Diese Lehrkraft erzählte:

LP 5: Dazu muss man sagen, ich habe momentan 45 Minuten in der Woche als Probe. Das heißt, das muss ich etwas, ja etwas strikter machen, als ich das sonst gemacht habe. Also ich habe jetzt letztes Jahr bei dem Stück; beim TRAUMFRESSERCHEN habe ich / Das war aber mein Privatvergnügen, eine

Doppelstunde daraus gemacht. Und dann haben wir eben ja zwei Stunden; haben wir sechste, siebte Stunde freitags dann immer geprobt. Die Kinder hatten zwischendurch noch Vesperzeit und dann ging das. Und dann kann man auch freier arbeiten. Dann kann man eben auch sagen: ‚Okay wir gehen einen Stoff anders an.‘

(LP 5, Abs. 20)

Mit dem Satz: „Also ich habe jetzt letztes Jahr bei dem Stück; beim TRAUMFRESSERCHEN habe ich / Das war aber mein Privatvergnügen, eine Doppelstunde daraus gemacht“ (LP 5, Abs. 20) erklärt LP 5, sie habe ihrer Schule quasi eine Unterrichtseinheit (à 45 Minuten) für die Arbeit mit der Theater-AG geschenkt, denn diese Stunde sei nicht durch ihr Deputat abgedeckt gewesen. Es ist bemerkenswert, dass das Kompositum „Privatvergnügen“ (LP 5, Abs. 20) an dieser Stelle im Zusammenhang mit der Beschreibung eines schulischen Bildungsangebots (in AG-Form) verwendet wird: Zum einen, weil es von einer Lehrkraft genannt wird, die über eine Tätigkeit spricht, die sie im Rahmen ihres beamtenrechtlich verankerten Arbeitsverhältnisses ausführt.²⁰⁸ Zum anderen sind Arbeitsgemeinschaften, die von Lehrkräften an Schulen geleitet werden, keinesfalls Privatangelegenheiten, sondern – wie im Fall der Theater-AG – als Angebot der kulturellen Bildung „Bestandteil“²⁰⁹ des „Bildungsplans und geeignet, einen maßgeblichen Beitrag zur Schulkultur zu leisten“²¹⁰. LP 5 bezeichnet im Extrakt (LP 5, Abs. 20) das Einbringen persönlicher Zeitressourcen, die nicht in ihr Deputat eingeschlossen sind und auch nicht (etwa durch Aufwandsentschädigungen) finanziell ausgeglichen werden, als „Privatvergnügen“ (ebd.). Der Begriff „Privatvergnügen“ (ebd.) verweist dennoch auf ästhetisches Zeiterleben, da sein zweiter Bestandteil ‚Vergnügen‘ lautet, und ästhetische Temporalitäten durchaus mit der Empfindung des Vergnügens einhergehen können (siehe II. Kapitel, Punkt 2.3.2).

Nicht nur Theaterlehrkräfte, die direkt mit Schüler*innen arbeiteten, sondern auch zwei der vier befragten Schultheatermultiplikator*innen berichteten, sie würden mehr Zeit für die Schultheaterarbeit aufbringen als über ihr jeweiliges Deputat abgedeckt sei. M 1, der als Bereichsleiterin an einem Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung eine Deputatsstunde für die Schultheatermultiplikatorenarbeit (d. h. für die Durchführung von Theaterfortbildungen und -workshops für Lehrkräfte) zur Verfügung stand, erzählte über ihren Umgang mit diesem Zeitkontingent:

²⁰⁸ Zur Interpretation des Extrakts sei angemerkt, dass LP 5 wegen ihrer Wortwahl hier keinesfalls diffamiert werden soll. Die Verfasserin dieser Arbeit übt an dieser Stelle vielmehr Kritik an ausbeuterischen Systemen, in denen geleistete Arbeit nicht als solche anerkannt und entsprechend vergütet wird.

²⁰⁹ Baden-Württemberg. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.): Bildungsplan 2016. Lehrkräftebegleitheft. Villingen-Schwenningen, 2016, S. 12.

²¹⁰ Ebd.

M 1: Ich bin ja hier Bereichsleiterin und habe hier halt sehr viele verwaltungstechnische Sachen zu tun. Ich habe viele Fortbildungen. Also ich bin / Ich kann nicht so oft außer Haus sein, weil ich selber hier ja auch Unterrichtsbesuche habe. So, und das wäre dann schwierig zu vereinbaren, denke ich. Also zwei Stunden wären bestimmt machbar, aber alles was darüber rausgeht, wäre für mich auch schwierig zu handeln mit der Position, die ich hier habe. Aber ich wollt' es nicht missen. Also ich wäre sehr traurig, wenn ich null Deputatsstunden hätte und das nur noch hier (*am Staatlichen Seminar*) machen dürfte.

I: Also für die Aufgaben, die [...] Sie (*als Schultheatermultiplikatorin*) haben, könnten Sie auch mehr Zeit//

M 1: // Genau. Also ich habe auch viel Überhang. Also ich habe viel mehr gearbeitet, wie eigentlich das Deputat abdeckt. Ja, da schenke ich zwar dem Staat Lohn, sag' ich jetzt mal, aber das ist mir jetzt eigentlich wurst. Also die Überstunden schiebe ich vor mir her. Vielleicht werden sie mal ausbezahlt, keine Ahnung.

I: Das heißt, Sie stecken [...] mehr Zeit [...] rein //

M 1: Ja.

I: // als das Deputat zulässt.

M 1: Ja. Also ich nehme dann schon mal einen Workshop mehr an.

I: Mhm.

M 1: Weil, weil ich / Das macht ja auch Freude.

(M1, Abs. 398–406)

Zunächst einmal erklärt M 1 in dieser Passage, sie hätte in ihrer Funktion als Bereichsleiterin grundsätzlich nicht viel Zeit für Zusatzaufgaben übrig und sei insofern mit einer Deputatsstunde für die Schultheatermultiplikatorenarbeit zufrieden. Mit der Feststellung „ich wäre sehr traurig, wenn ich null Deputatsstunden hätte“ (M 1, Abs. 398) signalisiert M 1 anschließend, inwiefern die Schultheatermultiplikatorenarbeit für sie mit Emotionen verbunden ist, denn mit dem Adjektiv ‚traurig‘ verweist sie auf einen emotionalen Zustand. Offensichtlich ist für M 1 das Vergnügen, Theaterworkshops zu leiten, größer als die ungünstige Arbeitszeitbilanz, die mit diesem ‚Vergnügen‘ einhergeht, denn obwohl M 1 konstatiert, sie „hätte viel mehr gearbeitet, wie das Deputat abdeckt“ (vgl. M 1, Abs. 400), kommt sie zum Schluss, sie nehme durchaus „mal einen Workshop mehr an, weil es ihr Freude bereite“ (vgl. M 1, Abs. 404 u. 406). Der Begriff „Freude“ (M 1, Abs. 406) steht für eine Emotion, die mit der ästhetischen Temporalität verbunden sein kann, d. h., M 1 verweist mit der Benennung des Gemütszustands der Freude auf ästhetische Temporalitäten. Dennoch schimmert durch die Aussage „da schenke ich zwar dem Staat Lohn, sag' ich jetzt mal, aber das ist mir jetzt eigentlich wurst. Also die Überstunden schiebe ich vor mir her. Vielleicht werden sie mal ausbezahlt, keine Ahnung“ (M 1, Abs. 400) das Bewusstsein, dass sämtliche schultheatermultiplikatorenspezifische Tätigkeiten, die sie (M 1) ausführt, zu ihrem beruflichen Profil gehören und keinesfalls ehrenamtlich geschehen: M 1 betont vielmehr mit der Bemerkung „da schenke ich zwar dem Staat Lohn“ (M 1, Abs. 400), dass sie die

Fortbildungsangebote als Multiplikatorin für Schultheater eines Regierungspräsidiums im Rahmen ihres Dienstes für „den Staat“ (M 1, Abs. 400) verantwortete und nicht als Privatperson.

Die zweite Multiplikatorin (SL 1), die mehr Zeit für das Kulturprofil – zu dem der Theateratelierunterricht zählte – ihrer Schule aufbrachte als ihr Deputat ‚zuließ‘, antwortete auf die Frage, wie sie mit der Zeit, die ihr für diese Aufgaben zur Verfügung stände, zurechtkomme, zunächst:

SL 1: Ich liebe meine Arbeit.
(SL 1, Abs. 270)

und erklärte anschließend die Arbeit für das Kulturschulprojekt:

SL 1: Kostet Zeit und kostet Kraft. Und wenn man das nicht möchte, dann kann das zu viel werden.

I: [...]

SL 1: Aber ich möchte das. Das ist mir für die Kinder unheimlich wichtig.
(SL 1, Abs. 274–276)

Auf die Frage hin, ob sie mehr Zeit in das Projekt investiere, als ihr Deputat zulasse, antwortete diese Schulleiterin dann prompt:

SL 1: Natürlich.
(SL 1, Abs. 280)

Und ergänzte:

SL 1: Ich fände es schön, wenn das im Prinzip gesehen würde, dass manche Schulen solche Arbeit machen. Und dass die eine Stunde Entlastung bekommen würden. Dann wäre das Zeichen der Wertschätzung nach außen hin auch ein ganz anderes. Weil es braucht einfach mehr Kraft. Wir kriegen auch als Kulturschule keine Stunde.

I: Machen sie das alles nebenher?

SL 1: Alles zusätzlich. Alles.
(SL 1, Abs. 282–284)

SL 1 brachte zunächst mit der pathetischen Aussage „Ich liebe meine Arbeit“ (SL 1, Abs. 270) ihre Passion für das Projekt *Kulturschule* zum Ausdruck. Anschließend erklärte sie jedoch, dass ihr dieses Projekt „Zeit und Kraft“ (vgl. SL 1, Abs. 274) abverlange und sie „natürlich“ (SL 1, Abs. 280) mehr Zeit in das Projekt investiere, als über ihr Deputat abgedeckt sei. Mit dem Satz: „Wir kriegen auch als Kulturschule keine Stunde“ (SL 1, Abs. 282) erklärt sie, die Auszeichnung *Kulturschule* sei mit zusätzlicher Arbeit verbunden, die im Rahmen des vorhandenen Deputats bewältigt werden müsse, da es keinen zeitlichen Ausgleich etwa in Form „einer Stunde Entlastung“ (vgl. SL 1, Abs. 282) gebe.

Aus der Analyse von Extrakten zum *sachlichen Aspekt zeitliche Rahmenbedingungen der Hauptkategorie spezifische ästhetische Temporalität* lassen sich folgende Befunde filtrieren:

Zum einen stellten befragte Expert*innen fest, dass ein Zeitkontingent von einer Unterrichtseinheit à 45 bis 50 Minuten pro Woche zur Durchführung einer Theater-AG oder eines Theaterprojekts, in der bzw. dem eine Inszenierung, die aufgeführt werden sollte, erarbeitet werde, zu knapp sei. Zudem wurde erklärt, in bestimmten Probenphasen, etwa in Endprobenphasen unmittelbar vor den Aufführungen, müsse intensiv geprobt werden, und für diese Proben reichten die zur Verfügung stehenden Unterrichtseinheiten kaum aus. Auch berichteten Befragte, dass sie in Endprobenphasen Intensiv- und Zusatzproben durchführten, die die Zeitknappheit einerseits entschärften, andererseits jedoch die Konzentrations- und Aufmerksamkeitskapazität der Teilnehmenden stark strapazierten. Außerdem erklärten Expert*innen, in ihren Deputaten seien mitunter keine Zeiten für Zusatzproben enthalten, und sie führten diese Proben durch, indem sie freiwillig Mehrarbeit leisteten, für die sie keinen Zeitausgleich bekämen. Auch wurde von interviewten Expert*innen darauf hingewiesen, dass die Kunstform Theater – zu der das Schultheater gehört – ihnen die Übernahme theaterspezifischer Aufgaben abverlange, und sie zur Erfüllung dieser Aufgaben mehr Zeit benötigten als für die Vor- und Nachbereitung anderer Fächer.

Selbstvergessenheit

Der sachliche Aspekt *Selbstvergessenheit* der *Hauptkategorie spezifische ästhetische Temporalität* wurde deduktiv gebildet, weil die ästhetische Temporalität mit dem Zustand der Selbstvergessenheit (siehe II. Kapitel, Punkt 2.3.2) verbunden sein kann. Zu diesem Aspekt werden im Folgenden Aussagen Befragter betrachtet, aus denen hervorgeht, dass sich Schultheaterbeteiligte während der Theaterproben oder -aufführungen ‚selbst vergessen‘ und ganz im gegenwärtigen Augenblick ‚aufgehen‘.

Von den insgesamt siebzehn befragten Expert*innen äußerten sich neun Personen – und somit 52,9 % der Interviewten – zu diesem Aspekt, d. h., neun Interviewtranskripten wurden Extrakte entnommen, in denen auf den Zustand der Selbstvergessenheit im Zusammenhang mit Schultheater verwiesen wird.

Zunächst einmal berichteten Theaterlehrkräfte über sich selbst, dass sie sich im Rahmen von Theaterproduktionsprozessen mit Schüler*innen selbst vergäßen: ETP 1 berichtete bspw. sie „verliere sich manchmal“ (ETP 1, Abs. 349) in der Einstiegsphase, in der Übungen und Spiele gemacht würden, und gerate dadurch unmittelbar vor den Aufführungen in Zeitnot:

ETP 1: [...], weil ich das viel zu gerne habe, mit den Kindern Übungen und Spiele zu machen [...]. Und da verliere ich mich manchmal. Das ist mein persönliches Problem, dass ich da manchmal zum Schluss hin hektisch werde, weil ich am Anfang zu langsam war.

(ETP 1, Abs. 349)

Die Aussage „da verliere ich mich manchmal“ (ETP 1, Abs. 349) lässt auf den Zustand der Selbstvergessenheit schließen, denn wer „sich verliert“ (vgl. ebd.), gibt sich dem Verlauf eines Geschehens hin und verzichtet auf die Kontrolle über dieses Geschehen. Im angeführten Extrakt berichtet ETP 1, sie gebe sich dem Prozess mit „den Kindern Spiele und Übungen zu machen“ (ebd.) hin und verliere dabei die Kontrolle über die Zeit, sodass sie zum „Schluss hin hektisch“ (ebd.) werde. ETP 1 bezeichnet Selbstvergessenheit als „Selbstverlorenheit“ (vgl. ebd.), und diese Verfassung geht für ETP 1 wiederum mit Zeitvergessenheit einher.

Eine andere Expertin (LP 8) äußerte im Zusammenhang mit der Beschreibung ihres Zeiteinsatzes für die Theater-AG, der weit über ihr Deputat hinausreichte, folgenden Satz:

LP 8: Denn man kriegt dann auch so schnell Herzblut und will das dann eben doch auch alles mitmachen und dann ja vergisst man sich selbst schnell dabei.
(LP 8, Abs. 189)

Hier wird mit der Formulierung „dann ja vergisst man sich schnell dabei“ (LP 8, Abs. 189) ausdrücklich auf den Seinszustand der Selbstvergessenheit hingewiesen. LP 8 verwendet in der Passage das Indefinitivpronomen ‚man‘. Mit der Verwendung dieses Indefinitivpronomens verallgemeinert sie den Zustand der Selbstvergessenheit im Zusammenhang mit theatralen Produktionsprozessen.

Neben Hinweisen auf die eigene Selbstvergessenheit beschrieben interviewte Personen auch, dass sie diesen Zustand ebenfalls an Schüler*innen bzw. Teilnehmenden ihrer Schultheaterangebote wahrnahmen:

Auf die Frage, wie sie das Zeitempfinden der an ihren Theaterworkshops teilnehmenden Referendar*innen einschätze, erzählte M 1, dass ihre Workshops stets an Nachmittagen von Tagen stattfänden, an denen die Referendar*innen an den Vormittagen an Schulen unterrichtet hätten und infolgedessen mit einem gewissen Rekreationsbedürfnis in die Workshops kämen, sich beim Theaterspiel jedoch mitunter selbst vergäßen. Dies schilderte M 1 anhand eines Fallbeispiels wie folgt:

M 1: Also ja, gerade vor Weihnachten da hat eine (*Teilnehmerin*) zu mir gesagt: ‚Frau XY (*Name von M 1*) jetzt bin ich echt nach der Schule hierher gefahren. Und oh ich war völlig am Ende und habe mir gedacht warum tue ich mir das jetzt noch an?‘

I: Mhm.

M 1: // ‚Und jetzt bin ich voller Energie.‘

I: [...]

M 1: Und dann hat sie gesagt: ‚Also dafür hat es sich schon gelohnt.‘ Also [...] Theater powert auch. Also man gibt etwas, aber man kriegt auch etwas. Die (*Teilnehmenden*) sind alle also gut gelaunt.

(M 1, Abs. 414–418)

Die Teilnehmende, die von M 1 hier zitiert wird, vergaß offensichtlich während des Theaterworkshops ihre Alltagserschöpfung, weil sie sich auf den Spielprozess eingelassen hatte. Am Ende verließ diese Teilnehmerin (nach dem Bericht von M 1) den Theaterworkshop „voller Energie“ (M 1, Abs. 416). Mit der Aussage „Theater powert auch“ (M 1, Abs. 416) behauptet M 1, das Theaterspiel wirke sich günstig auf die Entfaltung der Leistungskraft (der Beteiligten) aus. Dieser Effekt stellt sich – nach M 1 – ein, wenn sich Teilnehmende voll und ganz auf performativ-kreative Prozesse einlassen, d. h., wenn sie alle Reize, die außerhalb dieser Prozesse liegen, ausblenden. Im von ihr angeführten Fallbeispiel erzählt M 1, die Teilnehmenden hätten sich am Ende des Workshops als energiegeladen (vgl. M 1, Abs. 416) beschrieben und zudem seien sie „gut gelaunt“ (M 1, Abs. 418) gewesen. Mit der „guten Laune“ (vgl. ebd.) führt M 1 einen weiteren Effekt an, der – nach ihrer Beobachtung – mit der selbstvergessenen Hingabe an das Theaterspiel verbunden sein kann.

Eine andere Expertin (LPoTP 2) verwendete für die selbstvergessene Hingabe an den Spielprozess die Metapher eines Vulkanausbruchs. Im Rahmen ihrer Beschreibung des Verlaufs des von ihr mitgeleiteten Theaterprojekts berichtete sie über die Premiere:

LPoTP 2: Und [...] die Premiere ist dann die Vorstellung vor den Eltern. Also und dann diese Vorstellung vor den Eltern nochmal, das war natürlich noch mal ein Schritt. Also es ist wie so ein ja Vulkan, der am Ende ausbricht.
(LPoTP 2, Abs. 147)

Der bildhafte Vergleich „es ist wie so ein [...] Vulkan, der am Ende ausbricht“, den LPoTP 2 hier verwendet, steht für ein dynamisches Geschehen, das sich aufgrund chemischer und physikalischer Vorgänge als Naturereignis quasi wie von selbst einstellt und bei dem enorme Kräfte wirken und Energien umgewandelt werden. Auch mit dem Verb ‚ausbrechen‘ weist LPoTP 2 auf eine heftige Aktion hin, die – sofern man sie auf das menschliche Gefühls- und Seelenleben bezieht – mit Selbstvergessenheit verbunden ist, denn Gefühlsausbrüche wie bspw. Begeisterungs-, Trauer- oder Wutausbrüche ereignen sich meist als spontane Affekte, die eine gewisse Selbstvergessenheit im Sinne des Verlierens der eigenen Beherrschung voraussetzen. Infolgedessen beschreibt LPoTP 2 im angeführten Transkriptextrakt (LPoTP 2, Abs. 147), sie habe ihre Schüler*innen während der Premiere als selbstvergessen wahrgenommen. Diese Selbstvergessenheit befeuerte offensichtlich die Spielfreude der auf der Bühne agierenden Schüler*innen, denn LPoTP 2 führt die Metapher des Vulkans mit dem Satz „das war natürlich noch mal ein Schritt“ (LPoTP 2, Abs. 147) ein.

Mit LP 9 verknüpfte eine weitere Expertin die Aufführung der erarbeiteten Inszenierung mit dem Zustand der Selbstvergessenheit. Diese Theaterlehrkraft bezeichnete (im Rahmen ihrer

Beschreibung des Probenprozesses) die Endprobenphase unmittelbar vor den Aufführungen als „Flowgeschichte“ (LP 9, Abs. 184), indem sie zu dieser Phase bemerkte:

LP 9: Und, ja und dann wie gesagt geht es schon in so eine Flowgeschichte. ‚Ha, da führen wir auf.‘ Und so. Und: ‚Ja!‘
(LP 9, Abs. 184)

Hier wird die Aufregung, die das Beteiligtsein an der Aufführung für die Schüler*innen mit sich bringt, mit dem Begriff ‚Flow‘ verknüpft. Dieser Begriff geht auf den Psychologen Csikszentmihalyi zurück und beinhaltet die „Aspekte der Selbstvergessenheit und des Verschmelzens von Handlung und Bewusstsein“²¹¹. Zum Flow gehört somit Selbstvergessenheit im Sinne eines „vollkommenen Aufgehens in einer Tätigkeit“²¹².

Wie aus der Analyse der Extrakte zum *sachlichen Aspekt Selbstvergessenheit* hervorgeht, beschrieben befragte Grundschultheaterexpert*innen, dass sie den Zustand der Selbstvergessenheit im Rahmen ihrer Schultheaterarbeit an sich selbst erlebten, und dieser Zustand für sie mit Zeitvergessenheit einhergehe. Außerdem berichteten Befragte, sie erlebten mitunter auch Teilnehmende ihrer jeweiligen Theaterangebote im Zustand der Selbstvergessenheit bspw. während Aufführungssituationen oder unmittelbar davor.

Vergnügen, Freude, Lust und andere Affekte

Zum *sachlichen Aspekt Vergnügen, Freude, Lust und andere Affekte* wurden den Interviewtranskripten Extrakte entnommen, in denen Aussagen zu positiven und negativen Gemütsbewegungen von Schüler*innen und Theaterlehrkräften, die mit der ästhetischen Temporalität einhergehen können, enthalten sind.

Zunächst einmal fiel bei der Entnahme von Extrakten zu diesem *sachlichen Aspekt* auf, dass sich lediglich drei befragte Personen nicht zu positiven Gemütsbewegungen äußerten, die Teilnehmende oder sie selbst (ihrer Meinung nach) während Schultheaterproben bzw. -aufführungen oder -fortbildungen erlebten. D. h., von den siebzehn Befragten vertraten vierzehn Personen und (somit 82,4 % der Interviewten) die Meinung, während der Schultheaterarbeit nähmen sie an sich selbst bzw. an den Teilnehmenden positive Stimmungen und Gefühlsregungen wahr, wohingegen mit ETP 2 und LPoTP 2 lediglich zwei Expert*innen (das entspricht 11,8 % der Befragten) auch über negative Gemütszustände Teilnehmender berichteten.

Als mit dem Theaterspiel einhergehende positive Gemütsbewegungen wurden Lust, Freude, Begeisterung und Genuss genannt. Eine Lehrkraft erklärte bspw., sämtliche ästhetische

²¹¹ Vgl. Schiefele, Ulrich: Flow-Theorie (Csikszentmihalyi). In: Wirtz, Markus, Antonius (Hrsg.): Dorsch – Lexikon der Psychologie. Bern, 2016. In: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/flow-theorie-csikszentmihalyi> (Zugriff: 17.10.2022).

²¹² Vgl. ebd.

Fächer seien sowohl für sie als Lehrpersonen als auch für ihre Schüler*innen mit Freude und Genuss verbunden:

LPoTP 2: Also ich genieße es kreativ zu arbeiten [...] mit den Kindern und das bindet auch. Also das schafft auch Beziehung. Deswegen wollen die meisten Lehrer die Kunst nicht abgeben an jemanden, an einen fachfremden Lehrer. Ja, also das spricht für sich, finde ich. [...] Also, dass es doch dazugehört und auch wichtig ist, [...] seine Berechtigung hat, weil die Kinder freuen sich wahnsinnig auf Kunst. [...]

I: Sie sprechen jetzt von der Bildenden Kunst.

LPoTP 2: Ja, von der Bildenden Kunst, genau. Aber Theaterspielen ist genauso Teil davon. Also genauso freuen die sich darauf und wollen mal ein bisschen ausbrechen und wollen eben ja zeigen, was sie können auch auf andere Art und Weise als auf dem Papier. Ja.

(LPoTP 2, Abs. 295–297)

LPoTP 2 erklärt zunächst, sie selbst „genieße es mit den Kindern kreativ zu arbeiten, weil diese Arbeit zu einer besonderen Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler*innen führe“ (vgl. LPoTP 2, Abs. 295). Zudem „freuten sich die Kinder wahnsinnig auf Kunst“ (vgl. ebd.). Für LPoTP 2 gehört Schultheater zur (Bildenden) Kunst, denn auf ihre Ausführungen über „Kunst“ (LPoTP 2, Abs. 295) angesprochen, konstatiert sie: „Theaterspielen ist genauso Teil davon“ (LPoTP 2, Abs. 297). LPoTP 2 meint auch, Schüler*innen freuten sich grundsätzlich auf das „Theaterspiel“ (vgl. LPoTP 2, Abs. 297), weil diese Kunstform ihnen die Möglichkeit biete, „mal ein bisschen auszubrechen“ (vgl. LPoTP 2, Abs. 295). Somit werden nach Meinung von LPoTP 2 durch das Theaterspiel positive Gemütsbewegungen hervorgerufen, weil es die Möglichkeit der Grenzüberschreitung impliziert. Außerdem begründet LPoTP 2 das Einhergehen des Theaterspiels (bei ‚ihren‘ Schüler*innen) mit dem positiven Gefühl der Freude mit der Performanz dieser Kunstform, indem sie erklärt, das Theaterspiel biete den Schüler*innen die Gelegenheit, „auf eine andere Art und Weise als auf dem Papier eigene Fähigkeiten zu zeigen“ (vgl. LPoTP 2, Abs. 297). Die Freude am Theaterspiel wird somit auch mit seiner Möglichkeit der performativen Selbstpräsentation begründet, die sich – nach LPoTP 2 – wiederum von der Art und Weise unterscheidet, sich Wissen und Können „auf dem Papier“ (ebd.) anzueignen und darzustellen.

Andere Expert*innen knüpften positive Gemütsbewegungen wie Freude, Lust und Glück an bestimmte Probenphasen. So wurde von LP 9 die Materialgenerierungsphase als besonders lustbetont beschrieben, von LP 6 die Endprobenphase und von LP 5 die Aufführungssituation. LP 9 beschrieb die Freude der Schüler*innen an der Spielmaterialgenerierungsphase wie folgt:

LP 9: Wo man natürlich [...] ihnen auch sagt: ‚Hey das ist jetzt Mist, also wir wollen jetzt nicht zum zehnten Mal noch Spiderman sehen.‘ So. Aber wenn sie (*die Schüler*innen*) dann davon wegkommen, von ihren Klischees [...] und dann

plötzlich merken: ‚Ich habe noch ganz andere Ideen, die sind ja dreimal besser als das, was ich da (*im Fernsehen*) kucke‘, dann sind die hochmotiviert. Und dann macht ihnen das so Spaß. Und diese Freude da dran auch, das da dran weiter zu arbeiten, sich das auszudenken und / Ja.

(LP 9, Abs. 180)

LP 9 schildert in der Passage, bei ihren Schüler*innen stelle sich Freude und Spaß ein, sobald sie „plötzlich merkten, dass sie noch ganz andere Ideen hätten“ (vgl. LP 9, Abs. 180). Das Entwerfen eigener fiktionaler Welten bereitet Schüler*innen nach diesem fingierten Schüler*innenzitat von LP 9 offensichtlich Vergnügen. Aus dem Exzerpt geht außerdem hervor, dass das Vergnügen der Schüler*innen am Verfolgen eigener Ideen das Erkennen einer Differenz zwischen „Klischees“ (LP 9, Abs. 180) oder bekannten Comic- und Filmfiguren wie „Spiderman“ (ebd.) und den eigenen inneren Vorstellungen voraussetzt, denn LP 9 setzt ihr fingiertes Schüler*innenzitat wie folgt fort: „die [Ideen, d. Verf.] sind ja dreimal besser, als das, was ich da [im Fernsehen, d. Verf.] kucke“ (ebd.). Als Effekt ihrer Erkenntnis, dass zwischen „Klischees“ (LP 9, Abs. 180) und somit zwischen eingefahrenen Vorstellungen und eigenen Imaginationen eine Differenz besteht, empfänden die Schüler*innen dann „diese Freude da dran [...] weiter zu arbeiten, sich das auszudenken“ (ebd.). D. h., das Wissen um die Differenz zwischen Vorgefertigtem und Eigenem führt (nach LP 9) bei den Theaterschüler*innen zum lustvollen Wahrnehmen und sprachlichen bzw. körperlich-handelnden Ausdifferenzieren der eigenen Imaginationen.

Eine weitere Expertin (LP 6) erzählte, sie erlebe die Schüler*innen vor allem in der Endprobenphase als besonders lustvoll gestimmt:

LP 6: Und dann, wenn sie sich sicher sind in ihrer Szene, dann kommen die (*Figuren*) auch wieder. [...] Und [...] da haben sie dann auch richtig / Merkt man, da kommt jetzt die Lust. Und das haben sie auch. ‚Ha, dann kommen die Eltern!‘ Und: ‚Ich habe noch das!‘ Und: ‚Darf ich da noch irgendwie irgendwas hinbasteln?‘ Wehe nicht.

(LP 6, Abs. 212)

LP 6 erklärt in dieser Passage, bei den Schüler*innen komme Lust auf, nachdem sie „sicher in der Szene seien“ (vgl. LP 6, Abs. 212) und die Aufführung unmittelbar bevor stehe. D. h., das Ereignis der Premiere evoziert (nach der Probenprozessbeschreibung von LP 6) Vorfreude bei den Schüler*innen. Diese Vorfreude erhielten bzw. steigerten die Schüler*innen, indem sie eigene Inszenierungsideen einbrachten. Dies geht aus den – von LP 6 zitierten – Schüler*innenaussagen: „Ich habe noch das! Und: Darf ich da noch irgendwie irgendwas hinbasteln?“ (LP 6, Abs. 212) hervor.

LP 5 meinte hingegen, unmittelbar nach den Aufführungen erlebe sie Schüler*innen in einem regelrechten Glückstaumel. Diese Theaterlehrkraft (LP 5) berichtete über die Aufführungssituation Folgendes:

LP 5: Und die Kinder kommen danach (*nach der Aufführung*) runter (*von der Bühne*), und die sind so glücklich.

I: Mhm, Sie meinen also, die (*Schüler*innen*) haben einen richtigen Flow erlebt.

LP 5: Das ist er. Völlig. Also die / Die schweben dann förmlich von der Bühne runter. Die sind nur glücklich und happy, und für die ist das das Allergrößte.

(LP 5, Abs. 110–112)

Den emotionalen Zustand der Schüler*innen unmittelbar nach der Aufführung beschreibt LP 5 als „Glückseligkeit“ (vgl. LP 5, Abs. 110). In Abs. 112 illustriert sie diesen Zustand mit den Worten: „Die schweben dann förmlich von der Bühne runter“ (LP 5, Abs. 112). Das Verb ‚schweben‘ weckt die Assoziation von Leichtigkeit und Schwerelosigkeit. Letztlich fasst LP 5 den Zustand der Glückseligkeit, den sie an Schüler*innen nach der Aufführung wahrnehme, mit dem Satz: „Die sind nur glücklich und happy, und für die ist das das Allergrößte“ (LP 5, Abs. 112) zusammen. Mit der tautologischen Wendung „glücklich und happy“ (ebd.) und der superlativischen Äußerung „für die ist das das Allergrößte“ (ebd.) hebt LP 5 die Besonderheit des Glückszustands nach der Aufführung hervor.

Befragte Expert*innen berichteten jedoch nicht ausschließlich über positive Gemütszustände, die durch ihre Theaterangebote ausgelöst würden, sondern auch über ambivalente Stimmungslagen, die sie an sich selbst und bei den Teilnehmenden während der gemeinsamen Theaterarbeit wahrnehmen würden. So erzählten elf Expert*innen und somit 64,7 % der Befragten, sie erlebten die Teilnehmenden und sich selbst mitunter auch im Zustand der Aufregung. Dieser Zustand sei – so die Expert*innen, die über ihn sprachen – meist im Zusammenhang mit den Aufführungen wahrnehmbar. Aufregung, die durch die Aufführungssituation ausgelöst wird, wurde mit Formulierungen wie „mit [...] Wahnsinnslampenfieber da stehen“ (LP 5, Abs. 108), „dieses Bibbern“ (LP 3, Abs. 97), „wenn [...] die Düse geht“ (ETP 1, Abs. 187) und „sich [...] in die Hose machen“ (vgl. LP 8, Abs. 137) umschrieben. Diese Formulierungen weisen auf starke körperliche Reaktionen hin, wie bspw. auf die Erhöhung der Körpertemperatur („Lampenfieber“), die Beschleunigung der Herzfrequenz („die Düse geht“), Frieren und Verlust des Wärmegefühls (dieses ‚Bibbern‘) und unkontrolliertes Entleeren der Blase („sich in die Hose machen“)²¹³. Der Gemütszustand

²¹³ Zu dieser Aussage sei angemerkt, dass LP 8 von einer Schülerin berichtete, die am Tag der Aufführung tatsächlich einnässte:

LP 8: Also letztes Schuljahr ist zum ersten Mal passiert, hat sich bei der Schulaufführung morgens ein Mädchen wirklich auch in die Hose gemacht. Sie war so nervös. Es hat sie aber / Sie hat danach selber gesagt, sie war über sich selbst überrascht. Also sie hat nicht gedacht, dass sie so aufgeregt ist in dem Moment. (LP 8, Abs. 137)

der Aufregung wurde somit anhand von somatischen Reaktionen auf die Aufführungssituation beschrieben, die – nach einer Aussage von LP 5 – bis dahin reichen können, dass es Schüler*innen „reihenweise wirklich schlecht“ (LP 5, Abs. 108) werde, weil sie „wirklich Lampenfieber ohne Ende“ (LP 5, Abs. 180) hätten, bevor sie auftreten würden.

Die Aufregung vor der Aufführung beschrieb eine Theaterlehrkraft (LP 3) im Kontext ihrer Erläuterung des Ablaufs eines Theater-AG Schuljahrs folgendermaßen:

LP 3: Und was natürlich immer ein schönes Gefühl ist, ist dann das tatsächlich auf der Bühne zu stehen. Davor so dieses Bibbern: ‚Meine Mitschüler kommen, die Lehrer kommen.‘ Und so weiter.
(LP 3, Abs. 97)

LP 3 macht an dieser Stelle deutlich, dass es sich bei der Aufregung der Schüler*innen vor der Aufführung um einen ambivalenten Erregungszustand handelt, denn einerseits wird das Zeigen des Erarbeiteten „auf der Bühne“ (LP 3, Abs. 97) als „schönes Gefühl“ (ebd.) beschrieben. Andererseits meint LP 3, das Gewahrwerden der Tatsache, dass die Aufführung vor Publikum stattfindet, löse bei den Schüler*innen auch Angstzustände und nervöse Reaktionen aus. Diese Reaktionen bezeichnet LP 3 als „dieses Bibbern“ (LP 3, Abs. 97).

Eine andere Theaterlehrkraft (LP 6) umschrieb den Gemütszustand der Schüler*innen unmittelbar vor der Aufführung so:

LP 6: Sie (*die Schüler*innen*) sind halt furchtbar hippelig und //
I: Ja, die Nervosität //
LP 6: // Ja.
I: In der Phase sind sie hippelig, ja.
LP 6: Genau, also das ist schon da. [...] Das ist natürlich auch immer ein bisschen Show, sich gegenseitig dann so hochzupuschen.
I: Mhm.
LP 6: Mit: ‚Ich bin so aufgeregt!‘ Und: ‚Huch und ich kann das nicht!‘ ‚Und ich kann meinen Text nicht!‘ ‚Ich kann das nicht mehr!‘ Und: ‚Huch, huch!‘
(LP 6, Abs. 214–220)

Mit der Formulierung „sie [...] sind halt furchtbar hippelig“ (LP 6, Abs. 213) wird hier die Gemütsverfassung der Schüler*innen vor der Premiere als Erregungszustand gezeichnet, mit dem eine gesteigerte Unruhe einhergeht. LP 6 fügt ihrer Beschreibung dieser Unruhe den Kommentar hinzu: „Das ist natürlich auch immer ein bisschen Show“ (LP 6, Abs. 218). Damit konstruiert sie die Aufregung ihrer Schüler*innen vor der Aufführung als ausgestelltes Gebaren, das dazu diene, „sich gegenseitig [...] hochzupushen“ (ebd.). Wer sich „pusht“, (vgl. ebd.) bringt sich in Schwung. Möglicherweise steigert das ‚aufgeregte Getue‘ der Schüler*innen, das LP 6 im zitierten Extrait beschreibt, ihre Motivation, gemeinsam die Premiere zu meistern.

Eine weitere Theaterlehrkraft berichtete, sie stimme die Schüler*innen stets frühzeitig auf das Spielen vor Publikum ein und erklärte zu dieser „Hinführung“ (vgl. LP 10, Abs. 214):

LP 10: Also das sind Sachen, auf die ich sie schon immer vorher darauf hinführe, dass sie nicht plötzlich irgendwie dastehen und dann nur zittern und aufgeregt sind. Also das ist allen klar, dass das dazugehört. Dass man total Angst hat, dass man kurz vor der Aufführung, obwohl man sich vorher darauf freut, dass man dann am liebsten erst gar nicht raus möchte.
(LP 10, Abs. 241)

LP 10 thematisiert das Thema der Aufregung vor der Aufführung offensichtlich kontinuierlich im Theaterunterricht und lässt die Schüler*innen der Theaterklassen auch mitbestimmen, welche Personengruppen das Publikum bilden sollten:

LP 10: Also [...] seit einigen Jahren mache ich das auch so, dass die Kinder bestimmen dürfen, wer zukuckt. Also wir machen das jetzt nicht mehr offen, dass man sagt: ‚Da kann kommen, wer möchte, wir schreiben es im Dorf aus‘, sondern die Kinder spielen und die Kinder dürfen jetzt / Die sind da oben und die brauchen ein Publikum, für das man aufführt und deswegen dürfen sie sagen, wer kommt.
(LP 10, Abs. 241)

Trotz der Beteiligung der Theaterklassen an der Entscheidung, wer zur Premiere eingeladen werden solle, gerieten die Schüler*innen vor den Aufführungen – so LP 10 – in Aufregung und in eine Gemütsverfassung, die LP 10 als Mischung aus Angst, Freude und Fluchttendenz beschreibt, denn sie meint, es gehöre dazu, „dass man total Angst hat, dass man kurz vor der Aufführung, obwohl man sich vorher darauf freut, dass man dann am liebsten erst gar nicht raus möchte“ (LP 10, Abs. 241).

Unter den interviewten Expert*innen gab es auch mehrere Personen, die über ihre eigene Aufregung im Zusammenhang mit den Aufführungen berichteten:

LP 11 führte die Produktion, die sie mit einer zweiten Grundschulklasse erarbeitet hatte, bspw. bei einem Grundschultheaterfestival auf und berichtete über ihre Verfassung vor dieser Aufführung beim Festival:

LP 11: Ich bin ja hinten dann immer so am rumhoppfen: ‚Oh Gott! Nein! Hilfe!‘ Voll aufgeregt, aber / Und die (*Schüler*innen*) waren natürlich auch so: ‚Ja, oh, wann geht es jetzt los?‘ Und: ‚hihihi‘.
(LP 11, Abs. 209)

Im digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache wird das Verb ‚hoppfen‘ mit dem „lautlich und semantisch nahestehenden“²¹⁴ ‚hoppeln‘ in Verbindung gebracht, das ebenfalls die „das Aufspringen nachahmende und expressive Doppelkonsonanz aufweisende Wortform *hopp-*“²¹⁵ enthält, deren Bedeutung hüpfen oder hopfen ist. LP 11 beschreibt somit ihre durch

²¹⁴ Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (Hrsg.): Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin, o. J. In: <https://www.dwds.de/wb/hoppfen> (Zugriff: 17.10.2022).

²¹⁵ Vgl. ebd.

die Aufführung verursachte Aufregung als Unruhe, die sich in sprunghaften Bewegungen und gebetsähnlichen Ausrufen wie „Oh Gott! [...] Hilfe!“ (LP 11, Abs. 209) entlade.

Zwei Theaterlehrkräfte beschrieben auch, sie erlebten sich und die Schüler*innen nach der *Derniere* in einer eher melancholischen Gemütsverfassung. So berichtete LP 9:

LP 9: Und dann braucht es danach (*nach der Derniere*) aber auch / Also wenn dann ein Stück ‘rum ist, erstmal eine Weile. [...] Luft. Atmen. Das ist nach hinten raus. Es dauert dann auch, bis etwas Neues kommen kann. Und mit einer Gruppe, die hier aufgeführt hat und noch zusammen bleibt, ist es relativ schwierig, finde ich, wieder etwas / Also da bräuchte es sehr lange. Man kann nicht, sage ich mal, an Pfingsten mit Klasse vier etwas aufführen und beim Sommerfest noch etwas Neues.

(LP 9, Abs. 195)

LP 9 erklärt hier, nach den Aufführungen erlebe sie die Schüler*innen und sich selbst als passiv und leer, und es müsse „erstmal eine Weile Luft geholt bzw. Atem geschöpft werden“ (vgl. LP 9, Abs. 195), bevor „etwas Neues kommen könne“ (vgl. LP 9, Abs. 195). Man kann auch sagen, LP 9 und ihre Schüler*innen fühlen sich nach den Aufführungen schlapp und matt und benötigen eine Verschnaufpause vom theatralen Produktionsprozess, der mit der *Derniere* zu Ende gegangen ist. LP 9 nennt neben dem Gemütszustand der Erschöpfung mit der Aussage: „Also, wenn [...] ein Stück ‘rum ist [...] dauert [es, d. Verf.] dann auch bis etwas Neues kommen kann“ (vgl. LP 9, Abs. 195) eine weitere Eigenschaft der ästhetischen Temporalität: Diese lässt sich als *Unverfügbarkeit* bestimmen, unter der der Soziologe Rosa etwas versteht, „das nicht hergestellt, erzwungen oder sicher vorhergeplant werden kann“²¹⁶. Nach LP 9 liegt die Unverfügbarkeit theatraler Produktionsprozesse darin, dass Inszenierungen nicht wie am Fließband, d. h., nach mechanischen Taktungen, hergestellt werden können, weil ästhetische Prozesse ihre Eigenzeitlichkeit haben, zu denen Phasen des Nichtstuns gehören. Dies bringt LP 9 wie folgt auf den Punkt: „Man kann nicht, sage ich mal, an Pfingsten mit Klasse vier etwas aufführen und beim Sommerfest noch etwas Neues“ (LP 9, Abs. 195).

Eine weitere Expertin (LPoTP 2) bezeichnete die Affekte, die sie nach der einmaligen Aufführung (ergo nach der Premiere, die gleichzeitig *Derniere* war) bei den Beteiligten wahrnahm als „Nachwehen“ (LPoTP 2, Abs. 152):

LPoTP 2: Ja, und dann nach der Premiere einfach das Gefühl, dass es dann vorbei ist tatsächlich. Und einerseits ist das Erleichterung und andererseits Traurigkeit, weil das dann natürlich schade ist. Total. Und dann das Aufräumen und so ein bisschen die Nachwehen.

(LPoTP 2, Abs. 152)

²¹⁶ Vgl. Rosa, Hartmut: *Unverfügbarkeit*. Wien/Salzburg, 2019, S. 7.

LPoTP 2 erlebte die Schüler*innen ihrer Theaterprojektklasse nach der Darniere „einerseits erleichtert und andererseits auch traurig“ (vgl. LPoTP 2, Abs. 152) und somit in einem ambivalenten Gefühlszustand. Mit dem Begriff „Nachwehen“ (ebd.) spielt sie zudem auf den anstrengenden Akt des Gebärens an, der den Zustand der völligen Erschöpfung und inneren Leere nach sich ziehen kann.

Eine Multiplikatorin (M 1) erzählte, beim Theaterspiel könnten – durch die Auseinandersetzung mit Literatur und literarischen Figuren – bei den Teilnehmenden „Dinge [...] angeklickert“ (M 1, Abs. 320) werden, die mitunter bedrückende Emotionen und Gemütsbewegungen hervorriefen:

M 1: Beispielsweise [...], beim Theaterspielen kommt ja auch / Es gibt da dann doch auch ab und zu mal Tränen, weil die Menschen dann [...] egal jetzt ob Kinder oder Erwachsene irgendwie an einen Punkt kommen. Also ich sage immer: ‚Theater kann auch die Grenze zu Therapie sein.‘ Also, wo es dann oftmals so Dinge, die da angeklickert werden, dann halt auch die Emotionalität / Sei es ja wenn jemand gestorben ist oder bei Missbrauchserfahrungen gerade beim Anfassen. Ja, oder, dass Schüler sich weigern die Schuhe auszuziehen, wenn man barfuß spielt. Also wo irgendwie dann sowas / ‚Ich will nicht, dass die anderen meine Füße sehen.‘ So. Also [...] alles Mögliche passiert da ja.

(M 1, Abs. 320)

M 1 spricht hier vom emotionalen Berührtsein durch die performative (leibliche) Auseinandersetzung mit bestimmten Motiven (wie bspw. Tod und Verlust), die aus literarischen Stoffen stammen und in den Theaterworkshops (von M 1) bearbeitet werden. Bei den Teilnehmenden „egal jetzt ob Kinder oder Erwachsene“ (M 1, Abs. 320) könne diese Auseinandersetzung Erinnerungen an eigene Erfahrungen wecken und Emotionen wie Trauer und Angst (bspw. vor körperlichen Berührungen) hervorrufen. Zudem könnten bestimmte Übungsanordnungen, wie bspw. barfuß zu spielen, Schamgefühle auslösen.

Das Theaterspiel kann bei einzelnen Teilnehmenden nach Aussagen von LPoTP 2 auch zu Enttäuschung und Niedergeschlagenheit führen: LPoTP 2 berichtete zunächst vom positiven Effekt des Selbstwertzuwachses, den sie bei den meisten Schüler*innen im Laufe der Schultheaterprojektphase wahrnehme und kam dann auf Nachfrage der Interviewerin hin auch auf negative Gemütszustände, die sie bei einzelnen Schüler*innen im Rahmen der Theaterprojektarbeit wahrgenommen hatte, zu sprechen:

LPoTP 2: Jetzt auch in der Phase, ist es so, dass ein Kind sich komplett weigert das zu machen.

I: Mhm.

LPoTP 2: Und eigentlich gar nicht mitspielen will und überhaupt nicht glücklich ist damit. Und wir jetzt halt so eine Art Zwischenlösung gefunden haben und er halt einfach eine Maske trägt oder irgendwie was macht, also im Hintergrund. Und so war es auch bei einem andern Kind, damals bei dem ganzen Durchlauf, der dann quasi so die Steuerung für eine bestimmte Figur, eine Riesenfigur war und da drin gesteckt hat und man ihn nicht gesehen hat. Und das hat ein bisschen geholfen.

Aber für dieses Kind war es unglaublich schwer [...]. Wir hatten drei oder vier Aufführungen und während der dritten Aufführung hat er es schier nicht ausgehalten [...] und dieses Durchhalten bis zum Schluss und bis ich dran bin und so, hat ihn schon wirklich an die Grenzen gebracht [...] / Genau, dann gab es einen Auftritt, da hat er vergessen bestimmte Sachen anzuziehen und konnte das schier nicht aushalten. Er war dann ganz am Boden zerstört, dass er das nicht geschafft hat, in der Zeit da sich umzuziehen oder das verschlafen hat, seinen Auftritt, so ein bisschen fast.

(LPoTP 2, Abs. 167–169)

LPoTP 2 berichtet in dieser Passage von zwei verschiedenen Schülern, von denen der eine „eigentlich gar nicht mitspielen wollte“ (vgl. LPoTP 2, Abs. 169) und „überhaupt nicht glücklich war“ (vgl. LPoTP 2, Abs. 169) in den Theaterprojektstunden. Um diesen Schüler in das Projekt, an dem die komplette Klasse beteiligt war, einzubinden, bekam er eine „Maske“ (LPoTP 2, Abs. 169) und die Aufgabe „irgendwie was im Hintergrund zu machen“ (vgl. ebd.). Offensichtlich gab es in einem früheren Projekt eine ähnliche Situation mit einem anderen Schüler, der bei einer Aufführung nicht präsent war und vergaß, „bestimmte Sachen anzuziehen“ (vgl. ebd.) bzw. zu spät auftrat, sodass er nach der Aufführung „ganz am Boden zerstört“ (ebd.) war.

Im II. Kapitel wurde unter Punkt 2.3.2 dargelegt, dass ästhetisches Zeiterleben auch Affekte wie Enttäuschung und Unerfülltsein einschließen kann. Insofern enthalten die beiden im Vorausgegangenen analysierten Extrakte ebenfalls Aussagen über das ästhetische Zeiterleben von Schülern in Schultheatersituationen.

Präsenz

Unter Präsenz ist – wie ebenfalls in Kapitel II unter Punkt 2.3.2 beschrieben – das Aufgehen im gegenwärtigen Augenblick zu verstehen, das mit einem Herausgerissensein aus dem linearen, funktionalen Zeitverlauf einhergeht. Präsenz fällt mit bewusst wahrgenommener Gegenwärtigkeit zusammen. Präsenz realisiert sich jedoch nicht nur in der Wahrnehmung, sondern auch in der körperlichen Performanz von Personen, d. h. in Gangarten, Gesten, Körperhaltungen, Stimmlagen usw. Nach Hans-Thies Lehmann versteht man unter Präsenz im Zusammenhang mit (postdramatischen) Theaterästhetiken im Hinblick auf die Körperlichkeit Spielender die „Gegenwart und Ausstrahlung des Körpers“²¹⁷ bzw. die „gesteigerte körperliche Expressivität, Präzision und Spannung“²¹⁸. Präzente Spieler*innen, so Lehmann, „transportierten keine Bedeutungen“²¹⁹, sondern „steckten an, sodass es gleichsam

²¹⁷ Lehmann, Hans-Thies: Postdramatisches Theater. Frankfurt am Main, 2001, S. 163.

²¹⁸ Ebd., S. 368.

²¹⁹ Ebd.

zu einer mimetischen Verschmelzung des Publikums mit den Spieler*innen komme bzw. zur ‚Teilhabe‘ an ihrer Körperlichkeit.²²⁰

Im Folgenden werden Transkriptextrakte untersucht, die Aussagen enthalten, die Rückschlüsse auf die Präsenz der an den Schultheaterangeboten Beteiligten ermöglichen. Aus elf Transkripten wurden Extrakte zum *sachlichen Aspekt Präsenz* entnommen, d. h., 64,7 % der interviewten Expert*innen äußerten sich zu diesem Aspekt. Beim Untersuchen der zu diesem Gesichtspunkt entnommenen Interviewpassagen fiel auf, dass Befragte Präsenz einerseits als intendierte Bildungswirkung von Schultheater betrachteten und andererseits als während der Proben- und Aufführungsprozesse wahrnehmbare Energie und Intensität beschrieben.

Präsenz wurde bspw. von ETP 1 als intendierte Bildungswirkung angeführt, denn diese Expertin antwortete auf die Frage, welche Erfahrungsmöglichkeiten ihr Theaterprojekt den Teilnehmenden biete:

ETP 1: Ich hoffe sie (*die Schüler*innen*) lernen eine gewisse Präsenz und trauen sich auch mal draufloszureden, ins Ungereimte [...]. Ja, genau und natürlich in der Inszenierungsphase, da lernen sie alles Mögliche an Bühnenfertigkeiten. Also so Sachen wie [...] Tempo, Pausen und Präsenz üben wir immer wieder, und so Geschichten halt.
(ETP 1, Abs. 187)

Mit dem Satz „Ich hoffe sie lernen eine gewisse Präsenz“ (ETP 1, Abs. 187) konstruiert ETP 1 Präsenz als Bildungseffekt, den sie mit ihrem Theaterprojekt anvisiert. Anschließend erklärt sie, Präsenz werde „in der Inszenierungsphase“ (ebd.) gezielt geübt, indem sie (ETP 1) bemerkt: „Also so Sachen wie [...] Tempo, Pausen und Präsenz üben wir immer wieder“ (ebd.).

Auch SL 1 erklärte, die Schulung der „Bühnenpräsenz“ (SL 1, Abs. 59) gehöre zu den intendierten Bildungswirkungen des Theateratelierunterrichts an ihrer Schule. Nachdem die Expertin zunächst erzählt hatte, mit den Schüler*innen würde stets eine Eigenproduktion zu einer „Grundfragestellung“ (SL 1, Abs. 53) erarbeitet, führte sie zu den inhaltlichen Bestandteilen des Theateratelierunterrichts weiter aus:

SL 1: Also es gibt immer so ‘ne Art Curriculum auch dafür. (*SL 1 liest Passagen aus dem Curriculum vor.*) ‚Förderung des Bewusstseins der Persönlichkeit. Wer bin ich? Ich erzähle von mir. Ich habe Spannendes zu erzählen. Wie wird eine Geschichte aufgebaut? Wie muss die Bühne sein, der Raum? Die Bühnenpräsenz.‘ [...]. Das sind so grundsätzliche Sachen. Und dann gab es das (*Curriculum*) irgendwo noch ein bisschen detaillierter. Die Fragen, die hat die XY (*Vorname einer Theaterpädagogin*) nämlich noch herausgearbeitet. Und die hat sie weitergegeben. Also die kriegt jeder Theaterpädagoge am Anfang.
(SL 1, Abs. 59)

²²⁰ Vgl. ebd., S. 369.

SL 1 erklärt hier, das Thema „Bühnenpräsenz“ (SL 1, Abs. 59) habe Eingang in das schulinterne Curriculum für den Theateratelierunterricht gefunden und werde auch von allen Theaterpädagog*innen, die die Theaterateliers leiteten, bearbeitet, denn „jedem Theaterpädagoge werde das Curriculum am Anfang“ (vgl. ebd.) ausgehändigt. An der Schule von SL 1 war „Bühnenpräsenz“ (ebd.) als Bildungsinhalt und intendierte Bildungswirkung in „so ‘ner Art Curriculum“ (vgl. ebd.) ausgewiesen und wurde als „grundsätzliche Sache“ (vgl. SL 1, Abs. 59) im Theateratelierunterricht vermittelt.

Zur Beschreibung von Proben- und Aufführungssituationen, in denen sie Teilnehmende ihrer jeweiligen Schultheater-AGs, -projekte oder -fortbildungen präsent erlebten, verwendeten befragte Expert*innen Formulierungen wie: „Die [Schüler*innen, d. Verf.] waren immer voll da und haben sich immer reingehängt“ (LPoTP 1, Abs. 118), die Probenatmosphäre war „geprägt von Konzentration“ (LP 3, Abs. 101), „ich glaube, das ist wirklich der Punkt, dass das Kind an irgendeiner Stelle in diesem Prozess bereit sein muss, sich dann wirklich komplett drauf einzulassen [...] Kinder, die [...] diesen Punkt nicht erreichen, die brechen mir [...] dann irgendwann weg“ (LP 5, Abs. 120), „die Kinder waren ganz bei sich“ (LP 8, Abs. 308), „wenn [...] man [...] anfängt, dieses Sammelsurium zusammenzubauen, dann [...] erlebe ich die Schüler [...] immer so [...] sehr auch drin“ (LP 7, Abs. 178). Anhand der angeführten Beispiele wird deutlich, dass Befragte zur Beschreibung von (beobachteter) Präsenz Schlüsselbegriffe wählten, die auf Seinszustände verweisen wie bspw. ‚konzentriert sein‘, ‚da sein‘, ‚drin sein‘, ‚bei sich sein‘ und ‚bereit sein, sich auf etwas einzulassen.‘ Mit dem Verweis auf Seinszustände verorteten befragte Theaterlehrkräfte Präsenz ontologisch.

Konkret wurden (theaterspielende) Schüler*innen von befragten Expert*innen während Aufführungssituationen als besonders präsent wahrgenommen. Dies soll anhand folgender Extrakte aus den Interviewtranskripten der Interviews, die mit LP 5 und LP 9 geführt wurden, veranschaulicht werden:

LP 5: Ein [...] Kind [...] hat dann eine Rolle bekommen, bei der er am Anfang und am Ende alleine auf die Bühne gehen muss. [...]

I: Mhm.

LP 5: Und (...) dieses Kind ist komplett vor der vollbesetzten Halle als allererster alleine auf die Bühne gegangen und hat sozusagen die Einleitung gemacht für das Ganze. Und (...) es war unglaublich, weil der hat das so sehr / Also wirklich so so ausgespielt. Der hat sich diese gesamte Zeit auf der Bühne genommen. Das war nicht so ein ‚husch, husch husch, ich mach‘ das schnell und husch, husch, husch ich bin wieder weg‘, sondern es war so schön.

(LP 5, Abs. 138–140)

LP 5 berichtet hier von der Präsenz eines Schülers, die sie während einer Aufführung durch ihre leibliche Kopräsenz²²¹ im Raum wahrgenommen habe. Dieser Schüler eröffnete offensichtlich die Inszenierung mit einem solistischen Part, der als „Einleitung“ (LP 5, Abs. 140) der Inszenierung fungierte. Zur Beschreibung der Präsenz des Schülers verweist LP 5 auf zeitliche Aspekte, indem sie betont: „der hat das [...] also wirklich so so ausgespielt. Der hat sich diese gesamte Zeit auf der Bühne genommen“ (LP 5, Abs. 140). Nach der Wahrnehmung von LP 5 „verzerrte“²²² der Spieler durch die ausgedehnte Dauer seines Auftritts den „messbaren Zeitverlauf“²²³. Alternativ hätte er diesen Zeitverlauf auch durch einen extrem beschleunigten Auftritt verzerren können. Diese Variante malt sich LP 5 als fingierten Subtext des Spielers so aus: „husch, husch husch, ich mach‘ das schnell und husch, husch, husch ich bin wieder weg“ (LP 5, Abs. 140). Neben den zeitlichen Aspekten, die LP 5 anführt, um die (von ihr wahrgenommene) Präsenz des Schülers zu beschreiben, verwendet sie auch Adjektive, die auf ihre Faszination an der Präsenz des Spielers verweisen, indem sie erklärt: „Und (...) es war unglaublich [...] es war so schön“ (ebd.).

LP 9, die ebenfalls die Präsenz der Teilnehmenden ihrer Theater-AG während einer Aufführung wahrnahm, erzählte über diese Aufführung:

LP 9: [...] also da an diesem Mittwoch, die waren sowas von auf'm Punkt. Also es war nicht: ‚Wir sind so aufgeregt!‘ Oder oben drüber, das hat man auch manchmal, wenn man Schüler hat, wo man nicht weiß, wie reagieren die vor Öffentlichkeit. Aber die waren so auf'm Punkt, dass ich dachte: ‚Boah wart ihr gut.‘ Also auch manchmal so Sachen, also hohe Konzentration, wo man sagt: ‚Jetzt ist es geflogen.‘ Also, was noch darüber hinaus geht zu dem, was man ihnen beigebracht hat. Man sagt dann in der Generalprobe nochmal was und denkt nie, dass das noch gelingt, das bis dahin umzusetzen. Und dann kommt noch was anderes dazu. Dieser Flash vom Publikum //

I: Mhm.

LP 9: // kickt dann manche noch an, um währenddessen noch zu improvisieren und noch was aufzufangen, was da kommt. Und das ist natürlich ganz toll.

(LP 9, Abs. 187–189)

Diese Theaterlehrkraft (LP 9) beschreibt Präsenz hier als perfektes Timing bzw. ausgeprägtes Rhythmusgefühl der Spieler*innen, das sich in ihrer dynamischen Gestaltung der Abfolge von Wahrnehmungs- und Handlungsabläufen zeigte, denn LP 9 betonte zweimal, die Schüler*innen seien „sowas von auf'm Punkt“ (LP 9, Abs. 187) gewesen. LP 9 nahm zudem eine „hohe Konzentration“ (ebd.) der Schüler*innen wahr und erklärte, die Ko-Präsenz des Publikums – die sie (LP 9) als „Flash, der ankickt“ (LP 9, Abs. 187 u. 189) bezeichnete – hätte zur Steigerung des präsenten, wachen, raschen Agierens „mancher“ (vgl. LP 9,

²²¹ Vgl. Lehmann, 2001, S. 255.

²²² Ebd.

²²³ Vgl. ebd., S. 318.

Abs. 189) beigetragen und die Schüler*innen bspw. angeregt, „noch zu improvisieren und noch was aufzufangen“ (LP 9, Abs. 189). Außerdem bringt auch LP 9 ihre Faszination am Aufführungserlebnis und der offensichtlichen Präsenz ihrer Schüler*innen während der Aufführung „da an diesem Mittwoch“ (LP 9, Abs. 187) mit positiven Geschmacksurteilen wie: „Boah wart ihr gut“ (LP 9, Abs. 187) oder „das ist natürlich ganz toll“ (LP 9, Abs. 189) zum Ausdruck. Die Präsenz der Schüler*innen während der Aufführung an „jenem Mittwoch“ (vgl. LP 9, Abs. 187), die durch die Ko-Präsenz des Publikums befeuert wurde, fasst LP 9 mit dem Satz „jetzt ist es geflogen“ (LP 9, Abs. 187) zusammen. Mit dem Bild des Fliegens rückt sie die Präsenz der Spieler*innen geradezu in den Bereich der Transzendenz.

Zum *sachlichen Aspekt Präsenz* sei noch ein letztes Extrakt betrachtet, dem zu entnehmen ist, dass befragte Theaterlehrkräfte die Erzeugung von Präsenz durch didaktische Vorgehensweisen zu begünstigen versuchten. Auf die Frage nach dem von ihr praktizierten Besetzungsverfahren antwortete LP 10 bspw., sie vergebe keine Hauptrollen, da sie die Spieler*innen präsenter erlebe, wenn sie jeweils gleichwertige Spielanteile übernehmen würden:

LP 10: Also zur Besetzung: Ich mache es nie mit Hauptpersonen eigentlich. Zum einen, weil ich das nicht mag irgendwie, dass ein Kind so im Vordergrund steht, und zum anderen ist es einfach auch so, [...] sie sind einfach mehr drin.
(LP 10, Abs. 62)

Durch die didaktische Setzung, nicht zwischen Haupt- und Nebenrollen zu unterscheiden bzw. ein Besetzungsverfahren zu wählen, das die gleichberechtigte Teilhabe aller am Spielgeschehen ermöglicht, versucht LP 10 die Präsenz der Spieler*innen zu evozieren, denn sie hat offensichtlich die Erfahrung gemacht, dass ihre Theaterschüler*innen „einfach mehr drin sind“ (vgl. LP 10, Abs. 62), wenn auf die Vergabe von „Hauptpersonen“ (ebd.) zugunsten einer gleichwertigen Verteilung von Spielanteilen verzichtet wird. Wie eingangs zum *sachlichen Aspekt Präsenz* bereits erwähnt, wurde Präsenz von Befragten häufig mit der Formulierung ‚drin sein‘ umschrieben.

Die Analyse der Extrakte zum *sachlichen Aspekt Präsenz* der *Hauptkategorie ästhetische Temporalität* hat gezeigt, dass befragte Grundschultheaterexpert*innen Präsenz nicht nur als Bildungswirkung von Schultheater beschrieben, sondern diese Wirkung auch didaktisch forcierten bspw. durch die Orientierung an curricular ausgewiesenen Inhalten, die Durchführung spezifischer Übungen während der Theaterstunden oder durch die Wahl präsenzfördernder Besetzungsverfahren. Auch beschrieben Befragte, sie nähmen Präsenz während der Proben als (temporär befristete) Seinszustände der Schüler*innen wahr. Außerdem nahmen Befragte während Aufführungssituationen eine gesteigerte Präsenz

theaterspielender Schüler*innen wahr, die durch die Ko-Präsenz des Publikums miterzeugt werde und sich bspw. in der Zelebration von Soloauftritten bzw. im wachen, reaktionsschnellen und virtuoson Ensemblespiel zeige.

2.2.3 Befunde zum Kategorienbereich Gelingensbedingungen

| Kategorienbereich Gelingensbedingungen | |
|---|---|
| Hauptkategorie | Sachliche Aspekte |
| Desiderate | Zeitwunsch |
| | Theaterraum |
| | Licht- und Tontechnik |
| | Finanzielle Mittel |
| | Anerkennung |
| | Unterstützung durch Kolleg*innen u. a. Personal |
| | Aus- und Fortbildung |
| | Theater als Fach |

Tabelle 41

Zum Kategorienbereich *Gelingensbedingungen* gehört lediglich die *Hauptkategorie Desiderate* (siehe Tabelle 41), denn bei der Analyse der Transkriptextrakte, die Aussagen interviewter Theaterlehrkräfte und Schultheatermultiplikator*innen über Gelingensbedingungen für Schultheaterangebote in der Grundschule enthalten, geht es letztlich um die Beantwortung der Frage, welche Erfordernisse – aus Sicht der befragten Praktiker*innen – bestehen, um günstige Gelingensbedingungen für Theaterangebote an Grundschulen, die als Kunstform ästhetisches Erfahrungspotential in sich bergen, weiter zu etablieren bzw. zu schaffen.

Desiderate

Zeitwunsch

Bevor im Folgenden Extrakte zum *sachlichen Aspekt Zeitwunsch* betrachtet werden, sei angemerkt, dass die Trennlinie zwischen dem *sachlichen Aspekt zeitliche Rahmenbedingungen* der *Hauptkategorie spezifische ästhetische Temporalität* und dem *sachlichen Aspekt Zeitwunsch* der *Hauptkategorie Desiderate* entlang der Kriterien Ist-Zustand und Soll-Zustand verläuft: D. h., zum *sachlichen Aspekt zeitliche Rahmenbedingungen* wurden lediglich Passagen extrahiert und analysiert, die Informationen über Erfahrungen befragter Personen mit ihren jeweils tatsächlich gegebenen zeitlichen Rahmenbedingungen für die Schultheaterarbeit enthalten (Ist-Zustand). Unter dem Aspekt

Zeitwunsch werden hingegen Extrakte betrachtet, die Aussagen über gewünschte Soll-Zustände im Hinblick auf den Umfang der Zeitbudgets für die Schultheaterarbeit enthalten.

Neun von siebzehn befragten Expert*innen wünschten sich mehr Zeit für die Schultheater(multiplikatoren)arbeit als ihnen qua Deputat tatsächlich zur Verfügung stand. Das entspricht einem Anteil von 52,3 % der Befragten. Infolgedessen kann man sagen: Etwas mehr als die Hälfte der interviewten Personen hielten es für desiderabel, dass ihnen mehr Zeit für die Schultheater(multiplikatoren)arbeit eingeräumt würde, als ihnen (zum Erhebungszeitraum) jeweils gegeben war. Beim Sichten der Extrakte zum *sachlichen Aspekt Zeitwunsch* der *Hauptkategorie Desiderate* fiel auf, dass sich der Wunsch der Expert*innen nach mehr Zeit auf verschiedene Komponenten (der Schultheaterarbeit) bezog.

Mit LP 1, LP 4, LP 7 und M 1 erachteten es vier der neun Personen, die sich mehr Zeit für die Schultheaterarbeit wünschten, für geboten, mehr konkrete Probenzeit bzw. Zeit für Projekte und Lehrkräftefortbildungen (als Multiplikator*in) zu bekommen. Von den 52,3 % derjenigen, die das Desiderat der Ausdehnung des Zeitumfangs formuliert hatten, äußerten somit 44,4 % den Wunsch nach mehr Zeit für die direkte Arbeit mit den Teilnehmenden.

Mit LP 5 und LP 9 begründeten zwei Personen, die das Sample der Befragten mitstrukturierten, ihren Wunsch nach mehr Zeit mit der Aufzählung konkreter schultheaterspezifischer Aufgaben, für die sie gerne mehr Zeit (qua Deputat) zur Verfügung gestellt bekämen. Das entspricht einem Anteil von 22,2 % der 52,3 %, die sich eine Erweiterung ihres Zeitvermögens für ihr jeweiliges Schultheaterangebot wünschten und einem Anteil von 11,8 % aller Befragten. Die Aufgaben, die LP 5 und LP 9 nannten, lassen sich unter dem Stichwort Vor- und Nachbereitung der Proben und Aufführungen subsumieren.

Mit LP 3, LP 8 und SL 1 erachteten es vier Befragte für wünschenswert, dass Zeiten für ohnehin geleistete schultheaterspezifische Mehrarbeit in den jeweiligen Deputaten – etwa in Form von Deputatsnachlässen bzw. Entlastungskontingenten – stärker berücksichtigt würden. Dies entspricht einem Anteil von 17,6 % aller Befragten und einem Anteil von 33,3 % der 52,3 %, die die Erweiterung des Zeitumfangs für die Schultheaterarbeit für wünschenswert erachteten. Im Unterschied zu der Gruppe, die sich mehr Zeit für die direkte Arbeit mit den Teilnehmenden wünschte, und zu der Gruppe, die ein erweitertes Zeitkontingent für konkrete Aufgaben, die außerhalb der unmittelbaren Arbeit mit den Teilnehmenden zu bewältigen sind, für erforderlich hielt, war der Zeitwunsch von LP 3, LP 8 und SL 1 eher allgemein formuliert.

Eine Expertin (LP 7) bezog den Zeitwunsch einerseits konkret auf die Probenzeit, die sie als zu knapp bemessen empfand und wünschte sich zusätzlich allgemein mehr Zeit für die Schultheaterarbeit. D. h., diese Expertin empfand ihr Zeitbudget in zweierlei Hinsicht als zu knapp.

Zunächst werden Extrakte aus den Interviewtranskripten betrachtet, in denen der Zeitwunsch thematisiert wird, der sich auf die direkte Arbeit mit den Teilnehmenden bezieht. Bei dieser Betrachtung fällt auf, dass sich von den befragten Lehrkräften hauptsächlich diejenigen mehr Probenzeit wünschten, denen lediglich eine Deputatsstunde für die Durchführung ihres Theaterangebots pro Woche und Schuljahr zur Verfügung stand:

Bspw. formulierte LP 4, die einen Theaterprofilkurs leitete, der in ihrem Deputat mit einer Stunde, d. h., mit dem zeitlichen Umfang von 45 Minuten pro Woche ausgewiesen war, den Wunsch nach einer Doppelstunde wie folgt:

LP 4: (...). Also ich glaube, dass die Deutschlehrer die Freiheit haben, immer da noch mehr reinzusetzen. Also insofern haben die da schon Freiheit. Ich als Profilkurslehrerin würde mir eine Doppelstunde wünschen.

I: Eine Doppelstunde pro Woche?

LP 4: Ja.

(LP 4, Abs. 266–268)

LP 4 meint, Deutschlehrkräfte, die innerhalb des Deutschunterrichts mit ihren Schüler*innen Theater spielten, könnten flexibel mit den Probenzeiten umgehen, wohingegen sie (LP 4) als Theaterlehrkraft, die einen einstündigen, jahrgangsübergreifenden Theaterprofilkurs leite, wenig Möglichkeiten habe, diesen Profilkurs zeitlich auszudehnen. Vor diesem Hintergrund formuliert sie den Bedarf nach „einer Doppelstunde“ (vgl. LP 4, Abs. 266).

LP 7, deren Theater-AG ebenfalls einstündig angelegt war, erachtete es auch für wünschenswert, die ‚reine‘ Probenzeit auf eine Doppelstunde auszudehnen:

I: Sie sagten, die Zeit (*von einer Unterrichtseinheit à 50 Minuten*) sei einfach zu knapp. Wie viel Zeit würden Sie sich [...] für die Schultheaterarbeit wünschen?
[...]

LP 7: Also, jetzt geht es um die Theater-AG?

I: Jetzt geht es um die reine Probenzeit.

LP 7: Hm hm hm. (...) Also gut, da ich natürlich wirklich nicht verwöhnt bin, würde ich jetzt mal sagen, eine Doppelstunde hilft mir schon enorm weiter.

(LP 7, Abs. 297–300)

Diese Theaterlehrkraft leitet ihren Wunsch nach einer Doppelstunde für die Theater-AG mit der Bemerkung, sie sei „wirklich nicht verwöhnt“ (LP 7, Abs. 300), ein und formuliert den nötigen Zeitbedarf von zwei Unterrichtseinheiten à 45 Minuten pro Woche anschließend eher unpräzise, indem sie meint, „eine Doppelstunde helfe ihr [...] enorm weiter“ (vgl. LP 7, Abs. 300).

Auch M 1, der eine Deputatsstunde (pro Woche) zur Ausübung ihrer Tätigkeit als Schultheatermultiplikatorin zur Verfügung stand, formulierte den Bedarf nach einer weiteren Stunde für die direkte Arbeit mit Lehrkräften. Diesen Zeitbedarf begründete sie mit der Notwendigkeit, (angehende) Grundschullehrkräfte mit Formen des schulischen Theaterspiels vertraut zu machen, um sie in die Lage zu versetzen, Schultheater an Grundschulen weiter zu etablieren:

M 1: Jedes Jahr gibt's eben mit unserem Deputat / Ja man weiß nicht, ob wir das Deputat wieder bekommen, ob diese Stunden so genehmigt werden. [...]

I: Wie viele Deputatsstunden haben Sie für die Multiplikatorentätigkeit?

M 1: Also ich habe jetzt nur eine, weil ich ja reduziert habe, also ich kann nicht so viel außer Haus sein. Früher hatte ich zwei //

I: // Mhm. //

M 1: // Deputatsstunden, wo ich dann herumgereist bin und Workshops gegeben habe. [...] Und ja, jedes Jahr heißt das halt: ‚Ja, ich weiß nicht, ob wir alle halten können. Alle Stunden.‘ Und das finde ich schade. [...] Und ich habe zum Beispiel jetzt auch bei meinen Referendaren gefragt / Von den zwölf, die ich jetzt dieses Jahr ausgebildet habe, haben nur zwei in der Schule mal Theater gespielt. Zehn nicht. Das sind alles Deutschlehrer. Also, jetzt die reingehen (*in den Schuldienst*). Und da würde ich mir schon [...] wünschen, dass sie ja, dass einfach das Theaterspiel möglich wird [...].

(M 1, Abs. 330; 334–336)

M 1 erklärt hier, eine Deputatsstunde reiche kaum aus, um in der Region, „herumzureisen und Workshops zu geben“ (vgl. M 1, Abs. 336). Zudem sei ihr Deputat für die Multiplikatorenarbeit keinesfalls abgesichert, sondern in jedem Schuljahr hieße es, man wisse nicht, ob die einzelnen Stunden der Multiplikator*innen weiterhin ihre jeweiligen Deputate mitstrukturieren könnten. M 1 bedauert diese Gegebenheit, denn sie wünscht sich vor allem für das Fach Deutsch Lehrkräfte, die fachlich in der Lage seien, „das Theaterspiel“ (M 1, Abs. 336) mit Schüler*innen zu realisieren. Konkret erachtet M 1 es für wünschenswert, mehr Zeit in Form von Deputatsstunden zur Durchführung von theaterpädagogischen Workshops mit Lehrkräften zu bekommen. Dies artikulierte M 1 auch explizit, denn auf die Frage, wie es ihr mit ihrem Deputat von einer Schulstunde pro Woche für die Multiplikatorenarbeit gehe, antwortete sie:

M 1: Ich hätte gerne mehr (*Zeit*).

(M 1, Abs. 396)

Neben dem Wunsch nach „mehr Zeit“ (M 1, Abs. 396) für die direkte Arbeit mit den Teilnehmenden wurde von interviewten Theaterlehrkräften auch der Wunsch nach der Ausdehnung der Vor- und Nachbereitungszeit für ihr jeweiliges Schultheaterangebot geäußert, da diese Zeit zur Erledigung konkreter, theaterspezifischer Arbeiten benötigt werde.

LP 5, die eine Stunde ihres Deputats pro Woche für die Leitung der Theater-AG nutzen konnte, beantwortete die Frage nach den Desideraten, indem sie sagte, sie wünsche sich „mehr Zeit und mehr Geld“ (LP 5, Abs. 236). Anschließend erklärte sie (LP 5), für welche konkreten Tätigkeiten sie gerne „mehr Zeit“ (LP 5, Abs. 235) hätte:

LP 5: Also [...] mit dieser einen Deputatsunde decke ich momentan ab, dass ich einmal in der Woche Probe mache, dass ich den Text ja komplett umschreibe, immer passend für die Kinder, dass ich die Kostüme selber mit ausarbeite und selber bastle oder zusammen organisiere, hier in der Gegend rumfahre und hole. Dass ich das Bühnenbild mit entwickle, dass ich das selber aufbaue in irgend einer Mittagsaktion, dass ich ja, dass ich zusätzlich auch noch / Das ist in dieser einen Stunde im Grunde drin, alle paar Mittwoch heute noch im Musical nebenher noch mitarbeite und da noch [...] ja den Schauspielbereich unterstütze und die Regie mit unterstütze. Das ist alles mit einer Stunde pro Woche abgegolten.
(LP 5, Abs. 206)

LP 5 zählt hier theaterspezifische Arbeiten auf, die an professionellen Theatern die Bereiche Dramaturgie, Bühnenbild- und Kostümentwurf und -realisierung, Regieassistenten und Technik betreffen: Mit der Aussage, „dass ich den Text ja komplett umschreibe, immer passend für die Kinder“ (LP 5, Abs. 206), verweist sie auf die dramaturgische Tätigkeit der Texteinrichtung. Zudem erklärt sie, sie betätige sich als Kostümbildnerin, da sie „die Kostüme selber mit ausarbeite“ (ebd.) und darüber hinaus übernehme sie Tätigkeiten, die üblicherweise von Regieassistent*innen ausgeführt werden, wie „hier in der Gegend rumfahren und Kostüme holen“ (vgl. ebd.). Zudem sei sie nicht nur für das Bühnenbild mitverantwortlich, sondern baue dieses auch „in irgend einer Mittagsaktion“ (LP 5, Abs. 206) auf und übernehme somit auch die Rolle der Bühnentechnikerin. Hinzu komme ihre Mitwirkung „im Musical“ (ebd.), wo sie als Theaterlehrkraft Kolleg*innen „im Schauspielbereich“ unterstütze. Ihren Wunsch nach mehr Zeit führte diese Expertin (LP 5) im weiteren Verlauf des Interviews noch näher aus, indem sie auf den paraphrasierenden Kommentar der Interviewerin „Sie benötigen also eine technische Ausstattung und mehr [...] Zeit [...]?“ (LP 5, Abs. 240) erwiderte:

LP 5: Zeit, die ich dafür dann einfach auch bekomme. Für die Kinder, aber auch für das ganze Drumherum. Weil das ist ja, muss man ja sagen, diese ganze Aufführung ist ja nicht nur die Zeit, in der man dann explizit mit den Kindern arbeitet, sondern das ist ja auch ein großer Aufwand bis dann. Also ich mache das mit Flyer und Plakat und allem.

I: Sie machen auch noch die Öffentlichkeitsarbeit selbst?

LP 5: Ja.

I: Okay.

LP 5: Weil mir das auch wichtig ist. Ich finde, das ist für ein Kind ja auch wichtig, dass [...] da irgendwo etwas steht, dass es diese Rolle gespielt hat. Und ich finde es auch wichtig, dass da Personen, die im Hintergrund geholfen haben, eben da auch erwähnt werden.

(LP 5, Abs. 242–246)

Zusätzlich zu den im vorausgegangenen Extrakt (LP 5, Abs. 206) genannten theaterspezifischen Arbeiten, die Zeit in Anspruch nähmen, wird hier mit der Öffentlichkeitsarbeit noch ein weiteres Aufgabenfeld genannt, das den Wunsch von LP 5 nach einer Deputatserweiterung für die Schultheaterarbeit rechtfertigt. LP 5 erklärt, sie gestalte Flyer und Plakate selbst, wobei die „Flyer“ (LP 5, Abs. 242) gleichzeitig die Auflistung der Besetzung (vgl. LP 5, Abs. 246) enthielten.

LP 9 meinte hingegen, sie wünsche sich zehn Deputatsstunden für die Schultheaterarbeit pro Woche, da zusätzlich zur inhaltlichen, theaterpädagogischen Probenvorbereitung und den dramaturgischen, bühnen- und kostümbildnerischen sowie technischen Aufgaben noch bürokratische bzw. verwaltungstechnische Aufgaben anfielen, die Zeit verbrauchten:

I: Wie viel Zeit würdest du dir wünschen für diese Arbeit, wenn die Bedingungen optimal wären?

[...]

LP 9: Also jetzt pro Woche gesehen, oder?

I: Ja, Deputatsstunden pro Woche.

LP 9: Ich denke eigentlich zehn Stunden müsste man da haben. Das klingt bekloppt, aber //

I: Zehn Stunden?

[...]

LP 9: Ja, für alles, was verwaltungstechnisch dazukommt wie: Ich kuck' mal, wer hat gefehlt. Also das gehört auch noch mit dazu wie Tagebucheinträge und sonst was. Das nimmt alles irgendwie Zeit in Anspruch, das Listenführen über die Teilnehmer. Das sind alles Dinge, die laufen immer so nebenher. Manchmal weiß man nicht, wie kriegt man es noch hin.

(LP 9, Abs. 375–384)

Es ist zu vermuten, dass zur Bearbeitung des „verwaltungstechnischen Aufwands“ (vgl. LP 9, Abs. 384), der mit der Leitung einer Theater-AG verbunden ist, keine zeitlichen Kapazitäten von zehn Deputatsstunden benötigt werden. Aus dem Extrakt (LP 9, Abs. 375–384) geht jedoch hervor, dass im Zuge der Verantwortung für eine Theater-AG tatsächlich auch verwaltungstechnische bzw. dispositionelle Aufgaben zu erledigen sind wie bspw. Dokumentieren von Fehlzeiten, Führen und Erstellen von Besetzungslisten oder Szenogrammen sowie Notieren von Probenbeobachtungen und -ständen. Auch zur Ausführung dieser Arbeiten wird – wie LP 9 plausibel erklärt – Zeit benötigt.

Die vier Expert*innen, die sich Entlastungsstunden bzw. einen Zeitausgleich für mit der Schultheaterarbeit verbundene, ohnehin geleistete Mehrarbeit wünschten, führten Argumente für ihren Zeitwunsch an, die das psychosoziale Wohlbefinden betreffen, d. h., diesen Befragten ging es eher um die Anerkennung ihres (zeitlichen) Engagements für die

Schultheaterarbeit und darum, die Gefahr der Selbstaussbeutung zu bannen sowie um eine gesunde „Work-Life Balance“²²⁴.

So antwortete LP 3 auf die Frage, wie sie mit der ihr für die Theater-AG zur Verfügung stehenden Zeit zurechtkomme:

LP 3: Ja. Also, [...] die Zeit klar ist immer zu wenig. Weil alles, was ja darüber hinaus geht, ist ja meine Zeit, die ich dafür einsetze und ich finde das ist bei Theaterarbeit immer intensiv. Und da wäre es eben auch schön, wenn da mehr Zeit zur Verfügung stünde oder es mehr Unterstützung dann gäbe an der Schule.
(LP 3, Abs. 176)

LP 3 stellt hier zunächst pauschal fest, „die Zeit klar ist immer zu wenig“ (LP 3, Abs. 176). Diese Aussage begründet sie mit dem Argument, dass der Zeitverbrauch „bei Theaterarbeit immer intensiv“ (ebd.) sei. Zudem betont diese Lehrkraft mit dem Satz „alles, was ja darüber hinaus geht, ist ja meine Zeit, die ich dafür einsetze“ (ebd.), dass Zusatzzeiten, die über die im Stundenplan fixierten (über das Deputat abgesicherten) AG-Stunden hinausreichten, ihr privates Zeitkonto belasteten, da es keine Entlastungsvereinbarungen gebe. Dieser Umstand lässt LP 3 den Wunsch formulieren: „Und da wäre es eben auch schön, wenn da mehr Zeit zur Verfügung stünde oder es mehr Unterstützung dann gäbe“ (LP 3, Abs. 176). LP 3 äußert den Wunsch nach „mehr Zeit“ (ebd.) in der Möglichkeitsform und vermeidet das Personalpronomen in der ersten Person Singular. Damit verleiht sie (LP 3) dem Wunsch nach „mehr Zeit“ (LP 3, Abs. 176) für die Schultheaterarbeit geradezu eine Allgemeingültigkeit. Zudem verknüpft LP 3 den formulierten Zeitwunsch mit der Forderung nach „mehr Unterstützung“ (ebd.).

LP 7 verbindet ihren Wunsch nach „mehr Zeit“ (LP 7, Abs. 304) mit dem Bedürfnis nach der „Wertschätzung“ (LP 7, Abs. 304) ihrer Arbeit:

LP 7: Das (*einen Theaterboden*) würde ich mir wünschen. Dann ja, insofern mehr Wertschätzung für diese Arbeit, dass ich tatsächlich auch ein bisschen mehr Zeit dafür bekomme. Also nicht nur die Zeit, die ich dann tatsächlich auch mit den Kindern arbeite, sondern da steckt ja so viel anderes noch drin.

I: Ja, klar.

LP 7: Also, dass man da eben auch so eine Wertschätzung über dieses Ding hat.
(LP 7, Abs. 304–306)

²²⁴ Nach einer Studie des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend bedeutet „Work-Life-Balance eine neue, intelligente Verzahnung von Arbeits- und Privatleben vor dem Hintergrund einer [...] sich dynamisch verändernden Arbeits- und Lebenswelt“. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen (Hrsg.): *Work Life Balance. Motor für wirtschaftliches Wachstum und gesellschaftliche Stabilität. Analyse der volkswirtschaftlichen Effekte – Zusammenfassung der Ergebnisse*. Berlin, 2005, S. 4. In: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/95550/eb8fab22f858838abd0b8dad47cbe95d/work-life-balance-data.pdf> (Zugriff: 17.10.2022).

Für diese Theaterlehrkraft (LP 7) stellt die „Wertschätzung“ (LP 7, Abs. 304) der Schultheaterarbeit ein Desiderat dar, das sich durch die strukturelle Setzung „mehr Zeit dafür zu bekommen“ (vgl. LP 7, Abs. 304) beheben ließe. Auch formuliert LP 7 ihren Wunsch nach „ein bisschen mehr Zeit“ (LP 7, Abs. 304) eher allgemein, erklärt jedoch, sie benötige Zeit für alle Tätigkeiten, die sie außerhalb der AG-Stunden verrichte, in denen sie „mit den Kindern arbeite“ (LP 7, Abs. 304).

LP 8 erklärte hingegen, sie investiere bereits mehr Zeit in die Schultheaterarbeit, als es im Rahmen ihres Deputats „mit vollem Lehrauftrag“ (LP 8, Abs. 171) möglich sei. Diese Expertin wünschte sich einen Zeitausgleich für ihre Mitwirkung an Zusatzproben an Samstagen und an Abenden:

LP 8: [...] Was mitschwingt, und das ist für mich das einzige Manko, das ist der wahnsinnige Zusatzaufwand.

I: Mhm.

LP 8: Also, ich schreibe mittlerweile die Stunden auf, die ich dafür leiste und musste da mittlerweile sehr hart zurückstecken, weil mir gesagt wurde, dann bin ich selber schuld, wenn ich so viel Mehrarbeit leiste. Also da gibt es einfach keinen Ausgleich für. Meine Aufgabe wäre dann, Frau XYs (*Name der externen Theaterpädagogin*) Engagement runterzuberechnen und ihr zu sagen, dass ich die Samstagsgeneralprobe nicht leisten kann oder, dass wir die langen Proben, die dann mal abends bis halb sechs gehen, lassen müssen. Ich mache das jetzt auf freiwilliger Basis, weil ich einfach merke, das Team, die Gruppe braucht das. Wir brauchen diese Generalproben, statt vier Tage Abstand zu haben bis zur Aufführung. Und das sind natürlich Dinge, die sind nicht schön, die machen es nicht einfacher, weil ich einfach Lehrerin mit vollem Lehrauftrag bin. Also, da bräuchte man doch etwas mehr Entlastung in einer Form.

(LP 8, Abs. 169–171)

LP 8 wünscht sich aufgrund ihres über ihr Deputat hinausreichendes zeitliches Engagement für die Theater-AG „etwas mehr Entlastung“ (LP 8, Abs. 171) und erklärt zur zeitlichen Diskrepanz zwischen ihrem Deputat und der theaterspezifischen „Mehrarbeit“ (LP 8, Abs. 171), die sie „auf freiwilliger Basis mache“ (vgl. LP 8, Abs. 171), sie dokumentiere „mittlerweile die Stunden [...] die sie dafür leiste“ (vgl. LP 8, Abs. 171), obwohl es „keinen Ausgleich“ (LP 8, Abs. 171) für den Stundenüberhang gebe. Schließlich formuliert LP 8 den Bedarf, „doch etwas mehr Entlastung in einer Form“ (LP 8, Abs. 171) zu bekommen. An anderer Stelle erklärte diese Theaterlehrkraft (LP 8), ihr stünden für die Theater-AG zwei Deputatsstunden (pro Woche) zur Verfügung, sie bringe jedoch summa summarum mindestens vier bis fünf Stunden pro Woche für diese Arbeit auf.

LP 8: Also so eine Theaterarbeit, wie Frau XY (*Name der externen Theaterpädagogin*) das umsetzt und wie wir das im Moment als Team machen, würde ich schon sagen, das sind vier, fünf Stunden //

I: // In der Woche?

LP 8: Deputat, ja. Also natürlich nicht in jeder Woche, aber wenn man die Endsummen, die da zum Schluss unterm Strich stehen, an Arbeitszeit aufsummiert,

und das habe ich die letzten Jahre für mich gemacht, dann kommt das auf jeden Fall hin.
(LP 8, 284–286)

Vor diesem Hintergrund erscheint die Forderung von LP 8 nach „etwas mehr [zeitlicher, d. Verf.] Entlastung in einer Form“ (LP 8, Abs. 171) plausibel.

Auch SL 1, die eine Kulturschule mit obligatorischem Theateratelierunterricht leitete, antwortete auf die Frage, welche Voraussetzungen erfüllt sein müssten, damit sie unter optimalen Gelingensbedingungen Schultheater anbieten könne, sie wünsche sich

SL 1: Zeit dafür.

I: Mehr Zeit?

SL 1: Ja. Anrechnungsstunden. Das ist mein einziger ganz großer Wunsch.

(SL 1, Abs. 297–300)

SL 1 präzisiert in diesem Exzerpt ihren Zeitwunsch, indem sie „Anrechnungsstunden“ (SL 1, Abs. 300) fordert. Mit diesen Stunden soll der zeitintensive Einsatz ausgeglichen werden, den sie (SL 1) ohnehin leistet, um das kulturelle Schulprofil – zu dem der obligatorische Theateratelierunterricht gehört – umzusetzen und zu sichern. Der Wunsch von SL 1 nach „Anrechnungsstunden“ (SL 1, Abs. 297) steht im Zusammenhang mit dem Satz: „Wir kriegen auch als Kulturschule keine Stunde“ (SL 1, Abs. 282), den die Schulleiterin (SL 1) ebenfalls im Interview formulierte. Der Wunsch nach „Anrechnungsstunden“ (SL 1, Abs. 300) erscheint vor dem Hintergrund dieser Aussage geradezu geboten, denn erfahrungsgemäß verbrauchen berufliche Tätigkeiten, die zum bisherigen Aufgabenspektrum additiv hinzukommen, Zeit, und die mit der Leitung einer Kulturschule einhergehenden Aufgaben entsprechen durchaus „besonderen Aufgaben und Funktionen [...], die nicht von der Unterrichtsverpflichtung umfasst sind“²²⁵ und „Anrechnungen rechtfertigen“²²⁶, die „zu einer Reduzierung der jeweiligen individuell festgesetzten wöchentlichen Unterrichtsverpflichtung führen und diese nicht überschreiten dürfen“²²⁷.

Zum *sachlichen Aspekt Zeitwunsch* der *Hauptkategorie Desiderate* bleiben somit drei Befunde festzuhalten: Eine Ausdehnung der konkreten Probenzeit wünschten sich hauptsächlich diejenigen unter den Befragten, deren Theaterangebot lediglich eine Unterrichtseinheit à 45–50 Minuten pro Woche umfasste, d. h., ein einstündiges Theaterangebot wurde als zeitlich zu knapp empfunden.

²²⁵ Landtag von Baden-Württemberg. 16. Wahlperiode. Drucksache 16/9547 vom 15.12.2020. Entwurf zur Änderung der Verordnung der Landesregierung über die Arbeitszeit der beamteten Lehrkräfte an öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg (Lehrkräfte-ArbeitszeitVO), § 7. In: https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP16/Drucksachen/9000/16_9547_D.pdf (Zugriff: 17.10.2022).

²²⁶ Ebd.

²²⁷ Vgl. ebd.

Eine weitere Gruppe unter den Befragten formulierte den Bedarf nach der Ausdehnung der Vor- und Nachbereitungszeit für das jeweilige Schultheaterangebot. Diese Gruppe argumentierte mit ihrer jeweiligen Verantwortung als Theaterlehrkraft für dispositionelle, dramaturgische, bühnen- und kostümbildnerische sowie bühnentechnische Aufgaben, die zum theatralen Produktionsprozess gehörten und deren Bewältigung zeitlich über die reguläre Arbeitszeit hinausreiche.

Zudem wurde von 17,6 % aller Befragten ein Ausgleich in Form von Anrechnungs- oder Entlastungsstunden für ohnehin – im Zusammenhang mit der Schultheaterarbeit – (freiwillig) geleistete Mehrarbeit gewünscht. Für diese Gruppe ging der Wunsch nach Entlastungsstunden mit dem Wunsch nach einer stärkeren Anerkennung bzw. höheren Wertschätzung ihres theaterspezifischen Engagements bzw. der Schultheaterarbeit überhaupt einher.

Theaterraum

Zwölf von siebzehn interviewten Expert*innen antworteten auf die Frage, welche Voraussetzungen erfüllt sein müssten, um ihr jeweiliges Schultheaterangebot mit den besten Gelingensbedingungen auszustatten, ihnen fehle ein spezifischer Theaterraum. Somit erachtete es ein Anteil von 70,6 % der interviewten Expert*innen für wünschenswert, mit der Theater-AG bzw. der Theaterprojektgruppe in einem speziellen Theaterraum arbeiten zu können. Die fünf Personen, die dieses Desiderat nicht formulierten, unterrichteten entweder an einer Schule, an der es bereits einen spezifischen Theaterraum gab oder konnten mit ihrer Theater-AG die Mehrzweckhalle der Kommune zum Proben nutzen, die mit einer Bühne, Garderoben und auch einer Licht- und Tonanlage ausgestattet war oder waren Multiplikator*innen, die (wie bspw. SL 1) selbst kein Theaterangebot leiteten bzw. qua Funktion als Schultheatermultiplikator*in ohnehin nicht in fixen Räumen arbeiteten, sondern mit jeder Schule bzw. Lehrkraft, von der sie als Schultheatermultiplikator*in angefragt wurden, stets neu über die räumlichen Arbeitsbedingungen verhandeln mussten.

Die Theaterlehrkräfte, die einen spezifischen Raum für notwendig erachteten, begründeten ihre Forderung nach diesem Raum sowohl mit Argumenten, die auf kunstphilosophische bzw. theaterwissenschaftliche Paradigmen rekurrieren, als auch mit pragmatischen, funktionalen Anforderungen an den Raum.

Die auf kunstphilosophische bzw. theaterwissenschaftliche Paradigmen bezogenen Argumentationen fußten auf der Annahme der Selbstreferentialität der Kunstform Theater sowie auf Überlegungen zu Atmosphären bzw. Auren von „geometrischen Räumen“²²⁸. LP 6 bezog in ihre Argumentation beide Komponenten ein, denn auf die Frage, welche Wünsche

²²⁸ Vgl. Fischer-Lichte, 2004, S. 203.

sie für ihre Schultheaterarbeit hätte, um unter optimalen Gelingensbedingungen arbeiten zu können, antwortete sie:

LP 6: Also natürlich erstmal für Dorf XY (*Name des Schulorts*) einen Raum. Also eine wirkliche Bühne. Und nicht bloß eine Aula, [...] die ein Multifunktionsraum ist.

I: Einen exklusiven Theaterraum?

LP 6: Einen exklusiven Theaterraum, ja. In dem quasi auch nur Theater gemacht wird. [...], wo einfach nur Theater stattfindet. Ein Raum, der dann auch quasi so geschützt ist. Also, der dann ein besonderer Ort ist. An dem eben nur das stattfindet. Das wäre schon der Traum.

(LP 6, Abs. 501–503)

Mit dem Wunsch nach einem Raum, „in dem [...] nur Theater gemacht wird [...], wo einfach nur Theater stattfindet“ (LP 6, Abs. 503), betont LP 6, ihrer Meinung nach bedürfe es zur Ausübung der Kunstform Theater eines selbstreferentiellen, (schul-)alltagsterritorialen Raumes. LP 6 ergänzt ihren Wunsch nach einem exklusiven Theaterraum mit dem Kommentar: „Ein Raum, der [...] geschützt ist. Also, der dann ein besonderer Ort ist“ (LP 6, Abs. 503). Mit der in diesem Kommentar enthaltenen, näheren Beschreibung des Raums als ‚geschützt‘ und ‚besonders‘ weist LP 6 auch auf die Atmosphäre bzw. die Aura des desiderablen spezifischen Theaterraums hin.

Zu den Atmosphären von „performativen Räumen“²²⁹ konstatiert Fischer-Lichte: „Räumlichkeit entsteht nicht nur durch die spezifische Verwendung, welche Akteure und Zuschauer von Raum machen, sondern auch durch die besondere Atmosphäre, die er auszustrahlen scheint.“²³⁰ Im Hinblick auf die Atmosphäre von Theaterräumen führt die Theaterwissenschaftlerin weiter aus:

Wenn der geometrische Raum zum performativen wird, vermögen auch seine sogenannten primären Qualitäten – also Ausdehnung und Volumen – nach außen spürbar zu werden, auf den Wahrnehmenden einzuwirken. [...] In der Atmosphäre, die der Raum und die Dinge auszustrahlen scheinen, werden diese dem Subjekt, das ihn betritt, in emphatischem Sinne gegenwärtig. Nicht nur, dass sie sich ihm in ihren sogenannten [...] Qualitäten zeigen und in ihrem So-Sein in Erscheinung treten, sie rücken dem wahrnehmenden Subjekt in der Atmosphäre auch in bestimmter Weise auf den Leib, ja dringen in ihn ein. Denn es findet sich nicht der Atmosphäre gegenüber, sondern wird von ihr umfassen und umgeben und taucht in sie ein.²³¹

Fischer-Lichte erklärt in dieser Passage, dass die Form, das Ausmaß und die Materialität eines geometrischen Raums, in dem performativ Kunst erzeugt werde, als Atmosphäre in die (im Raum) Anwesenden „eindringe“ (vgl. ebd.) bzw. in eine leibliche Wechselwirkung mit ihnen

²²⁹ Ebd., S. 200.

²³⁰ Ebd.

²³¹ Ebd., S. 203.

trete. Vor diesem Hintergrund kommt dem geometrischen Raum, d. h., dem spezifischen Theaterraum als miterzeugender Kraft von Atmosphäre, eine besondere Bedeutung zu. Somit lässt sich mit Fischer-Lichtes theoretischen Überlegungen zur Wirkung von Atmosphären „im performativen Raum“²³² die Argumentation, mit der LP 6 ihren Wunsch nach einem spezifischen Theaterraum begründet, untermauern.

Auch LP 7 begründete ihre Forderung nach einem speziellen Theaterraum kunsttheoretisch, indem sie auf die Selbstreferentialität des Theaterspiels verwies, die eine Distanz zum funktionalen (Schul-)Alltag erfordere (siehe Befunde zur *Hauptkategorie Selbstreferentialität*). So bemerkte LP 7, nachdem sie ihren Wunsch nach einer Ausdehnung der Probenzeit auf eine Doppelstunde geäußert hatte:

LP 7: Aber ich denke mir manchmal auch: ‚Es wäre vielleicht manchmal auch gut, wenn das nicht so in diesem Schulding mit drin wäre.‘ Weil, die kommen da an, aus Sport, aus Mathe aus was weiß ich. Ich genauso. Und wir sind alle noch irgendwie in so einem ganz anderen Kontext. Also ich glaube, das wäre eigentlich wünschenswert, wenn das da ganz rausgenommen werden würde und man erst mal so ein bisschen Luft holen kann, bevor man dann startet. Und dazu würde vielleicht auch der Raum beitragen. Also, ja.

I: Auf alle Fälle. [...]

LP 7: (...) Also ich würde mir tatsächlich erstmal einen Raum wünschen. [...] Natürlich einen Theaterraum. Mit Licht vielleicht auch. Das wäre mir jetzt erstmal aber gar nicht so wichtig, aber wirklich einfach einen puren Raum. Ganz pur. Da dann, wenn ich mir dann schon was wünschen kann, auch einen besonderen Boden, auf dem man sich natürlich gut auch bewegen kann.

(LP 7, Abs. 300–302)

Mit der Aussage: „Es wäre vielleicht manchmal auch gut, wenn das [Schultheater, d. Verf.] nicht so in diesem Schulding mit drin wäre. [...] Also ich glaube, das wäre eigentlich wünschenswert, wenn das da ganz rausgenommen werden würde“, stellt LP 7 zunächst fest, eine schulalltagsferne Rahmung wirke sich möglicherweise günstig auf ihre Theater-AG Arbeit aus und zur Schulalltagsexterritorialität „würde vielleicht auch der Raum beitragen“ (vgl. LP 7, Abs. 300). Von diesem Gedanken ausgehend formuliert sie (LP 7) anschließend den Wunsch: „Also ich würde mir tatsächlich erstmal einen Raum wünschen. [...] Natürlich einen Theaterraum. [...] wirklich einfach einen puren Raum. Ganz pur“ (LP 7, Abs. 302). Das lateinische Wort ‚pur‘ lässt sich mit ‚rein‘, ‚unvermischt‘ oder ‚bloß‘ übersetzen. LP 7 wünscht sich somit einen selbstreferentiellen Raum, in dem ‚bloß‘ Theater gespielt wird und dessen Nutzung mit keinem anderen Zweck ‚vermischt‘ wird. Diese Expert*in (LP 7) betont, der spezielle Theaterraum solle sich „von diesem Schulding“ (LP 7, Abs. 300) und somit von konventionellen Unterrichtsräumen unterscheiden. In ihre Überlegungen zur Ausstattung dieses „puren Theaterraums“ (vgl. LP 7, Abs. 302) bezieht LP 7 dennoch Raumbestandteile

²³² Ebd.

wie „Licht“ (vgl. LP 7, Abs. 302) und „einen besonderen Boden, auf dem man sich natürlich gut auch bewegen kann“ (vgl. ebd.) ein. Bei diesen Bestandteilen handelt es sich um Mittel bzw. Voraussetzungen, die zur Entwicklung von eigenen Theater- bzw. Inszenierungsästhetiken notwendig sind, denn ohne das Vorhandensein einer lichttechnischen Ausstattung lassen sich keine (künstlichen) Lichtstimmungen erzeugen. Zudem regt ein „Boden, auf dem man sich [...] gut bewegen kann“ (ebd.) die Spieler*innen zum Experimentieren mit körperlichen Aktionsmöglichkeiten an.

In ihre Überlegungen zur Raumausstattung bezog LP 7 bereits theaterpraktische Anforderungen ein, denen der Raum entsprechen sollte. Insgesamt formulierten neun von siebzehn interviewten Expert*innen und somit knapp 53 % der Befragten konkrete Anforderungen an den (bisher fehlenden) Theaterraum bzw. nannten Kriterien für die Ausstattung dieses Raums. Die konkreten Ausstattungswünsche sowie die Anzahl der Befragten, die sie jeweils nannten, sind Tabelle 42 zu entnehmen. Letztlich handelt es sich bei allen pragmatischen Anforderungen an die Raumausstattung, die von den Expert*innen geäußert wurden, um Elemente, die theatrale Gestaltungsmöglichkeiten in sich bergen.

LP 3 brachte dies lakonisch auf den Punkt, indem sie auf die Frage, welche Wünsche erfüllt sein müssten, damit sie unter optimalen Gelingensbedingungen Schultheater anbieten könne, antwortete:

LP 3. Also da wäre zum einen der Wunsch, natürlich einen eigenen Proberaum zu haben mit Bühne und Licht und so weiter, dass man das alles gestalten kann.
(LP 3, Abs. 294)

LP 3 nennt hier als Raumelemente „Bühne und Licht und so weiter“ (LP 3, Abs. 294) und begründet ihre Forderung nach diesen Elementen mit dem Argument „dass man das alles gestalten kann“ (ebd.). Tatsächlich stellt Licht ein „Gestaltungsmittel, das das Theater seit seiner Entwicklung ständig begleitet hat“²³³ dar und bestimmt als theatrales Zeichen die Ästhetik einer Theaterproduktion wesentlich mit. Auch die Bühne – zu deren Form sich LP 3 im angeführten Exzerpt nicht äußert – gehört seit der Antike zu den konstitutiven Bestandteilen der Kunstform Theater. Unabhängig von ihrer architektonischen Form dient sie den Akteur*innen als Spielfläche und strukturiert die sinnlichen, d. h., visuellen und akustischen Wahrnehmungsmöglichkeiten des (während der Aufführungen ko-präsenten) Publikums mit.

²³³ Brauneck, Manfred; Schneilin, Gérard (Hrsg.): Theaterlexikon 1. Begriffe und Epochen Bühnen und Ensembles. Reinbek bei Hamburg, 2001, S. 181.

| Element | Signatur des/der Expert*in | Nennungen insgesamt |
|---|--|---------------------|
| Theaterboden/ Tanzboden | LP 7, LP 6 | 2 |
| Bühne | LPoTP 1, LP 3, LP 4, LP 6, LP 11, LPoTP 2 | 6 |
| Licht- und Tontechnik | LPoTP 1, LP 3, LP 5, LP 6, LP 7, LP 9, LP 11, LPoTP 2 | 8 |
| Vorhang | LP 4, LP 9, LPoTP 2 | 3 |
| Stauraum für Requisiten, Bühnenbildelemente und Kostüme | LP 1, LP 6, LP 9, LPoTP 2 | 4 |

Tabelle 42

Im Gegensatz zu LP 3, die zur Beschaffenheit des geforderten Theaterraums lediglich bemerkte, dieser solle „mit Bühne und Licht und so weiter“ (LP 3, Abs. 294) ausgestattet sein, beschrieb LP 6 detaillierter, welche Elemente der Theaterraum enthalten solle, indem sie erklärte, sie wünsche sich

LP 6: Eine Bühne. Also eine wirkliche Bühne. Und nicht bloß eine Aula, [...] die ein Multifunktionsraum ist.

I: [...]

LP 6: [...] Wo man auch seine Schränke dann stehen haben könnte mit Requisiten, und dass man nicht immer alles wegräumen muss. [...]

I: Wie müsste der Raum noch ausgestattet sein? Sie erwähnten Schränke [...].

LP 6 [...] Klar, eine Bühne wäre schön. Ausreichend Licht, flexible Elemente, die man einsetzen kann. Einen Vorhang bräuchte ich gar nicht, glaube ich. Gescheiten Boden.

I: Gescheiten Boden?

LP 6: Eigentlich wäre ein Tanzboden das Beste. So.

I: Der weich [...] ist?

LP 6: Ja, wo man auch mal ordentlich liegen kann.

I: [...]

LP 6: Und sich auch mal fallen lassen kann und so. Ja. (...). Da wäre ich schon ziemlich glücklich damit.

(LP 6, Abs. 501–511)

LP 6 zählt hier neben der „Bühne“ (LP 6, Abs. 501) „Schränke [...] für Requisiten“ (vgl. LP 6, Abs. 507) als Theaterraumbestandteile auf und erklärt, sie benötige diese Elemente (Bühne und Requisitenschränke), um nicht „immer alles wegräumen zu müssen“ (vgl. LP 6, Abs. 503). Zudem solle der Raum mit „ausreichend Licht“ (LP 6, Abs. 505) ausgestattet sein und „flexible Elemente, die man einsetzen könne“ (vgl. LP 6, Abs. 505) enthalten sowie einen „gescheiten Boden“ (ebd.), den sie als „Tanzboden“ (LP 6, Abs. 507) präzisiert. „Flexible Elemente“ (LP 6, Abs. 505) wie Bühnenpodeste können zur Gestaltung unterschiedlichster Raumarrangements im Hinblick auf die Bühnen- und Zuschauersituation genutzt werden und Schwingböden begünstigen das Ausführen körperlicher Bewegungen, da sie einen gewissen

Schutz vor Verletzungen bieten. An dieser Stelle sei angemerkt, dass die Ausstattungselemente, die LP 6 (im zitierten Interviewextrakt) für den gewünschten Theaterraum fordert, an professionellen Theatern stets vorhanden sind, denn diese verfügen über Podestrieren, Bühnen mit Schwingboden, Lichttechnik und Lagermöglichkeiten für Requisiten.

Mehrere Theaterlehrkräfte flochten in ihre Forderung nach einem spezifischen Theaterraum auch die Beschreibung ihrer gegenwärtigen Probensituation in schulalltagsfunktionalen Räumen ein, die sie eher negativ bewerteten. So erklärte LP 9 bspw., das Proben in der Turnhalle erfordere von ihr, dass sie permanent durch Sprechhandlungen ein Theaterframing etablieren müsse:

I: Welche Wünsche müsstest du für dich in Erfüllung gehen, bevor du sagen könntest: ‚Meine Schultheaterarbeit fußt auf optimalen Gelingensbedingungen?‘ [...]

LP 9: (...) Also ich hätte gerne eine andere Räumlichkeit.

I: Mhm.

LP 9: Momentan probe ich in einer Turnhalle. Was immer zur Folge hat: ‚Ich darf rennen, ich darf schreien.‘

I: Okay.

LP 9: Dann gilt es immer wieder zu sagen: ‚Hey, hier ist Theater.‘ Ich hätte gerne, also mindestens einen Vorhang auch.

I: Mhm.

LP 9: Und mehr Platz, um meine Kostüme aufzubewahren. Und um die Requisiten aufzubewahren, weil, das ist so beengt wie noch mal was.

(LP 9, Abs. 387–394)

LP 9 erklärt zum Proben in der Turnhalle, dieser Raum rege die Schüler*innen zum Laufen und Schreien an. Im Schulalltag wird in Turnhallen das Fach Sport bzw. „Bewegung, Spiel und Sport“²³⁴ unterrichtet. Dieses Fach richtet sich an „sportpädagogischen Perspektiven“²³⁵ aus und basiert auf Konzepten zur „grundlegenden Bewegungsentwicklung“²³⁶ und „des Sportartenerlernens“²³⁷. Offensichtlich eignen sich Turnhallen auch nicht unbedingt zur Aufbewahrung von Kostümen und Requisiten, denn LP 9 wünscht sich „mehr Platz, um [...] Kostüme [...] und [...] die Requisiten aufzubewahren“ (vgl. LP 9, Abs. 394), weil der in der Turnhalle vorhandene Stauraum „so beengt“ (ebd.) sei. Außerdem hätte LP 9 „gerne [...] einen Vorhang“ (LP 9, Abs. 392).

Da drei Expert*innen einen Vorhang für wünschenswert hielten, sei an dieser Stelle angemerkt, dass sich Schultheater mit Sicherheit auch ohne das Vorhandensein eines

²³⁴ Baden-Württemberg. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.): Bildungsplan der Grundschule 2016. Bewegung, Spiel und Sport. Villingen-Schwenningen, 2016.

²³⁵ Ebd., S. 7.

²³⁶ Ebd.

²³⁷ Ebd.

Vorhangs verwirklichen lässt²³⁸, wohingegen ein spezifischer Raum – nach Meinung befragter Personen – tatsächlich erforderlich sein könnte, da alltagsfunktional besetzte Räume die Theaterarbeit offensichtlich erschweren. Dies soll anhand weiterer Extrakte aus Interviewtranskripten veranschaulicht werden: LP 11 antwortete bspw. auf die Frage, was sie für wünschenswert erachte, um als Theaterlehrkraft unter den besten Gelingenbedingungen arbeiten zu können, sie wünsche sich „einen Fachraum“ (LP 11, Abs. 426):

LP 11: Also, dann würde ich mir tatsächlich erstmal einen Fachraum wünschen, in dem man ordentlich proben kann, wo eine Bühne steht, wo Licht ist, und wo eine Anlage steht, mit der man proben kann.
(LP 11, Abs. 426)

Für LP 11 sollte der „Fachraum, in dem man ordentlich proben kann“ (vgl. LP 11, Abs. 426) mit „einer Bühne“ (vgl. ebd.) sowie mit Licht- und Tontechnik ausgestattet sein. Bevor LP 11 den Wunsch nach dem „Fachraum“ (LP 11, Abs. 426) äußerte, veranschaulichte sie ihre gegebene Probensituation, die darin bestand, dass sie zum einen im Klassenzimmer probte und zum anderen die Möglichkeit hatte, an unterschiedlichen Schulen „Theaterkeller“ (vgl. LP 11, Abs. 376) zu nutzen. Beide Optionen empfand LP 11 als problematisch, da sie den Probenprozess ihrer Meinung nach erschwerten. So beschrieb LP 11 die Hürden, die im Zusammenhang mit dem Proben in Klassenzimmern zu überwinden seien, wie folgt:

LP 11: [...] dann, okay, machen wir es (*das Theaterprojekt*) halt im Klassenzimmer. Wie machen wir das? Jedes Mal die Stühle wegräumen, Tische wegräumen. Überlegen: ‚Haben wir genügend Platz? Wo sitzen die?‘ Dann klappern die die ganze Zeit mit den Stühlen. Am Anfang, finde ich, geht das dann auch irgendwie, aber wenn man dann richtig proben will, ja also wenn das Stück dann steht, wie mache ich das dann? Wie ist das dann? So.
(LP 11, Abs. 384)

Hier wird erklärt, das ‚Umbauen‘ eines Klassenzimmers zum Theaterraum sei mit Mühen verbunden, denn man müsse „jedes Mal Stühle und Tische wegräumen“ (vgl. LP 11, Abs. 384), Spielflächen einrichten und Präsentationsflächen definieren. Zudem lenke das im Raum vorhandene Mobiliar die Schüler*innen vom Proben ab, und in der Endprobenphase seien Durchläufe in Klassenzimmern nur schwer zu realisieren. Auch das Proben in „Theaterkellern“ (vgl. LP 11, Abs. 376) erfordere das Überwinden von Barrieren, und dieser Vorgang erschwere den Probenprozess ebenfalls:

LP 11: Also im Gymnasium XY (*Name eines Gymnasiums*), da haben wir auch so einen Theaterkeller. Das ist so ein Kellerloch. Da ist zwar eine Bühne wenigstens, aber da steht auch immer alles Mögliche drin, und man ist auch erstmal mit Auf-die-Seite-Räumen beschäftigt und sagt: ‚Bitte fasst das nicht an, sondern setzt euch gleich in‘ Kreis‘ und so. Dann bei uns an der Schule, also an meiner Stammschule, da ist es auch so, der Theaterkeller ist halt so ein dunkles,

²³⁸ Auch professionelle Theater verzichten gegenwärtig häufig auf die Verwendung eines Vorhangs.

modriges Loch irgendwie, wo man / Also es hat nichts mit schön zu tun oder / Und wenn man dann Schulen hat, die eine Bühne haben oder so, da ist dann halt immer etwas. Was weiß ich, eine Sporthalle ist es dann. Im Normalfall ist dann da Sportunterricht oder so.

(LP 11, Abs. 376)

LP 11 zählt in dieser Passage auf, mit welchen Erschwernissen das Proben in den Theaterkellern für sie verknüpft sei, indem sie erklärt, diese Räume würden zum einen häufig als Abstellkammern genutzt und strahlten aufgrund ihrer Lichtverhältnisse bzw. ihres Raumklimas eine unangenehme Atmosphäre aus. Diese Atmosphäre umschreibt LP 11 mit Worten, die eher negative Assoziationen wecken wie „Kellerloch“ (LP 11, 376) bzw. „dunkles, modriges Loch“ (ebd.). Das Proben in Sporthallen beurteilt LP 11 aufgrund deren Zweckgebundenheit an den schulischen Sportunterricht ebenfalls als problematisch. Damit führte auch LP 11 zunächst plausible Gründe an, die gegen das Proben in Klassenzimmern, Sporthallen oder „Theaterkellern“ (vgl. LP 11, Abs. 376) sprechen, bevor sie den Wunsch nach einem „Theaterfachraum“ (vgl. LP 11, Abs. 426) äußerte.

LPoTP 2 erklärte ebenfalls zunächst, inwiefern sie das Proben im Klassenzimmer bzw. in der Mensa oder Turnhalle für problematisch erachte, um anschließend den Wunsch nach einem expliziten Theaterraum zu artikulieren:

I: Proben Sie im Klassenzimmer?

LPoTP 2: Mhm, ja.

I: Weil Sie soeben sagten: ‚Wir räumen die Tische weg.‘

LPoTP 2: Ja. Ja, genau. Ja, ja. Wir haben jetzt keine Möglichkeiten da, irgendwie eine Mensa oder so, wo eine Bühne wäre. Äh, nicht Mensa, sondern Aula oder so ähnlich.

I: Eine Aula //

LPoTP 2: Ja, wo eine Bühne wäre. Unsere Mensa ist zwar auch ein größerer Raum, wo dann die Endproben auch stattfinden werden. Aber da ist immer dann Mittagessen, da muss man das schon frühzeitig wegräumen und so, und das überschneidet sich oft, sodass wir das eigentlich nicht nutzen können. Ja, und sonst wäre nur die Turnhalle da, und da verliert es sich viel zu sehr. Also das Klassenzimmer ist dann schon okay. Manchmal wünscht man sich noch einen anderen Raum zum Ausweichen. Und dann machen wir es manchmal so, dass wir halt vor das Klassenzimmer gehen. Aber das geht auch nicht immer, weil da andere Kinder manchmal lernen und ja / Also es ist nicht ganz optimal.

(LPoTP 2, Abs. 110–115)

Diesem Extrakt ist zu entnehmen, dass LPoTP 2 mit ihrer Theaterprojektklasse im Klassenzimmer probt, weil es an der Schule „keine Möglichkeiten [...] irgendwie eine Mensa oder so, wo eine Bühne wäre“ (LPoTP 2, Abs. 112) gebe. LPoTP 2 beurteilt Proben im Klassenzimmer als „schon okay“ (LPoTP 2, Abs. 115) und dennoch als „nicht ganz optimal“ (LPoTP 2, Abs. 115), da es neben dem offenen Durchgangsbereich vor dem Klassenzimmer, in dem „manchmal Kinder lernten“ (vgl. LPoTP 2, Abs. 115), keinen zweiten Raum „zum

Ausweichen“ (LPoTP 2, Abs. 115) gebe. Auch das Proben in der Mensa betrachtet LPoTP 2 eher kritisch, denn sie konstatiert: „Unsere Mensa ist zwar auch ein größerer Raum, wo dann die Endproben auch stattfinden werden. Aber da ist immer dann Mittagsessen, da muss man das schon frühzeitig wegräumen und so, und das überschneidet sich oft, sodass wir das eigentlich nicht nutzen können“ (LPoTP 2, Abs. 115). Mit diesem Kommentar weist LPoTP 2 auf die Alltagsfunktion der Mensa als Ort der Essensausgabe und Nahrungsaufnahme hin, die im Schulalltag Priorität habe. Der Mensabetrieb zwingt LPoTP 2 zur zeitlichen Verkürzung der Proben an diesem Ort. Auch die Turnhalle, die mit der Alltagsfunktion belegt ist, Fachraum für den Sportunterricht zu sein, schließt LPoTP 2 mit der Begründung „da verliert es sich viel zu sehr“ (LPoTP 2, Abs. 115) als geeigneten Probenraum aus. Die Größe einer Turnhalle, die Schüler*innen – wie LP 9 (vgl. LP 9, Abs. 390) meinte – zum Schreien und Laufen animiere, verhindert nach Meinung von LPoTP 2 das ‚dichte‘, intensive Spiel, das bspw. auf Studiobühnen möglich sei. Hierzu muss man wissen, dass die Produktion, die LPoTP 2 mit ihrer Theaterprojektklasse erarbeitete, tatsächlich auf der Studiobühne einer Landesbühne ihre Premiere feierte. Nachdem LPoTP 2 ihre kritischen (im Vorausgegangenen dargelegten) Einwände gegen das Proben in den mit Schulalltagsfunktionen ‚aufgeladenen‘ Räumen Klassenzimmer, Mensa und Turnhalle dargelegt hatte, formulierte sie als Antwort auf die Frage nach den Bedarfen, die sie habe, wenn es darum ginge, optimale Gelingensbedingungen für ihr Schultheaterangebot zu schaffen, die Forderung nach einem „Probenraum“ (LPoTP 2, Abs. 358):

LPoTP 2: Also es bräuchte auf jeden Fall einen Probenraum, wo man auch Kulissen, Kostüme und so weiter unterbringen kann, weil im Moment sieht unser Klassenzimmer aus wie so eine Müllhalde, weil überall so etwas rumliegt. Und ja, nächste Woche ist Lehrprobe, da muss ich alles rausschaffen und so. Das ist nicht optimal. Nein. Dann wäre es natürlich schön, auch eine Bühne zu haben. Also mit einem Vorhang oder so, dass man da irgendwie auch ein anderes Gefühl hat, etwas erhöht steht irgendwie.

(LPoTP 2, Abs. 358)

LPoTP 2 stellt sich den Probenraum wie eine Probephöhne an professionellen Theatern vor, wo man „Kulissen“ (LPoTP 2, Abs. 358), d. h., Bühnenbildelemente und „Kostüme [...] unterbringen kann“ (ebd.). Das Nutzen des Klassenzimmers als Probenraum, in dem sich zunehmend mehr Probenutensilien (Kostüme, Requisiten, Bühnenbildelemente) anhäufte, beschreibt LPoTP 2 als „nicht optimal“ (LPoTP 2, Abs. 358), da diese Gegebenheit den Unterrichtsalltag beeinträchtigt, weil „überall so etwas [Theaterspezifisches, d. Verf.] rumliege“ (vgl. ebd.).

Zum *sachlichen Aspekt Theaterraum* der *Hauptkategorie Desiderate* aus dem *Kategorienbereich Gelingensbedingungen* sei abschließend noch ein Extrakt zitiert, das aus

dem Transkript des Interviews stammt, das mit LP 4 geführt wurde, und in dem der Wunsch nach einem spezifischen Theaterraum pointiert geäußert wird. LP 4 – die mit ihrem Theaterprofilkurs in einem Klassenzimmer probte – antwortete auf die Frage, was sie für wünschenswert hielte, um unter den besten Gelingensbedingungen arbeiten zu können:

LP 4: [...] Ich würde mir einen anständigen Probenraum wünschen.
(LP 4, Abs. 270)

In diesem Extrakt wird der Wunsch nach einem spezifischen Theaterraum, der von 70,6 % (und somit einem Großteil) der Befragten geäußert wurde, zusammengefasst. Die Forderung nach einem solchen Raum, der sich von den in den Schulgebäuden bereits vorhandenen, mit Alltagsfunktionen ‚aufgeladenen‘ Räumen wie Klassenzimmern, Mensen oder Turnhallen unterscheidet und mit theaterspezifischen Elementen wie Podestern, Schwingböden, licht- und tontechnischen Anlagen und ausreichend Stauraum für Kostüme, Requisiten und Bühnenbildelemente ausgestattet sein soll, erscheint vor dem Hintergrund der nachgezeichneten Argumentationen der Befragten sowie der theoretischen Überlegungen dieser Arbeit zur Selbstreferentialität der Kunstform Theater (siehe II. Kapitel, Punkt 2.3.1) plausibel.

Licht- und Tontechnik

Unter dem sachlichen Aspekt Theaterraum wurde das Element *Licht- und Tontechnik*, das acht von siebzehn Expert*innen und somit 47 % aller befragten Personen für ihre Schultheaterarbeit als Bestandteil des spezifischen Theaterraums für wünschenswert erachteten, bereits erwähnt. Im Folgenden werden trotzdem Expert*innenaussagen zu diesem Element analysiert, da *Licht- und Tontechnik* (unabhängig von den Analysen der Extrakte zum sachlichen Aspekt Theaterraum) im Kategoriensystem als eigener sachlicher Aspekt der Hauptkategorie *Desiderate* gebildet wurde, und hierzu unter Beachtung der Trennschärfe zum sachlichen Aspekt Theaterraum Aussagen aus den Transkripten extrahiert wurden.

Wie der Fragebogenauswertung (siehe IV. Kapitel, Punkt 1.5.2) zum Item *technische Ausstattung* zu entnehmen ist, gaben 50 % der Personen, die den Fragebogen ausgefüllt hatten, an, sie verfügten über Lichttechnik. Dieser Befund wird in Tabelle 43 nochmals aufgezeigt. In dieser Tabelle werden die Fragebogenergebnisse zum genannten Item mit den in den Interviews geäußerten Forderungen nach Lichttechnik (personenbezogen) miteinander verglichen. Zur Tabelle ist anzumerken, dass die befragten Multiplikator*innen nicht an der Fragebogenerhebung teilnahmen und auch in den Interviews das Desiderat Lichttechnik nicht erwähnten.

Aus der Gegenüberstellung geht Folgendes hervor: Den Theaterlehrkräften LP 1/Pretest und LP 8 stand offensichtlich keine Lichttechnik zur Verfügung und sie hielten das

Vorhandensein dieser Technik für eine gelingende Schultheaterarbeit auch nicht für erforderlich, wohingegen LPoTP 1 und LP 6 angaben, über Lichttechnik zu verfügen und dennoch den Wunsch nach besserer Lichttechnik äußerten.

| Signatur des/der Expert*in | Lichttechnik laut Fragebogenangabe vorhanden | Lichttechnik als Desiderat (im Interview) genannt |
|----------------------------|--|---|
| LP 1/Pretest | | |
| LPoTP 1 | X | X |
| LP 3 | | X |
| LP 4 | X | |
| LP 5 | X | |
| LP 6 | X | X |
| LP 7 | | |
| LP 8 | | |
| LP 9 | | X |
| LP 10 | X | |
| LP 11 | | X |
| LPoTP 2 | | X |
| ETP 1 | X | |
| SL 1 | X | |

Tabelle 43

LPoTP 1 bewertete die an ihrer Schule vorhandene Lichttechnik als unzureichend für die Theaterprojektarbeit und forderte aus diesem Grund eine adäquate lichttechnische Ausstattung:

LPoTP 1: Wir haben hier zwar / Also wir haben hier noch eine Lichtenanlage, die wir auch benutzt haben, die aber für den Raum halt überhaupt nicht geschaffen ist. Also man hätte einen ganz anderen Raum gebraucht. Also das ist / Wir kriegen es jetzt extern, na //

I: // Also Sie gehen jetzt dann ins XY-Theater (*Name des Kooperationstheaters*)?

LPoTP 1: Ja und dürfen da dann auch mal proben und dann auch aufführen.

I: Mhm.

LPoTP 1: Aber an den Schulen selber braucht man das ja auch. Das ist ja ein Theater- und Schulprojekt, und deshalb sind wir an beiden Häusern.

(LPoTP 1, Abs. 233-237)

Die Erfahrung, an der Schule mit „einer Lichtenanlage“ (LPoTP1, Abs. 233), die offensichtlich „für den Raum [...] überhaupt nicht geschaffen ist“ (LPoTP 1, Abs. 233), arbeiten zu müssen, führt hier zur indirekten Äußerung des Wunsches nach einer angemessenen lichttechnischen Ausstattung. LPoTP 1 lässt an dieser Stelle offen, welchen Anforderungen die gewünschte Lichttechnik entsprechen sollte und betont zudem, die Theaterprojektklasse könne auf der

Bühne des Kooperationstheaters proben und aufführen und profitiere somit von der „externen“ (vgl. LPoTP 1, Abs. 233) Lichtanlage. Dennoch erklärt LPoTP 1, dass man „an den Schulen selber das [Equipment, d. Verf.] ja auch“ (vgl. LPoTP 1, Abs. 237) brauche, zumal es sich in ihrem Fall um ein „Theater- und Schulprojekt“ (LPoTP 1, Abs. 237) handle, bei dem die Proben und Aufführungen „an beiden Häusern“ (ebd.) stattfinden würden. Bevor LPoTP 1 über die unzureichende lichttechnische Ausstattung sprach (s. LPoTP 1, Abs. 233), antwortete diese Theaterlehrkraft auf die Frage nach Fehlendem für ihre Schultheaterarbeit, grundsätzlich brauchte „es eine technische Ausstattung“ (vgl. LPoTP 1, Abs. 219):

LPoTP 1: Also es braucht einfach [...] eine technische Ausstattung, die eine andere ist, sodass man auch wirklich auf der Bühne Proben erstellen kann.
(LPoTP 1, Abs. 219)

Auch LP 6, die „ein paar LEDs, die man steuern kann“ (LP 6, Abs. 525) für ihre Schultheaterprojekte nutzen konnte, wünschte sich hauptsächlich „eine Licht- und Tonanlage“ (LP 6, Abs. 513) für ihre Schultheaterarbeit. Nach den Desideraten gefragt, meinte LP 6 u. a.:

LP 6: Licht. Licht. Vor allem eine Licht- und Tonanlage, na. (...)
I: Die sind meistens nicht so optimal in Schulen, nicht wahr?
LP 6: Nein, nein. Also Licht //
I: Wie ist das dann bei Ihren Aufführungen? Gibt es Licht und wer fährt das Licht?
LP 6: Ich.
I: Sie selbst?
LP 6: Ich mache alles.
I: [...]
LP 6: [...]
I: [...]
LP 6: Aber es gibt tatsächlich / Also bei uns ist es nicht so arg kompliziert mit dem Licht, weil es ja eigentlich nicht so viel gibt.
I: Mhm. [...]
LP 6: So, also wir haben jetzt / In der neuen Aula gibt es / Da haben sie jetzt so ein paar LEDs, die man auch steuern kann, reingemacht. Aber es ist, hach, über so ein Touchpad zu regeln. Das ist so blöd. Ich brauche eben einen Regler.
I: Ja, [...].
LP 6: [...] Aber das ist eben auch wieder so: Das wird von irgendwelchen Leuten geplant. Ich bin einmal vor einem Jahr gefragt worden, aber dann nicht mehr. Und das ist dann eben schlecht.
(LP 6, Abs. 513–527)

Nachdem LP 6 die Frage nach den Desideraten bereits beantwortet hatte, ergänzte sie ihre Antwort noch um den Aspekt „Licht. Licht. Vor allem eine Licht- und Tonanlage“ (LP 6, Abs. 513). LP 6 nennt hier zunächst zweimal das Gestaltungsmittel des Lichts, bevor sie betont, sie brauche „eine Licht- und Tonanlage“ (ebd.). Zur vorhandenen Lichttechnik erklärt LP 6 anschließend: „Also bei uns ist es nicht so arg kompliziert mit dem Licht, weil es ja eigentlich nicht so viel gibt.“ (LP 6, Abs. 523) und weist damit auf die dürftige lichttechnische Ausstattung hin. Zu dieser Ausstattung erklärt LP 6: „Da haben sie jetzt so ein

paar LEDs, die man auch steuern kann, reingemacht. Aber es ist, hach, über so ein Touchpad zu regeln. Das ist so blöd. Ich brauche eben einen Regler“ (LP 6, Abs. 525). Damit äußert LP 6 den konkreten Wunsch nach einem mechanischen Schieberegler am Lichtpult. Zur technischen Ausstattung der Aula, in der LP 6 mit ihrer Theaterprojektklasse probte und aufführte, erläuterte diese Theaterlehrkraft:

LP 6: Ja, die (*Aula*) wird vor allen Dingen für Fortbildungen und auch Vorträge genutzt, und da ist das Wichtige, dass der Beamer und die Leinwand und //

I: // Die Medientechnik //

LP 6: // Dass das richtig gut funktioniert. Und das Licht, das ist halt so ein wenig dabei.

(LP 6, Abs. 531–533)

Auch hier wird mit dem Satz: „Und das Licht, das ist halt so ein wenig dabei“ (LP 6, Abs. 533) bemängelt, dass die lichttechnische Ausstattung für Theaterproben und -aufführungen unzureichend sei. Eine andere Lehrkraft (LPoTP 2) äußerte ihren Wunsch nach künstlichem Licht, indem sie von „einem Scheinwerfer oder so“ (LPoTP 2, Abs. 358) sprach:

LPoTP 2: Dann wäre es natürlich schön, auch eine Bühne zu haben. [...] mit einem Scheinwerfer oder so.

(LPoTP 2, Abs. 358)

Mit Hilfe von Scheinwerfern lassen sich Bühnen bzw. Spielflächen beleuchten und Lichteffekte erzeugen. Allerdings reicht „ein Scheinwerfer oder so“ (LPoTP 2) nicht aus, um die Möglichkeiten des Gestaltungsmittels Licht – das nach Fischer-Lichte ein eigenes „theatralisches Zeichen“²³⁹ darstellt – ausschöpfen zu können, denn um Scheinwerfer zu positionieren, werden Stative, Brücken, Traversen oder Schienen benötigt. Außerdem müssen passende Stromanschlüsse vorhanden sein, und darüber hinaus benötigt man Geräte zur Lichtsteuerung, durch die sichergestellt wird, dass die Signale zu den Scheinwerfern gelangen.

An professionellen Theatern, an denen seit dem Jahr 1883, in dem im Stadttheater Brunn erstmals mit elektrischer Beleuchtung gearbeitet wurde²⁴⁰, die elektrische Lichttechnik ständig ausdifferenziert und weiterentwickelt wurde, gibt es als Unterabteilung der Technik den Bereich ‚Beleuchtung‘, in dem Beleuchtungsinspizient*innen, Beleuchtungsmeister*innen bzw. Beleuchter*innen arbeiten, die ‚das Licht‘ durch das Justieren von Scheinwerfern und Programmieren von Lichtstellpulten einrichten und die lichttechnischen Anlagen während der Aufführungen bedienen. An der Gestaltung des Bühnenlichtdesigns sind hier neben Regisseur*innen und Bühnenbildner*innen auch Lichtdesigner*innen beteiligt.

²³⁹ Fischer-Lichte, Erika: *Semiotik des Theaters. Das System der theatralischen Zeichen*. Band 1 (1. Auflage). Tübingen, 1998.

²⁴⁰ Vgl. Brauneck, Manfred; Schneilin, Gérard (Hrsg.): *Theaterlexikon. Begriffe und Epochen Bühnen und Ensembles*. Reinbek bei Hamburg, 2001, S. 182.

Ungeachtet der Tatsache, dass es sich bei Grundschulen und professionellen Theatern um zwei völlig unterschiedliche Systeme handelt, wird nach Meinung befragter Theaterlehrkräfte auch für das Schultheater in der Grundschule eine lichttechnische Ausstattung benötigt, um künstliches Licht als theatral-ästhetisches Gestaltungsmittel einsetzen zu können, d. h., um Lichtstimmungen und -effekte zu erzeugen.

Eine Theaterlehrkraft (LP 9) wünschte sich neben der Lichttechnik auch „jemand“ (LP 9 Abs. 396), der für diese Technik zuständig sei und meinte:

LP 9: Ja natürlich wünscht man sich vielleicht auch eine tolle Technik und jemand, der das alles schön ins rechte Licht setzen kann. Das muss gar nicht viel sein. Jemand, der den Ton machen kann. (...) Ja.
(LP 9, Abs. 396)

LP 9 erkennt hier, dass „eine tolle Technik“ (LP 9, Abs. 396) von „jemand“ (ebd.) bedient werden sollte, „der das alles schön ins rechte Licht setzen könne“ (vgl. ebd.). Somit plädierte diese Theaterlehrkraft im Zusammenhang mit der Äußerung des Wunsches nach *Lichttechnik* dafür, dass Personen mit technischem Know-how in die Schultheaterarbeit einbezogen werden sollten. Diese Personen, für die LP 9 das Pronomen ‚jemand‘ verwendet, sollten sowohl im Umgang mit Licht- als auch mit Tontechnik versiert sein. LP 9 wünschte sich somit neben „einer tollen Technik“ (vgl. LP 9, Abs. 396) auch eine Licht- und Tongestalter*in bzw. -techniker*in in Personalunion, welche*r die Verantwortung für das Einrichten und Steuern der Licht- und Tontechnik tragen sollte.

Neben ‚dem Licht‘ konstituiert auch ‚der Ton‘, der durch den gezielten Einsatz von Tontechnik erzeugt wird, die Kunstform Theater mit und stellt ein ästhetisches Mittel und theatrales Zeichen dar. Dieses Zeichen nimmt im Theater der Gegenwart einen gleichwertigen Stellenwert ein, wie der Text, das Bühnenbild, das Kostüm und das leibliche Agieren der Spieler*innen. Mit Hilfe elektronischer Tontechnik lässt sich das Klangdesign einer Theaterproduktion um Elemente wie Toneinspielungen, Verstärkung von Live-Stimmen, d. h., von gesprochenen oder gesungenen Worten, Einbau von Klangeffekten (wie Echos, Zeitverzerrungen, Wiederholungen, Halls usw.) erweitern. Will man auch im Schultheater mit diesen Elementen spielen, so benötigt man eine entsprechende tontechnische Ausstattung, zu der Geräte wie Lautsprecher, Mischpulte, Verstärker, Mikrophone und Wiedergabegeräte gehören.

Auf das Fehlen einer angemessenen Tonanlage für die Schultheaterarbeit verwiesen mit LPoTP 1, LP 3, LP 5, LP 6, LP 9 und LP 11 sechs befragte Expert*innen. Das entspricht einem Anteil von 35,3 % der Befragten. Dieser Wert gewinnt an Aussagekraft, wenn er mit den Fragebogenergebnissen zum Item *technische Ausstattung* verglichen wird (siehe

Tabelle 44). Anzumerken ist auch zu dieser Tabelle (Tabelle 44), dass die befragten Multiplikator*innen (denen kein Fragebogen vorgelegt wurde) hier nicht aufgelistet sind, da das Desiderat *Tontechnik* auch im Interview von ihnen (M 1 und M 2/M 3) nicht genannt wurde.

| Signatur des/der Expert*in | Tontechnik laut Fragebogenangabe vorhanden | Tontechnik als Desiderat (im Interview) genannt |
|----------------------------|--|---|
| LP 1/Pretest | | |
| LPoTP 1 | | X |
| LP 3 | | X |
| LP 4 | X | |
| LP 5 | X | X |
| LP 6 | X | X |
| LP 7 | | |
| LP 8 | | |
| LP 9 | | X |
| LP 10 | X | |
| LP 11 | | X |
| LPoTP 2 | | |
| ETP 1 | | |
| SL 1 | X | |

Tabelle 44

Aus dem tabellarischen Vergleich geht Folgendes hervor:

- Den fünf Theaterlehrkräften LP 1/Pretest, LP 7, LP 8, LPoTP 2 und ETP 1 stand (nach der Fragebogenauswertung) keine Tontechnik zur Verfügung. Trotzdem formulierten diese fünf Personen den Wunsch nach einer tontechnischen Ausstattung im Interview nicht. Allerdings relativiert sich die Fragebogenangabe von LP 8, denn im Interview erklärte diese Theaterlehrkraft:

LP 8: Wir haben dann zwei Abendaufführungen, und es ist schon einfach ein großer Aufwand. Frau XY (*Name der Theaterpädagogin, die die Theater-AG mitleitet*) kommt da mit einem kompletten Technikequipment, das es sonst nicht gibt.

(LP 8, Abs. 121)

Die in diesem Extrakt gemachte Aussage lässt vermuten, dass LP 8 zumindest während der Endproben und der „zwei Abendaufführungen“ (LP 8, Abs. 121) eine einfache tontechnische Ausstattung nutzen konnte, die zum „kompletten Technikequipment“ (vgl. ebd.) gehörte.

- Der Tabelle ist ferner zu entnehmen, dass LP 5 und LP 6 angaben, über Tontechnik zu verfügen und dennoch den Wunsch nach einer tontechnischen Ausstattung äußerten.
- Zudem geht aus der Tabelle hervor, dass LP 4, LP 10 und SL 1 an Schulen arbeiteten, in denen es offensichtlich eine akzeptable tontechnische Ausstattung gab, denn diese Personen äußerten im Interview den Wunsch nach dieser Ausstattung nicht.
- Mit LPoTP 1, LP 3, LP 9 und LP 11 wünschten sich vier Befragte, die laut Fragebogenergebnis tatsächlich keine tontechnische Ausstattung hatten, Tontechnik.

Zu diesen Personen gehörte LP 11, die ihre Forderung nach einem „Fachraum“ (LP 11, Abs. 426) ergänzte, indem sie meinte:

LP 11: Also, dann würde ich mir [...] einen Fachraum wünschen, [...] wo eine Anlage steht, mit der man proben kann.

I: Also, eine Tonanlage?

LP 11: Ja, eine Tonanlage.

(LP 11, Abs. 426–428)

Und LPoTP 1 fügte ihrem Wunsch nach einer „technischen Ausstattung“ (vgl. LPoTP 1, Abs. 219) die Erklärung hinzu:

LPoTP 1: Also, wir haben halt keine Mikrophone.

(LPoTP 1, Abs. 233)

Hier werden zwei konkrete Bedarfe geäußert: LP 11 nannte den Begriff „Anlage“ (LP 11, Abs. 426) bzw. „Tonanlage“ (LP 11, Abs. 428), und eine solche Anlage besteht in der Regel aus Aufnahme- und Abspielgerät, Klangregler bzw. -steller und Lautsprecher, wohingegen LPoTP 1 (indirekt) erklärte, sie benötige Mikrophone.

LP 5 und LP 6, die – trotz ihrer Angabe, Tontechnik zu haben – dieses Desiderat nannten, begründeten ihren jeweiligen Bedarf, indem sie erklärten, die Ausstattung solle entweder um bestimmte Geräte erweitert, bzw. grundsätzlich ersetzt werden, da sie „nicht benutzbar“ (LP 6, Abs. 537) sei. So antwortete LP 5 auf die Frage, was ihr zur Erfüllung von optimalen Gelingensbedingungen für die Schultheaterarbeit fehle:

LP 5: Das ist, ja, das ist so blöd das klingt, aber das ist halt auch / Gescheite Mikros.

I. Mhm.

LP 5: Das ist sowas, dass man ein paar mehr Headsets hat, dass die Kinder sich dann nicht immer sich dieses Mikro dann hin und her geben müssen und so. Es sind so Sachen, das wäre natürlich schon schön.

(LP 5, Abs. 238–240)

LP 5 trägt zunächst etwas umständlich ihren Bedarf nach „gescheiten Mikros“ (vgl. LP 5, Abs. 238) vor und präzisiert diesen Wunsch dann, indem sie erklärt, sie benötige konkret „ein paar mehr Headsets“ (LP 5, Abs. 240), ergo Headsetmikrophone. Diese Mikrophone haben einen Vorteil, der für das Theaterspiel tatsächlich relevant ist, weil er darin besteht, dass Arme

und Hände während der Nutzung frei bewegt werden können. Und LP 6, die sich eine „Licht- und Tonanlage“ (LP 6, Abs. 513) wünschte, erklärte zu diesem Begehrt:

LP 6: Und hier, das (*die Anlage*) ist uralte. Da gibt es halt Scheinwerfer, aber ohne Farbe, na. Und, wenn man die fährt, dann macht es ‚sssst‘.

I: Oh.

LP 6: Also das ist quasi laut auch, und die Tonanlage kann man hier gar nicht benutzen.

(LP 6, Abs. 535–537)

Die Theaterlehrkraft (LP 6) beschreibt die Licht- und Tonanlage als „uralte“ (LP 6, Abs. 535) und illustriert dies anhand der Störgeräusche, die im Zusammenhang mit der Lichtsteuerung auftreten würden, bevor sie (LP 6) erklärt, man könne „die Tonanlage [...] gar nicht benutzen“ (LP 6, Abs. 537). Somit begründet LP 6 ihren Wunsch nach einer tontechnischen Ausstattung mit dem Argument, die an der Schule vorhandene Tonanlage sei technisch veraltet. An anderer Stelle erzählte LP 6, sie nutze aufgrund der Unbrauchbarkeit der vorhandenen Tonanlage „so eine PA, die sie noch habe“ (vgl. LP 6, Abs. 539). Bei dieser „PA“ (ebd.) handle es sich um „eine mobile [...] Tonanlage“ (LP 6, Abs. 527), die stets von ihr transportiert und in einem aufwendigen Akt „verkabelt“ (vgl. LP 6, Abs. 539) bzw. angeschlossen werden müsse.

Bei der Beschäftigung mit dem *sachlichen Aspekt Licht- und Tontechnik* fiel über das Dargelegte hinaus auf, dass mit LP 3 lediglich eine Theaterlehrkraft im Fragebogen angegeben hatte, über Videotechnik zu verfügen und in den Interviews niemand den Wunsch nach videotechnischen (digitalen) Geräten wie bspw. Videokameras oder Beamer äußerte. Mit solchen Geräten könnten Filmsequenzen, Bilder oder Texte auf die Bühne, Bühnenbildelemente oder Spieler*innen projiziert werden, oder es könnte während der Proben und Aufführungen mit ihnen gespielt werden, etwa indem sich Beteiligte gegenseitig filmen, und das entstandene Filmmaterial parallel zur Live-Performance in „verfremdeter, verlangsamter, beschleunigter“²⁴¹ oder erstarrter Form (als Still) auf Monitoren oder Projektionsflächen gezeigt wird. Der Befund, dass das Desiderat *Videotechnik* nicht genannt wurde, erscheint bemerkenswert, zumal – laut Engelhart – „Theater das einzige Medium ist, das alle anderen Medien in sich aufnehmen kann“²⁴², und Videos in Theaterinszenierungen seit den 1990er Jahren „ästhetisch, dramaturgisch oder produktionspraktisch“²⁴³ verwendet werden. Eine mögliche Erklärung für diesen Befund liegt in der Vermutung, dass Grundschulen gegenwärtig über gute (digitale) videotechnische Ausrüstungen verfügen bzw.

²⁴¹ Lehmann, 2001, S. 424.

²⁴² Engelhart, Andreas: *Das Theater der Gegenwart*. München, 2013, S. 85.

²⁴³ Ebd., S. 86.

sich über die Kreismedienzentren leicht Zugänge zu videotechnischen Ausrüstungen verschaffen können, sodass der Bedarf nach Videotechnik tatsächlich nicht besteht.

Finanzielle Mittel

Neun von siebzehn interviewten Expert*innen nannten im Interview Geld bzw. finanzielle Mittel als Erfordernis, um ihr jeweiliges Schultheaterangebot unter guten Gelingensbedingungen realisieren zu können. Das entspricht einem Anteil von 52,9 % der Befragten. Wie Tabelle 45 zu entnehmen ist, gaben diejenigen, die die Bereitstellung von finanziellen Mitteln für wünschenswert hielten, auch an, wofür sie diese Gelder benötigten.

| Geldbedarf für... | Signatur des/der Expert*in | Anzahl der Nennungen |
|--|-----------------------------------|-----------------------------|
| Kostüme, Requisiten, Material für das Bühnenbild | LP 3, LP 11 | 2 |
| (Ton-)Technisches Equipment | LP 5 | 1 |
| Honorare für freiberufliche oder an Kooperationstheatern engagierte Theaterpädagog*innen | LP 8, LPoTP 2, ETP 1, SL 1 | 4 |
| Aktivitäten, die zur Implementierung theatral-ästhetischer Bildung an Grundschulen beitragen | M 1, M 2, | 2 |

Tabelle 45

LP 3, die u. a. mehr Geld für erforderlich hielt, erklärte, sie benötige dieses für „Kostüme und Requisiten“ (LP 3, Abs. 204):

LP 3: Also da wäre [...] der Wunsch [...]. Mehr Geld zu haben auch für Kostüme und für Requisiten.
(LP 3, Abs. 204)

Im Zusammenhang mit der Höhe des Budgets von 50 bis 100 Euro, das dieser Theaterlehrkraft (LP 3) pro Schuljahr für die Theater-AG (laut Fragebogenauswertung) zur Verfügung stand, kann dieser Wunsch als gerechtfertigt bewertet werden, denn mit einem Budget von 50 bis 100 Euro lassen sich kaum Requisiten und Materialien zur Anfertigung von Kostümen für eine Schultheaterproduktion finanzieren.

LP 11 erklärte ebenfalls, sie brauche „Geld, für Material“ (vgl. LP 11, Abs. 400):

LP 11: Man braucht Geld, also um einfach Material zu beschaffen.
I: Mhm, ja. Ja, das stimmt.
LP 11: Und so, also und ja und da an so Sachen hapert es dann doch meistens.
(LP 11, Abs. 400–402)

Mit dem Kommentar „an so Sachen hapere es dann doch meistens“ (vgl. LP 11, Abs. 402) verdeutlichte LP 11, die im Fragebogen angab, kein Budget für ihre Theaterprojektarbeit zu haben, dass zur Realisierung von Theaterprojekten mit Grundschulklassen auch finanzielle Mittel für „Material“ (LP 11, Abs. 400) benötigt würden. LP 11 thematisierte den Wunsch nach finanziellen Mitteln auf die Frage nach Desideraten im Interview in einer weiteren Passage, in der sie erklärte, sie erachte es für wünschenswert, dass ihr als Theaterlehrkraft „ein Budget“ (LP 11, Abs. 430) für „Material das man mal brauche“ (vgl. ebd.) zur Verfügung gestellt würde:

LP 11: Und wenn man halt mal Material braucht, ich meine, wir haben jetzt nichts gebraucht, aber wenn man einmal ein bisschen Geld ausgeben will, dass man das, wie wenn man Stifte braucht oder so, dass halt auch so ein Budget da ist. [...] Das wäre schön.

(LP 11, Abs. 430)

LP 11 fordert hier für die Schultheaterarbeit ein Budget für „Material“ (LP 11, Abs. 430). Zu dieser Aussage ist anzumerken, dass LP 11 zum Erhebungszeitraum mit ihrer Theaterprojektklasse eine ‚No-Budget-Produktion‘ erarbeitet hatte und das Bühnenbild dieser Produktion ausschließlich aus Getränkekisten bestand, die die Theaterlehrkraft (LP 11) gegen Pfand bei einem Getränkehändler geliehen hatte.

Expert*innen, die die Bereitstellung von Geldern zur Finanzierung der Honorare von (externen) Theaterpädagog*innen für notwendig erachteten, begründeten dies mit dem Argument, für eine kontinuierliche Zusammenarbeit mit freien bzw. an Theatern engagierten Theaterpädagog*innen müsse deren Finanzierung sichergestellt sein. Darüber hinaus wünschte sich eine freiberuflich arbeitende Expertin die Bereitstellung von Geldern für die eigene finanzielle und soziale Absicherung.

LP 8 plädierte in ihren Ausführungen zum formulierten Wunsch nach finanziellen Mitteln für eine Sicherstellung des Theaterangebots, indem sie auf die Frage nach Desideraten antwortete:

LP 8: Finanzielle Unterstützung wäre natürlich schön. Also //
I: [...]

LP 8: Das ist immer sowas, wenn man jedes Schuljahr neu ausrechnen muss, ob man sich Frau XY (*Name einer externen Theaterpädagogin*) leisten kann oder nicht und da bangen muss. Das ist schon echt schade.

(LP 8, Abs. 292–294)

Offensichtlich war die Finanzierung des Honorars der externen Theaterpädagogin, die an der Theater-AG-Arbeit von LP 8 beteiligt war, lediglich jeweils für die Dauer eines Schuljahres gesichert, sodass schulintern „jedes Schuljahr neu ausgerechnet werden musste, ob man sich diese Fachkraft noch leisten könne“ (vgl. LP 8, Abs. 294) und LP 8 um die Fortsetzung der

Schultheaterarbeit, die sie im Team mit der „eingekauften“ (vgl. LP 8, Abs. 187) Theaterpädagogin verantwortete, „bangen musste“ (vgl. LP 8, Abs. 294).

Der Wunsch nach einer dauerhaften Finanzierung externer Theaterpädagog*innen wurde von zwei weiteren Expert*innen formuliert, deren Schultheaterarbeit durch Zuwendungen von Stiftungen finanziert wurde. Bspw. antwortete SL 1 auf die Frage nach Wünschenswertem:

SL 1: Ja, Anrechnungsstunden. Das ist mein einziger ganz großer Wunsch. Und natürlich eine verlässliche Geldquelle. Jetzt haben wir durch den Gewinn der Kulturschule diese 50.000 Euro über fünf Jahre. Wenn die weg sind, müssen wir bis dahin Sponsoren gefunden haben, die das Profil (*Kulturschule mit obligatorischem Theateratelierunterricht*) weiter mittragen.

(SL 1, Abs. 300)

SL 1 verwendete das Geld vom „Gewinn der Kulturschule“ (SL 1, Abs. 300) u. a. zur Finanzierung der Theaterpädagog*innen einer Landesbühne, die den Theateratelierunterricht erteilten und wünschte sich zur kontinuierlichen Fortsetzung dieses Unterrichts „eine verlässliche Geldquelle“ (ebd.), die über die Projektlaufzeit von fünf Jahren hinausreichen würde.²⁴⁴

ETP 1, die als freiberufliche Theaterpädagogin an Grundschulen arbeitete, hielt es für wünschenswert, dass die dauerhafte Finanzierung ihrer eigenen Arbeit sichergestellt würde, und antwortete auf die Frage nach dem, was ihr fehle, um ihre Theaterprojekte mit Grundschulklassen unter guten Gelingenbedingungen durchführen zu können:

ETP 1: [...] Eine allgemeine Wertschätzung [...] der Theaterpädagoginnenarbeit, denn die bekommt man ja nicht immer. Die sich auch im Finanziellen ausdrückt. Genau. Ja, ich glaube ich finde / Ich persönlich fände eine Festanstellung schön, um einfach von diesem ewigen Nicht-Genau-Wissen, wie es weiter geht und so Geschichten wie Rente, Krankenkasse / Also das, was einen als Freiberufler so belastet, das hätte ich gerne weg.

(ETP 1, Abs. 377)

ETP 1 fordert zunächst eine „allgemeine Wertschätzung [...] der Theaterpädagoginnenarbeit“ (ETP 1, Abs. 377) und meint anschließend, diese drücke sich „auch im Finanziellen aus“ (vgl. ETP 1, Abs. 377). Als freiberuflich tätige Honorarlehrkraft trug ETP 1 – wie sie erklärte – ihr eigenes Berufsrisiko im Hinblick auf „dieses ewige Nicht-Genau-Wissen, wie es weiter geht und so Geschichten wie Rente, Krankenkasse“ (vgl. ebd.). Insofern „fände sie eine Festanstellung“ (vgl. ebd.) als Theaterpädagog*in „schön“ (ebd.). ETP 1 verknüpft im zitierten Exzergat ihren Wunsch nach einer angemessenen „Wertschätzung, die sich im

²⁴⁴ Das Projekt *Kulturschule Baden-Württemberg*, an dem die Schule von SL 1 in der ersten Laufzeit beteiligt war, wird seit 2021 vom Kultusministerium in Zusammenarbeit mit der *Karl-Schlecht Stiftung* und der *Stiftung Mercator* als *neues Landesprogramm Kulturschule Baden-Württemberg 2020-2023* in etwas veränderter Form fortgesetzt.

Finanziellen ausdrückt“, d. h. nach einem angemessenen Honorar mit dem Wunsch nach einer Festanstellung und somit auch nach einem anderen arbeitsrechtlichen Status.

Bemerkenswerterweise äußerten (mit M 1 und M 2) lediglich zwei Schultheatermultiplikator*innen den Wunsch nach finanziellen Mitteln, die für Aktivitäten, eingesetzt würden, die zur Implementierung theatral-ästhetischer Bildung an Grundschulen beitragen. M 1 formulierte diesen Wunsch so:

M 1: Ich würde mir wünschen, dass die Stellen, die dafür sorgen könnten, dass Gelder oder Ressourcen freigestellt werden, also //

I: [...]

M 1: // zur Verfügung gestellt. [...] Ich will es mal so sagen: Der Wert von / Und das ist nicht nur Theater, sondern von kreativen, nicht kognitiven Fächern, da gehört auch Kunst und Musik dazu, das auch immer [...] weniger wird an Schulen [...] Die Verbindung, dass [...] wieder eine Balance hergestellt wird, zwischen Geist, also zwischen Kognition und Kreativem, und ich sag' jetzt mal ganzheitlicheren Zugängen.

(M 1, Abs. 430–432)

M 1 fordert hier, dass „Gelder oder Ressourcen“ (M 1, Abs. 430) zur Verfügung gestellt würden, die der „Herstellung einer Balance zwischen Kognition und Kreativem“ (vgl. ebd.) an den Schulen dienen. Zu den kreativen Fächern zählt M 1 neben Theater auch (Bildende) Kunst und Musik (vgl. M 1, Abs. 432). M 1 spricht in der zitierten Passage „von Stellen, die dafür sorgen könnten, dass Gelder flössen“ (vgl. M 1, Abs. 430) und lässt zunächst offen, welche Stellen sie meint. Aus einem weiteren Extrakt des Interviewtranskripts kann man jedoch schließen, dass M 1 mit diesen Stellen das „RP“²⁴⁵ (M 1, Abs. 473) und die „Schulämter“ (ebd.) meinte, denn in dieser Passage erklärte sie (M 1):

M 1: Ja, also ich würde mir sehr wünschen, dass in Zukunft Schüler einfach die Möglichkeit haben, sich in irgend einer Form kreativ und künstlerisch auszudrücken. Und wenn Theater, Darstellendes Spiel dazu unterstützt werden könnte, vom RP, von den Schulämtern, also [...] dann wäre das eine tolle Sache.

(M 1, Abs. 473)

Letztlich erachtete M 1 es für wünschenswert, dass die Regierungspräsidien als staatliche Mittelbehörden sowie die Schulämter die Implementierung ästhetisch-kultureller Bildung, insbesondere im Hinblick auf die Kunstform Theater, durch die Bereitstellung von „Geldern und Ressourcen“ (M 1, Abs. 430) vorantreiben sollten.

Als Fazit der Analyse von Extrakten zum *sachlichen Aspekt finanzielle Mittel* der *Hauptkategorie Desiderate* kann folgender Befund festgehalten werden: Mit 52,9 % erachtete etwas mehr als die Hälfte der interviewten Expert*innen das Bereitstellen von Geldern zur Finanzierung der eigenen Schultheater(multiplikatoren)arbeit für wünschenswert. Diese Gelder wurden zum einen für produktionsbezogene Ausgaben (bspw. für Kostüme und

²⁴⁵ Abkürzung für *Regierungspräsidium*.

Requisiten) gewünscht und zum anderen zur Finanzierung der Honorare bzw. Gehälter von externen Theaterpädagog*innen sowie zur Finanzierung von Schultheatermultiplikatorenangeboten, die zur breiten Implementierung von Schultheater an Grundschulen beitragen sollten.

Anerkennung

Bevor im Folgenden Transkriptextrakte zum *sachlichen Aspekt Anerkennung* der *Hauptkategorie Desiderate* analysiert werden, soll der Begriff der Anerkennung mit Rückgriff auf den Sozialphilosophen Axel Honneth knapp umrissen werden: Honneth geht davon aus, dass Anerkennung in der „gesellschaftlichen Praxis den Akt“²⁴⁶ bezeichnet, „in dem zum Ausdruck kommt, dass die andere Person mit ihren legitimen Ansprüchen Geltung besitzen soll“²⁴⁷. „Aufgrund ihres intersubjektiven Charakters“²⁴⁸ sei – so Honneth weiter – „in die alltäglichen Praktiken zwischenmenschlicher Anerkennung ein Zwang zur Reziprozität eingelassen“²⁴⁹, denn „die sich begegnenden Personen [seien, d. Verf.] [...] dazu genötigt, auch ihr soziales Gegenüber in einer bestimmten Weise anzuerkennen, um sich in dessen Reaktionen selbst anerkannt zu finden“²⁵⁰. Nach Honneth sind nicht ausschließlich „die individuellen Mitglieder“²⁵¹ einer Gesellschaft, „sondern auch die wesentlichen Institutionen von Gesellschaften auf Praktiken und Ordnungen intersubjektiver Anerkennung angewiesen [...]“. Damit können soziale Sphären immer auch als Anerkennungsverhältnisse betrachtet werden, in denen“²⁵² Personen sich „nicht bewegen und verhalten können, ohne implizit auf das jeweils institutionalisierte Anerkennungsprinzip zurückzugreifen“²⁵³. Anerkennungsprinzipien basieren wiederum auf den Anerkennungsnormen, die in der jeweiligen Sphäre gelten. So gilt – nach Honneth – bspw. in der im „kapitalistischen System der Wirtschaft angesiedelten Sphäre [...] das Leistungsprinzip als Anerkennungsnorm“²⁵⁴, das nach Meinung der Verfasserin dieser Arbeit auch die Anerkennungsnormen im Bildungssystem prägt, da auch hier Zugänge zur Erlangung von Bildungsabschlüssen nach den Maßstäben von Leistungsbeurteilungen (in Form von Kompetenzniveaueinstufungen und Noten) vergeben bzw. verwehrt werden. Da nach Honneth in unterschiedlichen „Anerkennungssphären

²⁴⁶ Honneth, Axel: *Verwilderungen. Kampf um Anerkennung im frühen 21. Jahrhundert*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*. Ausgabe 1-2/2011. S. 38–45, hier S. 38.

²⁴⁷ Vgl. ebd.

²⁴⁸ Ebd.

²⁴⁹ Ebd.

²⁵⁰ Ebd.

²⁵¹ Ebd., S. 37.

²⁵² Ebd.

²⁵³ Ebd.

²⁵⁴ Vgl. ebd., S. 40.

unterschiedliche Prinzipien der Anerkennung verankert²⁵⁵ sind, geht es beim Ringen um Anerkennung stets auch um das Engagement für eine „Neubewertung, Neuinterpretation oder Neuformulierung der in der jeweiligen Sphäre geltenden Normen der Anerkennung“²⁵⁶.

Der Erziehungswissenschaftler Ricken hat außerdem darauf hingewiesen, Anerkennung lasse sich nicht „auf ein bloßes Bestätigungshandeln [...] reduzieren“²⁵⁷, sondern sei als „paradoxes Geschehen von Bestätigung und Stiftung einerseits und Bestätigung und Versagung andererseits“²⁵⁸ zu verstehen. Demnach ist Anerkennung „ein Prozess andauernder Bezugnahmen, Rückverweise und Verwerfungen“²⁵⁹ und somit „ein Geschehen der ineinander gefalteten Unterwerfung und Überschreitung zugleich“ (ebd.).

Nach Honneth stellt somit das Schulsystem eine soziale Sphäre dar, in der beteiligte Akteur*innen (Schulleiter*innen, Lehrkräfte und Schüler*innen) auf institutionalisierte Anerkennungsprinzipien zurückgreifen, die wiederum auf den Anerkennungsnormen des formalen Bildungssystems basieren. Gleichzeitig konstruieren die in dieser Sphäre verorteten Akteur*innen (nach Ricken) die Anerkennungsprinzipien mit, indem sie sich gegenseitig bestätigen, entsagen, Bedeutungen zuschreiben oder verwerfen.

Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Überlegungen zum Begriff der Anerkennung ist der Analyse der Interviewtranskriptextrakte zum *sachlichen Aspekt Anerkennung* voranzustellen, dass es sich bei den Forderungen der befragten Expert*innen nach mehr Anerkennung für ihre Theaterangebote an den einzelnen Grundschulen bzw. für das Schultheater in der Grundschule im Allgemeinen um den Einsatz für eine Erweiterung bzw. Neuinterpretation der an den einzelnen Schulen oder Ausbildungsstätten geltenden Anerkennungsprinzipien handelt.

Lediglich sieben Transkripten wurden Extrakte zum *sachlichen Aspekt Anerkennung* der *Hauptkategorie Desiderate* entnommen, d. h., 41,2 % der Befragten äußerten sich explizit zu diesem Aspekt und forderten mehr Anerkennung für ihre jeweilige Schultheaterarbeit bzw. für die Schultheaterarbeit an Grundschulen im Allgemeinen.

Der Wunsch nach Anerkennung bezog sich auf verschiedene Aktionsfelder und Beziehungen, in die Theaterlehrkräfte und Schultheatermultiplikator*innen eingebunden sind. LP 11 erzählte bspw., Schultheater würde von Kolleg*innen häufig als „Spielerei“ (LP 11, Abs. 372) ohne Bildungswirksamkeit abgetan und nicht als „Unterricht“ (LP 11, Abs. 372) betrachtet.

²⁵⁵ Ebd., S. 38.

²⁵⁶ Ebd., S. 37.

²⁵⁷ Ricken, Norbert: Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Form pädagogischen Handelns. In: Berdelmann, Kathrin; Fuhr, Thomas: Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion. Paderborn, 2009. S. 111–134, hier S. 125.

²⁵⁸ Ebd.

²⁵⁹ Ebd.

LP 11: Also mein Kollege hat mich unterstützt, und ich weiß auch, dass die Rektorin und alles dahinter steht und so. Aber es ist trotzdem für viele so: ‚Ach ja, das ist ja kein Unterricht, sondern das ist halt so eine Spielerei, die mal so nebenher ganz nett ist.‘ Ich finde die Wertigkeit davon ist auch (…)

I: Meinst du Theater wird im schulischen Rahmen nicht so wirklich ernst genommen?

LP 11: Ja, das finde ich schon.

(LP 11, Abs. 372–374)

LP 11 weist in dieser Passage auf die geringe Anerkennung, die “viele“ (vgl. LP 11, Abs. 372) Kolleg*innen ihrer Schultheaterarbeit zollten, hin. Diese Geringschätzung illustriert LP 11 anhand des fingierten Kolleg*innenzitats „ja, das ist ja kein Unterricht, sondern das ist halt so eine Spielerei, die mal so nebenher ganz nett ist“ (LP 11, Abs. 327). Damit veranschaulicht diese Theaterlehrkraft (LP 11), dass die Schultheaterarbeit in Kollegien, in denen Anerkennungsprinzipien gelten, die sich an der Anerkennungsnorm der Leistungsbewertung orientieren, durchaus eine Geringschätzung erfahren könne.

M 2, die gemeinsam mit M 3 interviewt worden war, wies ebenfalls auf die Geringschätzung von Schultheater an Grundschulen hin, indem sie schilderte, Theater-AGs an Grundschulen würden teilweise über das „Jugendbegleiter-Programm“²⁶⁰ finanziert und führten ein Nischendasein im Nachmittagsbereich:

M 2: Das war ja der Gedanke in MeNuK (*Fächerverbund ‚Mensch, Natur, Kultur‘ der im Bildungsplan 2016 nicht mehr ausgewiesen ist*), Theater als Projekt mit der Klasse. Das ist jetzt wieder weg. Und jetzt treibt das halt so Blüten, also Studierende, die ausgebildet sind, die halt engagiert sind, die machen das dann zu zweit für sieben Euro. Aber haben keine Unterstützung.

I: Mhm, wie ehrenamtliche Jugendbegleiter in der Schule.

M 2: Ja, genau über das Jugendbegleiterprogramm. Aber dann sind sie in den letzten Löchern drin und niemand kümmert sich um sie. Ein paar Kinder kommen, ein paar kommen nicht. Ich meine, das geht nicht.

(M 2/M 3, Abs. 221–223)

M 2 zählt im angeführten Extrakt mehrere Versagungen auf, die „Studierenden, die als Theaterlehrkräfte ausgebildet seien“ (vgl. M 2/M 3, Abs. 221) und Theater-AGs leiteten, zugemutet würden: Zum einen würden für diese Studierenden die Anerkennungsprinzipien der Institution Schule nicht gelten, denn sie erhielten keine kollegiale „Unterstützung“ (ebd.), würden „zu zweit sieben Euro“ (ebd.) pro Unterrichtseinheit nach dem

²⁶⁰ Das Jugendbegleiter-Programm ist ein Programm, das die *Jugendstiftung Baden-Württemberg* im Auftrag des *Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport* an öffentlichen, allgemeinbildenden Schulen umsetzt. Im Rahmen dieses Programms führten im Schuljahr 2020/2021 (in Baden-Württemberg) 14.336 Jugendbegleiter*innen an 1.711 Schulen jede Schulwoche 31.701 Stunden Bildungsangebote durch. Neben engagierten Bürger*innen beteiligen sich auch Vereine, Kultureinrichtungen und gemeinnützige Organisationen am Jugendbegleiter-Programm, indem sie an den Schulen ein den Unterricht ergänzendes Bildungs- und Betreuungsangebot durchführen. Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg; Referat 46 – Jugend (Hrsg.): *Jugendbegleiter-Programm Baden-Württemberg. 15. Evaluationsbericht zum Schuljahr 2020/2021*. Albstadt, 2021. S. 4 ff.

„Jugendbegleiterprogramm“ (M 2/M 3, Abs. 223) erhalten, und somit zur Einnahme des Status als ehrenamtliche*r Jugendbegleiter*in gezwungen. Infolgedessen erhielten sie kein angemessenes Honorar, sondern lediglich eine Aufwandsentschädigung. Darüber hinaus fänden die AGs (räumlich) „in den letzten Löchern“ (M 2/M 3, Abs. 223) statt, und eine verbindliche Teilnahme gebe es nicht. Hier wird die geringe Anerkennung von Schultheater an Grundschulen anhand des Umgangs mit den Studierenden, die die Theater AGs leiten, manifest, denn diesen Studierenden wird offensichtlich das Anerkennungssymbol Geld (in Form eines angemessenen Honorars) vorenthalten und der Zugang zu Kollegien, geeigneten Räumen und attraktiven Zeitfenstern verwehrt. Durch die formelle Statuszuschreibung als ehrenamtliche*r Jugendbegleiter*in rückt ihre Fachlichkeit als (angehende) Theaterlehrkraft zudem in den Hintergrund. Insofern kann diese Statuszuschreibung auch als Anerkennungsentsagung gewertet werden.

Auf die Frage nach Wünschenswertem für eine gelingende Schultheaterarbeit antwortete M 2 folgerichtig:

M 2: [...] und dann braucht man natürlich [...] eine gewisse Anerkennung. Also, dass das einfach wie so ein Zahn auch innerhalb einer Schule etwas Wichtiges ist und nicht nur: ‚Ja, es macht die halt wieder.‘

I: Im Nachmittagsbereich.

M 2: Genau. Verstehen Sie, so.

(M 2/M 3, Abs. 317–318)

M 3 (der Interviewpartner von M 2) sah in der zeitlichen Verortung der Schultheaterarbeit „im Nachmittagsbereich“ (M 2/M 3) auch die Gefahr der mangelnden Sichtbarkeit dieser Arbeit im Schulleben und meinte:

M 3: Das ist nämlich auch immer das Problem im Nachmittagsbereich: Dann fliegt man sich einen Theaterpädagogen ein, die Schule kriegt davon gar nix mit, der macht dann sein Ding und die anderen sitzen in der Konferenz.

M 2: Ja, ja.

M 3: Und so kann in den Schulen auch nichts wachsen.

(M 2/M 3, Abs. 239–241)

Hier wird Anerkennung gefordert, indem darauf hingewiesen wird, dass Schultheater von den Kollegien wahrgenommen werden müsse. Nach Rickens Überlegungen zum Anerkennungsbegriff erscheint dies plausibel, denn Theaterpädagog*innen und -lehrkräfte können schulinterne Anerkennungsverhältnisse nicht beeinflussen, wenn „die Schule“ (M 2/M 3, Abs. 239) von ihnen „gar nix mitkriegt“ (vgl. M 2/M 3, Abs. 239), ergo, wenn sie vom Kollegium nicht gesehen, gehört, mit Bedeutung versehen oder auch zurückgewiesen werden. Kurz: Schultheater an Grundschulen kann lediglich dann „wachsen“ (M 2/M 3, Abs. 241), wenn es wie die regulären Fächer als schulisches Bildungsangebot anerkannt wird, und die Leiter*innen der Theaterprojekte und -AGs bzw. des Theaterunterrichts in schulische

Kommunikationsstrukturen eingebunden werden. Neben der schulinternen Sichtbarkeit zur Erlangung von Anerkennung, die M 3 für wünschenswert hielt, forderte LP 10 auch die Anerkennung von Schultheater an Grundschulen in Schultheaterfachkreisen bzw. -netzwerken:

I: [...] Okay, du bist ja auch in diesen Netzwerken drin und nimmst an den Schultheaterlehrertreffen [...] teil. Inwiefern fühlst du dich als Theaterlehrerin, die an einer Grundschule arbeitet, in diesen Kreisen mit deinen Anliegen repräsentiert?

LP 10: Also, das ist jetzt erst seit ein, zwei Jahren, wo ich so eigentlich denke, das kommt so langsam an, die Grundschule. Am Anfang, als ich / Ich weiß gar nicht wie lange ich jetzt Theaterlehrerin bin, jedenfalls schon seit vielen Jahren. Am Anfang dachte ich: ‚Bin ich hier im falschen Film?‘ Da saßen halt lauter Gymnasiallehrer. Und man hat sich, auch wenn man in Rotenfels beim Treffen war von den Theatermultiplikatoren / Es waren schon Urgesteine, die immer von früher gesprochen haben, wie sie das alles ins Leben gerufen haben und alle haben nur über LuT (*Abkürzung für das Wahlfach ‚Literatur und Theater‘ der gymnasialen Oberstufe*) gesprochen und nur über das Gymnasium. Und wenn man dann irgendwann mal was über die Grundschule gesagt hat, das war irgendwie (...) so: ‚Das ist ja gar kein richtiges Theater letztendlich, das‘ / (...) Aber das bricht gerade auf. Also das war so, glaube ich so ein Generationenwechsel.

I: Mhm.

LP 10: Als ich damals hinkam, war ich eine der Jüngsten. Jetzt bin ich eine von den Ältesten, die dort ist. Es rücken viele neue nach, und viele auch eher aus dem Bereich Grundschule, habe ich so das Gefühl.

(LP 10, Abs. 375–378)

Um diese Entwicklung zu illustrieren, nannte LP 10 auch Namen von Grundschultheaterlehrkräften bzw. -multiplikator*innen, die (zum Erhebungszeitraum) im LVTS²⁶¹ Schlüsselpositionen²⁶² besetzten. LP 10 folgte aus diesem Tatbestand:

LP 10: Also erst da neulich haben sie eben gesagt, das wäre jetzt toll, dass eben alle Schularten vertreten sind, jetzt auch im LVTS.

(LP 10, Abs. 397)

Damit wies LP 10 darauf hin, dass sie einen Prozess der Umschreibung von Anerkennungsverhältnissen zugunsten der Anerkennung von Schultheater an Grundschulen durch die verstärkte Präsenz von Grundschultheaterexpert*innen im LVTS wahrnehme.

Eine weitere Expertin wünschte sich „mehr Aufmerksamkeit“ (LP 8, Abs. 227) für ihre Schultheaterarbeit von der Landesbühne, die sich in unmittelbarer Nähe der Schule, an der sie arbeitete, befand:

²⁶¹ Abkürzung für *Landesverband Theater in Schulen Baden-Württemberg e.V.*

²⁶² Tatsächlich nehmen mit den beiden im Schuljahr 2022/2023 amtierenden Vorsitzenden des LVTS (Jürgen Mack und Christian Schulz) zwei Personen Schlüsselfunktionen in diesem Verband ein, die die Theaterarbeit an Grundschulen repräsentieren. So war Christian Schulz maßgeblich an der Durchführung und Auswertung des Modellprojekts *Theaterarbeit in der Grundschule von Baden-Württemberg* beteiligt, das seit dem Schuljahr 2017/2018 an mehreren Grundschulen in Baden-Württemberg erprobt wurde und mit der von Christian Schulz und dem LVTS im Februar 2020 herausgegebenen Publikation *Theater von Anfang an. Ein Modell zur Etablierung der Theaterarbeit in der Grundschule* seinen Abschluss fand.

I: Also Sie nutzen für Ihre Aufführungen städtische Räume. Dann müssen Sie nicht bei der XY-Landesbühne (*Name der Landesbühne*) anfragen, ob Sie auf deren Prodebühne können.

LP 8: Nein, aber deswegen wäre es trotzdem schön, vielleicht mehr Aufmerksamkeit dort noch für unsere Schule zu kriegen.

(LP 8, Abs. 226–227)

In Baden-Württemberg gibt es drei Landesbühnen, die vom Land finanziert werden und zu den öffentlichen Theatern zählen. Landesbühnen haben den Auftrag, „Theater in ländlichen Gebieten zu ermöglichen“²⁶³, d. h., sie sollen „die Regionen mit Theaterkunst hoher Qualität versorgen“²⁶⁴. Tatsächlich spricht LP 8 mit ihrem Wunsch nach „der Aufmerksamkeit (der an ihrem Schulstandort verorteten Landesbühne) für ihre Schule“ (vgl. LP 8, Abs. 227) ein Anerkennungsverhältnis an, das Sting auf der Tagung STOP SEPERATING²⁶⁵ als „Dauerthema, das [...] sich hartnäckig hält“²⁶⁶ bezeichnete. Dieses Thema – so Sting – kreise um die Frage, „wo die Trennlinien zwischen Kunst und Pädagogik verlaufen“²⁶⁷. LP 8 wünschte sich die Anerkennung ihrer Schultheaterarbeit von Vertreter*innen des Kunstbetriebs Theater und somit eine Veränderung der Anerkennungsverhältnisse zwischen Theaterkünstler*innen (wie Intendant*innen, Regisseur*innen, Schauspieler*innen, Dramaturg*innen) und Theaterlehrkräften. Auf der Tagung STOP SEPERATING wurde zum teilweise hierarchischen, mitunter von Ignoranz geprägten oder auch sich gegenseitig wertschätzenden Anerkennungsverhältnis zwischen Künstler*innen, die an (öffentlichen) Theatern engagiert sind und Theaterlehrkräften bzw. Theaterpädagog*innen, die an Schulen arbeiten, von vier Studierenden zu dem von LP 8 als Desiderat angesprochenen Anerkennungsverhältnis konstatiert:

Dass Theaterpädagogik nicht ohne Theater gedacht werden kann, ist mittlerweile wohl allgemeiner Konsens. An den freien und den staatlichen Theatern ist eine rege Debatte um zeitgenössische Theaterformen im Gange. Inwieweit ist diese Debatte auch in der Theaterlehre und der Theaterpädagogik angekommen? [...] Auch [...] ist die Frage nach der Ästhetik in theatralen Bildungskontexten doch eine wichtige. Denn wir alle wollen in unserer Arbeit auch ein künstlerisches Anliegen, haben Lust auf Kunst und Interesse an den Menschen, mit denen wir arbeiten.²⁶⁸

²⁶³ Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst (Hrsg.): Kultur 2020. Kunstpolitik für Baden-Württemberg. Stuttgart, 2010, S. 65.

²⁶⁴ Vgl. ebd., S. 66.

²⁶⁵ Die gemeinsam vom *Bundesverband Theaterpädagogik e.V.* und vom *Bundesverband Theater in Schulen e.V.* veranstaltete Tagung ‚STOP SEPERATING!‘ fand vom 24.–26. November 2017 in Frankfurt am Main statt.

²⁶⁶ Sting, Wolfgang: Theater | Pädagogik | Schule – Positionen und Visionen eines Arbeitsfeldes. In: Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik. 34. Jahrgang. Heft 72. April 2018. S. 4–8, hier S. 7.

²⁶⁷ Vgl. Ebd.

²⁶⁸ Walter, Lennard; Rennert, Nele; Heiligensetzer, Emil; Labun, Marlina; Müller, Mathias: Was sagt der Nachwuchs? In: Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik. 34. Jahrgang. Heft 72. April 2018, S. 30.

Demnach kann eine Umschreibung der Anerkennungsverhältnisse zwischen „den freien und staatlichen Theatern“ (ebd.) und den an Schulen arbeitenden Theaterlehrkräften dann gelingen, wenn die „Debatte um zeitgenössische Theaterformen“ (ebd.) bzw. „die Frage nach der Ästhetik“ (von Theaterproduktionen) Eingang in schulische Bildungskontexte findet und Theaterlehrkräfte ihre „künstlerischen Anliegen“ (vgl. ebd.) bzw. ihre „Lust auf Kunst“ (ebd.) in den Diskurs über „zeitgenössische Theaterformen“ einspeisen und umgekehrt, wenn die an öffentlichen Theatern engagierten Künstler*innen Theaterlehrkräfte in das Gespräch über Produktionsästhetiken einbeziehen.

Zum *sachlichen Aspekt Anerkennung der Hauptkategorie Desiderate* bleibt zu resümieren: Befragte wünschten sich grundsätzlich die Anerkennung von Schultheater (an Grundschulen) als schulisches Bildungsangebot. Ungünstige Anerkennungsverhältnisse wurden anhand von Erfahrungen in Kollegien und Fachverbänden veranschaulicht, wobei angemerkt wurde, dass sich das Anerkennungsverhältnis in den Fachverbänden seit 2017 zugunsten der Schultheaterarbeit an Grundschulen positiv verändert habe. Außerdem wurden ungünstige Anerkennungsverhältnisse an der außerunterrichtlichen Platzierung (im Nachmittagsbereich) der Theaterangebote an Grundschulen und am exkludierenden Umgang schulischer Funktionsträger*innen mit externen Theaterlehrkräften bzw. -pädagog*innen festgemacht. Auch wurde der Wunsch nach einer Veränderung des Anerkennungsverhältnisses zwischen Vertreter*innen öffentlicher Theater und Schultheater geäußert, indem für eine intensivere gegenseitige Wahrnehmung geworben wurde.

*Unterstützung durch Kolleg*innen und anderes Personal*

Von den siebzehn befragten Expert*innen erachteten es zehn für wünschenswert, dass sie als Theaterlehrkraft bzw. Schultheatermultiplikator*in durch weiteres Personal unterstützt würden. Das entspricht einem Anteil von 58,8 % der interviewten Personen. Im Hinblick auf die Berufsprofile des gewünschten Personals wurden von sechs Befragten konkrete Vorstellungen genannt, die Tabelle 46 zu entnehmen sind:

| | Berufsprofile des gewünschten Personals | | |
|----------------------------------|--|--|--|
| | Kolleg*innen/ Lehrkräfte | Künstler*innen/ Ensemblemitglieder von Theatern | ohne Angabe des Profils des gewünschten Personals |
| Signatur des/der Expert*in | LP 7 LP 9 LP 10 | LP 8 LP 3 M 1 | LP 1/Pretest LP 5 LPoTP 1 LPoTP 2 |
| Summe | 3 | 3 | 4 |

Tabelle 46

Vier Expert*innen erachteten die Unterstützung durch Kolleg*innen für wünschenswert. LP 7 begründete diesen Wunsch wie folgt:

LP 7: Und dann würde ich mir auch wünschen, dass andere Lehrer zum Beispiel der Kunstlehrer oder was auch immer, sich da auch noch ein bisschen beteiligt. [...] / Weil ich muss wirklich alles selber machen. Wir arbeiten natürlich auch sehr puristisch, aber man könnte da natürlich auch ganz andere Sachen machen, indem man Kleider entwirft, Kostüme entwirft oder ein Bühnenbild oder so macht. Also, dass man einfach auch von Kollegen irgendwie, also, dass da die Zusammenarbeit irgendwie noch stärker ist oder das Interesse vielleicht auch oder so.

I: Mhm, dass man die Kunstsparten, die hier (*an der Schule*) schon vertreten sind //

LP 7: Genau.

I: // auch stärker vernetzen würde.

LP 7: Genau. Genau.

(LP 7, Abs. 306–310)

Hier wird mit der Begründung „ich muss wirklich alles selber machen“ (LP 7, Abs. 306) die „Beteiligung“ (vgl. ebd.) von Kolleg*innen an der Schultheaterarbeit gefordert. Konkret geht es LP 7 um die Beteiligung am komplexen theatralen Produktionsprozess, den diese Theaterlehrkraft „von Anfang bis Ende“ (LP 7, Abs. 316) alleine bewältigt, indem sie (LP 7) zahlreiche Entscheidungen trifft und diese dann handelnd umsetzt:

LP 7: Also dieses Projekt, das dann irgendwie endet in einer Inszenierung, ist von Anfang bis Ende meine Arbeit. Natürlich mit den Schülern zusammen. Aber ich muss entscheiden, was die anhaben, was wir für Requisiten brauchen, welche Musik und so weiter. Ich schreibe die Texte dann zusammen und mach' diese ganzen Sachen. Also das ist einfach von Anfang bis Ende meins.

(LP 7, Abs. 316)

LP 7 wünscht sich den Einbezug von Kolleg*innen primär zur eigenen Entlastung. Sie führt jedoch auch das Argument an, eine kollegiale Zusammenarbeit trage zur Erweiterung der theaterästhetischen Möglichkeiten bei, denn „man könnte da natürlich auch ganz andere Sachen machen, indem man Kleider entwirft, Kostüme entwirft oder ein Bühnenbild oder so macht“ (LP 7, Abs. 306). LP 7 nennt hier explizit „zum Beispiel den Kunstlehrer“ (vgl. ebd.), den sie gerne in die Schultheaterarbeit einbeziehen würde, und somit eine Person, die das Fach Kunst/Werken unterrichtet und infolgedessen mit der Theaterlehrkraft als Bühnen- und Kostümbildner zusammenarbeiten könnte.

LP 9 formulierte die – ihrer Meinung nach – bestehende Notwendigkeit, Kolleg*innen in die Schultheaterarbeit einzubeziehen, so:

LP 9: Ich hätte gerne Kollegen, die auch Lust darauf haben. Vielleicht auch manchmal gern Kollegen, die nicht nur Lust hätten, da die Kinder mit mir zu wuppen, sondern selber Spiellust hätten oder selber Fortbildungslust hätten, oder die Lust hätten sich weiterbilden zu lassen.

(LP 9, Abs. 394)

In dieser Passage fällt die viermalige Verwendung des Worts ‚Lust‘ auf. Daraus kann man schließen, dass LP 9 sich theaterbegeisterte Kolleg*innen wünscht, die die Bereitschaft mitbringen, theaterpädagogische Fort- und Weiterbildungen zu absolvieren. Diese könnten dann „die Kinder mit [...] wuppen“ (vgl. LP 9, Abs. 394), d. h., die Theater-AG im Teamteaching mit ihr (LP 9) zusammen leiten. Andererseits geht es LP 9 auch um eine Erhöhung der Anzahl an ausgebildeten Theaterlehrkräften im Kollegium, die wiederum zur stärkeren Gewichtung der Theaterarbeit an der Schule beitragen könnte.

LP 10, die an einer Grund- und Werkrealschule unterrichtete, hielt den Einbezug von Kolleg*innen ebenfalls für wünschenswert:

LP 10: Also ich würde mir auf jeden Fall eine Kollegin wünschen in dem Bereich, dass wir einfach zu zweit daran arbeiten können. Ich fände es einfach total gut, wenn man sich austauschen kann. Klar habe ich jetzt schon ewig lange Erfahrung. Klar spreche ich auch immer wieder mit Klassenlehrern, vernetze ich mich überall. Aber ich finde es total schön, wenn man zusammen an was arbeiten kann. [...] Was ich mir noch mehr wünschen würde, wäre, dass es weiter geführt wird in der Werkrealschule, also in der Sekundarstufe, dass es nicht mit der fünften Klasse stoppt. [...] Da könnte man vielmehr auch schulartübergreifende Sachen machen, wenn da einfach Kollegen wären, die auch im Theaterbereich was machen. [...]

I: Ja, das ist wohl oft [...] eine Einzelkämpfersache an der einzelnen Schule.

LP 10: Ja, das ist ein totales Einzelkämpferding. [...] Klar, es ist toll, dass es das (*den Theaterunterricht*) bei uns gibt, aber wie gesagt, das hängt eben an meiner Person. [...] In sieben Jahren gehe ich in Rente, das ist natürlich noch lange hin, aber trotzdem, die Dinge brauchen ja immer ewig. Ich bin jetzt schon immer am Drängeln, dass man jemand einstellen muss, der die Ausbildung hat [...], weil ich fände es total schade, wenn es nachher aufhören würde.

(LP 10, Abs. 480–482)

Diese Theaterlehrkraft (LP 10) führt unterschiedliche Gründe für ihren Wunsch nach dem Einbezug von (zu Theaterlehrkräften ausgebildeten) Kolleg*innen in ihren Theaterunterricht an: Einerseits ruft die Vorstellung, gemeinsam „an was arbeiten zu können“ (vgl. LP 10, Abs. 480), positive Empfindungen in ihr hervor, denn sie stellt sich das Erteilen von Theaterunterricht mit einer Tandempartnerin „total schön“ (LP 10, Abs. 480) vor. Zudem berge eine direkte Zusammenarbeit auch die Möglichkeit zum Austausch, den LP 10 ebenfalls für wünschenswert erachtet, denn als einzige Theaterlehrkraft an der Schule kann sie sich zwar mit den Theaterlehrkräften anderer Schulen vernetzen und mit „den Klassenlehrern sprechen“ (vgl. LP 10, Abs. 480), hat jedoch keine Möglichkeit zu einem Austausch mit unmittelbar am Probenprozess beteiligten Kolleg*innen bspw. über Probenbeobachtungen, Probenstände, Inszenierungsideen, Arbeits- und Spielweisen usw. Innerhalb der Schule fehlt LP 10 somit eine Kommunikationsplattform für theaterspezifische Fragen und Anliegen. Im Rahmen ihrer Ausführungen zu ihrem Wunsch nach dem Einbezug von Kolleg*innen entwirft

LP 10 auch ein Szenario, nach dem es möglich werden könnte, „schulartübergreifende Sachen zu machen“ (LP 10, Abs. 480), d. h., mit altersheterogenen Gruppen zu arbeiten. Nicht zuletzt weist LP 10 mit dem Satz: „Klar, es ist toll, dass es das [Theaterunterricht, d. Verf.] bei uns gibt, aber wie gesagt, das hängt eben an meiner Person“ (LP 10, Abs. 482) darauf hin, dass eine Erhöhung der Anzahl ausgebildeter Theaterlehrkräfte im Kollegium den Theaterunterricht an ihrer Schule auf eine solide Basis stellen würde, da die Existenz dieses Fachs dann in Unabhängigkeit von „ihrer Person“ (ebd.) gesichert wäre.

Drei Expert*innen erachteten es für desiderabel, Künstler*innen bzw. Personen mit Engagements an Theatern in ihre Schultheaterarbeit einzubinden. LP 8 nannte bspw. konkret die Berufsgruppe der Schauspieler*innen, mit der sie sich eine (temporär begrenzte) Kooperation wünschte:

LP 8: Ein Riesenwunsch hier wäre, dass es einmal eine Kooperation gibt. Also [...] einmal Schauspieler einladen.

I: Also, Sie würden gerne mit Profis kooperieren?

LP 8: Profis, richtig. Und wir dann vielleicht auf diese XY-Bühne (*Name einer Landesbühne*) gehen und da auch proben [...] Oder der Profi zu uns kommt, und ja nochmal aus der Schauspielerperspektive Input bringt.

(LP 8, Abs. 294–296)

LP 8 stellt ihrem Wunsch nach der Einbindung von Schauspieler*innen den Begriff der Kooperation voran, den sie auf die der Schule von LP 8 nahe gelegene Landesbühne bezieht. Im Zuge dieser gewünschten Kooperation kann sich LP 8 eine temporär befristete (personelle) Zusammenarbeit mit Schauspieler*innen so vorstellen, dass ein*e Schauspieler*in in die Theater-AG kommt und „aus der Schauspielerperspektive Input bringt“ (LP 8, Abs. 296). Der Begriff ‚Input‘ könnte an dieser Stelle sowohl für Probencoaching als auch für Probenleitung stehen. Interessant erscheint hier, dass LP 8 gerne Schauspieler*innen als Probencoachs bzw. Co-Theater-AG-Leiter*innen in ihre Schultheaterarbeit einbeziehen würde, obwohl Schauspieler*innen an Theatern in der Regel keine Proben leiten, sondern selbst spielen. Schauspieler*innen verfügen über eine künstlerische Ausbildung, kennen Schauspielmethoden und beherrschen zahlreiche Körpertechniken. An öffentlichen Theatern werden Proben jedoch von Regisseur*innen bzw. Regieteams geleitet. Im Zusammenhang mit dieser Stelle (LP 8, Abs. 294) drängt sich der Verfasserin dieser Arbeit die Vermutung auf, dass das Wissen von LP 8 über einzelne Theaterberufe bspw. im Hinblick auf den Berufsalltag von Schauspieler*innen (zum Zeitpunkt der Befragung) undifferenziert war.

M 1 erachtete eine „Kooperation mit Theatern“ (M 1, Abs. 440) ebenfalls für wünschenswert und stellte fest:

M 1: Aber ich könnte mir auch Kooperationen mit Theatern vorstellen. Nur hier, in Stadt XY (*Name der Stadt, in der sich der Dienstsitz von M 1 befindet*) gibt es kein Theater. Und da müssen alle anreisen. Also von Stadt XY (*Name der Kreisstadt, in der es ein Stadttheater gibt*).

(M 1, Abs. 440)

Ihren Wunsch nach der Zusammenarbeit „mit Theatern“ (M 1, Abs. 440) konkretisierte die Multiplikatorin (M 1) anschließend wie folgt:

M 1: Und das [...] wäre die Kooperation mit wirklich professionellen, wie [...] Kinder- und Jugendtheater [...] wo man einfach auch, denke ich, fachkompetente Leute herkriegt, die nochmal einen ganz anderen Blick auf Theater haben wie wir, die ja auch Laien sind. Ja.

(M 1, Abs. 444)

M 1 würde gerne Vertreter*innen von Kinder- und Jugendtheatern in ihre Arbeit als Schultheatermultiplikatorin einbinden, da diese Personen durch ihr Festengagement an einem professionellen Theater „einen ganz anderen Blick auf Theater“ (M 1, Abs. 444) als sie selbst (M 1) hätten. M 1 stellt sich die „Kooperation“ (ebd.) mit den „fachkompetenten Leuten“ (vgl. ebd.) der Kinder- und Jugendtheater als Gastbeiträge vor, denn sie (M 1) will diese „Leute herkriegen“ (vgl. ebd.). Zum Wunsch von M 1 ist anzumerken, dass es an Kinder- und Jugendtheatern sowie an allen Theatern mit der Sparte Kinder- und Jugendtheater theaterpädagogische Abteilungen bzw. Abteilungen für Theatervermittlung gibt. In diesen Abteilungen arbeiten Theaterpädagog*innen und/oder Kulturvermittler*innen, die sich u. a. um Kooperationsanfragen kümmern und zusammen mit den Anfragenden Ideen zur Kooperationsrealisierung entwickeln und sich auch an der Umsetzung dieser Ideen beteiligen. Mit LP 1/Pretest, LPoTP 1, LP 5 und LPoTP 2 erachteten es vier Befragte für wünschenswert, weitere Personen mit unbestimmten Berufsprofilen in die Schultheaterarbeit einzubeziehen. So meinte LPoTP 1, das Durchführen eines Theaterprojekts mit einer Klasse erfordere grundsätzlich ausreichend Personal und berichtete zunächst von ihrer geradezu privilegierten Situation, im Rahmen des TUSCH-Kooperationsprojekts „zu viert“ (LPoTP 1, Abs. 219) mit einer Klasse gearbeitet zu haben.

LPoTP 1: Also wir hatten das Glück, dass wir halt viele Lehrkräfte hier drin (*im Theaterprojekt*) waren, dass wir automatisch zu viert waren teilweise. Und da konnten wir halt wirklich sehr viel splitten. Die Vorstellung, wir machen das zu zweit mit jeweils dann ab und zu zwölf bis respektive vierzehn Kindern, das kommt ja auf die Klassengröße dann an, dann wäre das schon schwieriger geworden. Das wäre so Standard denke ich mal.

I: Sie wünschen [...] genügend Personal //

LP 2: Ja.

I: // damit man dann auch mit kleineren Gruppen gut arbeiten kann.

LP 2: Ja, weil das macht's halt dann auch aus.

I: Ja.

LP 2: Und man muss ja auch viel spielen können, um dann also wirklich in die

Arbeit reinzukommen.

I: Ja.

LP 2: Also jedes Kind muss halt spielen können und braucht dann auch die unmittelbare Rückmeldung //

I: Ja.

LPoTP 1 // dazu (*zum Spiel*). Und deswegen hatte ich das jetzt, was das Personal betrifft, auf jeden Fall. Ich könnte mir aber vorstellen, dass es nicht immer so ist.

(LPoTP 1, Abs. 219–229)

LPoTP 1 stellt hier fest, Theaterprojekte sollten stets von mehreren Personen geleitet werden und erklärt, dass sie (LPoTP 1) es als schwierig empfinde, alleine mit zwölf bis vierzehn Schüler*innen zu proben. Das Hauptargument, das LPoTP 1 für die Forderung nach ausreichend Personal anführt, lautet, als Leitungsteam könne man „viel splitten“ (LPoTP 1, Abs. 219), d. h., in Kleingruppen arbeiten. In Kleingruppen könnten die einzelnen Teilnehmenden „viel spielen“ (vgl. LPoTP 1, Abs. 26) und bekämen auch die „unmittelbare Rückmeldung“ (LPoTP 1, Abs. 227) zu ihrem Spiel. LPoTP 1 erachtete somit die Anwesenheit von Spielleiter*innen auch während Kleingruppenphasen für erforderlich. Diese Sichtweise erscheint plausibel, da Spielleiter*innen – sofern sie das Spiel in Kleingruppen en détail wahrnehmen – über ihre Wahrnehmungseindrücke und Einfälle zu diesen Eindrücken mit den Schüler*innen sprechen können und die Möglichkeit haben, den Spielprozess beratend zu begleiten bzw. ästhetisch mitzugestalten, indem sie bspw. die Spieler*innen ermutigen, bestimmte Elemente zu verstärken oder zu verändern.

Annika Vogt bestimmt die Position von Spielleiter*innen in theatralen Produktionsprozessen mit Lernenden wie folgt:

Die Spielleiterin wird im doppelten Sinne Mit-Spielerin. Sie spielt mit den im Spiel dargebotenen theatralen Ausdrucksformen im Sinne eines ästhetischen Geschehens und gleichzeitig spielt sie mit den Spielern ein Spiel um die Hervorbringung genau solcher ästhetischer Ereignisse, indem sie über ihr Vorschlagen, Werben, Eingreifen und Verändern Teil des Spiels wird.²⁶⁹

Dieses „doppelte Mit-Spielen“ (ebd.) erfordert die (leibhaftige) Anwesenheit der Spielleiter*innen während der Spielphasen und somit auch während Kleingruppenphasen, denn lediglich dann, wenn Theaterlehrkräfte bzw. andere Personen mit Spielleiterfunktion anwesend sind, können sie mit den „dargebotenen theatralen Ausdrucksformen spielen“ (ebd.) und mit den Spieler*innen die „Hervorbringung ästhetischer Ereignisse“ (ebd.) durch ihre Impulse mitgestalten. Vor diesem Hintergrund erscheint die Forderung von LPoTP 1 nach mehr Personal „als so Standard wäre“ (vgl. LPoTP 1, Abs. 219) gerechtfertigt.

²⁶⁹ Vogt, Annika: Was geht hier eigentlich vor? Koordinaten einer Didaktik der Spielleitung. In: Hentschel, Ulrike (Hg.): Theater lehren Didaktik probieren. Strasburg, 2016. S. 132–148, hier S. 143.

Auch LPoTP 2 erklärte in ihrer Antwort auf die offene Interviewausstiegsfrage, ihr läge daran, dass man (als Lehrkraft) „nicht alleine“ (LPoTP 2, Abs. 386) für Theaterprojekte verantwortlich sei.

LPoTP 2: Also, das habe ich ja schon gesagt, dass man nicht alleine damit wäre.

I: Mhm.

LPoTP 2: Ja, weil ich glaube, da braucht es schon mehr Personal. Also wie [...] in aller pädagogischer Arbeit. Je mehr Leute beteiligt sind und je individueller auf die Kinder zugegangen werden kann, desto besser. Und so ist es da (*im Theaterprojekt*) auch. Oder sogar noch mehr.

I: Mhm.

LPoTP 2: [...] Oder wenn die Gruppe kleiner wäre, dann würde es auch wieder gehen, weil in der Theater-AG Gruppe sind ja auch weniger Kinder (*als bei Theaterprojekten im Klassenverband*) und dann geht es ja auch wieder, wenn man alleine ist.

(LPoTP 2, Abs. 382–386)

LPoTP 2 lässt offen, welcher Berufsgruppe das gewünschte „Personal“ (LPoTP 2, Abs. 384) angehören soll, und begründet ihre Forderung nach „mehr Personal“ (LPoTP 2, Abs. 384) mit der Aussage, mit „mehr Leuten könne individueller auf die Kinder zugegangen werden“ (vgl. LPoTP 2, Abs. 384). Dieses Argument bezieht LPoTP 2 nicht ausschließlich auf die Kommunikation zwischen Lehrkräften und Schüler*innen in Theaterprojekten, sondern auf jede Art von „pädagogischer Arbeit“ (LPoTP 2, Abs. 384). Damit folgt sie (LPoTP 2) einem Grundsatz des Bildungsplans 2016, nach dem das Individuum verstärkt in den Blick genommen werden soll, indem „an individuelle Entwicklungsstände angeknüpft, und dem jeweiligen Lerntempo und den unterschiedlichen Zugangsweisen der einzelnen Schüler*innen Rechnung getragen wird“²⁷⁰. Mit dem Kommentar, in Theaterprojekten bedürfe es des individuellen Eingehens auf die Schüler*innen „sogar noch mehr“ (LPoTP 2, Abs. 384) als in jeder anderen „pädagogischen Arbeit“ (vgl. LPoTP 2, Abs. 384), bestimmt LPoTP 2 Schultheater als spezifisches pädagogisches Angebot, über das Hilliger meint:

Pädagogik ist selbstverständlich Teil von Kunst geworden. Kunst und Pädagogik erinnern sich an (nicht nur historische) Gemeinsamkeiten und Differenzen, die sie in ihren Projekten mit verhandeln. Dabei stellt sich für die Akteure immer wieder neu die methodisch bedeutsame Frage, ob die Heranführung an die Kunstform Theater eher als ein künstlerischer oder als ein pädagogischer Vorgang zu gestalten sei. Von mir wird hier das vordergründige Paradoxon behauptet, dass die Heranführung als eindeutig pädagogischer Vorgang zu kennzeichnen ist, der aber nur gelingen kann, wenn darin bereits künstlerische Verfahren, Sicht- und Arbeitsweisen aufgehoben sind, die die pädagogische Arbeit in besonderer Weise akzentuieren.²⁷¹

²⁷⁰ Vgl. Baden-Württemberg. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.): Bildungsplan 2016. Lehrkräftebegleitheft. Villingen-Schwenningen, 2016, S. 19.

²⁷¹ Hilliger, 2018, S. 63.

LPoTP 2 spricht im angeführten Exzerpt (LPoTP 2, Abs. 382–386) zwar nicht (wie Hilliger) explizit von künstlerischen Verfahren bzw. Arbeitsweisen, die Schultheater als besonderes pädagogisches Arbeitsfeld ausweisen, dennoch erkennt sie (LPoTP 2), dass die Durchführung von Theaterprojekten (im Klassenverband) spezifische Arbeitsweisen erfordert, die sich ihrer Meinung nach lediglich mit „mehr Personal“ (LPoTP 2, Abs. 384) als mit nur einer Lehrkraft realisieren lassen.

Eine andere Theaterlehrkraft (LP 5) erachtete es für notwendig, Personen wie Praktikant*innen in den Proben- und Produktionsprozess einzubeziehen.

LP 5: Also ich habe Gott sei Dank immer auch wieder Praktikantinnen, die mich unterstützen. Die sind Gold wert, weil ganz alleine das einfach nicht machbar ist. [...] Also ich brauche niemanden dann für PR (*Öffentlichkeitsarbeit*), sondern jemand, der gut passt. Mit dem man zusammenarbeiten kann. Das ist auch immer schön.

I: Mhm. Mhm.

LP 5: Ganz alleine sowas zu stemmen ist immer viel stressiger und bei Weitem auch nicht so produktiv, wie wenn man einen Gleichgesinnten dabei hat, der ähnlich tickt.

I: Mhm. Und einem Dinge auch abnehmen kann?

LP 5: Genau. [...] Also, wenn man eben eine ähnliche Einstellung hat, dann funktioniert das. Wenn man jemanden hat, der komplett anders gestrickt ist, bei dem das dann ganz anders läuft, da wird es dann schwierig. Man muss einen gemeinsamen Rahmen finden.

(LP 5, Abs. 356–360)

LP 5 erzählt zunächst, sie hätte bereits positive Erfahrungen mit der Beteiligung „von Praktikantinnen“ (LP 5, Abs. 356) an der Schultheaterarbeit gemacht. Anschließend führt sie als Argument für den Personalbedarf an, die Erarbeitung einer Theaterproduktion mit einer AG „ganz alleine sei einfach nicht machbar“ (vgl. LP 5, Abs. 356). Veranschaulicht man sich die einzelnen Produktionsschritte von der ersten AG-Zusammenkunft bis zur Premiere, so ist dieses Argument nachvollziehbar. LP 5 geht es jedoch nicht nur um die eigene Entlastung, sondern sie konstatiert auch, der Einbezug von Co-Leitenden steigere die (kreative) Produktivität. Zum fachlichen Profil der Personen, die in die Schultheaterarbeit einbezogen werden sollten, äußert sich LP 5 nicht, sie wünscht sich jedoch Menschen mit „ähnlicher Einstellung“ (vgl. LP 5, Abs. 360), da ein „gemeinsamer Rahmen“ (vgl. ebd.) gefunden werden müsse. Zur Möglichkeit Praktikant*innen in die Schultheaterarbeit einzubeziehen sei angemerkt, dass es tatsächlich denkbar ist, Lehramtsstudierende im Rahmen ihrer ohnehin abzuleistenden Praktika in Schultheaterprojekte einzubeziehen, sofern die jeweilige Prüfungsordnung dies zulässt. Allerdings wagt die Verfasserin dieser Arbeit hierzu den kritischen Einwand, dass das Verhältnis zwischen Praktikant*innen und Mentor*innen qua unterschiedlichem Status als Studierende*r bzw. Person mit abgeschlossener

Lehramtsausbildung stets hierarchisch ist und diese Gegebenheit eine gleichberechtigte Zusammenarbeit automatisch ausschließt.

Die Analyse der Transkriptextrakte zum *sachlichen Aspekt Unterstützung durch [...] Personal* ergibt folgende Befunde: Mit 58,8 % der Befragten erachteten es mehr als die Hälfte der interviewten Expert*innen für notwendig, dass zusätzlich zu ihnen als Theaterlehrkraft bzw. Schultheatermultiplikator*in weiteres Personal in die Schultheater(multiplikatoren)arbeit einbezogen würde. Diese Forderung wurde unabhängig von der eigenen Arbeitssituation gestellt, d. h., auch Theaterlehrkräfte, die bereits im Teamteaching arbeiteten wie bspw. LPoTP 1, LP 8, LP 11 und LPoTP 2, plädierten dafür, Schultheaterproben- und Aufführungsprozesse nicht alleine verantworten zu müssen. Im Hinblick auf die Berufsprofile des gewünschten Personals wurden Kolleg*innen und hier insbesondere Kunst- bzw. Theaterlehrkräfte sowie Künstler*innen und in diesem Fall explizit Schauspieler*innen bzw. Ensemblemitglieder von Kinder- und Jugendtheatern genannt. Vier Expert*innen machten keine bzw. unspezifische Angaben zum Berufsprofil des gewünschten Personals.

Der Personalbedarf wurde mit unterschiedlichen Argumenten begründet: So ging es denjenigen unter den Theaterlehrkräften, die alleine für die Schultheaterarbeit verantwortlich waren (wie LP 3, LP 5, LP 7 und LP 9), zunächst um die eigene Entlastung. Zudem wurde erwähnt, dass ein Einbezug bspw. von Kunstlehrkräften oder Künstler*innen die theaterästhetischen Möglichkeiten potenzieren könne. Auch wurde das Argument angeführt, eine Erhöhung von ausgebildeten Theaterlehrkräften in Kollegien könnte zur stärkeren Verankerung von Schultheater an den einzelnen Schulen beitragen und biete darüber hinaus die Möglichkeit zum fachlichen kollegialen Austausch. Außerdem wurde festgestellt, dass künstlerische Arbeitsweisen (wie das Improvisieren in Kleingruppen) mehr Personal erforderten als andere Unterrichtsformate. In diesem Zusammenhang sei erwähnt, dass auch der ehemalige Leiter der Forschungsstelle für Ästhetische Bildung des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT) Beichel zur „qualitativen Absicherung“²⁷² ästhetischer Bildungsangebote im Primarbereich „Teamteaching“²⁷³ fordert, „weil es den ‚künstlerischen Mehrkämpfer‘ nur selten“²⁷⁴ gebe.

Aus- und Fortbildung

Acht von siebzehn interviewten Expert*innen erachteten den Ausbau und die Intensivierung der Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten zu bzw. von Theaterlehrkräften für notwendig. Das

²⁷² Beichel, Johann J., Zum Auftakt „Theater in der Grundschule“. In: Bachmann, Anna-Sophie; Beichel, Johann J. (Hrsg.): Theater an Grundschulen. Bildungstheorie und Schulpraxis. Dokumentation zur Fachtagung am KIT: 6. Juni 2019. Vorträge und Workshops. Baltmannsweiler, 2019. S. 5–12, hier S. 9.

²⁷³ Ebd.

²⁷⁴ Ebd.

entspricht einem Anteil von 47 % der befragten Personen. Die Ausführungen der Befragten zum *sachlichen Aspekt Aus- und Fortbildung* lassen sich in drei Rubriken einteilen: Zum einen wurde auf die Notwendigkeit hingewiesen, dass Studierenden, Lehrkräften im Vorbereitungsdienst und ausgebildeten Lehrkräften flächendeckend theaterspezifische Aus- und Fortbildungsangebote zur Verfügung gestellt werden sollten. Zum anderen wurde erwähnt, dass die schulspezifische Komponente in den Ausbildungen von Theaterlehrkräften berücksichtigt werden müsste, und drittens wurden Vorschläge für konkrete Aus- und Fortbildungsinhalte gemacht.

Am häufigsten wurde von den Expert*innen auf die fehlende flächendeckende Zugänglichkeit (für Lehramtsstudierende, Referendar*innen und ausgebildete Lehrkräfte) zu Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten zur Theaterlehrkraft hingewiesen und diese Zugänglichkeit gefordert.

LP 10 erachtete es bspw. für wünschenswert, dass die theatral-ästhetische Bildung in „der Ausbildung“ (LP 10, Abs. 486) für das Lehramt an Grundschulen ein stärkeres Gewicht bekäme, und antwortete auf die offene Interviewausstiegsfrage, ob es etwas gebe, das ihr zum Thema Schultheater in der Grundschule noch erwähnenswert erschiene:

LP 10: (...) Also vielleicht noch, wie es in der Ausbildung drin ist. Das finde ich einfach nochmal ganz wichtig. Weil meiner Meinung nach fängt es bei der Ausbildung an. Also man kann nicht das Fach (*Theater*) einführen und dann erst die Ausbildung anpassen, sondern ich finde, man müsste einfach mit der Ausbildung anfangen.

I: Du meinst das Fach Theater ins PH-Studium integrieren?

LP 10: Integrieren, wie es zum Teil auch schon der Fall ist. Aber da wird es ja jetzt eher wieder gekürzt. Aber ich denke, da fängt es an. Das ist ja auch die Erfahrung, die ich bei mir selbst gemacht habe, wenn man eine Ahnung davon hat und weiß, wie es funktionieren könnte, und was es alles bringt, dann kann man auch Sachen an den Schulen vorantreiben. [...] Das war ja wie bei meinen Kolleginnen letztendlich, die alle auch schon ein bisschen eine Ahnung gehabt haben, was man alles machen kann mit Theater, und die dann auch schon eine kleine Schulung gekriegt haben mit einem Workshop am pädagogischen Tag, aber halt sonst den Background gar nicht haben. Dann kannst du das auch nicht unterrichten. [...] Da weißt du gar nicht, was du machen sollst, du hast halt einfach nichts, aus dem du schöpfen kannst.

I: Mhm, ja. Ja.

LP 10: Und deswegen //

I: // müsste Theater [...] stärker in der Ausbildung verankert sein?

LP 10: Das wäre etwas, das ich unglaublich wichtig finde, dass man da anfängt irgendwie, das mitreinbringen.

(LP 10, Abs. 486–492)

LP 10 fordert hier, Theater stärker (als bisher) in „die Ausbildung“ (LP 10, Abs. 486) von Grundschullehrkräften zu integrieren, d. h. in das Studium bzw. in die den Vorbereitungsdienst flankierenden Seminarveranstaltungen. LP 10 begründet diese Forderung

zunächst mit der Debatte um die Einführung des Fachs Theater an Grundschulen. Das Ergebnis dieser Debatte hängt – nach LP 10 – auch davon ab, ob es gelingt, theaterspezifische Inhalte in „die Ausbildung“ (ebd.) von Lehrkräften zu implementieren, denn lediglich ausgebildete Theaterlehrkräfte würden Theater „an den Schulen vorantreiben“ (LP 10, Abs. 488) und seien in der Lage, Theaterprojekte durchzuführen. Hierzu benötigten die Lehrkräfte – sich in der Ausbildung angeeignetes – Wissen über theaterpädagogische Konzepte und Methoden im Sinne eines Theorie- und Handlungsrepertoires, aus dem sie „schöpfen könnten“ (vgl. LP 10, Abs. 489).

Auch LP 11 erklärte zunächst, Theater an Grundschulen müsse ein stärkeres Gewicht bekommen und knüpfte an diese Forderung die Bedingung:

LP 11: Die Lehrer müssen ausgebildet werden. Ich finde man kann nicht von allen Lehrern dann auf einmal erwarten: ‚Okay, also, jetzt machen wir einfach alle mal Theater.‘

(LP 11, Abs. 394)

Hier wird erkannt, dass es fachlich qualifizierter Lehrkräfte bedarf, um Schultheater an den Grundschulen – sei es nun in obligatorischer Projekt- oder in Unterrichtsform – als performatives, ästhetisches Bildungsangebot weiter zu etablieren.

Schultheatermultiplikatorin M 1 äußerte ebenfalls den Wunsch nach dem Ausbau der Ausbildungsangebote (für Lehramtsstudierende bzw. -anwärter*innen) zur Theaterlehrkraft. Diese Expertin knüpfte an diesen Wunsch jedoch die Bedingung der Freiwilligkeit der Teilnahme:

M 1: Also ich würde mir wünschen, dass die Lehrerausbildung / [...] Nein ich muss andersrum anfangen: Ich kann nicht davon ausgehen, dass jeder Lehrer Spaß hat, Theater zu unterrichten. Aber die, die Zugang dazu haben, sollten die Möglichkeit bekommen, so wie zum Beispiel im Seminar in Meckenbeuren //

I: Mhm.

M 1: // diese Theaterlehrerausbildung zu machen. Und das ist hier, das finde ich hier (*am Pädagogischen Seminar in Stadt XY*) schade. Weil nur, wenn in der Lehrerausbildung oder schon [...] an der PH (*Pädagogischen Hochschule*) auch [...] Theater oder auch (...) Körperarbeit, ich nenne es mal so, es muss ja nicht immer unbedingt nur Theater sein, es gibt ja auch noch andere Facetten, die man dazu heranziehen kann / Das wäre gut (...), weil //

I: Mhm, dass es (*Theater*) in der Ausbildung stärker verankert wird?

M 1: Genau, weil dann kommt es (*Theater*) in die Schulen.

(M 1, Abs. 436–440)

M 1 weist in dieser Passage darauf hin, lediglich am „Seminar in Meckenbeuren“²⁷⁵ (M 1, Abs. 436) hätten Lehramtsanwärter*innen die Möglichkeit, eine Qualifikation in Theaterpädagogik zu erwerben, die sie befähige, in schulischen Kontexten Theaterprojekte durchzuführen. M 1 stellt außerdem – wie LP 10 – fest, ausschließlich dann, „wenn in der Lehrerausbildung oder schon [...] an der PH [...] Theater“ (M 1, Abs. 438) gelehrt und erprobt würde, käme „es auch in die Schulen“ (vgl. M 1, Abs. 440). Zu dieser Äußerung sei angemerkt, dass die Pädagogischen Hochschulen Heidelberg, Ludwigsburg und Freiburg für Lehramtsstudierende das Belegen der Erweiterungsfächer Spiel- und Theaterpädagogik (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg), Theaterpädagogik (Pädagogische Hochschule Heidelberg) bzw. Theater (Pädagogische Hochschule Freiburg) anbieten. Das Studieren dieser Erweiterungsfächer führt entweder zum Erwerb eines Zertifikats oder kann mit einer Staatsexamensprüfung abgeschlossen werden. In Baden-Württemberg werden Lehramtsanwärter*innen für das Lehramt Grundschule im Vorbereitungsdienst an zehn Seminarstandorten ausgebildet. An vier weiteren Standorten werden ebenfalls Grundschullehrkräfte (im Vorbereitungsdienst) ausgebildet, wobei an diesen vier Standorten sowohl Grundschullehrkräfte als auch Haupt-, Werkreal- und Realschullehrkräfte auf den Schuldienst vorbereitet werden. D. h., insgesamt gibt es vierzehn Pädagogische Seminare für angehende Grundschullehrkräfte. Laut einer Angabe des LVTS²⁷⁶ gibt es an „den Lehrerseminaren [...] für Referendare Angebote unterschiedlichen Umfangs, von beschränkten Modulen zum Kennenlernen bis hin zum theaterpädagogischen Grundlagenkurs am Seminar Meckenbeuren“²⁷⁷. Demnach ist das *Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte (GWHR) Weingarten*, das bis 2018 seinen Sitz in Meckenbeuren hatte, das einzige „Lehrerseminar für Referendare“ (ebd.), an dem ein theaterpädagogischer Grundlagenkurs absolviert werden kann. Vor diesem Hintergrund kann davon ausgegangen werden, dass keineswegs alle Personen, die in Baden-Württemberg ein Lehramtsstudium für die Grundschule mit dem Fach Deutsch absolvieren, bzw. sich im Vorbereitungsdienst befinden, während ihrer Ausbildung Erfahrungen mit der Kunstform Theater machen können.

Im Zusammenhang mit der Forderung nach einer Erweiterung des Aus- und Fortbildungsangebots thematisierten Befragte auch die Differenz zwischen der

²⁷⁵ Gemeint ist das *Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte (GWHR) Weingarten*, das bis 2018 seinen Sitz in Meckenbeuren hatte. An diesem Seminar kann man die Zusatzqualifikation *theaterPÄDAGOGIK* erwerben, die mit einem zertifizierten Abschluss endet, der vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg sowie vom *Bundesverband Theaterpädagogik (BuT)* als Grundlagenausbildung anerkannt ist.

²⁷⁶ Abkürzung für *Landesverband Theater in Schulen Baden-Württemberg e.V.*

²⁷⁷ In: <https://lvts-bw.de/fortbildung-aus-und-weiterbildung-fuer-theaterlehrerinnen-und-theaterlehrer/> (Zugriff: 17.10.2022).

theaterpädagogischen Arbeit in schulischen und außerschulischen Strukturen und plädierten für eine Thematisierung dieser Differenz in den Aus- und Fortbildungen. So wiesen zwei Befragte explizit darauf hin, dass in der Ausbildung von Theaterlehrkräften auf schulspezifische Strukturen und Gegebenheiten eingegangen werden müsse, da diese Strukturen zu den Besonderheiten des Arbeitsfeldes von Theaterlehrkräften gehörten.

LP 4 erklärte bspw., die theaterpädagogische Arbeit in schulischen Strukturen erfordere neben der „theaterpädagogischen Leistung auch die Lehrerleistung“ (vgl. LP 4, Abs. 287). Aus diesem Grund hätten freie bzw. an Theatern engagierte Theaterpädagog*innen mitunter Schwierigkeiten, in schulischen Kontexten zu agieren:

LP 4: Also, ich glaube aber auch, dass eine reine Theaterpädagogin Schwierigkeiten hätte, in dem Korsett der Schule diese Arbeit zu leisten. Also ich habe das schon festgestellt, dass es da eine Diskrepanz gibt, oft. Also wenn die (*Theaterpädagog*innen des Stadttheaters*) kommen und was machen, dann rutschen die ganz schnell in so ein / Ja also sie sind ganz oft überfordert mit der Schulsituation. Also ich glaube, so diese Schnittstelle, die ist eigentlich interessant, die zu füllen. Äh, dass man halt sagt, man braucht beides. Man braucht die theaterpädagogische Leistung, und man braucht die sogenannte Lehrerleistung, nicht wahr?

I: Genau. [...] Das Pädagogische, das Methodische, das Didaktische, dass man Gruppenprozesse //

LP 4: // Ja, also ich glaube die Methodik ist da ganz wichtig, auch. Und die Didaktik klar auch.

I: Ja, ja.

LP 4: Wie man mit Kindern in so einem Klassenverband umgeht. Weil wir haben einfach andere Voraussetzungen an einer Schule.

(LP 4, Abs. 278–286)

LP 4 bezeichnet die schulischen Strukturen in dieser Passage als „Korsett“ (LP 4, Abs. 278). Zu diesem „Korsett“ (ebd.) zähle die theaterpädagogische Arbeit „mit Kindern in [...] einem Klassenverband“ (LP 4, Abs. 286). Nach Meinung von LP 4 sollten Theaterlehrkräfte „die Schnittstelle“ (LP 4, Abs. 278) zwischen Theaterpädagogik und „Lehrerleistung“ (LP 4, Abs. 287) zu füllen vermögen, indem sie sowohl künstlerisch-theaterpädagogisch als auch als Lehrkraft didaktisch versiert agieren. Vor diesem Hintergrund erscheint es geboten, die Auseinandersetzung mit der Frage, wie sich „der institutionelle Kontext Schule auf die eigene Haltung bzw. das eigene Selbstverständnis als Theaterlehrkraft auswirkt“²⁷⁸, in die Ausbildung von Theaterlehrkräften einzubeziehen.

Auch M 2, die Theaterlehrkräfte an einer Pädagogischen Hochschule ausbildete, berichtete über das „fehlende Bewusstsein“ (vgl. M 2/M 3, Abs. 280) freier Theaterpädagog*innen für schulische Bildungskontexte:

²⁷⁸ Vgl. Hilliger, Dorothea; Mangold, Christiane; Sting, Wolfgang: Thesen zur Theaterarbeit an Schulen und in außerschulischen Bildungseinrichtungen. In: Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik. 34. Jahrgang. Heft 72. April 2018. S. 28–29, hier S. 29.

M 2: Ja, und hier (*an der Pädagogischen Hochschule*) habe ich die Erfahrung gemacht / Ich habe jetzt wirklich im Laufe der Jahre meinen eigenen Stamm (*an Theaterlehrkräften als Lehrbeauftragte*) aufgebaut. Das muss ich dazu sagen, weil am Anfang habe ich freie Theaterpädagogen gehabt. Das hat dann nicht so ganz funktioniert, weil dieses Bewusstsein Schule gefehlt hat.

I: Genau, ja.

M 2: Die wollten einfach sich verwirklichen //

M 3: // Ja, ja.

M 2: // und haben dann immer gedacht, sie müssen jetzt / Und das ging ein bisschen schief, also muss ich sagen. Das ist meine Erfahrung mit ‚den Freien‘, weil die haben etwas im Kopf und die denken, sie müssten weiß Gott was zeigen, weil sie kriegen da ja auch Geld und / Verstehen Sie?

(M 2/M 3, Abs. 280–284)

M 2 konstatiert hier nicht nur, dass den „freien Theaterpädagogen“ (vgl. M 2/M 3, Abs. 280) das „Bewusstsein Schule gefehlt hätte“ (vgl. M 2/M 3, Abs. 280), sondern meint auch, Theaterpädagog*innen „wollten sich künstlerisch verwirklichen“ (vgl. M 1/ M 2, Abs. 282) und Inszenierungen mit eigener Regiehandschrift produzieren und zeigen. Die von M 2 beschriebene Differenz der jeweiligen beruflichen Selbstverständnisse von Theaterlehrkräften und freien bzw. an Theatern (und somit im Kunstbetrieb) engagierten Theaterpädagog*innen wird von Sting so beschrieben:

Sexy Kunst und dirty Pädagogik. Das sind Gegensätze, die sich hartnäckig halten. Schule, als normativ und zwanghaft, Kunst als freier Gestaltungsspielraum. [...]

Dieses Denken in Gegensätzen und Hierarchien [...] dient vordergründig der Fachlogik, aber es markiert auch immer Territorien, Herrschaftsfelder und dient definitiv auch dem Machterhalt. [...] Dies gilt es zu überwinden, es ist [...] höchst unproduktiv.²⁷⁹

Zur Überwindung der genannten Gegensätze, die sich an den beruflichen Selbstverständnissen von Theaterlehrkräften und Theaterpädagog*innen manifestieren, schlägt Sting vor, „den Blick von den vermeintlichen Effekten wieder auf die Affekte, die sinnlichen Potentiale der ästhetischen Praxis zu richten“²⁸⁰ und hieraus „wertvolle Impulse für eine zukunftsfähige, transdisziplinäre Theaterpädagogik, egal ob im schulischen oder außerschulischen Feld“²⁸¹, zu beziehen. Gleichzeitig fordert Sting jedoch auch für beide Arbeitskontexte die Weiterentwicklung einer „performativen Didaktik und Bildung, um eine erfahrungs- und handlungsorientierte Lernkultur weiterzutreiben“²⁸².

ETP 1 vertrat die Sichtweise einer freischaffenden Theaterpädagogin und forderte einerseits für Lehrkräfte qualifizierte Theaterausbildungen und andererseits die Anerkennung ihrer

²⁷⁹ Sting, Wolfgang: Theater I Pädagogik I Schule – Positionen und Visionen eines Arbeitsfeldes. In: Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik. 34. Jahrgang. Heft 72. April 2018. S. 4–8, hier S. 7.

²⁸⁰ Ebd.

²⁸¹ Ebd., S. 8.

²⁸² Ebd., S. 7.

eigenen Professionalität als ausgebildete Theaterpädagogin (mit BuT-Zertifikat²⁸³) seitens der Schulleitungen, die ihrer Meinung nach häufig unzureichende Kenntnisse über Ausbildungswege und -abschlüsse von freischaffenden Theaterpädagog*innen hätten. So antwortete ETP 1 auf die offene Interviewausstiegsfrage:

ETP 1: (...) Ich glaube also, was mich manchmal stört, ist, wenn Lehrer einfach zum Theaterexperten ernannt werden, obwohl sie es nicht sind.

I: Mhm.

ETP 1: Die dann [...] vor den Latz geknallt bekommen, sie müssen zum Schulfest ein Stück inszenieren, und es wird erwartet, dass sie vielleicht mit einem Fortbildungswochenende das dann können.

I: Mhm.

ETP 1: Ja, also, dass da an manchen Schulen gar kein Unterschied gemacht wird, ja, also zwischen Experten für Theater, was Theaterpädagogen nun mal sind und Lehrern, die vielleicht mal eine Fortbildung gemacht haben.

I: Oder Deutsch unterrichten?

ETP 1: Ja, genau. (...) Genauso geht es mir mit selbsternannten Experten, die eben auch mal eine Fortbildung gemacht haben und sich dann Theaterpädagogen nennen. [...] Dann werden die genommen. Und ich glaube die Schulleitungen wissen oft nicht um den Unterschied, den es gibt. Und diese Berufsbezeichnung ist immer noch so unklar.

I: Es gibt diese BuT-Zertifizierung, aber //

ETP 1: // Ja, mhm. Ja, ich meine, die sag' ich dann auch dabei, aber im Grunde interessiert es niemand. Will auch niemand wissen. Es will niemand meine Qualifikation wissen. Ich habe selten darüber sprechen müssen. Ja, das stört mich, glaube ich.

(ETP 1, Abs. 431–439)

In dieser Passage wird zum einen bemängelt, „an manchen Schulen“ (ETP 1, Abs. 435) würden Lehrkräfte, „die vielleicht mal eine Fortbildung gemacht haben“ (ebd.), mit (freien) Theaterpädagog*innen gleichgestellt. Dies kann zum einen als Plädoyer für den Ausbau qualifizierter Ausbildungen zur Theaterlehrkraft gelesen werden bzw. als ein Eintreten für die Einstellung von Personen, die das Erweiterungsfach Theaterpädagogik studierten. Zum anderen wird in dieser Passage (ETP 1, Abs. 431–439) die Notwendigkeit formuliert, die Leitung von Schultheaterangeboten lediglich solchen Personen zu übertragen, die über qualifizierte Ausbildungsabschlüsse zur Theaterpädagogin bzw. -lehrkraft verfügen. Um dies sicherzustellen, benötigen Schulleitungen einerseits Kenntnisse über Ausbildungswege und Abschlüsse von Theaterpädagog*innen und Theaterlehrkräften und andererseits die Autorisierung, diese zu überprüfen.

Die Analyse der im Vorausgegangenen betrachteten Transkriptextrakte der Interviews, die mit LP 4, M 2/M 3 und ETP 1 geführt wurden, hat gezeigt, dass sich (interviewte) Theaterlehrkräfte und Theaterpädagog*innen in einem hierarchischen Verhältnis zueinander

²⁸³ Ein BuT®-Zertifikat ist ein nach dem Anerkennungsverfahren des *Bundesverbands für Theaterpädagogik e.V.* legitimierter, formeller Abschluss für Theaterpädagog*innen.

beschrieben: So sprachen LP 4 und M 2 freien bzw. an Theatern engagierten Theaterpädagog*innen die Fähigkeit ab, in schulischen Kontexten professionell agieren zu können, und die freischaffende Theaterpädagogin ETP 1 konstatierte, Theaterpädagog*innen seien „Experten für Theater“ (ETP 1, Abs. 433), wohingegen Lehrkräfte mitunter „einfach zum Theaterexperten ernannt würden, obwohl sie es nicht seien“ (vgl. ETP 1, Abs. 431). Nach Hilliger, Mangold und Sting ist „dieses Hierarchieverhältnis Ausdruck eines Machtdiskurses, den es zu hinterfragen gilt“²⁸⁴. Hilliger, Mangold und Sting akzeptieren zwar die Differenzen unterschiedlicher „Professionalitätsverständnisse“²⁸⁵ beider Berufsgruppen, vertreten jedoch die These, „zur beruflichen Professionalität von Theaterlehrkräften und Theaterpädagog*innen gehöre die Kontextualisierung im Sinne einer kritischen Befragung der Systeme, der Strukturen, der Arbeitsverhältnisse und der eigenen Haltung darin“²⁸⁶. Die Differenzen und Gemeinsamkeiten beider Professionen beschreiben die drei Verfasser*innen des Beitrags „Thesen zur Theaterarbeit an Schulen und in außerschulischen Bildungseinrichtungen“²⁸⁷ wie folgt:

Essentieller [...] Bestandteil der Arbeit von Theaterpädagog*innen und Theaterlehrer*innen ist [...] die Arbeit in Projekten. Diese Ausgangslage kann bei den Akteuren zu unterschiedlichen Haltungen gegenüber den Institutionen und den jeweiligen Lerngruppen führen. Oft stehen Theaterpädagog*innen dem System Schule mit den damit verbundenen Zwängen eher kritisch gegenüber. Im Konfliktfall kritisieren die Theaterlehrer*innen die allgemeine pädagogische Kompetenz der Theaterpädagog*innen, während die Theaterpädagog*innen die künstlerisch-fachliche Kompetenz der Lehrkräfte bezweifeln.²⁸⁸

Für die Zusammenarbeit von Theaterlehrkräften und Theaterpädagog*innen schlagen Hilliger, Mangold und Sting eine Haltung des „gegenseitigen Respekts vor den jeweiligen Kompetenzen der anderen Professionalität vor, zu der gehöre, dass beide Seiten systembedingte Unterschiede kennen würden, diese akzeptierten und zielführend für die gemeinsame Arbeit einsetzen könnten“²⁸⁹.

Voraussetzung hierfür ist, dass angehende Theaterlehrkräfte bereits in der Ausbildung (bspw. im Studium des Erweiterungsfachs) die „Logik, Sachzwänge, Bedürfnisse und Möglichkeiten der anderen Institution (in diesem Fall der freien und öffentlichen Theater) und der anderen

²⁸⁴ Hilliger, Dorothea; Mangold, Christiane; Sting, Wolfgang: Thesen zur Theaterarbeit an Schulen und in außerschulischen Bildungseinrichtungen. In: Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik. 34. Jahrgang, Heft 72. April 2018. S. 28–29, hier S. 28.

²⁸⁵ Ebd., S. 29.

²⁸⁶ Vgl. ebd.

²⁸⁷ Ebd., S. 28 f.

²⁸⁸ Ebd., S. 29.

²⁸⁹ Ebd.

Professionen (d. h. der Theaterpädagog*innen) kennenlernen²⁹⁰. Dies könnte bspw. im Rahmen von – in die Ausbildungen von Theaterlehrkräften implementierten – Hospitanz- bzw. Assistenzphasen in den theaterpädagogischen Abteilungen öffentlicher Theater geschehen.

Drei interviewte Expert*innen äußerten sich zu (weiteren) Inhalten, die in der Ausbildung von Theaterlehrkräften bearbeitet werden sollten. M 2 stellte bspw. fest:

M 2: Es braucht jemand, der es kann. Jemand, der eine Gruppe führen kann [...] Es geht eigentlich eher darum, dass / Oh wie soll man sagen, dass einer das kann. Dass er so ein didaktisches Verständnis hat, dass er weiß, wie gehe ich mit Texten um, wie führe ich, wie kann ich improvisieren, wie kriege ich die Gruppe dazu.

(M 2/M 3, Abs. 317)

Aus diesem Extrakt lassen sich Inhalte, die in den Erweiterungsstudiengängen bzw. Fortbildungen berücksichtigt werden sollten, filtrieren. Nach M 2 zeichnen sich Personen, die mit Grundschüler*innen Theaterproduktionen erarbeiten „können“ (vgl. M 2/M 3, Abs. 317) zum einen dadurch aus, dass sie über theoretisches Wissen über Gruppenphasen und -dynamiken verfügen und in der Lage sind, dieses Wissen in der Schultheaterpraxis zur Initiierung und Moderation von Probenprozessen zu nutzen. Die Aneignung der genannten Wissensbestände und das praktische Sich-Erproben als Spielgruppenleiter*in in der direkten Arbeit mit Grundschüler*innen sollte somit zu den Ausbildungsbestandteilen von Theaterlehrkräften gehören. M 2 findet es darüber hinaus wichtig, dass Theaterlehrkräfte „mit Texten umgehen können“ (vgl. ebd.). Infolgedessen benötigen Theaterlehrkräfte – nach M 2 – auch Textkenntnisse, d. h., sie sollten während des Studiums Möglichkeiten bekommen, sich ein Textrepertoire anzueignen. Zu Texten zählen – wie unter den Befunden zum *sachlichen Aspekt Material/Stoffe der Mimesis* der *Hauptkategorie Mimesis* bereits erwähnt – neben literarischen Texten aller Gattungen auch Themen, Medienprodukte oder Werke der Bildenden Kunst. Im Zusammenhang mit der Forderung nach der Aneignung eines Textrepertoires als Voraussetzung für einen „performativen Umgang mit Texten“ (vgl. M 2/M 3, Abs. 317) sei auf Mörschs „diskriminierungskritische“²⁹¹ Überlegungen zum „Stichwort Kanon“²⁹² hingewiesen, da das Textrepertoire von (Theater-)Lehrkräften sowohl

²⁹⁰ Vgl. Mörsch, Carmen: Watch this Space! Positionen beziehen in der Kulturvermittlung. In: Sack, Mira; Ray, Anton; Schöbi, Stefan (Hrsg.): Theater Vermittlung Schule. Ein Dialog. Zürich, 2011. S. 8–25, hier S. 21.

²⁹¹ Mörsch, Carmen: Critical Diversity Literacy an der Schnittstelle Bildung/Kunst: Einblicke in die immerwährende Werkstatt eines diskriminierungskritischen Curriculums, 2018. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE. <https://www.kubi-online.de/artikel/critical-diversity-literacy-schnittstelle-bildung-kunst-einblicke-immerwaehrende-werkstatt> (Zugriff: 17.10.2022).

²⁹² Ebd.

auf einen Kanon rekurrieren, als auch zur Erweiterung eines Kanons beitragen kann. So konstatiert Mörsch:

Kanonisierung ist in den Künsten eines der wichtigsten Mittel zur Herstellung und zum Erhalt hegemonialer Vorherrschaft. Alle Institutionen sind damit beschäftigt auszuwählen und festzulegen, was in den künstlerischen Kanon eingeht – d.h. was von der Mehrheit als – überzeitlich – wertvoll und daher erhaltenswert anerkannt wird. Von Minorisierten* wird der jeweilige Kanon jeweils kritisiert und mit Blick auf seine Ausschlussmechanismen hinterfragt. Dies führte und führt zu verschiedenen Möglichkeiten des Umgangs mit dem Kanon – die auch gleichzeitig greifen können, sich zumindest nicht alle gegenseitig ausschließen:

- den bestehenden Kanon gegenlesen, aneignen, dekonstruieren;
- den bestehenden Kanon erweitern;
- andere Kanons bilden
- oder aber das Konzept des Kanons wegen der darin zwangsläufig eingeschriebenen Dominanzverhältnisse grundsätzlich zurückweisen.²⁹³

Dies gilt es, so meine ich als Verfasserin dieser Arbeit, in den Studien- und Ausbildungsgängen zur Theaterlehrkraft zu beachten, indem bspw. Texte aus dem bestehenden Kanon (der für die Grundschule empfohlenen Literatur) in theaterpädagogisch-praktischen Ausbildungsveranstaltungen dekonstruiert werden oder indem bisher unbekannte Texte zur Erweiterung des Kanons bearbeitet werden.

Der „Umgang mit Texten“ (M 2/M 3, Abs. 317) setzt für M 2 ein „didaktisches Verständnis“ (M 2/M 3, Abs. 317) voraus. Die Multiplikatorin (M 2) spricht hier von einem „didaktischen Verständnis“ (ebd.), das sich auf den performativen, leiblich-handelnden Umgang mit Texten bezieht. Daraus lässt sich als Ausbildungsinhalt die Erprobung und Reflexion von Didaktiken ableiten, die sich an den performativen Künsten insbesondere an der Kunstform Theater orientieren. Sting spricht in diesem Zusammenhang von einer „performativen Didaktik“²⁹⁴, und Hentschel meint, zu dieser „Didaktik im Plural“²⁹⁵ gehöre die „handlungsorientierte Aneignung künstlerischen Wissens sowie die Reflexion dieses Aneignungsprozesses innerhalb und außerhalb der sich vollziehenden (künstlerischen) Praxis“²⁹⁶. Die Reflexion, die sich innerhalb des handlungsorientierten Aneignungsprozesses vollziehe, würde dabei „wesentlich von der jeweiligen Materialität der künstlerischen Produktionsweise bestimmt, d. h., es ginge um Praktiken des Untersuchens von Material, des Entwerfens, Verwerfens und Umstrukturierens“²⁹⁷. Zum handlungsorientierten Aneignungsprozess gehört für M 2 auch das Improvisieren sowie die Reflexion der Improvisationsprozesse und -ergebnisse. M 2

²⁹³ Ebd.

²⁹⁴ Sting, Wolfgang: Theater | Pädagogik | Schule – Positionen und Visionen eines Arbeitsfeldes. In: Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik. 34. Jahrgang. Heft 72. April 2018, S. 7.

²⁹⁵ Hentschel, Ulrike: Theaterlehren und lernen – Zur Einleitung. In: Hentschel, Ulrike (Hg.): Theater lehren Didaktik probieren. Strasburg, 2016. S. 6–11, hier S. 7.

²⁹⁶ Ebd., S. 8.

²⁹⁷ Ebd.

umschreibt dies mit der Aussage, Theaterlehrkräfte kennten Improvisationsverfahren, denn sie wüssten „wie man improvisieren könne und wie man Gruppen zum Improvisieren anstifte“ (vgl. M 2/M 3, Abs. 317). Als Ausbildungsparadigma ergibt sich daraus die Konzentration auf das performative, künstlerische Experimentieren mit Improvisationsverfahren, theaterpädagogischen Arbeitsweisen und Schauspiel- bzw. Performanceansätzen sowie die Reflexion dieser Praxen, zu der auch die Auseinandersetzung mit den theoretischen Fundierungen der jeweiligen Konzepte oder Verfahren gehört. Zudem benötigen (angehende) Theaterlehrkräfte (bereits während der Ausbildung) Möglichkeiten zum Praxistransfer und somit zum theatral-künstlerischen Arbeiten mit Schultheatergruppen, um erste Erfahrungen mit der Initiierung und Strukturierung theatraler Produktionsprozesse machen zu können.

Auch LP 8 forderte für Theaterlehrkräfte handlungsorientierte Fortbildungen, in denen sie performative Bildungsmöglichkeiten erproben und reflektieren könnten. Das Experimentieren mit diesen Bildungsmöglichkeiten könne – neben der Option, sie für die Schultheaterarbeit zu adaptieren – möglicherweise auch zu einer handlungsorientierten Lernkultur in anderen Fächern beitragen. So kommentierte LP 8 die Frage nach ihrer Einschätzung zu Benders These, zwischen schulischen Strukturen und dem Ästhetischen existierten Passungsproblematiken, wie folgt:

LP 8: Arbeitsweisen, Methoden, die sind schon auch durch die Bildungspläne vorgegeben, und da ist der ästhetische Ansatz so natürlich noch nicht verankert. Ja [...] aber andererseits vielleicht fehlen Möglichkeiten und schon wieder Multiplikation darüber, wie kann man es denn anders machen. Also Fortbildungen, Austausch darüber, welche Zugänge es doch noch gibt. [...] Bei mir lernen die Kinder mittlerweile Buchstaben über die Sinne. Also es ist sehr viel haptisch, optisch und mit Bewegung. Also mein Unterricht ist sehr wenig im Sitzen. Ich brauche diese Körperlichkeit, ich merke, die Kinder sind dadurch viel produktiver, aktiver, merken es sich besser. Und da komme ich auch nur darauf, weil ich es erfahren habe und ausprobiert habe.

(LP 8, Abs. 255)

LP 8 bemerkt zunächst, dass möglicherweise „die [...] Multiplikation darüber fehle, wie man ästhetische Arbeitsweisen in schulischen Strukturen praktizieren könne, um alternative Lernkulturen zu entwickeln“ (vgl. LP 8, Abs. 255). Anschließend weist sie (LP 8) auf die Notwendigkeit des Ausbaus von Fortbildungsangeboten zu performativen (ästhetischen) Bildungsformen hin, indem sie „Fortbildungen, Austausch darüber, welche Zugänge es doch noch gibt“ (LP 8, Abs. 255) fordert. Auch berichtet LP 8 über eigene positive Erfahrungen mit handlungsorientierten Arbeitsweisen im Deutschunterricht und plädiert für den Einbezug ästhetisch-performativer Verfahren in die Unterrichtsgestaltung regulärer Fächer.

LP 8 erachtete es darüber hinaus für erforderlich, dass Lehramtsstudierende mit dem Erweiterungsfach Theaterpädagogik ein obligatorisches Theaterprojekt im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung (d. h. während eines ihrer Schulpraktika) absolvieren.

LP 8: (...) Vielleicht wäre es nicht schlecht, wenn man sehr intensiv jetzt auch nochmal in der Ausbildung den Bereich Schulpraxis angeht. Also ich war selbst im Schulpraktikum dann mit Theater. Man hat dann aber nur diese Kleingruppe, in der man dieses Projekt umsetzt, und es gab keinerlei Austausch, oder es gab ja auch noch gar keine Erfahrungswerte als Lehrpersönlichkeit mit Theater in der Schule. [...] Also ich denke, da könnte man viel im Ausbildungsweg noch mit einbauen. Sei es nur Rahmenbedingungen noch mit aufzugreifen und vorzubereiten, was da kommt. [...] So ein Ausblick auf die Situation wie es später tatsächlich an den Schulen aussieht. Was gibt es für Möglichkeiten, was gibt es vielleicht auch für Modelle?

(LP 8, Abs. 304)

LP 8 schlägt vor, die Schulpraxis noch stärker als bisher in den Modulen bzw. Modulbausteinen des Erweiterungsfachs Theaterpädagogik bzw. Theater zu berücksichtigen, indem bspw. obligatorische Praktika mit flankierenden Mentoring-Programmen durch Theaterlehrkräfte verankert würden, oder indem Lehrveranstaltungen zu den systemimmanenten „Rahmenbedingungen“ (LP 8, Abs. 304) schulischer Theaterangebote ausgebracht würden.

Auch wünschte sich LP 8 die gemeinsame Erprobung theaterpädagogischer Modelle und Konzepte in Fachgruppen:

LP 8: Ich kann ja jetzt auch auf den Server des Kultusministeriums gehen und kann mir ankucken, wie wird dieses Me-Nu-K (*Abkürzung für den Fächerverbund ‚Mensch, Natur und Kultur‘*) Thema angegangen, oder was wird erwünscht, wie wird es gemacht. Und da wäre ich der Meinung, je nachdem, wie es (*Theater*) in den Bildungsplan irgendwann einfließen soll, da muss man weg von der Theorie. Also da ist natürlich mit dem SAFARI-Modell wahnsinnig viel an die Hand gegeben, was ich praktisch umsetzen kann. Und sowas würde ich nutzen, also das wäre für mich eins der wichtigsten Kriterien.

I: Denken Sie an ein gemeinsames Ausprobieren von Modellen?

LP 8: Ja, ja.

(LP 8, Abs. 326–328)

LP 8 plädiert mit dem Satz „da muss man weg von der Theorie“ (LP 8, Abs. 326) für eine performative, handlungsorientierte Aus- und Fortbildungspraxis, in der theaterpädagogische Methoden und Konzepte körperlich handelnd erprobt und reflektiert werden. Als Beispiel für eine gelungene handlungsorientierte Konzeptvermittlung führt LP 8 eine Erfahrung aus ihrer Studienzeit an, in der mit dem von Gabriele Czerny entwickelten SAFARI-Modell²⁹⁸ theaterpädagogisch-praktisch gearbeitet wurde.

²⁹⁸ Vgl. Czerny, Gabriele: Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension. Augsburg, 2004.

Wie aus der Analyse der Extrakte zum *sachlichen Aspekt Aus- und Fortbildung* der *Hauptkategorie Desiderate* hervorgeht, erachteten mehrere interviewte Expert*innen den Ausbau des Angebots an theaterpädagogisch-praktischen Fortbildungsmöglichkeiten für Theaterlehrkräfte für wünschenswert. Hierzu sei angemerkt, dass die Außenstelle des *Zentrums für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL)* Schloss Rotenfels als eine „Einrichtung des Landes Baden-Württemberg mit der zentralen Lehrkräftefortbildung für die Bereiche Bildende Kunst und Schultheater den Auftrag erfüllt, ein bedarfsgerechtes Unterstützungsangebot für Schulen und Lehrkräfte aufzustellen und in diesem Zusammenhang Lehrkräftefortbildungen veranstaltet und Austragungsort für Fachtagungen bzw. Symposien ist“²⁹⁹. Im Schuljahr 2021/2022 wurden hier achtzehn Theater-Fortbildungen für Lehrkräfte aller Schularten angeboten und explizit eine Fortbildung für Lehrkräfte der Primarstufe, wohingegen sechs Fortbildungen speziell für Lehrkräfte, die an Gymnasien und Beruflichen Schulen in der Sekundarstufe II unterrichten, offeriert wurden. Hieraus lässt sich zum einen schließen, dass Theaterlehrkräften ein differenziertes Fortbildungsangebot seitens des *Zentrums für Schulqualität und Lehrerbildung* zur Verfügung steht und zum anderen, dass insgesamt wenig spezifische Fortbildungsangebote für Theaterlehrkräfte, die mit Grundschüler*innen arbeiten, angeboten werden.

Die Analyse der Extrakte zum *sachlichen Aspekt Aus- und Fortbildung* ergab darüber hinaus folgende Befunde:

Grundsätzlich wurde die Erweiterung des Angebots an Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten zur Theaterlehrkraft gefordert, um eine höhere ‚Theaterlehrkräftequote‘ an den Grundschulen zu erreichen, die zur weiteren (möglichst flächendeckenden) Etablierung des ästhetischen Bildungsangebots Schultheater an Grundschulen beitragen könne. Da es in Baden-Württemberg bereits ein Angebot an Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten zur Theaterlehrkraft (s. o.) gibt, sind nach Meinung der Verfasserin dieser Arbeit beim Ausbau des Ausbildungsangebots lediglich vorhandene Lücken im Angebotsspektrum zu schließen (siehe Kapitel V.3.3).

Zum anderen wiesen interviewte Expert*innen darauf hin, dass Theaterlehrkräfte (im Gegensatz zu Theaterpädagog*innen, die in außerschulischen Feldern arbeiten) unter schulsystemimmanenten strukturellen Bedingungen theaterpädagogisch tätig seien. Infolgedessen benötigten Theaterlehrkräfte schulspezifisches Wissen. In diesem Zusammenhang wurde mit Rückgriff auf Hilliger, Mangold und Sting auf den „hierarchischen

²⁹⁹ Vgl. Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) Außenstelle Schloss Rotenfels. Badstr. 1 A, 76571 Gaggenau-Bad-Rotenfels. In: <https://www.akademie-rotenfels.de/de/lehrerfortbildungen/> (Zugriff: 12.2.2022).

Diskurs, in dem die Arbeitsfelder Kunst und Schule verhandelt werden³⁰⁰ verwiesen, den es zu hinterfragen gilt. Dies könnte geschehen, indem in die Ausbildungen von Theaterlehrkräften Lehrveranstaltungen aufgenommen würden, die der Aneignung von differenziertem Wissen über unterschiedliche Arbeitskontexte (wie bspw. das Schulsystem, außerschulische Felder und Theaterbetriebe) dienen, sodass angehende Theaterlehrkräfte in der späteren Berufspraxis sowohl im eigenen (schulischen) strukturellen Rahmen professionell agieren können, als auch den Kontext von freischaffenden bzw. an Theatern engagierten Theaterpädagog*innen kennen. Kontextkenntnisse könnten beide Berufsgruppen in die Lage versetzen, kollektive Arbeitsprozesse unter der Prämisse der gleichberechtigten Zusammenarbeit und gegenseitigen Wertschätzung zu gestalten.

Weiter wurde es von Befragten für notwendig erachtet, dass sich (zukünftige) Theaterlehrkräfte im Rahmen von Aus- und Fortbildungen Wissen über Gruppenphasen und -dynamiken aneignen und Möglichkeiten bekommen, sich selbst – etwa im Rahmen von Praktika – als Spielleiter*innen zu erproben, da Schultheater stets eine produktorientierte Projektarbeit mit Gruppen (bzw. Klassen) darstelle. Auch die Aneignung eines Repertoires an Texten, die sich als Spielmaterial für Grundschüler*innen eignen, wurde für wünschenswert erachtet. In diesem Zusammenhang wurde (von der Verfasserin dieser Arbeit) auf Mörschs Perspektive auf die Kanonisierung hingewiesen, von der fruchtbare Impulse für einen diskriminierungskritischen Umgang mit dem Textfundus des Kanons ausgehen.

Darüber hinaus wurde von befragten Expert*innen die gemeinsame Erprobung und Reflexion theatral-ästhetischer performativer Verfahrensweisen als Bestandteil der Aus- und Fortbildungen (zu bzw. von Theaterlehrkräften) gewünscht, um Praxisadaptionen zu ermöglichen, aus denen möglicherweise (weitere) performative Fach-Didaktiken entwickelt werden könnten.

Theater als Fach

Zehn interviewte Expert*innen erachteten die Einführung von Theater als Fach an Grundschulen für wünschenswert. Das entspricht einem Anteil von 58,8 % der Befragten. Als Begründung für die Forderung, Theater als reguläres Unterrichtsfach einzuführen, wurden verschiedene Argumente vorgetragen, die im Folgenden anhand der Betrachtung von Transkriptextrakten nachgezeichnet werden.

Zum einen wurde argumentiert, die flächendeckende Einführung von Theater als Fach ermögliche allen Schüler*innen bereits während der Grundschulzeit die Teilhabe an der

³⁰⁰ Hilliger, Dorothea; Mangold, Christiane; Sting, Wolfgang: Thesen zur Theaterarbeit an Schulen und in außerschulischen Bildungseinrichtungen. In: Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik. 34. Jahrgang. Heft 72. April 2018. S. 28–29, hier S. 28.

Kunstform Theater und trage zur kulturellen Bildung bei. Dieses Argument lässt sich als Engagement für die kulturelle Partizipation aller – unabhängig vom Herkunftsmilieu – fassen und mit den Ausführungen zum Bildungsplan 2016 begründen, in denen die kulturelle Bildung als Bestandteil schulischer Bildung ausgewiesen ist:

Kulturelle Bildung bezeichnet den Lern- und Auseinandersetzungsprozess des Menschen mit sich, seiner Umwelt und der Gesellschaft im Medium der Künste. [...] Kulturelle Bildung schafft Zugänge zu Kunst und Kultur im Sinne von Chancengleichheit und gesellschaftlicher Teilhabe. Rezeption, Produktion und Reflexion von Kunst und Kultur fördern künstlerische Fähigkeiten und ästhetisches Verständnis. Kulturelle Bildung ist substantieller Bestandteil dieses Bildungsplans und geeignet, einen maßgeblichen Beitrag zur Schulkultur zu leisten, zum Beispiel im Rahmen des Schulcurriculums und in Kooperation mit außerschulischen Partnern.³⁰¹

ETP 1 vertrat bspw. die These, alle Kinder sollten die Möglichkeit bekommen, handlungsorientierte Erfahrungen mit „allen“ (vgl. ETP 1, Abs. 345) Kunstsparten machen zu können, um die Kunstform, die ihren individuellen Neigungen entspreche, als eigenes Ausdrucksmittel nutzen zu können. Auf die Frage, wie sie die Forderung des LVTS³⁰², Schultheater als Fach an Grundschulen einzuführen, beurteile, antwortete diese Theaterpädagogin (ETP 1):

ETP 1: Ja, das ist dringend nötig. Anders kann ich es nicht sagen. Kinder sollten begleitet werden von solchen Fächern. Kinder brauchen / Quatsch, nicht nur Kinder, jeder Mensch, jeder Mensch braucht Selbstaussdruck und muss die Möglichkeit haben, sich auszudrücken. Das kann über alle möglichen Wege geschehen. Und es wäre schön, wenn Kinder mit diesen musischen Fächern; mit allen in Berührung kommen und sich daraufhin aussuchen können: ‚Wie möchte ich mich denn ausdrücken? Was ist für mich der gangbarere Weg?‘ Natürlich kann es sein, dass ein Kind viel lieber singt, um sich auszudrücken, oder ein Instrument spielt, als Theater zu spielen. Aber die Möglichkeiten sollten bekannt sein. Weil ich glaube, dadurch [...] die Fähigkeit mit dem eigenen Leben zurechtzukommen enorm gesteigert wird.

(ETP 1, Abs. 345)

ETP 1 erachtet es für notwendig, dass Schüler*innen im Grundschulalter mit „allen musischen Fächern in Berührung kommen“ (vgl. ETP 1, Abs. 345), um ästhetische Ausdrucksmöglichkeiten erproben zu können. Zu allen „musischen Fächern“ (ebd.) zählt für ETP 1 auch das Fach Theater. Die Möglichkeit – neben Musik – die Kunstform Theater performativ erproben zu können, wird von ETP 1 im zitierten Extrakt geradezu als universelles Recht aller Kinder (und somit aller Grundschüler*innen) konstruiert, denn sie meint, Kinder sollten von ästhetischen Fächern „begleitet werden“ (vgl. ebd.), sodass ihnen sämtliche künstlerische Ausdrucksmöglichkeiten “bekannt“ (ebd.) seien und sie aus einem

³⁰¹ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Bildungsplan 2016. Lehrkräftebegleitheft. Villingen-Schwenningen, 2016, S. 12.

³⁰² Abkürzung für *Landesverband Theater in Schulen Baden-Württemberg e.V.*

Kunstspartenspektrum die ihrer individuellen Neigung entsprechende Sparte als Möglichkeit zum „Selbsta Ausdruck“ (ebd.) wählen könnten. ETP 1 nennt mit der „Steigerung der Fähigkeit mit dem eigenen Leben zurechtzukommen“ (vgl. ebd.) auch einen Effekt, den sie mit dem performativen Umgang mit einer (den individuellen Neigungen entsprechenden) Kunstform verbindet.

Auch LP 6 führte als Begründung für ihren Wunsch nach der flächendeckenden Einführung von Theater als drittem ästhetischem Fach an Grundschulen in Baden-Württemberg das Argument an, allen Grundschüler*innen müsse ein Zugang zur Kunstform Theater ermöglicht werden. Diese Theaterlehrkraft (LP 6) antwortete auf die offene Interviewausstiegsfrage:

LP 6: Ja, ich [...] hätte bloß den Wunsch, dass es (*Theater*) einfach nicht so punktuell an so ein paar Schulen /
(LP 6, Abs. 559)

Zum Wunsch, dass Schultheater nicht ausschließlich „punktuell an [...] ein paar Schulen“ angeboten würde, führte LP 6 weiter aus:

LP 6: Dass einfach das (*Schultheater*) nicht nur an ein paar Schulen, an denen es halt jetzt irgendwelche Theaterlehrer gibt oder Leute, die einen Hang zur Selbstaussbeutung haben oder sowas, dass es nicht nur da stattfindet, sondern, dass das einfach in unseren Fächerkanon / Dass es auch im Bildungsplan wieder eine Rolle spielt. [...] Es ist punktuell mit drin in Deutsch oder punktuell in Kunst, aber das ist ja lächerlich.
(LP 6, Abs. 569)

Mit der Aussage, Schultheater dürfe nicht lediglich „an ein paar Schulen, an denen es [...] irgendwelche Theaterlehrer gebe oder Leute, die einen Hang zur Selbstaussbeutung hätten“ (vgl. LP 6, Abs. 569) stattfinden, stellt LP 6 fest, es basiere bisher auf dem Zufallsprinzip, ob ein Schultheaterangebot an einer Grundschule vorhanden sei oder nicht. Infolgedessen sind im Bundesland Baden-Württemberg die Chancen für Schüler*innen, in der Grundschule mit der Kunstform Theater (körperlich-handelnd) in Berührung zu kommen, ungleich verteilt, und es existiert keinesfalls „Chancengerechtigkeit“³⁰³ im Hinblick auf die Zugangsmöglichkeiten zum Theaterspiel. LP 6 spricht dies zwar nicht explizit aus, fordert jedoch, dass Theater als Fach in den Fächerkanon aufgenommen werden solle, da es im Bildungsplan 2016 „nur punktuell in Deutsch oder in Kunst“ (LP 6, Abs. 569) vorkomme und als Kompetenzvermittlungsmethode einen „lächerlichen“ (vgl. ebd.) Stellenwert einnehme. LP 6 differenziert ferner zwischen der Situation an ihrer Schule, wo Theater in Form einer Projektepochة obligatorisch unterrichtet wird, und der Situation im gesamten Bundesland. Zugunsten der Chancengerechtigkeit im Hinblick auf die Zugangsmöglichkeiten zum

³⁰³ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Bildungsplan 2016. Lehrkräftebegleitheft. Villingen-Schwenningen, 2016, S. 12.

Theaterspiel wünscht sich LP 6 eine flächendeckende Einführung des Fachs Theater an den Grundschulen Baden-Württembergs:

LP 6: [...] Einerseits denke ich, also, wenn ich mich da irgendwie engagieren kann (*für Theater als Fach*) über den LVTS oder mit dieser Arbeitsgruppe ist das gut. Aber ich bin dann schon immer wieder auch zufrieden, dass wir hier an der Schule so einen Level erreicht haben und so.
(LP 6, Abs. 591)

LP 6: Aber für [...] Baden-Württemberg würde ich mir wünschen, dass wir da einfach auch mal auf einen anderen Weg kommen würden.
(LP 6, Abs. 595)

Mit der Beschreibung der Differenz zwischen einzelnen Schulen, an denen es bereits Theaterangebote gebe, und der allgemeinen Situation an den Grundschulen im Bundesland Baden-Württemberg weist LP 6 auf die (ihrer Meinung nach bestehende) Notwendigkeit hin, Theater als „dritte ästhetische Säule“ (LP 6, Abs. 154) neben Musik und Bildender Kunst³⁰⁴ als Fach an allen Grundschulen in Baden-Württemberg einzuführen. Dies führt sie an anderer Stelle so aus:

LP 6: Also, ich finde es (*Theater*) gehört eigentlich [...] als dritte ästhetische Säule da mit rein, weil es ganz andere Sachen noch aus den Kindern / Also, weil man ganz andere Dinge tun kann, hinsichtlich ästhetisch-kultureller Bildung, was Kunst nicht leisten kann und auch Musik nicht leisten kann. Und ich sehe einfach nach dieser ganzen Zeit, in der ich das (*den Theaterprojektunterricht*) jetzt mache, was das mit den Kindern macht. Also, was es ihnen mitgibt.
(LP 6, Abs. 154)

Die Notwendigkeit, Theater als Fach an Grundschulen einzuführen, wird hier mit dem „ästhetisch-kulturellen“ (vgl. LP 6, Abs. 154) Bildungsauftrag begründet, der sich durch die Kunstform Theater auf eine „andere“ (vgl. ebd.) Art und Weise als durch die Kunstformen Musik bzw. Bildende Kunst realisieren lasse.

Neben der Argumentation, die Einführung des Fachs Theater ermögliche Chancengerechtigkeit im Hinblick auf die Teilhabe von Grundschüler*innen an der Kunstform Theater und trage zur kulturell-ästhetischen Bildung bei, wurde die Notwendigkeit, Theater als Fach einzuführen, von befragten Expert*innen auch mit den vermeintlichen Bildungswirkungen des Theaterspiels begründet.

LP 7 forderte bspw. die Einführung des Fachs Theater, da das Theaterspiel nicht nur eine „wichtige Ausdrucksform“ (LP 7, Abs. 170) sei, sondern auch „sozial und personal [...] extrem gut schulen könne“ (vgl. LP 7, Abs. 170):

I: Also, warum soll Theater als Fach etabliert werden?

LP 7: (...) Ja, weil ich schon finde, dass Theater neben Musik und Kunst jetzt

³⁰⁴ Dieses Fach ist im Bildungsplan 2016 als *Kunst/Werken* ausgewiesen. Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): *Bildungsplan 2016. Kunst/Werken*. Villingen-Schwenningen, 2016.

einfach auch ein wichtiger Baustein eigentlich der Gesellschaft irgendwie ist und eine wichtige Ausdrucksform auch. Und ich finde tatsächlich, dass kein anderes Fach sozial und personal so extrem gut schulen kann wie dieses Fach.
(LP 7, Abs. 169–170)

Hier wird dem Theaterspiel die Wirkung der „sozialen und personalen Bildung“ (vgl. LP 7, Abs. 170) zugeschrieben. Dieser Effekt wird als Argument für die Einführung von Theater als Fach „mit gesellschaftlicher Relevanz“ (vgl. LP 7, Abs. 170) herangezogen. Die Formulierung, das Fach Theater schule „sozial und personal“ (LP 7, Abs. 170) weist auf Czernys theaterpädagogisches Ausbildungskonzept hin, in dem explizit die „personale und soziale Dimension“³⁰⁵ erwähnt wird, und in dem sowohl der Aspekt der „Selbstbildung“³⁰⁶ als „Auseinandersetzung mit sich selbst unter der Zielsetzung, sich als Person kennenzulernen und eine stabile Ich-Identität aufzubauen“³⁰⁷, als auch „die Erfahrung der Interaktion mit den Mitspielenden und der reflektierenden Selbsteinschätzung der eigenen Wirkung auf andere“³⁰⁸ und somit die soziale Bildung eine wesentliche Rolle spielen.

M 1, die die Einführung von Theater als Fach an Grundschulen auch für wünschenswert erachtete, begründete diese Position u. a. ebenfalls mit dem Effekt der „Persönlichkeitsentwicklung“ (M 1, Abs. 140), den das Theaterspiel fördere, und argumentierte für die Einführung von obligatorischem Theaterunterricht ab der ersten Klasse wie folgt:

M 1: Ja, also wir haben in der Grundschule in Klasse eins ja gar keine Noten. Also wir haben erst Ende Klasse zwei Noten, deswegen würde ich das (*obligatorischen Theaterunterricht*) phantastisch finden. Erstens mal [...] weil ich einfach denke, es ist wahnsinnig phantastisch, wie Schüler in ihrer Persönlichkeitsentwicklung wachsen, wie man die Welt auch entdeckt, wie jemand anders ist. [...] Also ich sage immer: ‚Das Ich spiegelt sich oder bricht sich am Gegenüber.‘ Ich habe vorher schon von sozialer / Also es ist nicht nur Wahrnehmungskompetenz, Sprach- und Sprechkompetenz, Spielfreude. Es ist Ausdrucksfreude. [...] Man macht ja dann auch so vertrauensstiftende Übungen. Und das, denke ich, ist für Klasse eins, wo die vom Kindergarten in eine neue Gruppe kommen, sich positionieren müssen und auch ihr Selbstbewusstsein ja [...] steigern oder auch finden müssen /
(M 1, Abs. 140)

M 1 zählt in dieser Passage zahlreiche positive Wirkungen auf, die sie dem Theaterspiel zuschreibt und die mit der Einführung von Theater als Fach erzielt werden könnten. Neben der Auswirkung auf die „Persönlichkeitsentwicklung“ (M 1, Abs. 140) könnten gerade Schüler*innen der ersten Klasse mit Hilfe des Theaterspiels „die Welt und die Andersartigkeit

³⁰⁵ Czerny, Gabriele: Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension (8., unveränderte Auflage). Augsburg, 2017.

³⁰⁶ Ebd., S. 152 ff.

³⁰⁷ Ebd., S. 150.

³⁰⁸ Ebd., S. 151.

des Gegenübers entdecken“ (vgl. ebd.), ihre „Wahrnehmungs-, Sprach- und Sprechkompetenz steigern“ (vgl. ebd.) sowie ihre „Spiel- und Ausdrucksfreude“ (vgl. ebd.) ausleben. Darüber hinaus könne die verbindliche Teilnahme am Theaterunterricht dazu beitragen, dass Schüler*innen der ersten Klasse den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule positiv bewältigten. M 1 plädiert somit auch wegen der vermeintlichen sozialen Bildungswirkungen des Theaterspiels für die Einführung von Theater als Fach. Neben den persönlichkeitsbildenden und sozialen Effekten zählt M 1 mit der Ausbildung der „Sprach- und Sprechkompetenz“ (M 1, Abs. 140) auch Kompetenzen, die im Bildungsplan für das Fach Deutsch³⁰⁹ ausgewiesen sind, als Wirkungen des Fachs Theater auf. Damit entsprechen – nach M 1 – die Bildungswirkungen des Theaterspiels curricular verankerten Bildungsstandards, d. h., eine Einführung des Fachs Theater könnte nach dieser Auffassung zum (handlungsorientierten) Erwerb bildungsplanrelevanter Kompetenzen beitragen. An dieser Stelle sei angemerkt, dass auch der *Landesverband Theater in Schulen-Baden-Württemberg e.V.* mit dieser Argumentation die Einführung des Fachs Theater an Grundschulen fordert. So wurde vom LVTS unter der Federführung von Christian Schulz für den Theaterunterricht an Grundschulen „unter Berücksichtigung der im Bildungsplan dargestellten theaterbezogenen Kompetenzen [...] ein Unterrichtskonzept für eine systematische, aufbauende Kompetenzvermittlung (für die Klassen 1 bis 4) entwickelt“³¹⁰, das seit „dem Schuljahr 2017/18 [...] an einigen Grundschulen in BW erprobt“³¹¹ worden ist. Anne Steiner evaluierte im Rahmen einer schriftlichen Befragung der Theater- und Klassenlehrkräfte zweier an der Erprobung beteiligter Klassen den Kompetenzerwerb bzw. -zuwachs der Schüler*innen und kommt zu folgendem Ergebnis, das aufgrund der geringen Fallzahl der Befragten nicht repräsentativ ist:

Bis auf [...] einen wird jeder der abgefragten Aspekte von mindestens einer Lehrkraft genannt, es zeigen sich also deutliche sprachliche, soziale und fachliche Lernzuwächse bei mehr als 50 % der Schüler*innen sowohl in Klasse A als auch Klasse B. Übereinstimmend nennen alle drei Lehrkräfte bei drei Aspekten erhebliche Fortschritte bei mehr als der Hälfte ihrer Schüler*innen: der Artikulationsfähigkeit, dem bewussten Einsatz von stimmlicher Lautstärke und der Bereitschaft und Fähigkeit konstruktive Kritik anzunehmen. In allen im Curriculum Theater genannten Kompetenzbereichen und allen übergeordneten Leitperspektiven, zu denen

³⁰⁹ Vgl. Baden-Württemberg. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.): Bildungsplan der Grundschule 2016. Deutsch. Villingen-Schwenningen, 2016, S. 10.

³¹⁰ Schulz, Christian: Das Projekt, Theater in der Grundschule – Theaterarbeit mit allen Schülerinnen und Schülern. In: Schulz, Christian/LVTS BW (Hrsg.): Theater von Anfang an. Ein Modell zur Etablierung der Theaterarbeit in der Grundschule. Reutlingen, 2020. S. 15–23, hier S. 15.

³¹¹ Ebd.

Theaterunterricht beitragen kann, zeigen sich deutliche Zuwächse. Der Theaterunterricht im Projekt war wirksam.³¹²

Die effektorientierte Argumentation prägt, wie Steiners – für den LVTS durchgeführte – (nichtrepräsentative) Erhebung zeigt, den bildungspolitischen Diskurs um die Einführung von Theater als Fach in Baden-Württemberg maßgeblich mit. Diese Argumentation fußt auf der Annahme, dass „der Kompetenzerwerb [...] von Grundschulkindern, die regelmäßig am Theaterunterricht teilnehmen [...] festgestellt“³¹³ werden könne. Theaterunterricht wird infolgedessen aufgrund seiner Wirksamkeit im Hinblick auf den Erwerb curricular fixierter Bildungsstandards gefordert. Es verwundert nicht, dass die Befragten LP 7 und M 1, die die kompetenzvermittelnde Wirksamkeit (des Theaterspiels) anführten, um die Einführung von Theater als Fach zu fordern, Repräsentant*innen des formalen Bildungssystems waren. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass Hilliger und Hentschel die Kunstform Theater zum Erwerb curricular vorgegebener Kompetenzen nicht geeignet finden, denn sie fordern eine Theaterdidaktik, die sich ausschließlich an der Fachlichkeit von Theater ausrichtet:

Nicht formale Bildung durch Theater, sondern ästhetische Bildung im engen Bezug zur Kunst des Theaters ist das Ziel [...]. Damit wird die Fachlichkeit gegenüber den formalen Zielsetzungen bzw. Kompetenzen hervorgehoben.³¹⁴

Die „Fachlichkeit“ (ebd.) von Theater zeichnet sich nach Hentschel und Hilliger durch die von Fischer-Lichte formulierten konstitutiven Merkmale der Kunstform aus, die sich unter den Stichworten „Aufführung (Performance), Inszenierung, Korporalität und Wahrnehmung durch Zuschauende“³¹⁵ fassen lassen. Hentschel und Hilliger konstatieren ferner:

Angesichts der historischen und kulturellen Bedingtheit von Theater, der Vielfalt seiner Erscheinungsformen und Darstellungskonventionen und angesichts der Eigensinnigkeit ästhetischer Erfahrungen lassen sich die Möglichkeiten ästhetischer Bildung dann nicht allgemein bestimmen, sondern sind für jede Theaterarbeit zu konkretisieren. Sie sind abhängig von der jeweiligen Form des Theaters, von dem spezifischen Verhältnis der o.g. Merkmale zueinander und von den je besonderen ästhetischen Erfahrungen, die in der produktiven Auseinandersetzung damit zu gewinnen sind.³¹⁶

Die Argumentation, das Fach Theater wegen seiner vermeintlich (messbaren) Kompetenzerwerbseffekte einzuführen, scheint vor diesem Hintergrund geradezu

³¹² Steiner, Anne: Theaterunterricht von Anfang an – das sagen die Lehrer*innen. In: Schulz, Christian/LVTS BW (Hrsg.): Theater von Anfang an. Ein Modell zur Etablierung der Theaterarbeit in der Grundschule. Reutlingen, 2020. S. 47–61, hier S. 61.

³¹³ Vgl. ebd., S. 47.

³¹⁴ Hentschel, Ulrike; Hilliger, Dorothea: Theater probieren. Positionen zu einer Didaktik des Schulfachs Theater. In: Barth, Dorothee (Hg.): Musik. Kunst. Theater. Fachdidaktische Positionen ästhetischkultureller Bildung an Schulen. Osnabrück, 2016. S. 121–132, hier S. 121.

³¹⁵ Fischer-Lichte zit. nach Hentschel; Hilliger, 2016, S.121.

³¹⁶ Hentschel; Hilliger, ebd., S. 121 ff.

kontraproduktiv, denn mit der effektorientierten Argumentation gerät die Komplexität der Kunstform aus dem Blick. Zu dieser Komplexität gehört der ästhetische Erfahrungsraum des Probens sowie das von einer Klasse erarbeitete ästhetische Produkt (die Performance bzw. Inszenierung) und seine Rezeption durch ein Publikum. Statt einer effektorientierten Perspektive schlagen Hentschel und Hilliger für die „Theaterarbeit in pädagogischen Feldern“³¹⁷ dementsprechend die Fokussierung der „theatralen Praktiken in einem konkreten Produktionskontext“³¹⁸ vor, in dem „von allen Beteiligten des Prozesses produktive Impulse ausgehen können, ebenso wie vom Material, [...] der Umgebung, von Ereignissen“³¹⁹.

Nach diesem Exkurs zur effektzentrierten Argumentation Befragter im Hinblick auf die Forderung, Theater als Fach an Grundschulen einzuführen, sollen nun Transkriptextrakte betrachtet werden, in denen mit dem bisherigen Fehlen der Kunstsparte Theater in der Primarstufe für die Einführung von Theater als Fach argumentiert wurde.

Dieses Argument führte bspw. LP 10 an, die meinte, Theater sei eine „Kunstsparte“ (LP 10, Abs. 448), die – ebenso wie die Kunstsparten Musik und Bildende Kunst – bereits in der Grundschule unterrichtet werden solle:

I: Du hast gerade eben gesagt, dass du eine Befürworterin der Verankerung von Schultheater im Fächerkanon bist. [...] Auf welcher Argumentation basiert deine Position? Warum soll Theater als drittes künstlerisches Fach unterrichtet werden?
LP 10: Ich denke, Argumente gibt es genug. Was mir ehrlich gesagt immer noch nicht ganz klar ist, ist warum es nicht funktioniert. Weil das einfach / Theater gibt es schon seit Jahrhunderten, seit Jahrtausenden gibt es diese Kunstsparte zusätzlich zu Musik und Kunst. Und Theater ist ja auch eine ganz wichtige Sparte [...] Ich kann es nicht verstehen, warum es nicht mit aufgenommen wird. Das ist mir nicht klar. Ich war auch mit dabei, als wir damals vom LVTS beim Kultusminister Stoch waren und ein Gespräch mit ihm hatten. Und auch er hat gesagt: ‚Ja, Theater ist ganz wichtig.‘ [...] Aber da war halt so ein Satz, der bei mir hängengeblieben ist. Der hat gemeint, als wir gesagt haben: ‚So wichtig ist das auch als Fach, schon von unten ‘rauf, nicht nur ‚Literatur und Theater‘ (*Wahlpflichtfach der gymnasialen Oberstufe*), sondern da braucht man ja auch die Basis von Klasse eins an.‘ Und er hat halt gemeint: ‚Ja, wenn Sie wüssten, wie viele Leute zu mir kommen und gerne irgend ein Fach einführen wollen. Es war erst jemand da, der wollte das Fach Glück einführen.‘ Aber, dass das (*Theater*) einfach so ‘was anderes ist / Das gehört einfach zu unserer ganzen Geschichte dazu, Theater. Und, dass das dann einfach nicht als Fach etabliert wird, das ist mir eigentlich ein Rätsel.

(LP 10, Abs. 447–448)

LP 10 konstatiert hier, Theater gebe es „schon seit Jahrtausenden“ (vgl. LP 10, Abs. 448). Tatsächlich reicht die europäische Theatergeschichte bis ins 6. Jahrhundert vor Christus zurück, und wird von Fischer-Lichte an Thespis festgemacht, der „um das Jahr 534 vor

³¹⁷ Ebd., S. 126.

³¹⁸ Ebd.

³¹⁹ Ebd.

Christus Sieger des tragischen Agons bei den Städtischen Dionysien in Athen war und als Erfinder der Tragödie gilt³²⁰. Das Argument von LP 10 Theater gehöre aufgrund seiner „seit Jahrtausenden“ (LP 10, Abs. 448) währenden Existenz als kulturelle Praxis „einfach zu unserer ganzen Geschichte“ (LP 10, Abs. 448), erscheint lediglich im Zusammenhang mit der Aussage plausibel, dass die Kunstsparten Bildende Kunst und Musik, die ebenfalls bereits in der Archaik eine Rolle spielten, Eingang in den schulischen Fächerkanon gefunden hätten. Tatsächlich wird der „Bildungswert“³²¹ des Fachs Musik im Bildungsplan 2016 mit dem Satz „Musik ist ein wichtiger Teil unserer Kultur“³²² eingeleitet, und bei der Beschreibung des „Bildungswerts“³²³ des Fachs Kunst/Werken wird darauf hingewiesen, dass dieses Fach „einen entscheidenden Beitrag zur ästhetisch-kulturellen Bildung leiste“³²⁴. Beide Aussagen könnten auch auf das Fach Theater bezogen werden. Vor diesem Hintergrund erscheint die Bemerkung von LP 10 „sie könne es nicht verstehen, warum Theater nicht mit aufgenommen würde, das sei ihr nicht klar“ (vgl. LP 10, Abs. 448) nachvollziehbar. LP 10 weist außerdem auf den Stellenwert hin, der der Kunstform Theater in der gymnasialen Oberstufe eingeräumt wird, und erklärt in diesem Zusammenhang, Theater sei als Fach „schon von unten ‘rauf wichtig, [...] von Klasse eins an“ (vgl. ebd.). Damit wertet sie die Bildung in der Primarstufe auf, denn sie fordert bereits für Grundschüler*innen die Möglichkeit, handelnd theaterästhetische Gestaltungsformen kennenzulernen, und betont, diese Möglichkeit dürfe nicht ausschließlich Schüler*innen der gymnasialen Oberstufe, die das Fach *Literatur und Theater* wählen könnten, vorbehalten bleiben.

LP 11 erachtete es ebenfalls für notwendig, Theater als Fach an Grundschulen einzuführen, und erklärte:

LP 11: Dann würde ich mir wünschen, dass das (*Theater*) einfach ein Fach ist, wo ganz klar ist, wo das für die Eltern finde ich auch klar definiert ist, und man das so macht wie Kunst oder (...) Musik oder was weiß ich was. Dass das etabliert ist.
(LP 11, Abs. 428)

Hier wird ebenfalls der bisher bestehende, künstlerische Fächerkanon genannt, dem das gewünschte Fach Theater gleichzustellen sei, denn LP 11 erklärt, dieses Fach solle nach außen als solches „klar definiert“ (LP 11, Abs. 428) sein, indem „man es so mache wie Kunst

³²⁰ Vgl. Fischer-Lichte, Erika: *Geschichte des Dramas 1. Von der Antike bis zur deutschen Klassik* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Tübingen/Basel, 1999, S. 19.

³²¹ Baden-Württemberg. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.): *Bildungsplan der Grundschule 2016. Musik*. Villingen-Schwenningen, 2016, S. 3.

³²² Ebd.

³²³ Baden-Württemberg. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.): *Bildungsplan der Grundschule 2016. Kunst/Werken*. Villingen-Schwenningen, 2016, S. 3.

³²⁴ Vgl. ebd.

oder Musik“ (vgl. ebd.). Somit fordert auch LP 11 die Erweiterung des kunstspartenspezifischen Fächerspektrums der Grundschule um das Fach Theater.

An dieser Stelle sei auf Beichel verwiesen, der ebenfalls feststellt, „die Kunstsparten Tanz und Theater sowie deren qualifizierte Vermittlung fehlten im staatlichen Schulwesen fast völlig und in der Primarstufe werde der Ästhetischen Erziehung allgemein wenig Aufmerksamkeit geschenkt, obwohl dies die optimale Lern- und Erlebnisphase hierfür wäre“³²⁵. Auch plädiert Beichel für „die Aufwertung der Ästhetischen Erziehung im staatlichen Grundschulwesen“³²⁶, betrachtet jedoch „die frühe Trennung in einzelne Kunstsparten als besonders fragwürdig, da sich die Wahrnehmungsprozesse für Auge und Ohr, für das Tasten und Bewegen bei Kindern ständig überschneiden“³²⁷. Dementsprechend fordert Beichel eine „aufbauende Gestaltungspraxis in spartenübergreifender Offenheit und in Richtung einer Gesamtdidaktik ästhetischen Handelns“³²⁸ für die schulische Bildung, insbesondere für die Grundschule. Konkretisieren kann sich diese Gestaltungspraxis – nach Beichel – durch die Implementierung von „Theater und Tanz“³²⁹ in den Primarbereich „mit gleichermaßen pädagogischem wie fachlichem Anspruch durch die Doppelqualifikation des involvierten Personals“³³⁰. Diese Implementierung könne die (im Fächerkanon verankerte) Spartenfixierung auf Musik und Bildende Kunst aufbrechen. Zur Realisierung einer kunstspartenübergreifenden ästhetischen Bildung konstatiert Beichel, eigne sich die Form des theaterpädagogischen Projektunterrichts (im Klassenverband) besonders, da dem Theaterspiel per se „Kunstsparten übersteigende Gestaltungsmöglichkeiten“³³¹ inhärent seien. Tatsächlich stellt die Kunstform Theater ein komplexes System dar, in dem unterschiedliche Kunstsparten (wie Schauspiel, Tanz, Bildende Kunst, Medienkunst) aufeinander bezogen, aneinander kontrastiert, gegeneinander ausgespielt usw. werden. Beichel fordert somit, ebenso wie für diese Arbeit befragte Grundschultheaterexpert*innen, die Aufnahme der Kunstsparte Theater in die schulische Bildung der Primarstufe. Allerdings will Beichel im Gegensatz zu den Befragten LP 10 und LP 11 Theater (neben Musik und Bildender Kunst) nicht als ‚drittes‘ ästhetisches Unterrichtsfach einführen, sondern spricht sich für die Implementierung von im Teamteaching durchgeführtem ‚theaterpädagogischem Projektunterricht‘ im Klassenverband aus, der aufgrund seiner Gestaltungsmöglichkeiten zur kunstspartenübergreifenden

³²⁵ Beichel, Johann J.: Zum Auftakt „Theater in der Grundschule“. In: Bachmann, Anna-Sophie; Beichel, Johann J. (Hrsg.): Theater an Grundschulen. Bildungstheorie und Schulpraxis. Dokumentation zur Fachtagung am KIT: 6. Juni 2019. Vorträge und Workshops. Baltmannsweiler, 2019. S. 5–12, hier S. 8.

³²⁶ Ebd., S. 8 f.

³²⁷ Vgl. ebd., S. 8.

³²⁸ Ebd., S. 9.

³²⁹ Ebd., S. 10.

³³⁰ Ebd.

³³¹ Ebd.

ästhetischen Bildung von Grundschüler*innen beitragen könne. Demnach wäre auch eine Fusion sämtlicher ästhetischer Fächer zu theaterpädagogischem Projektunterricht denkbar.

Festzuhalten bleibt, die Forderung, Theater als Fach oder als obligatorischen theaterpädagogischen Projektunterricht im Klassenverband einzuführen, wurde sowohl von Befragten als auch von Beichel formuliert, da die Kunstsparte Theater im Fächerkanon der Grundschule bisher fehle, wohingegen die Kunstsparten Musik und Bildende Kunst jeweils als Fach vertreten seien.

Die Etablierung von Theater als dritter Kunstsparte (neben Musik und Bildender Kunst) im Fächerkanon der Grundschule kann nach Meinung Befragter auch zur stärkeren Akzeptanz der Schultheaterarbeit beitragen. Dies soll anhand einer Passage veranschaulicht werden, die aus dem Interviewtranskript des Interviews, das mit SL 1 geführt wurde, stammt.

I: Sie haben den Theater-Atelier-Unterricht //

SL 1: Ja, genau.

I: // im Stundenplan fest verankert.

SL 1: Ja, ja, genau. Es muss Ruhe einkehren in Schulalltag. Das ist ganz wichtig. Kultur ist ja eigentlich eine Sache, die von sich heraus eher Unruhe reinbringt.

I: Ja.

SL 1: Wenn das aber der Fall ist, dann haben Sie das Lehrerkollegium nicht hinter sich. Es braucht geordnete Strukturen. Und innerhalb dieser Strukturen darf sich aber Kreativität entfalten. Eben, es muss verlässlich sein. Das Problem ist, wenn es einmal ist, sporadisch, ja so: ‚Jetzt machen wir hier ein Event und da ein Highlight.‘ Das finde ich eher schwierig. Ich finde es besser, wenn die Kultur fest vor Ort ist, verankert ist.

I: Mhm und Ruhe reinbringt, sagten Sie.

SL 1: Ja, genau.

[...]

SL 1: Wenn ich immer nur aufgeregt bin, von einem Event zum anderen hopfe, finde ich, verbraucht sich schon Einiges.

I: Ja. Ja.

SL 1: Und so kann innerhalb der gewohnten Struktur / [...] weiß man, man kann entspannt sein. Und dann entsteht etwas.

(SL 1, Abs. 247–260)

SL 1 begründet die Notwendigkeit, Theater als Fach im regulären Stundenplan zu verankern (was an ihrer Schule zum Interviewzeitpunkt bereits realisiert worden war), mit dem Argument, sporadische Projektangebote stifteten Unruhe im „Schulalltag“ (SL 1, Abs. 249) und würden infolgedessen vom Kollegium nicht mitgetragen, wohingegen eine kontinuierliche Einbettung von „Kultur“ (ebd.) in den regulären Stundenplan und somit in die „gewohnte Struktur“ (vgl. SL 1, Abs. 260) zur Akzeptanz der Kultur (in diesem Fall des Theateratelierunterrichts) führe. Zudem garantiere die fixe Verankerung des Theateratelierunterrichts im regulären Stundenplan Kontinuität, Verlässlichkeit und Ruhe und diese Komponenten trügen wiederum zur „Entfaltung der Kreativität“ (vgl. SL 1, Abs. 252) bei.

Ungeachtet der Tatsache, dass die im Vorausgegangenen nachgezeichneten Argumentationen für die Einführung von Theater als Fach zur *Hauptkategorie Desiderate* aus den Interviewtranskripten extrahiert wurden, soll zum *sachlichen Aspekt Theater als Fach* nicht verschwiegen werden, dass es unter den Befragten auch skeptische Äußerungen zur Idee, Theater als Fach einzuführen, gab.

Bevor diese kritischen Einwände interviewter Expert*innen betrachtet werden, sei darauf hingewiesen, dass sich auch Mira Sack mit der Frage beschäftigt, „ob das, was innerhalb theaterpädagogischer Arbeit stattfindet, als ‚Unterricht‘ bezeichnet werden kann“³³², d. h., ob Schultheater überhaupt Kongruenzen mit regulären Unterrichtsfächern aufweist. Sack unterscheidet grundsätzlich zwischen den „Handlungsspielräumen des Unterrichtens und des Probens“³³³ und stellt zu den Überschneidungen bzw. Differenzen beider „Handlungsspielräume“ (ebd.) fest:

Die Vereinbarung zwischen Theaterpädagogen und Spielern beruht in der Regel auf der Absichtserklärung gemeinsam Theater zu machen. Dabei spielt es keine Rolle, ob Theaterspielen im schulischen oder außerschulischen Feld stattfindet [...]. Innerhalb des gesteckten Rahmens kommt es zu Situationen, die beide Seiten eindeutig mit Unterricht gleichsetzen. Mit pädagogischem Geschick vermittelt der Theaterpädagoge den Spielern mehr oder weniger systematisch schauspielerische Fertigkeiten und Grundlagen dramaturgischen Denkens und Gestaltens. Der Theaterpädagoge agiert analog zu einem Lehrer.

Die theaterpädagogische Situation als künstlerisches Szenario weist aber viele Facetten mehr auf, denen die Setzung von Unterricht zuwider läuft. Analog dazu gehen die an den Lerngegenstand gebundenen Erwartungen [...] über den Erwerb bzw. die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten hinaus und indizieren ein anderes Verhältnis von Subjekt und Objekt. [...]

Manifest werden die Abweichungen beispielsweise dann, wenn eine Spielidee trotz zeit- und kraftaufwendiger Versuche plötzlich komplett über den Haufen geworfen werden muss oder wenn ein Training von Mehrfachkonzentration so weit getrieben wird, dass keiner mehr sicheren Boden unter den Füßen hat [...] Die gemeinsame Suche nach Lösungen für eine verfahrenere Situation [...] mäandert auf einem schmalen Grat zwischen dem Ergreifen von etwas und dem Ergreifen-Sein von etwas.³³⁴

Obwohl Sack in dieser Passage die Unterschiede zwischen Unterricht und Probe aufzeigt, vermeidet sie eine dualistische Sichtweise auf die beiden Handlungsspielräume, indem sie sowohl die theaterpädagogische Arbeit in schulischen als auch in außerschulischen Kontexten als ein Schaffen von Situationen „die zwischen Unterricht und Probe oszillieren“³³⁵ beschreibt, in deren „Wechselspiel [...] Denken und Spielen in Ausnahmezuständen

³³² Sack, Mira: spielend denken. Theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie des Probens. Bielefeld, 2011, S. 93.

³³³ Vgl. ebd., S. 92 ff.

³³⁴ Ebd., S. 94.

³³⁵ Ebd., S. 110.

möglich³³⁶ werde. Zudem betrachtet Sack das Theaterspiel in beiden Kontexten als „eine Projektarbeit, die ähnliche Handlungsspielräume voraussetze und ausbilde“³³⁷. Demnach kann Schultheater sowohl mit dem Etikett Unterricht als auch mit dem Etikett (Theater-)Probe versehen werden, denn nach Sack „überkreuzen sich“³³⁸ in theaterpädagogischen Arbeitskontexten „Unterrichten und Proben“³³⁹.

Nach diesem Exkurs sollen Aussagen interviewter Expert*innen, die sich skeptisch gegenüber der Einführung von Theater als Fach an Grundschulen äußerten, betrachtet werden: Mit LP 1/Pretest, LP 5 und LP 8 betonten drei Theaterlehrkräfte, das Theaterspiel liege nicht jeder Schülerin bzw. jedem Schüler und aus diesem Grund hätte die AG-Form, zu der das Prinzip der Freiwilligkeit gehöre, durchaus ihre Berechtigung. Exemplarisch für diese Position sei ein Extrakt aus dem Interview mit LP 5 angeführt.

LP 5: Ich weiß auch nicht, ob ein Fach Theater die Lösung ist, [...] weil ich finde auch, dass Theater etwas sehr Individuelles ist und eine gewisse Freiwilligkeit da auch ihren Sinn und Zweck haben kann. Weil ein Kind auf eine Bühne zu zwingen, das nicht auf die Bühne möchte, ich glaube, damit kann man auch mehr kaputt machen, als dass man ihm hilft. Aber die Möglichkeit für Kinder, dass sie das sich anucken können, dass sie es (*das Theaterspiel*) ausprobieren können, das ist so wichtig.

(LP 5, Abs. 264)

LP 5 spricht sich zwar auch für eine flächendeckende Verankerung von Theaterangeboten an Grundschulen aus, um allen „Kindern die Möglichkeit zu bieten, das Theaterspiel auszuprobieren“ (vgl. LP 5, Abs. 264), hat jedoch Bedenken im Hinblick auf „die Lösung“ (ebd.), Theater als Fach mit obligatorischer Teilnahme einzuführen. Führt man sich Sacks (für die theaterpädagogische Arbeit in Schulen und außerschulischen Kontexten gültige) Aussage „die Vereinbarung zwischen Theaterpädagogen und Spielern beruhe [...] auf der Absichtserklärung gemeinsam Theater zu machen“³⁴⁰ nochmals vor Augen, so erscheint das Argument der Freiwilligkeit der Teilnahme gerechtfertigt, denn die Vereinbarung, gemeinsam Theater zu spielen, wird demnach zusammen mit den Schüler*innen getroffen und es ist fragwürdig, ob dies unter Zwang geschehen kann.

Neben dem Aspekt der Freiwilligkeit der Teilnahme, die durch die Einführung von Theater als Fach nicht mehr gegeben wäre, führte eine Lehrkraft auch pragmatische Gründe an, um ihre Skepsis gegenüber einer Einführung des Fachs Theater zum Ausdruck zu bringen. Auf

³³⁶ Ebd.

³³⁷ Ebd., S. 92.

³³⁸ Ebd., S. 109.

³³⁹ Ebd.

³⁴⁰ Ebd., S. 94.

die Frage, wie sie die Position des LVTS an Grundschulen Theater als Fach einzuführen beurteile, antwortete diese Expertin:

LPoTP 2: Es ist schwierig, weil als Lehrer weiß man auch, wie viel Platz Mathematik und Deutsch also einnimmt und einnehmen muss.

I: Mhm.

LPoTP 2: Auch sonst kommt man nirgends hin, und es sind sowieso schon immer zu wenig Stunden, um diesen Stoff durchzubekommen, und auch die Sprachen sind eine wichtige / Also jedes Fach hat seine Berechtigung, finde ich. Und dann ist es schwierig zu sagen: ‚Ah, jetzt kommt ein neues Fach dazu und wir schaffen jetzt einfach Platz.‘ Und das ist aber grundsätzlich so, wenn der Platz da wäre und die Zeit, wäre ich schon dafür. Also dann würde ich sagen, die Kinder lernen da auf jeden Fall was. Nur ich würde es nicht über Mathematik oder Deutsch setzen, weil ich finde, das sind auch / Da lernt man unglaublich viel fürs Leben, und das befähigt die Kinder zur Teilhabe an der Gesellschaft. Und wenn ihnen das fehlt, sie aber gut Theater spielen können / Ja, es ist schwierig. Ich weiß es nicht. Also ich würde es (*Theater*) eher doch immer noch im Projektcharakter lassen.

I: Mhm.

LPoTP 2: Und man könnte ja auch sagen, es ist Teil des Curriculums in Deutsch und muss einmal im Jahr irgendwie in einer Projektform durchgeführt werden.

I: Mhm.

LPoTP 2: Das eher.

I: Mhm. Mhm.

LPoTP 2: Glaub‘ ich. Also einfach, weil die Zeit nicht reicht.

(LPoTP 2, Abs. 317–325)

Diese Lehrkraft stellt die Bildungswirksamkeit des Theaterspiels nicht in Frage, betrachtet die Einführung von Theater als Fach jedoch kritisch, weil sie „weiß“ (LPoTP 2, Abs. 317), wie wichtig die Vermittlung basaler Kulturtechniken im Primarbereich ist, denn diese Techniken „befähigten die Kinder zur Teilhabe an der Gesellschaft“ (vgl. LPoTP 2, Abs. 319). LPoTP 2 räumt allerdings ein, sie würde der Einführung von Theater als Fach zustimmen, „wenn der Platz da wäre und die Zeit“ (ebd.). Gegen eine obligatorische Implementierung der Kunstform Theater in die Primarstufe spricht sich auch diese Lehrkraft (LPoTP 2) nicht aus, sie schlägt jedoch alternativ zur Einführung von Theater als Fach vor, „einmal im Jahr irgendwie in einer Projektform“ (LPoTP 2, Abs. 322) mit den Schüler*innen Theater zu spielen.

Auch LP 9 und LP 11, die das Desiderat Theater als Fach einzuführen jeweils explizit nannten, äußerten Skepsis im Hinblick auf die Umsetzung dieser Forderung. So kommentierte LP 9 den von ihr selbst geäußerten Wunsch Theater als Fach einzuführen kritisch, indem sie erklärte:

LP 9: [...] Wobei ich nicht weiß, wie das (...) machbar sein soll. Also es liegt ja nicht in meiner Hand, aber es wird natürlich mit Sicherheit in den Deutschbereich gehen.

I: Mhm.

LP 9: Wenn du dir denkst, wir haben in Klasse drei und vier sieben Stunden Deutschunterricht.

I: Mhm.

LP 9: Du hast Aufsatzarbeit, du hast Rechtschreibungsarbeit, du hast, also ich sag' mal Grammatik und so weiter. Du hast Lesen beibringen, was die meisten Kinder nicht mehr können.

I: Mhm.

LP 9: Du hast IT-Arbeit am Computer, die da mit reinfließt. Also wie wird es sein, wenn das (*Fach Theater*) eingeführt wird? Dann wird das irgendwie am Deutschunterricht ja mit festgemacht werden. [...] Dann denk' dir, in diesen sieben Stunden muss ich das alles abdecken, und wo stecke ich jetzt auch noch das Theaterspiel rein? Und wo bringt man es unter, wenn nicht im Deutschbereich? Oder auch im Kunstbereich. Aber der Kunstbereich hat praktisch zwei Stunden beziehungsweise drei und Musik eine. Wir haben jetzt hier zwei Stunden BK (*Bildende Kunst*) und zwei Musik, aber es ist so wenig Raum.

(LP 9, Abs. 347–353)

LP 9 denkt in dieser Passage über die praktische Umsetzung der Implementierung von Theater als Fach nach und konstatiert, dass der dispositionelle Spielraum, dieses Fach in den regulären Stundenplan (bspw. als Bestandteil des Fachs Deutsch) zu integrieren, eng sei.

Zum *sachlichen Aspekt Theater als Fach* der *Hauptkategorie Desiderate* ergeben sich nach der im Vorausgegangenen vorgenommenen Analyse von Transkriptextrakten folgende Befunde:

Mit einem Anteil von 58,8 % der interviewten Expert*innen nannten mehr als die Hälfte der Befragten das Desiderat, Theater als Fach einzuführen, um Chancengerechtigkeit im Hinblick auf die kulturelle Teilhabe aller zu gewährleisten, spezifische Bildungswirkungen zu evozieren und die Kunstform Theater nicht vom ästhetischen Fächerkanon auszuschließen.

Tatsächlich besteht im Bundesland Baden-Württemberg bisher keine Chancengerechtigkeit für Grundschüler*innen, mit der Kunstform Theater spielend in Berührung zu kommen, vielmehr hängt es eher von Zufällen ab, ob an einer Grundschule Schultheater (in AG-, Projekt- oder Unterrichtsform) angeboten wird oder nicht (vgl. Kapitel I, Punkt 1.1). Vor diesem Hintergrund erscheint das Argument, die Einführung des Fachs Theater ermögliche Chancengerechtigkeit im Hinblick auf die Teilhabe aller Grundschüler*innen an der Kunstform Theater, plausibel. Die Argumentation Befragter, mit dem Fach Theater ließen sich Bildungswirkungen im sozialen, persönlichkeitsbezogenen und sprachlichen Bereich erzielen, wurde anhand von Extraktanalysen einerseits rekonstruiert und andererseits mit Rückgriff auf den Vorschlag von Hentschel und Hilliger³⁴¹, das schulische Theaterspiel durch eine Fachorientierung statt einer Effektorientierung zu fundieren (von mir als Verfasserin dieser Arbeit), kritisch bewertet. Demgegenüber erscheint die Argumentation Befragter, das Fach Theater fehle an Grundschulen im ästhetischen Fächerkanon, der bisher aus Musik und

³⁴¹ Ulrike Hentschel; Dorothea Hilliger: Theater probieren. Positionen zu einer Didaktik des Schulfachs Theater. In: Dorothee Barth (Hg.): Musik. Kunst. Theater. Fachdidaktische Positionen ästhetischkultureller Bildung an Schulen. Osnabrück, 2016. S. 121–132.

Bildender Kunst besteht, gerechtfertigt. Im Zusammenhang mit der Rekonstruktion dieser Argumentationslinie wurde auf Beichel verwiesen, der ebenfalls das Fehlen der Kunstsparten Theater und Tanz im ästhetischen Fächerkanon der Primarstufe moniert und die Zurverfügungstellung von „Tanz und Theater [...] im Grundschulbereich“³⁴² fordert.

Zudem konnte im Zuge der Untersuchung von Transkriptextrakten zum *sachlichen Aspekt Theater als Fach* der *Hauptkategorie Desiderate* aufgezeigt werden, dass es unter den Befragten durchaus auch kritische Einwände gegen die Forderung, Theater an Grundschulen als Fach einzuführen, gab. Diese Einwände bezogen sich auf den Aspekt der Freiwilligkeit der Teilnahme, der durch ein Pflichtfach Theater nicht mehr gegeben wäre. Auch wurde darauf hingewiesen, die praktische Umsetzung der Einführung des Fachs Theater erforderte (zeitliche) Ressourcen, die bisher fehlten. Uneinigkeit herrschte unter den Befragten auch im Hinblick auf die Form des gewünschten Fachs bzw. des desiderablen obligatorischen Theaterangebots. Neben der konventionellen Form der wöchentlich stattfindenden Doppelstunde wurden auch Formate wie Atelierunterricht in Epochenform und Projektunterricht in Blockform genannt. Mit Rückgriff auf Sacks Vorschlag, theaterpädagogische Situationen mit „ihren mannigfaltigen Rahmenbedingungen“³⁴³ hauptsächlich als „Projektarbeit“³⁴⁴ zu verstehen, könnten die Formate dieser Projektarbeit tatsächlich heterogen sein, denn vielmehr als auf das (äußere) Format, kommt es in der theaterspezifischen Projektarbeit (in der Schule) nach Hentschel auf „die Eigenart der Auseinandersetzung mit dem künstlerischen Gegenstand“³⁴⁵ an, die den „komplexen theatralen Arbeitsprozess“³⁴⁶ prägt.

³⁴² Beichel, Johann J., Zum Auftakt „Theater in der Grundschule“. In: Bachmann, Anna-Sophie; Beichel, Johann J. (Hrsg.): Theater an Grundschulen. Bildungstheorie und Schulpraxis. Dokumentation zur Fachtagung am KIT: 6. Juni 2019. Vorträge und Workshops. Baltmannsweiler, 2019, S. 12.

³⁴³ Sack, 2011, S. 92.

³⁴⁴ Ebd.

³⁴⁵ Hentschel, Ulrike: Theaterlehren und lernen – Zur Einleitung. In: Hentschel, Ulrike (Hg.): Theater lehren Didaktik probieren. Strasburg, 2016, S. 10.

³⁴⁶ Ebd.

V. Untersuchungsergebnisse und Handlungsempfehlungen

1. Ergebnisse der Fragebogenerhebung

Die Auswertung der Fragebögen hat gezeigt, dass die schriftlich befragten Theaterlehrkräfte, die an Grundschulen arbeiteten, die in urbanen Gebieten liegen, gute Zugangsmöglichkeiten zu öffentlichen Theatern hatten und diese Möglichkeiten zur Vernetzung mit den theaterpädagogischen Abteilungen der Häuser auch nutzten. Insofern besteht ein Bedarf an Zugangsmöglichkeiten zu Theatern von Theaterlehrkräften, die in ländlichen Gebieten bzw. in kleineren Gemeinden arbeiten.

Zudem wurde deutlich, dass der Großteil der schriftlich befragten Theaterlehrkräfte an Ganztagschulen arbeitete. Demzufolge ist zu vermuten, dass Ganztagsprofile mit zur Existenz von Schultheater an Grundschulen beitragen.

Auch bestätigten die schriftlich befragten Theaterlehrkräfte den bereits von Valentin¹ formulierten Befund, dass die AG-Form mit freiwilliger Teilnahme im Bundesland Baden-Württemberg das gängigste Schultheaterformat in der Grundschule ist. Dieser Befund ist als problematisch einzustufen, da denjenigen unter den schriftlich befragten Theaterlehrkräften, die Theater-AGs leiteten, weniger monetäre Mittel zur Gestaltung der Proben- und Aufführungsprozesse zur Verfügung standen, als denjenigen, an deren Schulen Theater als Unterrichtsfach, obligatorischer Profilkurs oder als fest etablierte Atelierphase strukturell verankert war.

Im Hinblick auf die Teilnehmenden des Schultheaters ist zu vermerken, dass Theaterlehrkräfte, die an der Fragebogenerhebung teilnahmen, angaben, an ihren jeweiligen Grundschulen würde am häufigsten mit Schüler*innen der Klassen drei und vier Theater gespielt und am seltensten mit Schüler*innen der ersten Klasse. Darüber hinaus gaben die per Fragebogen befragten Expert*innen an, meist mit großen Gruppen, zu denen zwanzig bis fünfundzwanzig Teilnehmende gehörten, zu arbeiten.

Die per Fragebogen befragten Theaterlehrkräfte verfügten zum Großteil über zwei Deputatsstunden für das Schultheater, wobei sich die Probenzeit häufig mit dem Deputatsstundenkontingent deckte.

Geprobt wurde an den Grundschulen (der schriftlich befragten Theaterlehrkräfte) in den allermeisten Fällen in Klassenzimmern. Sieht man von den kritischen Einwänden gegen diesen ‚Probenraum‘, die sich auf seine zweckorientierte Alltagsfunktion beziehen, einmal ab, so bringen Klassenzimmer auch die Problematik mit sich, dass sie erst nach zeit- und

¹ Valentin, 2013, S. 51.

energieintensiven Umbauten für Theaterproben genutzt werden können, denn vor jeder Theaterstunde müssen Spielflächen eingerichtet werden, indem das Mobiliar beiseite geräumt wird.

Die an der Fragebogenerhebung beteiligten Theaterlehrkräfte bezogen als zusätzliche Akteure am häufigsten Kolleg*innen in die Schultheaterarbeit ein, wobei sie von den Kolleg*innen wiederum am häufigsten bei der Bühnen- und Kostümgestaltung unterstützt wurden.

Zudem gaben zehn von vierzehn Grundschultheaterlehrkräften an, mit öffentlichen Theatern vernetzt zu sein. Dabei handelte es sich um spezifische Kinder- und Jugendtheater, Stadttheater und Landesbühnen. Der Kontakt fand in der Regel über die theaterpädagogischen Abteilungen der Theater statt. Auch das „Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) Außenstelle Schloss Rotenfels“² spielte für die Theaterlehrkräfte, die an der Fragebogenerhebung teilnahmen, als Vernetzungspartner eine wichtige Rolle. Die gängigste Vernetzungsart, die (die schriftlich befragten) Theaterlehrkräfte sowohl zu Theatern als auch zum genannten Zentrum pflegten, war die der Teilnahme an Fortbildungen bzw. an Vernetzungstreffen.

Neben den im Vorausgegangenen in komprimierter Form dargestellten Ergebnissen der Fragebogenauswertung stellt mit Sicherheit die Erkenntnis, dass diejenigen unter den schriftlich befragten Theaterlehrkräften, an deren Schulen Theater in irgendeiner Form fest in den regulären Pflichtstundenplan eingebettet war (sei es nun als obligatorische Atelierphase, Fachunterricht oder als kontinuierlich stattfindendes Kooperationsprojekt mit einem Theater), finanziell besser ausgestattet waren als diejenigen, die Theater in AG-Form anboten. Die zur ersten Gruppe gehörenden (schriftlich befragten) Theaterlehrkräfte gaben auch an, mit ihren Klassen bzw. Theatergruppen mehr Aufführungsmöglichkeiten wahrzunehmen als diejenigen, die Theater in AG-Form leiteten. Auch verfügten Theaterlehrkräfte, deren Theaterangebote als Pflichtveranstaltungen im regulären Stundenplan verankert waren, über gute (d. h. mindestens drei Komponenten umfassende) technische Ausstattungen bzw. hatten Zugänge zu diesen Ressourcen, indem sie etwa als Kooperationspartner*innen eines Theaters die Studiobühnen der Häuser für Endprobenphasen und Aufführungen nutzen konnten.

Der Vergleich zwischen den finanziellen, materiellen und personellen Ressourcen, die den einzelnen Grundschultheaterexpert*innen für die Schultheaterarbeit jeweils zur Verfügung standen, hat zur Erkenntnis geführt, dass Schulen bzw. Theaterlehrkräfte, die über Geldbeträge im vierstelligen Bereich zur Finanzierung der Schultheaterarbeit verfügten,

² Zum Erhebungszeitraum hieß diese Einrichtung des seit 2019 als Außenstelle der als Landesoberbehörde eingerichteten ZSL noch *Landesakademie für Schulkunst, Schul- und Amateurtheater Schloss Rotenfels*.

entweder (temporär befristete) Projektförderungen durch Stiftungen in Anspruch nahmen (wie SL 1) oder (wie LP 10, ETP 1 und LPoTP 2) auf finanzielle Zuwendungen durch Fördervereine oder Trägerstiftungen zurückgreifen konnten. Zu diesem Befund bleibt kritisch anzumerken, dass nur wenige Theaterlehrkräfte bzw. Schulen in den Genuss von Projektförderungen oder Zuwendungen durch Fördervereine bzw. Trägervereine kommen. Infolgedessen nehmen die o. g. Theaterlehrkräfte (bzw. Schulen) jeweils einen privilegierten Status innerhalb der Grundschultheaterlandschaft ein. Diese privilegierten Positionen sind mit Blick auf das im Bildungsplan 2016 formulierte Postulat, kulturelle Bildung als „substanziellen Bestandteil des Bildungsplans“³ zu verstehen, problematisch, denn zur kulturellen Bildung zählt nach dem Bildungsplan 2016 auch die Kunstform des Theaters:

Insbesondere ist unter kultureller Bildung die ‚Allgemeinbildung in den Künsten durch die Künste‘ [...] zu verstehen. [...] Kulturelle Bildung schafft Zugänge zu Kunst und Kultur im Sinne von Chancengleichheit und gesellschaftlicher Teilhabe. Rezeption, Produktion und Reflexion von Kunst und Kultur fördern künstlerische Fähigkeiten und ästhetisches Verständnis.⁴

Überlässt man die Finanzierung des Schultheaters in der Grundschule als Bestandteil der kulturellen Bildung Stiftungen und Fördervereinen, so besteht die Gefahr der Brechung des Egalitätsprinzips der schulischen Bildung, die Joachim Reiss so beschreibt:

[...] die öffentliche Schule [bleibt, d. Verf.] die Institution, die alle Menschen durchlaufen und die [...] die einzige Chance auf ein egalitäres und demokratisches Bildungssystem darstellt. Wer [...] auf die Integration der ästhetischen Bildung samt des Theaterspiels verzichtet, macht sich verdächtig, den Rückzug auf rein bildungsbürgerliche und elitäre Konzepte zu billigen. Diese Gefahr bergen die eigentlich wunderbaren Projekte wie [...] ‚TUSCH‘ (Theater und Schule), weil sie dazu tendieren, künstlerische Projekte [...] als besondere Einzelereignisse an Künstler und Kunstinstitutionen zu binden.⁵

Reiss kritisiert an diesen sogenannten ‚Leuchtturmprojekten‘ auch, dass sie nicht „nachhaltig und breitenwirksam“⁶ seien, denn „ohne Geld“⁷ könne „diesen Modellen niemand nacheifern, [...] [und, d. Verf.] ohne Kontinuität“⁸ bliebe „den Schülern bestenfalls die Verklärung eines singulären Erlebnisses“⁹.

³ Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Bildungsplan 2016. Lehrkräftebegleitheft. Villingen-Schwenningen, 2016, S. 12.

⁴ Ebd.

⁵ Reiss, Joachim: Streitfall: Geht Theater nur im Theater? Oder: „Die Schule als kreativer Ort – ohne Alternative?“ In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): So kommt Theater an Ihre Schule. Kirchheim unter Teck, 2016. S. 7–10, hier S. 9.

⁶ Reiss, Joachim: Zur Basis von Bildungspartnerschaften. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): So kommt Theater an Ihre Schule. Kirchheim unter Teck, 2016. S. 50–60, hier S. 51.

⁷ Ebd.

⁸ Ebd.

⁹ Ebd.

Reiss' kritischer Einwand zur begrenzten zeitlichen Dauer von Projektfinanzierungen trifft auch auf die Situation der in das Sample der Fragebogenerhebung einbezogenen Grundschultheaterexpert*innen zu, deren Arbeit durch Stiftungsgelder bzw. Projektfördermittel finanziert wurde, denn auch die von diesen Expert*innen genannten Stiftungen und Projekte legen ihre Programme stets auf eine zeitlich befristete Förderungsdauer an.

2. Ergebnisse der Analyse der Experteninterviews

2.1 Ergebnisse zum Kategorienbereich *Kompetenzerwerb*

Mit Ausnahme einer freiberuflichen Theaterpädagogin (ETP 1) waren alle befragten Expert*innen Repräsentant*innen des formalen Bildungssystems und im Schuldienst tätig bzw. mit Funktionen, die mit dem Schulsystem verknüpft sind, betraut (bspw. als Dozierende Pädagogischer Hochschulen oder als Ausbilder*innen von Lehramtsanwärter*innen). Somit verwundert es nicht, dass Schultheater an Grundschulen geradezu von allen Befragten in irgend einer Weise mit den im Bildungsplan 2016 ausgewiesenen Kompetenzerwerbsstandards assoziiert wurde. Zwar lehnten zwei Expert*innen das Theaterspiel als bloße Kompetenzerwerbsmethode ab, doch auch diese Personen berichteten über Kompetenzzuwächse bei den Schüler*innen als Effekte des Theaterspiels.

Grundsätzlich beschrieben befragte Expert*innen den Kompetenzerwerb sowohl als intendierte Ziele ihrer jeweiligen Schultheater(multiplikatoren)angebote, als auch als Effekte, die sich (nach ihrer Beobachtung) bei den Teilnehmenden einstellten.

In Analogie zum Bildungsplan 2016 lassen sich die Kompetenzerwerbsziele und -effekte, die von den Befragten genannt wurden, auf die *Leitperspektive Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt* sowie auf *inhalts- und prozessbezogene Kompetenzen* des Fachs Deutsch und auf soziale Kompetenzen beziehen. *Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt* realisiert sich in Schultheaterangeboten (nach den analysierten Expert*innenaussagen), indem die Möglichkeit des Theaterspiels, mit unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Codes oder Traditionen zu spielen bzw. diese miteinander zu vermischen, genutzt wird. Schüler*innen als Mitgestalter*innen dieser Prozesse erfahren – so Befragte – hierbei kulturelle Vielfalt als bereichernd und bilden während der Probenprozesse trans- bzw. interkulturelle Kommunikations- und Handlungskompetenzen aus.

Mehr als 75 % der Befragten, die als Theaterlehrkräfte direkt an Grundschulen arbeiteten, berichteten, im Rahmen ihrer jeweiligen Schultheaterangebote könnten Schüler*innen inhalts-

und prozessbezogene Kompetenzen, die im Bildungsplan 2016 für das Fach Deutsch ausgewiesen sind, erwerben. So steigere sich die Lese- und Sprachkompetenz von Schüler*innen, die an Schultheaterangeboten teilnahmen, indem bspw. das Leseverstehen, das flüssige Lesen sowie die lebendige Gestaltung von Texten während der Theaterproben geübt und ausgebildet würde. Im Hinblick auf die Sprachkompetenz wurde zudem erwähnt, dass sich der Wortschatz von Schüler*innen erweitern könne und die Artikulations- und Ausdrucksfähigkeit geschult werde. Bei Schüler*innen, die Deutsch als Zweitsprache sprächen, könne sich zudem das Sprachgefühl und -verständnis verbessern. Außerdem berichteten Befragte, sie wollten mit ihren Schultheaterangeboten zur Erweiterung der verbalen und nonverbalen (mimischen bzw. gestischen) Kommunikationsmöglichkeiten der Schüler*innen beitragen und könnten an den Teilnehmenden auch positive Effekte in diesen Bereichen beobachten. Vor allem steigere das Theaterspiel die rhetorischen Fähigkeiten und die Präsentationskompetenz der beteiligten Schüler*innen.

Die befragten Grundschultheaterexpert*innen schrieben dem Bereich der Sozialkompetenz ebenfalls eine wichtige Bedeutung als Ziel und Effekt ihrer jeweiligen Schultheaterangebote zu: 59 % der befragten Expert*innen hatten Erfahrungen mit der Leitung von Theatergruppen, an denen Schüler*innen mit besonderen Förderbedarfen teilnahmen. Diese Expert*innen berichteten über positive soziale Lerneffekte, die sich bei allen Teilnehmenden einstellen könnten. Zu diesen Effekten gehören (nach Aussagen Befragter) bspw. das gegenseitige Wahrnehmen individueller Handlungsfähigkeiten und -grenzen sowie der konstruktive kommunikative und spielpraktische Umgang mit diesen Gegebenheiten. So werde etwa gelernt, wie man Kompromisse, die darauf abzielten, allen Spieler*innen die gleichberechtigte Teilhabe am theatralen Produktionsprozess zu ermöglichen, aushandeln und diese Kompromisse dann spielpraktisch umsetzen. Allerdings wiesen Expert*innen im Zusammenhang mit der Beteiligung von Schüler*innen mit besonderen Förderbedarfen am Schultheater auch darauf hin, dass diese Teilhabe mitunter den Einbezug von Sonderpädagog*innen oder Schulassistent*innen in die Probenarbeit bedinge, denn diese Personen gewährleisteten, dass alle von den sozialen Lernchancen profitierten.

76,5 % der befragten Expert*innen berichteten darüber hinaus über günstige Effekte des schulischen Theaterspiels auf die Selbstwirksamkeitskompetenz der Beteiligten: Das Ziel, gemeinsam eine Inszenierung zu erarbeiten, trage zu positiven Selbstwirksamkeitserwartungen bei, und das Zeigen von geprobteten Handlungsabläufen vor Publikum ließe die Schüler*innen *Selbstwirksamkeit* erfahren.

88 % der interviewten Grundschultheaterexpert*innen berichteten, die *Team- und Kooperationsfähigkeit* der Schüler*innen, die an ihren Theaterangeboten teilnahmen, würde ausgebildet. Dies zeige sich im Ensemblespiel und im Konfliktlösungsverhalten der Schüler*innen sowie in ihrer gesteigerten Fähigkeit zur Selbstregulation und Selbstbeherrschung, die mit dem Verzicht auf dominantes Verhalten zugunsten des Vertrauens in die Fähigkeiten der Mitspieler*innen einhergehe.

Lediglich 23,5 % der interviewten Expert*innen intendierten mit ihren jeweiligen Theaterangeboten die Steigerung des Selbstwertgefühls der Teilnehmenden. Ein Anteil von 82,4 % der interviewten Personen erklärte jedoch, dieser Effekt stelle sich bei Teilnehmenden ihrer Schultheaterangebote ein. Ein Großteil (von 82,4 %) der befragten Theaterlehrkräfte bzw. Schultheatermultiplikator*innen vertrat somit die Meinung, das Theaterspiel trage bei den Teilnehmenden zum Abbau von sozialen Hemmungen wie Scheu, Unsicherheit und Ängstlichkeit bei, und bilde starke, selbstbewusste Persönlichkeiten aus, die soziale Situationen selbstsicher und souverän zu meistern imstande seien. In diesem Zusammenhang wurde mit Rückgriff auf Domkowskys Wirkungsstudie¹⁰ darauf hingewiesen, dass Sozialkompetenzzuwächse im Zusammenhang mit dem Theaterspiel in Bezug auf Persönlichkeitsmerkmale wie Extraversion bisher nicht nachgewiesen werden konnten. Vor diesem Hintergrund sind die Aussagen der Befragten über die Steigerung des Selbstbewusstseins von Theaterschüler*innen mit Skepsis zu betrachten, denn diese Steigerung ginge mit einer Veränderung von Persönlichkeitsmerkmalen (wie Introversion oder Schüchternheit) einher.¹¹

2.2 Ergebnisse zum Kategorienbereich *ästhetische Erfahrungsdimensionen*

Aufgrund der in Kapitel IV.2 beschriebenen Befunde der Interviewtranskriptextraktanalyse zum *Kategorienbereich ästhetische Erfahrungsdimensionen* kann mit hoher Wahrscheinlichkeit angenommen werden, dass die Schultheaterangebote (bzw. Schultheatermultiplikatorenangebote) der interviewten Personen als ästhetische Erfahrungsräume wirkten und die Teilnehmenden dieser Angebote während der Theaterproben und -aufführungen tatsächlich ästhetische Erfahrungen machen konnten. D. h., aus jedem Interviewtranskript konnten zahlreiche Fundstellen extrahiert werden, die nach den

¹⁰ Domkowsky, Romi: Theaterspielen – und seine Wirkungen. Berlin. Dissertation an der Universität der Künste, 2011. In: <http://opus.kobv.de/udk/volltexte/2011/37/> (Zugriff: 29.9.2022).

¹¹ Eine Verifizierung der Aussagen befragter Personen zu den Effekten des Theaterspiels auf Persönlichkeitsmerkmale ist hier nicht möglich, denn sie erforderte nicht nur psychologisch-ausgerichtete empirische Untersuchungen, sondern auch den direkten Einbezug von Schüler*innen in den Forschungsprozess.

Kategoriendefinitionen der acht *Hauptkategorien* des Kategorienbereichs *ästhetische Erfahrungsdimensionen* eindeutig darauf hinweisen, dass Teilnehmende und Theaterlehrkräfte bzw. Schultheatermultiplikator*innen während der gemeinsamen Proben- und Aufführungsprozesse (die im bzw. unmittelbar vor dem Erhebungszeitraum stattfanden) ästhetische Erfahrungen machen konnten.

Um zu diesem Ergebnis zu gelangen, wurden den Interviewtranskripten 31 Extrakte zu den sachlichen Aspekten der *Hauptkategorie Erfahrungspotential*, 10 Extrakte zur *Hauptkategorie Aisthesis*, 21 Extrakte zu den sachlichen Aspekten der *Hauptkategorie Biografie- und Subjektbezogenheit*, 6 Extrakte zur *Hauptkategorie Erkenntnisfähigkeit*, 37 Extrakte zu den sachlichen Aspekten der *Hauptkategorie Mimesis*, 18 Extrakte zur *Hauptkategorie Poiesis*, 63 Extrakte zu den sachlichen Aspekten der *Hauptkategorie Selbstreferentialität* und 41 Extrakte zu den sachlichen Aspekten der *Hauptkategorie spezifische ästhetische Temporalität* entnommen und untersucht.

Das allgemeine *Erfahrungspotential* der Schultheaterangebote liegt für die Teilnehmenden nach den Expert*innenaussagen in der spezifischen Rahmung der Theaterstunden begründet, die sich vom alltäglichen Unterrichtsgeschehen unterscheidet und den Teilnehmenden leiblich-körperliche bzw. handlungsorientierte Lernerfahrungen ermöglicht. Die Rahmung von Schultheater kann (nach den Expert*innenberichten) die Vorstellungen der Teilnehmenden über Unterricht, schulisches Lernen und die Kunstform Theater durchaus irritieren. Ebenso rufen Aufführungssituationen mitunter erfahrungswirksame Unsicherheiten, Ängste und Irritationen bei den Schüler*innen hervor. Neue Einsichten und Erkenntnisse gewinnen Schüler*innen in Schultheaterproben- und Aufführungsprozessen nicht nur durch den Umgang mit diesen Irritationen, der zur Bewältigung der Unsicherheiten und Ängste führt, sondern auch durch das Sich-Einlassen auf bisher unbekannte Wahrnehmungsexperimente und das Reflektieren dieser Wahrnehmungserfahrungen. Das dem Schultheater eingeschriebene ständige Vollziehen von (räumlichen und mentalen) Perspektivwechseln trägt – den Aussagen befragter Schultheaterexpert*innen zufolge – ebenfalls zur allgemeinen Erfahrungswirksamkeit von Schultheater bei. Neue Handlungsperspektiven gewinnen die Schüler*innen zudem durch den experimentellen Umgang mit physikalischen Objekten und Materialien, deren Beschaffenheiten und (im Material liegende) Grenzen sie während der Theaterstunden erkunden können. Zudem erfahren Schüler*innen in Schultheaterprobenprozessen eine ‚schulunübliche Fehlerkultur‘ bzw. eine Fehlerfreundlichkeit, denn beim Theaterspiel gilt es, auf Variationen, Auslassungen

und Änderungen spontan und einfallsreich zu reagieren und diese Momente zum Überspielen, Umdeuten oder Improvisieren zu nutzen.

Auch der *Aisthesis* als konstitutivem Bestandteil ästhetischer Erfahrungen wurde von den befragten Theaterlehrkräften und Schultheatermultiplikator*innen ein gewichtiger Stellenwert eingeräumt: So berichteten die Expert*innen, sie regten die Teilnehmenden ihrer jeweiligen Schultheaterangebote durch den gezielten Einsatz methodisch-didaktischer Impulse und Stimuli kontinuierlich zu ästhetischen Wahrnehmungsexperimenten mit visuellen, akustischen und haptischen Sinnesreizen an. Als Bildungswirkung dieser didaktischen Setzung stelle sich dementsprechend eine (für sie als Theaterlehrende beobachtbare) schärfere sinnliche Wahrnehmungsfähigkeit bei den Teilnehmenden ein, die sich bspw. an deren Vermögen, Wahrnehmungseindrücke sprachlich differenziert zu beschreiben, festmachen ließe. Zudem berichteten Expert*innen, die *Aisthesis* präge ihre eigene Grundhaltung gegenüber den Teilnehmenden und deren Handlungen, denn sie beobachteten das Agieren der Schüler*innen während der Proben mit allen Sinnen aufmerksam und würden aus der Einordnung dieser Wahrnehmungserfahrungen wiederum Spiel- und Inszenierungsideen beziehen.

Darüber hinaus wiesen die Schultheaterangebote der interviewten Expert*innen (nach deren Angaben) zahlreiche *Biografie- und Subjektbezüge* auf: Bezüge zur eigenen Berufsbiografie wurden von den interviewten Personen hergestellt, indem sie bspw. nach theaterpädagogischen Konzepten arbeiteten, die sie während theaterpädagogischer Aus- und Fortbildungen erprobt hatten oder indem sie Theaterästhetiken und -formen für die Arbeit mit den Theatergruppen (bzw. -klassen) wählten, die ihren individuellen Neigungen und fachlichen Profilen als Lehrpersonen entsprachen. 82,4 % der Befragten gaben zudem an, Elemente mit biografischer Relevanz für die Schüler*innen in die Schultheaterarbeit einzubeziehen: Dies geschah entweder, indem die individuellen Wünsche der Schüler*innen bei der Besetzung berücksichtigt wurden oder indem Motive und Themen (bspw. aus literarischen Stoffen) mit biografischen Materialien der Schüler*innen verwoben wurden oder auch indem grundsätzlich nach Konzepten der Biografischen Theaterarbeit gearbeitet wurde und Eigenproduktionen entstanden, in die hauptsächlich biografisches Material der Schüler*innen eingeflossen war.

Im Hinblick auf die Möglichkeiten des Erkenntnisgewinns durch ihre Schultheaterangebote bestätigten befragte Expert*innen, dass es beim schulischen Theaterspiel auf die impliziten Wissensbestände der Schüler*innen ankomme, und sich diese Wissensbestände bei einzelnen Schüler*innen im Laufe der Theaterprobenprozesse deutlich wahrnehmbar erweitern würden.

Außerdem wurde geäußert, dass es Schüler*innen gebe, die Schwierigkeiten hätten, sich explizites Wissen anzueignen und anzuwenden, jedoch keinerlei Probleme im Umgang mit bzw. der Aneignung und Generierung von impliziten Wissensbeständen zeigten. Das Erleben dieser Schüler*innen erstaune mitunter und führe (auch in den Kollegien) zu einer differenzierteren Wahrnehmung der Stärken der betreffenden Schüler*innen und zur Anerkennung ihres Anschauungswissens, d. h. ihrer Fähigkeit, innere Vorstellungswelten in körperliche Performanz zu transformieren und dabei Narrationen oder Bilder mit eigener Formsprache zu generieren. Zudem führe es bei den betroffenen Schüler*innen zur Verringerung schulischer Frustrationserlebnisse, die dadurch bedingt seien, dass ihre Kompetenzen in kognitiv ausgerichteten Fächern aufgrund ihrer Schwierigkeiten, sich explizites Wissen anzueignen und anzuwenden, eher negativ bewertet würden. In Schultheaterproben- und -Aufführungssituationen könnten die betroffenen Schüler*innen Erfolge verbuchen, da sie keine Probleme mit dem Abrufen und körperlichen Transformieren von Anschauungswissen (als implizitem Wissen) hätten.

Das Untersuchungsergebnis zur Relevanz des impliziten Wissens für das Theaterspiel basiert auf den Befunden zur *Hauptkategorie Erkenntnisfähigkeit*. Unter dieser Hauptkategorie wurden auch Äußerungen betrachtet, aus denen Rückschlüsse auf die expliziten, theaterspezifischen Wissensbestände der Expert*innen gezogen werden konnten. Im Zusammenhang mit diesem Aspekt wurde als Untersuchungsergebnis zur *Hauptkategorie Erkenntnisfähigkeit* auch festgestellt, dass die expliziten, theaterspezifischen Wissensbestände der interviewten Personen in mancherlei Hinsicht undifferenziert waren. So verwendeten Befragte häufig keine theaterspezifischen Termini, unterschieden nicht zwischen theatergeschichtlichen Epochen, Poetiken und Inszenierungsästhetiken bzw. zwischen Figur und Person, referierten die Dramengeschichte unpräzise und beschrieben zeitgenössische Theaterformen lediglich rudimentär.

Zur *Hauptkategorie Mimesis*, die ebenfalls ein Indikator für das ästhetische Erfahrungspotential der Schultheaterangebote darstellt, konnte zum *sachlichen Aspekt Material/Stoff der Mimesis* festgestellt werden, dass die befragten Theaterlehrkräfte neben Bilderbuchstoffen Stoffe aus dem klassischen, epischen Repertoire der Kinder- und Jugendliteratur sowie Märchenstoffe mit ihren jeweiligen Grundschultheatergruppen bzw. -klassen (zum Erhebungszeitraum) bearbeiteten. Außerdem boten die Befragten aktuelle bzw. für die Teilnehmenden relevante Themen als Stoffe an und erarbeiteten mit ihren Theatergruppen Eigenproduktionen zu diesen Themen. Grundsätzlich fiel im Hinblick auf die Materialien bzw. Stoffe der Mimesis zweierlei auf: Zum einen, dass mit 35,7 % der größte

Teil der Gruppe der Befragten Bilderbuchstoffe im jeweiligen Schultheaterangebot bearbeitete, und zum anderen, dass die Stoffauswahl jeweils von den eigenen literarischen, medialen und musikalischen Rezeptionspräferenzen der Befragten sowie von ihrem jeweiligen ästhetischen Geschmacksurteil über rezipierte Texte, Filme, Lieder, Bilder etc. abhing.

Alle interviewten Expert*innen gestalteten (nach ihren eigenen Angaben) ihre jeweiligen Schultheaterangebote so, dass die Teilnehmenden günstige Voraussetzungen für das Vollziehen mimetischer Transformationen vorfanden: Einerseits schufen die interviewten Theaterlehrkräfte und Schultheatermultiplikator*innen diese Voraussetzungen, indem sie polyvalentes Text- oder Bildmaterial mit Improvisationspotential einbrachten und andererseits, indem sie sowohl die Imaginationsfähigkeit als auch die körperliche Ausdrucksfähigkeit der Teilnehmenden gezielt förderten und die Teilnehmenden dadurch in die Lage versetzten, eigene Imaginationen mit ästhetisch Wahrgenommenem zu verknüpfen und diese Verknüpfungen zu leiblichen Handlungen mimetisch zu transformieren. Die interviewten Grundschultheaterexpert*innen beschrieben auch unterschiedliche Arten des mimetischen Transformierens, die Schüler*innen im Rahmen der Schultheaterprobenprozesse vollziehen würden: Zu diesen Arten gehört die Transformation von Gehörtem, Gesehenem und Gespieltem zu Text, die im Zuge der Erarbeitung von Spielfassungen stattfindet, die Improvisation, bei der Wahrgenommenes in leibliche Handlungen transformiert wird und das Spiel mit den verschiedensten theaterästhetischen Formsprachen und Gestaltungsmitteln, das die Umwandlung von Imaginiertem und Wahrgenommenem in spezifische Materialitäten und Zeichensysteme impliziert. Konkret arbeiteten die Befragten mit den Gestaltungsmitteln des Schauspiels, des Figuren-, Objekt- und Schattentheaters und des Videofilms, wobei sich mit 76,5 % der Befragten ein Großteil der Expert*innen auf die Gestaltungsmittel (leibliche Performanz, Ton, Licht, Kostüm), die dem Schauspiel zur Verfügung stehen, beschränkte. Als weitere mimetische Transformationsart wurden Probenreflexionen und Formate der Anschlusskommunikation genannt, bei denen Wahrgenommenes mit inneren Bildern verknüpft und das Produkt der beiden Komponenten als sprachlich-stimmliche, schriftliche oder performativ-spielerische Äußerung manifest wird.

Darüber hinaus war die Dimension der *Poiesis* (die zu den Bestandteilen ästhetischer Erfahrungen gehört) für die Schultheaterarbeit aller interviewter Expert*innen bedeutsam. Zur *Poiesis* als herstellende (ästhetisch-produktive) Tätigkeit, die handwerklich-technisches Können voraussetzt, gehören Trainings- und Übungsaspekte, durch die dieses Können erlernt wird. Den Berichten der interviewten Personen zufolge absolvierten die Teilnehmenden ihrer

jeweiligen Schultheatergruppen während der Proben Übungseinheiten, in denen sie Elemente, die zu den handwerklichen Schauspielgrundlagen gehören, trainieren konnten. Dies geschah im Rahmen von sich ständig wiederholenden Einstiegsübungen (Warm-ups) und anderen Probensequenzen (wie Improvisationseinstiegsphasen und Durchlaufproben), während denen bspw. das Wahrnehmungs- und Reaktionsvermögen geschult, das körperliche Bewegungsrepertoire erweitert, die Ausdauer sowie das Rhythmus- und Raumgefühl ausgebildet, die sprachliche Modulations- und Artikulationsfähigkeit verfeinert und das Ensemblespiel trainiert werden konnten. Als Effekte des kontinuierlichen Übens stellten sich – nach den Beobachtungen der befragten Expert*innen – bei den Beteiligten tatsächlich Steigerungen im Hinblick auf den Einsatz der Sprache und Stimme sowie des Körpers und seiner Bewegungsmöglichkeiten und auf das Zusammenspiel ein.

Zur *Selbstreferentialität* als Merkmal der ästhetischen Erfahrung gehört das Ludische, das von den interviewten Expert*innen mit unterschiedlichen Bedeutungszuschreibungen belegt und als wichtiges Element des jeweils verantworteten Schultheaterangebots genannt wurde: Zum einen legitimierten Grundschultheaterlehrkräfte ihre Theaterangebote mit dem Argument, sie enthielten ludische Momente, die der kindlichen Welterschließung entsprächen. Zum anderen räumten sie ein, die *ludische Komponente* des schulischen Theaterspiels trage auch zur Geringschätzung dieses Bildungsangebots bei, denn das mit den Affekten Spaß, Freude und Vergnügen einhergehende Spiel nehme im leistungsorientierten Schulsystem einen minderwertigen Stellenwert ein. Die *ludische Komponente* als Aspekt der *Selbstreferentialität* wurde von den befragten Grundschultheaterexpert*innen außerdem in verschiedenen Zusammenhängen thematisiert: So wurde Spielfreude einerseits als Bildungsziel und andererseits als Bildungseffekt beschrieben. Darüber hinaus berichteten alle Befragten, sie setzten das Spiel als (schultheaterspezifische) didaktische Methode gezielt ein.

Die *Selbstreferentialität* der ästhetischen Erfahrung ist mit der Suspendierung von Handlungsdruck verknüpft. Handlungsdruck im Kontext des Schultheaters manifestiert sich nach den Befunden der Transkriptextraktanalyse zum *sachlichen Aspekt Handlungsentlastung/Handlungsdruck* als Produktionsdruck, den Befragte durchaus als belastend empfanden. Demgegenüber wurde die Freiheit von Produktionsdruck (der bspw. von der Schulleitung oder dem Kollegium ausgeübt würde) als handlungsentlastend erlebt. 24,4 % der interviewten Theaterlehrkräfte – deren Theaterangebot nicht in AG-Form mit freiwilliger Teilnahme stattfand – benoteten die ‚Theater-Kompetenzen‘ der Beteiligten und übten dadurch einen gewissen Handlungsdruck auf diese aus. Diese Art von Handlungsdruck wurde auch als Argument gegen ein reguläres Fach Theater angeführt, indem betont wurde,

das Theaterspiel ließe sich nicht nach Kompetenzrastern bewerten. Zudem wurde die Notwendigkeit, die Theaterangebote den Bedingungen des Schulalltags anzupassen, von Befragten mit Handlungsdruck assoziiert. Konkret wurde das Schaffen einer schulalltagsexterritorialen Rahmung durch die eigene Performanz als Lehrperson sowie das Einrichten von spielfreundlichen Raumarrangements in Klassenzimmern von Befragten als handlungsbelastend empfunden, denn das Etablieren dieser Rahmung verlange ihnen Anstrengungen und Anpassungsleistungen ab, die die künstlerische Arbeit erschweren würden. Nach den Beobachtungen befragter Expert*innen wirke sich die von ihnen performativ (bspw. durch Sprechhandlungen und das Einrichten von bewegungsfreundlichen Raumarrangements) hergestellte Schulalltagsexterritorialität auf Schüler*innen handlungsentlastend aus.

Zum *sachlichen Aspekt Handlungsentlastung/Handlungsdruck* äußerten interviewte Personen zudem, dass sie die Zusammenarbeit mit externen Theaterpädagog*innen als handlungsentlastend erlebten.

Die Analyse von Transkriptextrakten zur *Hauptkategorie Spezifische ästhetische Temporalität* ergab zunächst Befunde über zeitliche Rahmungen der Schultheaterangebote (der interviewten Expert*innen), die ästhetisches Zeiterleben begünstigen bzw. verhindern. Generell empfanden 73,3 % der interviewten Personen das ihnen für die Schultheaterarbeit (in Form von Deputatsstunden) zur Verfügung stehende Zeitkontingent als zu knapp. Unter denjenigen, die dies äußerten, fiel auf, dass die meisten der zu dieser Gruppe gehörenden Personen alleine für die Leitung der Theater-AG bzw. des Theaterprojekts verantwortlich waren und neben Theater (häufig als Klassenlehrkraft) noch weitere Fächer unterrichteten. Außerdem wurde erwähnt, dass ein Zeitkontingent von einer Unterrichtseinheit à 45–50 Minuten pro Woche für die Schultheaterarbeit grundsätzlich zu knapp sei, falls eine Inszenierung oder Performance, die vor Publikum gezeigt werden solle, erarbeitet würde. Wollte man aufführen, so impliziere dies ohnehin, dass unmittelbar vor den Aufführungen intensiv geprobt werden müsse. Um der Zeitknappheit entgegenzuwirken, werden (nach den empirischen Befunden) in Endprobenhasen häufig Intensiv- und Zusatzproben außerhalb der regulären (für das jeweilige Theaterangebot) vorgesehenen Unterrichtseinheiten durchgeführt, in denen das Erarbeitete im Ablauf geprobt werden kann. Zusatzproben sind für Theaterlehrkräfte (nach den empirischen Befunden) häufig nicht über ihre Deputate abgedeckt, d. h., diese Proben werden als freiwillige Mehrarbeit geleistet. Neben den Zusatzproben übernehmen Grundschultheaterlehrkräfte bzw. Schultheatermultiplikator*innen auch theaterspezifische Aufgaben (wie bspw. das Entwerfen von Kostümen sowie die

Verwaltung und Pflege des Kostümfundus, die Konzeption und Herstellung des Bühnenbilds, die Einrichtung und Steuerung der Licht- und Tontechnik usw.), die sie Zeit kosten. 41,2 % der Expert*innen äußerten, dass sie weder für Zusatzproben in der Endprobenphase noch zur Erfüllung der genannten theaterspezifischen Zusatzaufgaben einen Zeitausgleich erhielten, obwohl die Übernahme dieser Aufgaben ihr jeweils vorhandenes Deputat für die Schultheaterarbeit sprengte.

Im Hinblick auf die zeitlichen Rahmungen wurde die Möglichkeit, flexibel mit den Probenzeiten umzugehen, positiv hervorgehoben, wobei das Realisieren dieser Möglichkeit stets von der Bereitschaft des Kollegiums zur Kooperation abhängt.

Trotz dieser teilweise ungünstigen zeitlichen Voraussetzungen beschrieben 88,2 % der interviewten Personen, dass sie selbst und ihre Teilnehmenden während der Theaterproben bzw. in Aufführungssituationen ästhetische Temporalitäten erlebten: So berichteten 52,9 % der befragten Expert*innen über Zustände der Selbstvergessenheit, die sie an sich selbst bzw. an den Teilnehmenden ihrer Schultheaterangebote während Proben und Aufführungen erlebten, und 84,4 % der interviewten Theaterlehrkräfte bzw. Schultheatermultiplikator*innen beschrieben positive Gemütszustände, die sie bei Teilnehmenden der Theaterangebote im Zusammenhang mit dem Theaterspiel wahrnahmen. Lediglich 11,8 % der interviewten Personen berichteten über einzelne Schüler*innen, denen das Theaterspiel keine Freude bereite. Von 64,7 % der Befragten wurden auch ambivalente Gemütszustände von Schüler*innen, die mit dem Theaterspiel einhergingen, beschrieben. Ambivalente Gefühle lösten – so die Expert*innen – vor allem Aufführungen aus, auf die sich Schüler*innen einerseits freuten, und die in ihnen andererseits auch Ängste und Irritationen hervorrufen könnten und mit einem hohen Aufregungslevel einhergingen. Die Phase nach den Aufführungen könne bei den Teilnehmenden ebenfalls ambivalente Gemütszustände hervorrufen: Einerseits verspüre man Freude und Erleichterung und andererseits auch Traurigkeit, Melancholie und eine innere Leere.

Außerdem äußerten sich 64,7 % der interviewten Expert*innen zum *sachlichen Aspekt der Präsenz* als Merkmal der *spezifischen ästhetischen Temporalität*. Präsenz wurde dabei als didaktisch forcierte Bildungswirkung von Schultheater beschrieben. Als didaktische Mittel würden zur Ausbildung von Präsenz bspw. spezifische Übungen eingesetzt oder präsenzfördernde Besetzungsverfahren und Inszenierungsmöglichkeiten gewählt. Auch während Aufführungssituationen wurde von interviewten Expert*innen eine gesteigerte Präsenz ihrer theaterspielenden Schüler*innen wahrgenommen. In Aufführungssituationen würde Präsenz offensichtlich durch die leibliche Ko-Präsenz des Publikums (im selben Raum)

miterzeugt und manifestiert sich in der hohen Konzentration der Spieler*innen, die zum wachen, reaktionsschnellen und dynamischen Ensemblespiel führe.

2.3 Ergebnisse zum Kategorienbereich *Gelingensbedingungen*

Die Untersuchungsergebnisse zum Kategorienbereich *Gelingensbedingungen* lassen sich in zeitliche, räumliche, technische, finanzielle, fachliche und personelle Erfordernisse untergliedern, die von den befragten Grundschultheaterexpert*innen für wünschenswert erachtet wurden, um Schultheater – mit ästhetischem Erfahrungspotential – an Grundschulen bestmöglich auszustatten.

Das Untersuchungsergebnis zum *sachlichen Aspekt Zeitwunsch* der *Hauptkategorie Desiderate* lässt sich wie folgt zusammenfassen: 52,3 % der Befragten wünschten sich grundsätzlich mehr Zeit für die Schultheaterarbeit, als ihnen (zum Erhebungszeitraum) für diese Arbeit zur Verfügung stand. Ein höheres Zeitkontingent wurde sowohl für die Vor- und Nachbereitung der Proben und Aufführungen als auch für die konkrete Probenarbeit mit den Teilnehmenden der Theaterangebote für notwendig erachtet. Eine Ausdehnung der konkreten Probenzeit wünschten sich vor allem Theaterlehrkräfte, deren jeweiliges Theaterangebot lediglich eine Unterrichtseinheit pro Woche umfasste. Ein einstündiges Theaterangebot wurde somit grundsätzlich als zeitlich zu knapp empfunden, da die Teilnehmenden – so wurde argumentiert – Zeit bräuchten, um in den Modus Operandi der Theaterstunden hineinzufinden. Der Wunsch nach einer Ausdehnung der Vor- und Nachbereitungszeit für die Theaterstunden wurde mit dem Argument begründet, dass die Vor- und Nachbereitung dieser Stunden auch dispositionelle, dramaturgische, bühnen- und kostümbezogene sowie licht- und tontechnische Aufgaben impliziere und die Bewältigung dieser Aufgaben einen höheren Zeitaufwand erfordere als die Vor- und Nachbereitung regulärer Unterrichtsfächer.

17,6 % aller Befragten forderten einen Zeitausgleich für die Schultheaterarbeit in Form von Anrechnungs- oder Entlastungsstunden. Diese Expert*innen betonten, dass sie für die Schultheaterarbeit ohnehin (freiwillig) unentlohnte Mehrarbeit leisteten und Entlastungsstunden auch ein Zeichen der Anerkennung und Wertschätzung der Schultheaterarbeit bedeuteten.

Die Verbesserung der räumlichen Probenbedingungen hielten 70,6 % der interviewten Grundschultheaterexpert*innen für wünschenswert: Dieser Anteil der Befragten sprach sich für die Bereitstellung bzw. Einrichtung *spezifischer Theaterräume* an den Schulen aus. Sämtliche Theaterlehrkräfte, die dieses Desiderat nannten, arbeiteten zum Erhebungszeitraum mit ihren jeweiligen Schultheatergruppen in Klassenzimmern oder in anderen mit schulischen

Alltagsfunktionen besetzten Räumen wie bspw. in Mensen. Im Hinblick auf die Ausstattung der gewünschten Theaterräume wurden von 53 % der interviewten Theaterlehrkräfte auch konkrete Vorschläge gemacht, indem darauf hingewiesen wurde, dass diese Räume mit Schwingböden, Podestern, licht- und tontechnischen Anlagen und eventuell Theatervorhängen ausgerüstet sein sollten. Zudem wurden Möglichkeiten zur Lagerung von Kostümen, Requisiten und Bühnenbildelementen gewünscht, die sich in unmittelbarer Nähe der Theaterräume befinden sollten.

Zum Ergebnis der Untersuchung im Zusammenhang mit dem Wunsch nach spezifischen Theaterräumen ist anzumerken, dass das Proben in spezifischen Theaterräumen tatsächlich zur ästhetischen Erfahrungswirksamkeit des schulischen Theaterspiels beitrüge, da diese Räume einerseits der Selbstreferentialität der Kunstform Theater (siehe II. Kapitel, Punkt 2.3.1) entsprechen und andererseits Möglichkeiten böten, mit einer Vielzahl an theatralen Mitteln und Zeichen zu spielen.

Mit 47 % aller befragten Grundschultheaterexpert*innen erachtete es knapp die Hälfte der interviewten Personen für unabdingbar, mit qualitativ hochwertiger *Licht- und Tontechnik* ausgestattet zu werden. Dieses Desiderat wurde auch von Personen genannt, die im Fragebogen angaben, bereits über Licht- und Tontechnik zu verfügen. Sofern dies der Fall war, wurde in den Interviews erklärt, inwiefern die vorhandene licht- und tontechnische Ausstattung unzureichend sei. So fehlten bspw. Headsetmikrophone, oder es musste mit veralteter bzw. störanfälliger Technik gearbeitet werden, oder das Handling der Geräte war für die Theaterproben- und Aufführungssituationen ungeeignet. Künstliches Licht und elektronische Tontechnik zählen zu den etablierten theatral-ästhetischen Gestaltungsmitteln, und das Spiel mit diesen Gestaltungsmitteln eröffnet ästhetische Erfahrungsmöglichkeiten.

Als weiteres Desiderat nannten 52,9 % der interviewten Grundschultheaterexpert*innen den Bedarf nach finanziellen Mitteln. Diese Mittel würden zum einen für die Beschaffung von Dingen gebraucht, die für die Theaterproduktionen benötigt würden wie bspw. Materialien für die Bühnenbildgestaltung, Kostüme, Requisiten usw. Zum anderen sollte die Bereitstellung von Geldern die Finanzierung der Honorare externer Theaterpädagog*innen sicherstellen, sodass Schultheater unter Einbezug dieser Honorarlehrkräfte kontinuierlich angeboten werden könne. Darüber hinaus erachteten es zwei Schultheatermultiplikator*innen für wünschenswert, dass über den Bildungsetat des Landes ausreichend finanzielle Mittel zur Durchführung von Schultheatermultiplikatorenangeboten zur Verfügung gestellt würden, um die Etablierung des Theaterspiels an Grundschulen weiter zu akzelerieren.

42,2 % der interviewten Theaterlehrkräfte bzw. Schultheatermultiplikator*innen forderten mehr *Anerkennung* für ihr jeweiliges Schultheaterangebot bzw. für die Schultheaterarbeit an Grundschulen im Allgemeinen, um Schultheater unter guten Gelingensbedingungen praktizieren zu können. Mit Rückgriff auf Honneth wurde zum *sachlichen Aspekt Anerkennung* zunächst festgestellt, dass sich Anerkennung stets auf Anerkennungsverhältnisse bezieht und an Schulen institutionalisierte Anerkennungsprinzipien gelten, die auf den Anerkennungsnormen des formalen Bildungssystems basieren. Insofern sprachen sich diejenigen unter den Expert*innen, die es für notwendig erachteten, Schultheater an Grundschulen stärker anzuerkennen, für eine Neuinterpretation bzw. Erweiterung der Anerkennungsnormen aus, die an den einzelnen Schulen und im Schulsystem gelten. Konkret wurde die Forderung nach mehr Anerkennung am Erleben ungünstiger Anerkennungsverhältnisse festgemacht. Ungünstige Anerkennungsverhältnisse manifestierten sich bspw. an der zeitlichen Verortung der Theaterangebote im Nachmittagsbereich, an der fehlenden Einbindung von externen Theaterpädagog*innen in schulinterne Kommunikationsstrukturen, an der Geringschätzung, die Theaterlehrkräfte durch Künstler*innen, die an öffentlichen Theatern engagiert seien, erfahren würden, und an der Entsagung einer angemessenen Entlohnung für freischaffende Theaterpädagog*innen. Zudem wurde beklagt, in schulischen Strukturen würde die Bildungswirksamkeit ästhetischer Bildungsangebote mit *ludischer Komponente* weniger anerkannt als die Bildungswirksamkeit von Fächern, die im Bildungsplan regulär ausgewiesen seien (wie bspw. die Fächer Deutsch oder Mathematik).

Ein Anteil von 58,8 % der interviewten Theaterlehrkräfte bzw. Schultheatermultiplikator*innen hielt es für wünschenswert, dass in die eigene Schultheaterarbeit *weiteres Personal* einbezogen würde. Konkret wurde der Einbezug von Kolleg*innen, insbesondere von Kunst- bzw. Theaterlehrkräften für notwendig erachtet. Zudem sei es denkbar, Theaterschaffende wie Schauspieler*innen und Ensemblemitglieder von Kinder- und Jugendtheatern an der Schultheaterarbeit zu beteiligen. Die Befragten erhofften sich von der gewünschten Personalerweiterung einerseits Entlastung und andererseits die Potenzierung der theaterästhetischen Möglichkeiten, denn eine direkte Zusammenarbeit mit Kolleg*innen, Ensemblemitgliedern von Theatern und anderen Personen ermögliche den Austausch über Probenbeobachtungen und Probenstände, Arbeitsweisen, konzeptionelle Ideen usw. Dieser Austausch könne die Arbeit unmittelbar befruchten. Außerdem wurde der Wunsch nach mehr Personal mit dem Argument begründet, künstlerische Arbeitsweisen erforderten grundsätzlich

mehr Personal als andere Unterrichtsformate, da bspw. viel in Kleingruppen gearbeitet würde, die intensiv betreut werden müssten. Als weiteres Argument für den Personalwunsch wurde erklärt, der Einbezug von Kolleg*innen mit theaterspezifischer Ausbildung könne zur weiteren Etablierung des schulischen Theaterspiels beitragen, denn an Schulen, an denen mehrere (ausgebildete) Theaterlehrkräfte zum Kollegium gehörten, trage allein die höhere (personelle) Repräsentanz dieser Fachlichkeit zur stärkeren Wahrnehmung von Schultheater bei.

Darüber hinaus erachtete ein Anteil von 47 % der befragten Expert*innen den Ausbau bzw. die inhaltliche Erweiterung der theaterspezifischen *Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten* für Lehramtsstudierende, Referendar*innen und Lehrkräfte für desiderabel. Der Ausbau an Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten sei notwendig, um eine Erhöhung des Anteils ausgebildeter Theaterlehrkräfte an Grundschulen zu erzielen und die Etablierung des ästhetischen Bildungsangebots Schultheater voranzutreiben.

Unter den Personen, die das Desiderat *Aus- und Fortbildung* nannten, gab es Expert*innen, die konkrete Vorstellungen über die Inhalte der (für notwendig erachteten) Aus- und Fortbildungen äußerten: So wurde darauf hingewiesen, dass Theaterlehrkräfte schulspezifisches Wissen (im Sinne von System-Wissen über den Arbeitskontext Schule) benötigten. Zu den Inhalten der Aus- und Fortbildungen sollten infolgedessen Themen wie: ‚Das Schulsystem als Arbeitskontext‘ gehören. Im Zusammenhang mit diesem Arbeitskontext wurde auf das Spannungsverhältnis, das zwischen freischaffenden bzw. an Theatern engagierten Theaterpädagog*innen und Theaterlehrkräften mitunter herrscht, verwiesen, und mit Rückgriff auf Hilliger, Mangold und Sting behauptet, alle Theaterlehrkräfte bzw. -pädagog*innen benötigten „die Fähigkeit zur Kontextualisierung“¹² ihrer Arbeit. In den Ausbildungen von Theaterlehrkräften sollte dementsprechend auch Wissen über andere Arbeitskontexte (wie bspw. die außerschulische Bildung oder das Theatersystem) vermittelt werden, sodass Theaterlehrkräfte nicht nur den eigenen (schulischen) Arbeitskontext kennen, sondern auch mit den strukturellen Arbeitsbedingungen von Theaterpädagog*innen vertraut sind, die im außerschulischen Bildungsbereich oder an Theatern mit Kindern (im Grundschulalter) Theater spielen. Dieses Kontextwissen ist nötig, um gegebenenfalls mit Vertreter*innen der anderen Professionen (wie freie oder an Theatern engagierte Theaterpädagog*innen) gut zusammenarbeiten zu können. Als weiterer Aus- und

¹² Hilliger, Dorothea; Mangold, Christiane; Sting, Wolfgang: Thesen zur Theaterarbeit an Schulen und in außerschulischen Bildungseinrichtungen. In: Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik. 34. Jahrgang. Heft 72. April 2018. S. 28–29, hier S. 29.

Fortbildungsinhalt wurde das Thema *Gruppenphasen und -dynamiken* genannt. Auch sollten im Rahmen von Aus- und Fortbildungen praktische Erfahrungen als Spielleiter*in gesammelt werden, da die Rolle der Theaterlehrkraft praktisch-handelnd erprobt werden müsse. Zudem erachteten Befragte es als wünschenswert, dass (angehende) Theaterlehrkräfte sich im Rahmen von Aus- und Fortbildungen ein Repertoire an Texten aneignen, die mit Grundschüler*innen im Schultheater bearbeitet werden können. In diesem Zusammenhang wurde (von mir, der Verfasserin dieser Arbeit) mit Rückgriff auf Mörsch auf eine diskriminierungskritische Perspektive auf den Begriff des Kanons hingewiesen und empfohlen, Texte aus dem bestehenden Kanon (der für die Grundschule empfohlenen Literatur) im Rahmen des Theaterspiels zu dekonstruieren oder den Kanon um das Textrepertoire von Beteiligten, die zu Minoritäten gehören, zu erweitern.

Neben den im Vorausgegangenen beschriebenen gewünschten Aus- und Fortbildungsinhalten konnten aus den Interviewtranskripten auch Forderungen zu den Arbeitsweisen der (für notwendig erachteten) *Aus- und Fortbildungen* filtriert werden: Die Arbeitsweisen sollten vor allem handlungsorientiert sein, d. h., es wurden Aus- und Fortbildungsformate gefordert, in deren Zentrum das handelnde Erkunden von theatral-ästhetischen Konzepten stehen sollte. Zum formulierten Desiderat, die Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten für (angehende) Theaterlehrkräfte seien zu erweitern, wurde von der Verfasserin dieser Arbeit kritisch angemerkt, dass Lehramtsstudierende für die Grundschule und die Sekundarstufe I an drei verschiedenen¹³ Pädagogischen Hochschulen (im Bundesland Baden-Württemberg) das Studium eines theaterspezifischen Erweiterungsfachs absolvieren können und Studierenden somit ein relativ breites Ausbildungsangebot (zur Theaterlehrkraft) zur Verfügung steht. Außerdem wurde darauf hingewiesen, dass das *Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung* ausgebildeten Lehrkräften zahlreiche auf das schulische Theaterspiel bezogene Fortbildungen offeriert, wobei sich diese Fortbildungen tatsächlich eher selten ausschließlich an Theaterlehrkräfte richten, die mit Grundschüler*innen arbeiten.¹⁴ Lehramtsanwärter*innen im Vorbereitungsdienst (Referendar*innen) haben bisher im Bundesland Baden-Württemberg lediglich an einem Seminarort¹⁵ die Möglichkeit, eine theaterpädagogische Zusatzqualifikation zu erwerben und somit kann im Bereich der Seminare tatsächlich nicht von einem flächendeckenden schultheaterspezifischen Ausbildungsangebot gesprochen werden. Im Zusammenhang mit den Ausbildungsmöglichkeiten zur Theaterlehrkraft bzw.

¹³ Diese Angabe bezieht sich auf das Sommersemester 2022.

¹⁴ Diese Aussage basiert auf dem Fortbildungsangebot der *Außenstelle Schloss Rotenfels – Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL)* im Schuljahr 2021/2022.

¹⁵ Gemeint ist hier das *Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte (GWHR)* in Weingarten, das bis 2018 seinen Sitz in Meckenbeuren hatte.

-pädagog*in wurde von einer Befragten zudem festgestellt, dass Schulleitungen kaum differenzierte Kenntnisse über die Ausbildungsabschlüsse von (externen) Theaterlehrkräften hätten und nicht einschätzen könnten, welche Qualifikationen bspw. mit einer BUT®-Zertifizierung verbunden seien.

Neben den bereits erörterten *sachlichen Aspekten*, die Grundschultheaterexpert*innen als *Desiderate* betrachteten, forderte ein Anteil von 58,8 % der interviewten Expert*innen, dass *Theater als Fach* an allen Grundschulen im Bundesland Baden-Württemberg eingeführt werden solle. Dies sei notwendig, um Chancengerechtigkeit im Hinblick auf die Teilhabe aller Grundschüler*innen an der Kunstform Theater herzustellen. Zudem eigne sich das Fach Theater besonders, um Bildungswirkungen in den Bereichen der Persönlichkeitsbildung, des Sozialkompetenzerwerbs und des Sprachkompetenzerwerbs zu provozieren. Nicht zuletzt sei es unverstänlich, dass die Kunstform Theater bisher nicht im ästhetischen Fächerkanon vertreten sei, und es stelle eine Notwendigkeit dar, Theater neben Musik und Bildender Kunst¹⁶ als drittes ästhetisches Fach in den Fächerkanon aufzunehmen. Die von den befragten Expert*innen angeführten Argumentationen wurden im Zuge der Analyse von Interviewtranskriptextrakten zum *sachlichen Aspekt Theater als Fach* der Hauptkategorie *Desiderate* vor dem Hintergrund der theoretischen Grundlegung dieser Arbeit (siehe Kapitel II) – von mir als Verfasserin – auch kritisch beurteilt, denn die Argumentation, mit dem Fach Theater ließen sich Bildungswirkungen in den angeführten Bereichen erzielen, fundiert das schulische Theaterspiel effektorientiert. Hierbei besteht die Gefahr, dass die Orientierung an der Kunstform des Theaters, d. h., die theaterspezifische Fachlichkeit des schulischen Theaterspiels, in den Hintergrund rückt.¹⁷ Zugestimmt werden kann hingegen dem (von interviewten Personen angeführten) Argument, in Baden-Württemberg bestehe bisher keine Chancengerechtigkeit an Grundschulen im Hinblick auf die Teilhabe aller Schüler*innen an der Kunstform Theater und eine Einführung des Fachs Theater könne diese Situation verändern. Auch der Argumentation Befragter, das Fach Theater fehle an Grundschulen im ästhetischen Fächerkanon, ist nichts entgegenzusetzen, vielmehr wurde in diesem Zusammenhang auf Beichel¹⁸ verwiesen, der dieselbe Begründung anführt, um für die Implementierung der Kunstsparten Theater und Tanz in die Primarstufe zu plädieren.

¹⁶ Dieses Fach ist im Bildungsplan der Grundschule 2016 als *Kunst/Werke* ausgewiesen.

¹⁷ Auch Hentschel und Hilliger fordern eine Orientierung der Theaterpädagogik an der Kunstform des Theaters. Vgl. Hentschel, Ulrike; Hilliger, Dorothea: Theater probieren. Positionen zu einer Didaktik des Schulfachs Theater. In: Dorothee Barth (Hg.): Musik. Kunst. Theater. Fachdidaktische Positionen ästhetisch-kultureller Bildung an Schulen. Osnabrück, 2016. S. 121–132.

¹⁸ Beichel, in: Bachmann; Beichel, 2019, S. 12.

58 % der befragten Grundschultheaterexpert*innen erachteten es für notwendig, *Theater als Fach* einzuführen. Die Analyse von Interviewtranskriptextrakten zum *sachlichen Aspekt Theater als Fach* der *Hauptkategorie Desiderate* führte jedoch auch zum Ergebnis, dass 17,6 % der Befragten kritische Einwände gegen diese Forderung äußerten: Zum einen wurde auf die Freiwilligkeit der Teilnahme insistiert, die sich lediglich durch die AG-Form realisieren ließe, und zum anderen wurden pragmatische Bedenken geäußert, die sich auf die Umsetzung der Forderung bezogen. So fehlten bspw. zeitliche Ressourcen, und es sei unklar, wie die strukturelle Verankerung des Fachs Theater konkret aussehen könne. Mit Rückgriff auf Sack, die Parallelen und Differenzen zwischen Unterricht und Probe aufzeigt und feststellt, dass sich in theaterpädagogischen Situationen beide „Handlungsspielräume“¹⁹ überkreuzten, konnten von Befragten geäußerte Bedenken im Hinblick auf die Form eines obligatorischen Theaterangebots an Grundschulen entschärft werden. Sack versteht theaterpädagogische Situationen primär als „Projektarbeit [...] die in unterschiedlichen institutionellen Kontexten ähnliche Handlungsspielräume nicht nur voraussetzt, sondern auch ausbildet“²⁰. Hierzu gehöre das Schaffen von Situationen, die „zwischen Unterricht und Probe oszillieren“²¹. Ein als Projektarbeit verstandenes Schultheaterangebot, in dem sich „Unterrichten und Proben überkreuzen“²², kann sowohl die Form eines eigenständigen Fachs als auch einer Projektphase (bspw. einer Projektwoche) oder auch die einer Epoche des Deutschunterrichts oder eines anderen Fachs haben.

3. Kritische Ergebnisbetrachtung und Handlungsempfehlungen

3.1 Zum Kategorienbereich *Kompetenzerwerb*

Wie in den Untersuchungsergebnissen zum (induktiv gebildeten) Kategorienbereich *Kompetenzerwerb* dargelegt, bescheinigten alle interviewten Expert*innen der Schultheaterarbeit den Effekt des Kompetenzerwerbs im sozialen und sprachlichen Bereich und intendierten mit ihren jeweiligen Theaterangeboten (mit zwei Ausnahmen) auch die Vermittlung von Kompetenzen, die im Bildungsplan 2016 ausgewiesen sind.

Demgegenüber wird an dieser Stelle folgende These vertreten: Bildungsprozesse, die sich im Rahmen der Beteiligung von Schüler*innen an Schultheaterproben und -aufführungen vollziehen, sind unverfügbar, denn die Qualität dieser Bildungsprozesse liegt in ihrer

¹⁹ Vgl. Sack, 2011, S. 92 ff.

²⁰ Ebd., S. 92.

²¹ Ebd., S. 110.

²² Ebd., S. 109.

ästhetischen Erfahrungswirksamkeit. Diese wiederum entzieht sich der operationalen Steuerung bzw. Messbarkeit bspw. in Form der Bestimmung von Kompetenzzuwächsen. Infolgedessen empfiehlt die Verfasserin dieser Arbeit, Grundschultheaterlehrkräfte bzw. Schultheatermultiplikator*innen mit ihrem jeweiligen schultheaterpraktischen Expert*innenwissen in den kritischen Diskurs über Fundierungen und Legitimationen theatral-ästhetischer Bildungsangebote einzubeziehen. Im Zuge dieses Diskurses wird in der theaterpädagogischen Forschung bereits seit Längerem²³ über Legitimationen und Fundierungen jenseits der Kompetenzorientierung nachgedacht, die sich an der Kunstform des Theaters und ihren ästhetischen Erfahrungsmöglichkeiten orientieren. Sting empfiehlt für diesen Diskurs, auf das vorschnelle Aufstellen von „Qualitätskriterien“²⁴ zu verzichten, da dies die Gefahr berge, dass „allzuschnell Hierarchien entstünden, die sich an den Fragen entzündeten würden, was besser oder wichtiger sei, Kunst oder Pädagogik, das Ästhetische oder das Politische, Prozess oder Produkt“²⁵. In Anlehnung an Sting (vgl. Kapitel I, Punkt 2.2) wird Schultheater (an Grundschulen) hier verstanden als „eine künstlerische Arbeit, aber nicht [...] als eine eitle Kunst oder Imitation des Kunstbetriebs, sondern als eine angewandte Kunst, die die beteiligten Spieler*innen zum Handeln und zum Sprechen bringt, im Sinne von Empowerment und Partizipation“²⁶. Sting konstatiert ferner: „Nur durch die ästhetische Praxis ergeben sich beim Theaterspielen mögliche Lern- und Bildungsprozesse“²⁷, ergo seien „alle verkürzten Instrumentalisierungen [...] nicht lange tragfähig“²⁸. Es liegt auf der Hand, dass zu diesen Instrumentalisierungen auch das Gefügigmachen der „künstlerischen Arbeit“²⁹ für das Bildungskonzept der Kompetenzorientierung mit seinen standardisierten Kompetenzdefinitionen zählt, da dieses Konzept ästhetische Bildungsprozesse mittels normativer Setzungen zu erfassen versucht. Eine als „angewandte Kunst“³⁰ verstandene Schultheaterarbeit mit Grundschüler*innen, die die Beteiligten zum sinnlich-ästhetischen Wahrnehmen, performativ-mimetisch transformierendem Handeln und Sprechen ermutigt und bei der neue Erfahrungen gemacht, Erkenntnisse gewonnen und Sichtweisen generiert werden können, impliziert stets Momente der Kontingenz, die nicht mit den Logiken „der Plan- und

²³ Vgl. Hentschel, Ulrike: Bildungsprozesse durch Theaterspielen. Zur Problematik der Messbarkeit von Wirkungen, Risiken und Nebenwirkungen. In: Pinkert, Ute (Hg.): Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen. Berlin/Strasburg/Milow, 2008. S. 82–92.

²⁴ Sting, Wolfgang: Theater | Pädagogik | Schule – Positionen und Visionen eines Arbeitsfeldes. In: Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik. 34. Jahrgang. Heft 72. April 2018. S. 4–8, hier S. 7.

²⁵ Vgl. ebd.

²⁶ Ebd.

²⁷ Ebd.

²⁸ Vgl., ebd.

²⁹ Ebd.

³⁰ Ebd.

Messbarkeit von unterrichtlichem Erfolg³¹ zu erfassen sind. *Kontingenz* wird hier mit Gruber, Schürch und Willenbacher als Begriff verstanden, der für „Unbestimmbares, Ungewisses, Ungeplantes und Irritierendes“³² steht. Kontingenz ist infolgedessen „per se unvorhersehbar“³³ [...] und kann „eben nicht ‚hergestellt‘ oder vollständig unter Kontrolle gebracht werden“³⁴. Kontingenz ist theatral-ästhetischen Produktionsprozessen immanent, denn zu Beginn dieser Prozesse ist stets ungewiss, wie die Inszenierung bzw. Performance, die gemeinsam erarbeitet werden soll, konkret beschaffen sein wird. Außerdem werden im Laufe eines Probenprozesses unzählige Setzungen vorgenommen und Entscheidungen getroffen, die auch „anders möglich“³⁵ gewesen wären. Auch dies ist ein Indiz für Kontingenz und somit für die Unverfügbarkeit schultheaterbezogener ästhetischer Bildungsprozesse. Unverfügbarkeit bedeutet keineswegs, dass Schultheater mit Grundschüler*innen beliebig fundiert werden kann, sondern vielmehr sollte (weiter) über Fundierungen und Legitimationen nachgedacht werden, die sich aus produktionspraktischen, erfahrungsbezogenen und wissenschaftlichen Bezügen zur Kunstform Theater speisen. Konsequenterweise ist die Ausrichtung auf die Kunstform Theater (als angewandte Kunst) mit neuen Suchbewegungen und Frageperspektiven zu verknüpfen: An die Stelle der Frage nach den vermeintlichen Effekten³⁶ des schulischen Theaterspiels eröffnen sich dann Frageperspektiven, die sich auf künstlerische Arbeitsweisen und Referenzen, gruppenspezifische Anliegen und Entscheidungsprozesse, den Umgang mit Materialien, Räumen, theatralen Zeichen und Mitteln und letztlich auf die entstandenen ästhetischen Produkte (Performances/Inszenierungen) richten, die einem Publikum gezeigt werden. Fruchtbare Impulse für diese Perspektive gehen von der theater- und kunstpädagogischen Forschung³⁷ aus. Grundschultheaterlehrkräfte bzw. -multiplikator*innen benötigen nicht nur Zugänge zu diesen Wissensbeständen, sondern sollten auch – dies wird hier explizit als Handlungsempfehlung formuliert – Möglichkeiten bekommen, sich an Forschungsprojekten zu beteiligen, indem sie diese bspw. durch das Einbringen ihrer schultheaterpraktischen

³¹ Schürch, Anna; Willenbacher, Sascha: In die Schwebel zurückversetzen. In: Gruber, Anne; Schürch, Anna; Willenbacher, Sascha; Mörsch, Carmen; Sack, Mira (Hrsg.): Kalkül und Kontingenz. Kunstbasierte Untersuchungen im Kunst- und Theaterunterricht. München, 2019, S. 11.

³² Gruber, Anna, Schürch, Anna; Willenbacher, Sascha: Kalkül und Kontingenz. Kunstbasierte Untersuchungen im Kunst- und Theaterunterricht. Vorbemerkungen zur Publikation. In: Gruber, Anne; Schürch, Anna; Willenbacher, Sascha; Mörsch, Carmen; Sack, Mira (Hrsg.): Kalkül und Kontingenz. Kunstbasierte Untersuchungen im Kunst- und Theaterunterricht. München, 2019, ohne Seitenangabe.

³³ Ebd.

³⁴ Ebd.

³⁵ Vgl. Schürch; Willenbacher, in: Gruber; Schürch; Willenbacher; Mörsch; Sack, 2019, S. 101.

³⁶ Fragen nach den Effekten lauten bspw: Welche Kompetenzen können Grundschüler*innen im Rahmen der Beteiligung an Schultheaterangeboten erwerben?

³⁷ Vgl. bspw. Hentschel, Strasburg, 2016. Hilliger, Berlin/Milow/Strasburg, 2018. Sack, Bielefeld, 2011. Gruber; Schürch; Willenbacher; Mörsch; Sack (Hrsg.), München, 2019.

Erfahrungen und Fragestellungen aktiv mitgestalten. Denkbar sind hier Kollaborationen, bei denen sich bspw. Theaterlehrkräfte während Probenphasen von Forschungsteams supervisieren lassen, oder bei denen Forschungsteams zusammen mit Grundschultheaterlehrkräften (sowie deren Theatergruppen) und Künstler*innen (Performance-Kollektive, Theaterschaffende) anhand konkreter Fragestellungen und Produktionen performativ-praktisch mit theatral-ästhetischen Mitteln Erfahrungsräume erkunden und gestalten. Den (involvierten) theater- oder -kunstpädagogischen Forscher*innen fiel dann die Aufgabe zu, sich mit ihrem (jeweiligen) wissenschaftstheoretischen Überbau einzumischen, sodass der ästhetisch-künstlerische Bildungsraum des Schultheaters an Grundschulen letztlich in enger Theorie-Praxis-Verzahnung weiter ausgelotet und fundiert werden kann. Derartige Kollaborationsprojekte reichen bis zu Björn Bickers Projekt BUNNY HILL³⁸, zurück, das 2004 in München realisiert wurde. Ähnliche Projekte folgten in anderen Städten. Erwähnt sei hier bspw. das Berliner Modellprojekt JUMP & RUN³⁹. Für das Land Baden-Württemberg stehen Kollaborationsprojekte, an denen explizit Grundschulen beteiligt sind und bei denen im engen Dialog zwischen Theaterschaffenden, Wissenschaftler*innen und Theaterlehrkräften ästhetisch-theatrale Experimente unternommen werden, bisher noch aus.

3.2 Zum Kategorienbereich *ästhetische Erfahrungsdimensionen*

Nachdem als Untersuchungsergebnis zur ästhetischen Erfahrungswirksamkeit der Schultheater(multiplikatoren)angebote der befragten Expert*innen festgestellt werden konnte, dass diese Angebote offensichtlich ästhetisch erfahrungswirksam sind, ist es empfehlenswert, die Bemühungen um die flächendeckende Etablierung von Schultheater an Grundschulen im Bundesland Baden-Württemberg⁴⁰ ernst zu nehmen und die Implementierung obligatorischer Theaterangebote in den regulären Stundenplan weiter zu forcieren, sodass tatsächlich alle Schüler*innen der Primarstufe mit der Kunstform Theater spielerisch-handelnd in Berührung kommen und dabei theatral-ästhetische Erfahrungen machen können. Für eine flächendeckende Einführung obligatorischer Theaterangebote in die „Grundschule als Schule

³⁸ Das Projekt BUNNYHILL wurde in der Spielzeit 2004 unter der künstlerischen Leitung von Björn Bicker, Peter Kastenmüller und Michael Graessner von den Münchner Kammerspielen produziert.

³⁹ Schlie, Camilla; Willenbacher, Sascha (Hg.): „Eure Zwecke sind nicht unsere Zwecke“. Ein Kooperationsprojekt zwischen Theater und Schule im Berliner Modellprojekt ‚JUMP & RUN‘. Bielefeld, 2016.

⁴⁰ Der Landesverband Theater in Schulen Baden-Württemberg e.V. (LVTS) vertritt diese Position bspw. offensiv. Vgl. Beichel, Johann J: Theater von Anfang an. In: Schulz, Christian/LVTS-BW (Hrsg.): Theater von Anfang an. Ein Modell zur Etablierung der Theaterarbeit in der Grundschule. Reutlingen, 2020. S 3–6, hier S. 6.

für alle Kinder⁴¹ sprechen auch die von den Befragten geschilderten allgemeinen Erfahrungsmöglichkeiten des schulischen Theaterspiels, die im selbstverständlichen Umgehen mit Irritationen, Unsicherheiten und Ungewissheiten sowie im kontinuierlichen Realisieren körperlich-leiblicher Handlungsoptionen liegen. Zudem bietet das schulische Theaterspiel offensichtlich Erfahrungsmöglichkeiten mit einem schulischen Lehr/Lernarrangement, in dem Umstellungen, Änderungen, Auslassungen bzw. Abweichungen von normierten Verhaltensweisen oder vorgegebenen Mustern nicht als Fehler markiert werden, sondern als Impulsgeber für Variationen, Improvisationen und Neuerfindungen dienen. Auch diese spezifische Erfahrungsmöglichkeit spricht für eine Einführung obligatorischer Theaterangebote an Grundschulen, zumal Grundschulen den Auftrag haben, „in einem gemeinsamen Bildungsgang [...] kreative Potenziale“⁴² zu fördern und Grundschüler*innen im Rahmen ihrer Beteiligung an Theaterangeboten bereits „in der gemeinsamen Grundstufe des Schulwesens“⁴³ eine offene, experimentierfreudige Haltung gegenüber Neuem, Unbekanntem und Unperfektem kultivieren könnten. Die breite Implementierung von Theaterangeboten an Grundschulen ermöglichte es allen Schüler*innen von Anfang an, Lernen auch als (künstlerische) Praxis zu erfahren, zu der Momente „des *Suchens*, des *Improvisierens*, [...] des *Experimentierens*, des *Scheiterns*, [...] des *Beobachtens*, des *Forschens*, [...] des *Verwerfens*, [...] des *Kritisierens* und *Verschiebens*“⁴⁴ gehören.

Im Zusammenhang mit dem Untersuchungsergebnis zur *Hauptkategorie Aisthesis*, nach dem interviewte Theaterlehrkräfte bzw. Schultheatermultiplikator*innen *Aisthesis* auch als Grundhaltung beschrieben, die sie gegenüber den Teilnehmenden ihrer jeweiligen Schultheaterangebote einnehmen würden, liegt die Handlungsempfehlung auf der Hand, (angehenden) Theaterlehrkräften bereits während des Studiums (des Erweiterungsfachs) bzw. im Rahmen von Fortbildungen oder Supervisionen Möglichkeiten zu bieten, eigene sinnlich-leibliche Wahrnehmungserfahrungen, die sie als Theaterlehrkräfte im Kontext ihrer Schultheaterangebote machen, zu thematisieren. An dieser Stelle sei auf Agostini verwiesen, die sich in ihren Forschungsarbeiten u. a. mit der Bedeutung der *Aisthesis* für die Lehrer*innenbildung befasst und zur narrativen Verdichtung unterrichtsbezogener

⁴¹ Baden-Württemberg. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.): Lehrkräftebegleitheft. Bildungsplan 2016. Villingen-Schwenningen, 2016, S. 19.

⁴² Ebd.

⁴³ Ebd.

⁴⁴ Engel, Birgit; Böhme, Katja: Zur Relevanz des Unbestimmten im Feld kunstdidaktischer Professionalisierung. In: Engel, Birgit; Böhme, Katja (Hg.): Didaktische Logiken des Unbestimmten. Immanente Qualitäten in erfahrungsoffenen Bildungsprozessen. Band 2. München, 2015. S. 8–23, hier S. 20.

Sinneseindrücke von Lehrkräften sogenannte „Vignetten“⁴⁵ einsetzt. Agostini konstatiert im Hinblick auf die Bedeutung der *Aisthesis* für allgemeine „Konzeptionen rund um Lernen, Lehren und Forschen“⁴⁶:

Professionelle Lehrerinnen und Lehrer schauen hin, sie horchen auf und hören zu. Ihre Wahrnehmungen erhalten eine gewisse Bestimmtheit, wenn auch noch keine präzise Bedeutung. Dabei lassen sie sich insbesondere durch ihre engagierte Wahrnehmungsweise charakterisieren [...]. Die Kunst des Unterrichtens wird damit als Antwortgeschehen kenntlich, welches Takt, Aufmerksamkeit und Achtsamkeit seitens der Lehrperson erfordert. Die Heranbildung eines pädagogischen *Ethos* [Herv. im Original] besteht in diesem Zusammenhang darin, zu lernen, genau hinzuschauen und hinzuhören, um sowohl im Hinblick auf die Sache als auch im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern Bedeutungen zu vergeben, die über bereits Bekanntes hinausgehen [...].

Orte werden dann zu Lern-, Möglichkeits- und Entwicklungsräumen, wenn sie das pathische Potenzial der Wahrnehmung zu nutzen wissen und zur Stärkung der Handlungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen beizutragen vermögen. Wahrnehmen ist kein Akt der Notwendigkeit, in dem die Dinge und die anderen vorschreiben, als was sie zu nehmen sind [...]. Sich der immanenten Möglichkeiten bewusst zu werden, welche die Wahrnehmung bietet, muss eingeübt werden.⁴⁷

Agostini geht davon aus, dass alle Lehr/Lernprozesse durch die leiblich-sinnliche (aisthetische) Wahrnehmung (der Beteiligten) beeinflusst werden. Leibliche Sinneserfahrungen sind nach Agostini nicht intentional, sondern pathisch, d. h., sie widerfahren dem Menschen. *Aisthesis* als Widerfahrnis weise eine passive Komponente auf und wird von Agostini zudem als vorreflexiv, affektiv und ereignishaft beschrieben. Nach Agostini geht jedem Handeln (von Lehrkräften und Schüler*innen) sowie jeder Sinnbildung die Widerfahrnis der *Aisthesis* voraus, die in der Bildungsforschung ihrer Meinung nach bisher noch zu wenig Beachtung gefunden hat, weil hier die „instrumentalisierte Lehr-Lernforschung, die am Paradigma des effektiven, linear-fortschreitenden und kognitiven Subjekts orientiert sei, das kein *Pathos* und damit keine fruchtbare Irritation und keinen lohnenden Zweifel kenne“⁴⁸, dominiere. Mit den „Vignetten“⁴⁹ hat Agostini ein Instrument gefunden, das es (angehenden) Lehrkräften (und Forschenden) ermöglicht, aisthetische Wahrnehmungen, die ihnen im Rahmen von Unterrichtssituationen *widerfahren*, in narrativer

⁴⁵ Agostini, Evi: *Aisthesis – Pathos – Ethos. Möglichkeitsräume pädagogischer Achtsamkeit und Zuwendung*. In: Engel, Birgit; Loemke, Tobias; Böhme, Katja; Agostini, Evi, Agnes (Hg.): *Ästhetische Wahrnehmung in Kunst, Bildung und Forschung. Im Wahrnehmen Beziehungs- und Erkenntnisräume öffnen*. In: Engel, Birgit; Böhme, Katja (Hg.): *Didaktische Logiken des Unbestimmten – eine Materialreihe der Kunstakademie Münster*. Band IV. München, 2020. S. 139–155, hier S. 149.

⁴⁶ Ebd., S. 152.

⁴⁷ Ebd., S. 146.

⁴⁸ Vgl. ebd., S. 140.

⁴⁹ Ebd., S. 148 ff.

Form zu verschriftlichen. Dabei vergegenwärtigen sich (angehende) Lehrkräfte einerseits sinnlich-leibliche Unterrichtseindrücke und transformieren sie andererseits bereits ästhetisch. Das Medium der „phänomenologisch orientierten Vignetten“⁵⁰ eignet sich nach Agostini für die „(forschende) Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen“⁵¹. Dies wird hier im Zusammenhang mit der von mir formulierten Handlungsempfehlung erwähnt, (angehenden) Theaterlehrkräften Möglichkeiten einzuräumen, im Zuge derer sie sich mit eigenen sinnlich-leiblichen Theaterunterrichtserfahrungen befassen können, denn das Medium der *Vignetten* könnte zur Realisierung dieser Handlungsempfehlung eingesetzt werden. (Angehende) Theaterlehrkräfte könnten sich bspw. mit Hilfe des Verfassens von *Vignetten* individuelle ästhetische Unterrichtseindrücke⁵² vergegenwärtigen. Gleichzeitig handelt es sich beim Verfassen von *Vignetten* um ein ästhetisches Verfahren, bei dem sich Sinnzuschreibungsmöglichkeiten zwar auftun, ihre Aussagegehalte jedoch (noch) unbestimmt (im Sinne von kontingent) sind. Mit Sicherheit lassen sich auch andere Medien zur produktiven Verdichtung und Materialisierung dieser Erfahrungen einsetzen. Wichtig erscheint lediglich, dass Verfahren gefunden werden, die es (angehenden) Theaterlehrkräften ermöglichen, sich ihre (theaterunterrichtsbezogenen) ästhetischen Wahrnehmungserfahrungen unvoreingenommen zu vergegenwärtigen, um aus diesen ästhetischen *Widerfahrnissen* in produktiver Art und Weise eigenen Wahrnehmungsgewohnheiten auf die Spur zu kommen und möglicherweise bisher unbekannte Sinnzusammenhänge zu erahnen oder auch eigene ‚blinde Flecken‘ zu erkennen.

Im Hinblick auf das genannte Untersuchungsergebnis zur *Hauptkategorie Aisthesis* erscheint es naheliegend, in das Studium des Erweiterungsfachs Theaterpädagogik und somit in die Hochschulausbildung von Theaterlehrkräften unterrichtspraktische Teile zu integrieren, sodass angehende Theaterlehrkräfte sinnlich-leibliches Wahrnehmen (*Aisthesis*) als Grundhaltung einüben können und „sich der immanenten Möglichkeiten bewusst werden“⁵³, die das eigene Sehen, Hören, Fühlen und Spüren für die Gestaltung theatraler Produktionsprozesse bietet.

⁵⁰ Ebd., S. 140.

⁵¹ Ebd.

⁵² Unter Unterrichtseindrücken werden hier leibliche Sinneserfahrungen verstanden, die von den Teilnehmenden, deren Körper- und Sprechhandlungen, den Stimmungen und der Atmosphäre im Raum und in der Gruppe ausgehen sowie die damit einhergehenden (individuellen) Affekte und Empfindungen.

⁵³ Agostini, Evi: *Aisthesis – Pathos – Ethos. Möglichkeitsräume pädagogischer Achtsamkeit und Zuwendung*. In: Engel, Birgit; Loemke, Tobias; Böhme, Katja; Agostini, Evi; Bube, Agnes (Hg.): *Ästhetische Wahrnehmung in Kunst, Bildung und Forschung. Im Wahrnehmen Beziehungs- und Erkenntnisräume öffnen*. In: Engel, Birgit; Böhme, Katja (Hg.): *Didaktische Logiken des Unbestimmten – eine Materialreihe der Kunstakademie Münster*. Band IV. München, 2020. S. 139–155, hier S. 146.

Das Untersuchungsergebnis zur *Hauptkategorie Erkenntnisfähigkeit* ergab auch, dass das explizite, theaterspezifische Wissen interviewter Grundschultheaterexpert*innen Lücken aufwies. Bevor zu diesem Untersuchungsergebnis Handlungsempfehlungen formuliert werden, sei an dieser Stelle auf Pinkert verwiesen, die zu den Wissenssystemen, die für die Kunst – und somit auch für ein als Kunstform verstandenes Schultheater – relevant sind, bemerkt:

Künstlerisches Wissen bezieht sich [...] auf das Wissenssystem der jeweiligen Kunst *und* [Herv. im Original] auf das Wissenssystem, in das eine Problematik eingebettet ist, die außerhalb des Ästhetischen verortet ist. Beide Wissenssysteme sind miteinander verwoben und bringen ein dichtes Wissen hervor. In diesem ist das Wissen über die Problematik durch das Wissenssystem der Kunst geprägt und umgekehrt das Wissenssystem der Kunst durch die Auseinandersetzung mit der Problematik.⁵⁴

Pinkert vertritt hier die These, künstlerisches Wissen beziehe sich auch auf „das Wissenssystem der jeweiligen Kunst“ (ebd.). Für Theaterlehrkräfte ist demnach „das Wissenssystem der Kunstform Theater“ (vgl. ebd.) als Referenzsystem relevant. Zu diesem Wissenssystem gehört explizites, theatertheoretisches Wissen. Auch Hentschel vertritt einen Ansatz, nach dem „die Prinzipien des Lehrens und Lernens in der Theaterpädagogik [...] in erster Linie ausgehend vom Wissen des Fachs, [...] also der Kunst des Theaters“⁵⁵ zu reflektieren seien. In Anlehnung an Pinkert und Hentschel behaupte ich, dass Theaterlehrkräfte explizite, theaterspezifische Wissensbestände benötigen, um gemeinsam mit Grundschüler*innen performativ, theaterästhetisch arbeiten zu können. Als Handlungsempfehlung erscheint es im Zusammenhang mit dieser Behauptung dringlich, verstärkt theaterwissenschaftliche Theorieteile in die Ausbildung von Theaterlehrkräften zu integrieren, bspw. in Form der Implementierung (weiterer) theoretischer Modulbausteine in die Erweiterungsstudiengänge. Konkret benötigen Theaterlehrkräfte Grundlagenwissen in den Bereichen Theatergeschichte, zeitgenössische Theater- und Performancetheorien, Verfahren der Inszenierungsanalyse, Performance- und Inszenierungsästhetiken und Schauspieltheorien. Zur Umsetzung dieser Handlungsempfehlung sollten konsequenterweise Theaterwissenschaftler*innen und Theaterpraktiker*innen (wie bspw. Regisseur*innen, Dramaturg*innen, Choreograph*innen oder Mitglieder von Regie- und Performancekollektiven) als Lehrende in die Ausbildungen von Theaterlehrkräften

⁵⁴ Pinkert, Ute: Das Wissen der Künste innerhalb künstlerischer (theatraler) Verfahren – Vortrag auf der Jahrestagung der Wissensplattform Kulturelle Bildung Online, 2017. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/wissen-kuenste-innerhalb-kuenstlerischer-theatraler-verfahren-vortrag-jahrestagung> (Zugriff: 18.10.2022).

⁵⁵ Hentschel, Ulrike: Theater lehren und lernen – Zur Einführung. In: Hentschel, Ulrike: Theater lehren. Didaktik probieren. Strasburg, 2016. S. 6–11, hier S. 7.

einbezogen werden, denn diese Personen gewährleisten, dass die Impulse zum fachlichen Wissensaneignungsprozess zukünftiger Theaterlehrkräfte von Repräsentant*innen „des Fachs“⁵⁶ ausgehen. Im Rahmen der von Theaterwissenschaftler*innen und Theaterpraktiker*innen verantworteten Lehr-/Lernformate könnten Studierende des Erweiterungsfachs bspw. unterschiedliche theoretische Fundierungen für Regiekonzepte, Schauspielstile und Inszenierungsästhetiken kennenlernen und über diese theatral-ästhetischen Zugriffe auf sinnlich Wahrnehmbares theoriefundiert nachdenken. Hierzu sei angemerkt, dass das *Erweiterungsfach Theater(-pädagogik)* an den Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg in allen drei Fällen (Freiburg, Heidelberg und Ludwigsburg) an das jeweilige *Institut für deutsche Sprache und Literatur* angegliedert ist und an diesen Instituten kaum Theaterwissenschaftler*innen vertreten sind, wohingegen dies in der universitären Ausbildung von Theaterlehrkräften in anderen Bundesländern⁵⁷ der Fall ist.

Neben explizitem, fachspezifischem Theaterwissen benötigen (zukünftige) Theaterlehrkräfte auch implizites, praktisches, fachliches Wissen über theatral-künstlerische Produktionsprozesse. An den drei Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg, an denen *Theaterpädagogik* als Erweiterungsfach studiert werden kann, eignen sich Studierende (ergo zukünftige Theaterlehrkräfte) dieses Erfahrungswissen im Rahmen ihrer Beteiligung an studentischen, theatralen Produktionsprojekten an, und indem sie selbst Projekte mit Kindern oder Jugendlichen in schulischen oder auch außerschulischen Bildungskontexten durchführen. An den Pädagogischen Hochschulen Heidelberg und Freiburg wird zusätzlich ein Praktikum an einem Theater verlangt. Für (angehende) Theaterlehrkräfte sind Eigenerfahrungen mit theatralen Produktionsprozessen, die an Öffentlichen Theatern (Staatstheatern, Stadttheatern und Landesbühnen) oder in Einrichtungen der künstlerischen Praxis (wie bspw. Kinder- und Jugendtheater) stattfinden, unerlässlich, denn durch die Teilhabe an professionellen theatralen Produktionsprozessen wird praktisches, fachliches Theaterwissen erworben. Dieses Wissen

⁵⁶ Ebd.

⁵⁷ Universitäre Voll- oder Teilstudiengänge für das Lehramt *Darstellendes Spiel* oder *Theater* sind in Deutschland relativ jung und werden derzeit (Stand Oktober 2022) an fünf Universitäten angeboten. Als Beispiel für die Beteiligung von Theaterwissenschaftler*innen und -praktiker*innen an diesen Studiengängen sei erwähnt, dass an der *Universität der Künste Berlin* (UdK) der Studiengang *Lehramt Theater/Darstellendes Spiel* der Fakultät für Darstellende Künste zugeordnet ist, an der selbstverständlich Theaterwissenschaftler*innen und -praktiker*innen die Lehre mitverantworten. Auch an der *Universität Hamburg*, an der (angehende) Theaterlehrkräfte an der Fakultät für Erziehungswissenschaften *Theaterpädagogik* studieren können, ist mit Alina Paula Gregor eine Theaterwissenschaftlerin in die Ausbildung von Theaterlehrkräften involviert (Stand 16.7.2022) und der Erweiterungsstudiengang *Darstellendes Spiel/Lehramt Theater* der *Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg* ist ein „Gemeinschaftsangebot des Instituts für Pädagogik und des Instituts für Theater- und Medienwissenschaft“ (<https://www.paedagogik.phil.fau.de/lehramt-theater-bayern/> Zugriff: 18.7.2022), in das ebenfalls Theaterwissenschaftler*innen eingebunden sind. Theaterwissenschaftler*innen verantworten auch die Lehre und Forschung der Studiengänge mit, die folgende Hochschulen anbieten: *Hochschule für Bildende Künste Braunschweig* (in Kooperation mit der *Leibniz Universität Hannover*), *Europa Universität Flensburg*, *Hochschule für Musik und Theater Rostock*.

kann die kollaborative Zusammenarbeit zwischen Theaterlehrkräften und Theaterpädagog*innen bzw. Künstler*innen erleichtern. Infolgedessen ist es notwendig, in alle Ausbildungen von Theaterlehrkräften obligatorische Praktika an Theatern zu implementieren, denn lediglich durch die Teilhabe an professionellen Probenprozessen können sich (zukünftige) Theaterlehrkräfte fachbezogenes Erfahrungswissen über die „Kunst des Theaters“⁵⁸ (ergo über professionelle Produktionsabläufe) aneignen, und gleichzeitig den selbstverständlichen Umgang mit theaterspezifischen Termini und Kodizes erleben sowie unterschiedliche Theaterästhetiken kennen- und beschreiben lernen. Im Rahmen dieser Praktika könnten sich die Studierenden zudem Wissen über den Arbeitskontext eines Theaterbetriebs aneignen.

Zu den Ergebnissen zur *Hauptkategorie Mimesis* zählt die Erkenntnis, dass die befragten Expert*innen den Möglichkeitsrahmen für die mimetischen Transformationsprozesse der Schüler*innen absteckten, indem sie Material (literarische Stoffe, Filme, musikalische Kompositionen, aktuelle Themen) einbrachten, das sie selbst rezipiert hatten und (u. a.) aufgrund ihres ästhetischen Geschmacksurteils für die jeweilige Theatergruppe für geeignet betrachteten. In Bezug auf dieses Ergebnis erscheint es sinnvoll, die Aus- und Fortbildungen von (angehenden) Theaterlehrkräften um Veranstaltungen zu erweitern, in deren Zentrum die Auseinandersetzung mit literarischen Texten steht, die sich explizit für Grundschüler*innen eignen. Außerdem wird empfohlen, im Rahmen der Aus- und Fortbildungen auch (Lehr-) Veranstaltungen auszubringen, in denen aktuelle Performances, Theaterinszenierungen, Werke der Bildenden Kunst, musikalische Kompositionen sowie Filme und andere Artefakte rezipiert und performativ-mimetisch transformiert werden. Im Zuge der Umsetzung dieser Handlungsempfehlung könnten (angehende) Theaterlehrkräfte ihr (inneres) Stoff- und Materialrepertoire erweitern, ihre ästhetische Urteilskraft ausbilden und praktische Erfahrungen mit theatral-ästhetischen Transformationsmöglichkeiten sammeln, indem sie selbst mit künstlerischen Formen und Mitteln experimentieren.

Im Zusammenhang mit dieser Handlungsempfehlung sei nochmals auf den Aspekt des Untersuchungsergebnisses zur *Hauptkategorie Mimesis* hingewiesen, nach dem ein Großteil der interviewten Expert*innen Bilderbuchstoffe mit der jeweiligen Theatergruppe bzw. -klasse bearbeitete, und keine befragte Person einen Text aus dem Repertoire der (aktuellen) *dramatischen Literatur für Kinder im Grundschulalter* als Stoff wählte. Dieses Untersuchungsergebnis lässt vermuten, dass die befragten Expert*innen das Repertoire der

⁵⁸ Hentschel, in: Hentschel, 2016, S. 7.

(aktuellen) dramatischen Literatur für Kinder entweder überhaupt nicht kannten oder keinen Zugang zu den Theater-Verlagen hatten, die über die Aufführungsrechte für diese Texte verfügen. Diese Vermutungen führen zur Handlungsempfehlung, neben dem Thema (*aktuelle dramatische Literatur für Kinder*) auch die Themen *Theater-Verlage* und *Verlagsrechte* in den Aus- und Fortbildungen zu behandeln. (Angehende) Theaterlehrkräfte könnten im Zuge der Behandlung dieser Themen einerseits einen Ausschnitt der (aktuellen) dramatischen Literatur für Kinder⁵⁹ im Grundschulalter kennenlernen und sich andererseits Zugänge zu den Aufführungsrechten bei den Verlagen verschaffen. Dies würde sie in die Lage versetzen, ihr inneres Repertoire um dramatische Texte zu erweitern, die sie wiederum als Ausgangsmaterial in ihre jeweiligen Theaterklassen oder AG-Gruppen bzw. Multiplikatorenveranstaltungen einbringen könnten.

Die folgenden Handlungsvorschläge, die aus den Untersuchungsergebnissen zur *Hauptkategorie Selbstreferentialität* resultieren, beziehen sich ausschließlich auf die beiden (zu dieser Kategorie gehörenden) *sachlichen Aspekte Handlungsentlastung* und *ludische Komponente*.⁶⁰ Grundsätzlich wird zum ersten Aspekt empfohlen, Maßnahmen zu entwickeln, die sich handlungsentlastend auf Theaterlehrkräfte bzw. Schultheatermultiplikator*innen und theaterspielende Schüler*innen auswirken. Hierzu gehört der Verzicht auf die Ausübung jeder Art von Produktionsdruck auf Theaterlehrkräfte und Schultheatermultiplikator*innen durch Schulleitungen und Kollegien. Theaterlehrkräfte könnten zudem entlastet werden, indem ihnen externe Theaterpädagog*innen (die möglicherweise an Theatern engagiert sind) als Leitende der Theaterklassen, -projekte oder -AGs zur Seite gestellt würden. Daraus ergibt sich der Vorschlag, die Verantwortung für Theaterangebote an Grundschulen grundsätzlich in die Hände von interdisziplinären Teams zu legen, die sich bspw. aus schulinternen und -externen theaterpädagogisch ausgebildeten Personen zusammensetzen.

Als weitere Maßnahme, die der Handlungsentlastung von Schüler*innen dient, wird empfohlen, auf die Benotung von Kompetenzen die Schüler*innen im Kontext schulischer Theaterangebote erwerben, zu verzichten. Anstelle der Benotung von Kompetenzen – auch

⁵⁹ Konkret könnte man sich in diesen Aus- und Fortbildungsangeboten bspw. mit den jährlichen Nominierungen von *Nah dran! Neue Stücke für das Kindertheater* theaterpädagogisch-praktisch und dramenanalytisch-theoretisch befassen. Bei *Nah dran! Neue Stücke für das Kindertheater* handelt es sich um ein Kooperationsprojekt des *Kinder- und Jugendtheaterzentrums der Bundesrepublik Deutschland* und des *Deutschen Literaturfonds e.V.* Dieses Projekt wird seit 2009 mit Mitteln der Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien gefördert.

⁶⁰ Handlungsempfehlungen zu allen anderen Aspekten dieser Kategorie überschneiden sich mit Vorschlägen zum *Kategorienbereich Gelingensbedingungen* und werden als Empfehlungen zur *Hauptkategorie Desiderate* formuliert.

dies wird hier vorgeschlagen – sollten Formate der Anschlusskommunikation mit dem Publikum entwickelt und praktiziert werden, denn durch Formen der Anschlusskommunikation können den (an den Theaterproduktionen beteiligten) Schüler*innen Wahrnehmungseindrücke zu ihrem Spiel auf eine kreative und wertschätzende Art und Weise mitgeteilt werden. Gleichzeitig treten die Schüler*innen in einen Austausch mit dem Publikum über die Wirkung ihres Spiels, praktizierte Spielweisen, Sichtweisen auf Stoffe, Thematiken und Produktionsästhetiken.

Im Untersuchungsergebnis zur *Hauptkategorie Selbstreferentialität* wurde ferner dargelegt, inwiefern die *ludische Komponente* des schulischen Theaterspiels dazu führen kann, dass dieses ästhetische Bildungsangebot von Schulleitungen, Kollegien und Eltern als ‚bloße Spielerei‘ abgewertet wird. Hierzu wird die Handlungsempfehlung formuliert, anstelle der *ludischen Komponente* zukünftig alternative Begründungen für die Relevanz der Bildungswirksamkeit des schulischen Theaterspiels zu bemühen. In Anlehnung an Pinkert kann Schultheater wie jede Kunstform „als eine Weise der Welterzeugung, die gleichberechtigt neben anderen steht“⁶¹, betrachtet werden. Mit dieser Legitimation ist dem Schultheater ein Stellenwert einzuräumen, der dem „Zeichen- und Bedeutungsbildungssystem Wissenschaft“⁶² (und somit den auf den „Ordnungsprinzipien der Logik“⁶³ basierenden Fächern) in nichts nachsteht, obwohl „eine künstlerische Produktion immer spezifischen Symbolisierungspraktiken folgen muss und damit auf einem anderen Weltverhältnis basiert als beispielsweise die Wissenschaft“⁶⁴.

Die Analyseergebnisse zur *Hauptkategorie Spezifische ästhetische Temporalität* führen zum Vorschlag, Theaterlehrkräften, deren Schultheaterangebote wöchentlich stattfinden, mindestens zwei Unterrichtseinheiten à 45 Minuten (pro Woche) für die direkte Probenarbeit mit den Schüler*innen zur Verfügung zu stellen, da eine Unterrichtseinheit (à 45 Minuten) pro Woche – nach Meinung Befragter – für eine Probeneinheit nicht ausreicht.

⁶¹ Vgl. Pinkert, Ute: Das Wissen der Künste innerhalb künstlerischer (theatraler) Verfahren – Vortrag auf der Jahrestagung der Wissensplattform Kulturelle Bildung Online, 2017. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/wissen-kuenste-innerhalb-kuenstlerischer-theatraler-verfahren-vortrag-jahrestagung> (Zugriff: 18.10.2022).

⁶² Vgl. ebd.

⁶³ Brandstätter, Ursula: Erkenntnis durch Kunst. Theorie und Praxis der ästhetischen Transformation. Wien/Köln/Weimar, 2013, S. 19.

⁶⁴ Vgl. Pinkert, Ute: Das Wissen der Künste innerhalb künstlerischer (theatraler) Verfahren – Vortrag auf der Jahrestagung der Wissensplattform Kulturelle Bildung Online, 2017. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/wissen-kuenste-innerhalb-kuenstlerischer-theatraler-verfahren-vortrag-jahrestagung> (Zugriff: 19.10.2022).

3.3 Zum Kategorienbereich *Gelingsbedingungen*

Die Analyseergebnisse zum *sachlichen Aspekt Zeitwunsch* der *Hauptkategorie Desiderate* ergaben, dass sich ein Großteil der befragten Theaterlehrkräfte bzw. Schultheatermultiplikator*innen mehr Zeit für die Schultheaterarbeit wünschte, da die vorhandenen Deputatsstunden für die Proben- und Aufführungsprozesse bzw. Workshopangebote nicht ausreichten. Dementsprechend liegt die Empfehlung auf der Hand, die tatsächliche (theaterspezifische) Arbeitszeit von Theaterlehrkräften bzw. Schultheatermultiplikator*innen in den jeweiligen Deputaten stärker zu berücksichtigen. Dies könnte bspw. geschehen, indem die Theaterlehrkräfte und Schultheatermultiplikator*innen (mehr) Anrechnungsstunden für die Theaterarbeit bekämen, oder einen Anspruch darauf hätten, ihr jeweils über das übliche Maß hinausreichende zeitliche Engagement (bspw. in Endprobenphasen) als *Mehrarbeitsunterrichtsstunden* (MAU) finanziell geltend zu machen. Denkbar wäre auch, dass ihnen ein Freizeitausgleich in Form von temporär befristeter Deputatsnachlässe oder Dienstbefreiung gewährt würde.

Zu den Gelingensbedingungen für eine ästhetisch erfahrungswirksame Schultheaterarbeit mit Grundschüler*innen zählt (laut 70,6 % der interviewten Expert*innen⁶⁵) das Vorhandensein eines spezifischen *Theaterraums*, in dem mit den Schüler*innen geprobt werden kann. Im Zusammenhang mit dem Resultat der Untersuchung, wonach schulalltagsfunktional aufgeladene Räume (wie Klassenzimmer, Mensen oder Turnhallen) das Proben erschweren, weil diese Räume Theaterlehrkräften sehr viel Energie abverlangen, um (zusammen mit den Schüler*innen) Spielflächen einzurichten und durch die eigene Performanz eine selbstreferentielle Probenatmosphäre herzustellen, bietet sich zum *Desiderat Theaterraum* folgender Vorschlag an:

Sollten Grundschulen neu gebaut, umgebaut oder baulich erweitert werden, so empfiehlt es sich, bei der architektonischen Planung die Bedarfe der (befragten) Theaterlehrkräfte nach spezifischen Probenräumen zu berücksichtigen und in den Entwürfen Theaterräume auszuweisen. Diese Theaterräume bzw. Probebühnen sollten so groß sein, dass sich ein Ensemble, dessen Größe der Anzahl der Schüler*innen einer Klasse entspricht, auf allen Ebenen und in alle Richtungen frei bewegen kann. Um dies zu begünstigen, empfiehlt es sich, die Theaterräume mit Schwing- bzw. Tanzböden auszustatten und die Räume grundsätzlich so anzulegen, dass sich flexible Bühnenarrangement- und Zuschauersituationen in ihnen realisieren lassen. Von den Theaterräumen aus sollte es Verbindungsmöglichkeiten geben, die zu weiteren (Abstell-)Räumen führen, in denen Podestrieren, Kostüme, Requisiten und

⁶⁵ Vgl. Untersuchungsergebnisse zur *Hauptkategorie Desiderate*.

Bühnenbildelemente gelagert werden können. Im Hinblick auf die innenarchitektonische Gestaltung und Ausstattung wird vorgeschlagen, die Theaterräume mit licht- und tontechnischen Anlagen und dem entsprechenden Zubehör auszustatten (Brücken, Traversen, Stative), denn diese Ausstattung ermöglicht den Einsatz der theatralen Zeichen Licht und Ton. Die licht- und tontechnische Ausstattung sollte leicht zu handhaben sein, jedoch ausreichend Anwendungsmöglichkeiten bieten, um Lichtstimmungen und Toneffekte zu erzeugen. An dieser Stelle sei nochmals auf Sting verwiesen, der betont, theaterpädagogische Projekte mit Kindern, die in der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit verortet seien, stellten keine „eitle Kunst oder Imitation des Kunstbetriebs, sondern [...] eine angewandte Kunst“⁶⁶ dar. Aus diesem Grund kann bei der Ausstattung der Theaterräume auf hochkomplexe, für professionelle Theaterbetriebe geeignete Ton- und Beleuchtungsanlagen verzichtet werden. Grundschulen, die weder über einen Theaterraum verfügen, noch in ein Bauvorhaben involviert sind, könnten sich – auch dies ist eine Handlungsempfehlung – durch Vernetzungsaktivitäten im Sozialraum Zugänge zu geeigneten Proberäumen verschaffen, indem die Schulleitungen zunächst geeignete Räume in den Quartieren ausfindig machen und mit deren Trägern Nutzungs- bzw. Kooperationsvereinbarungen treffen. Als Proberäume eignen sich bspw. Tanz- und Rhythmikräume von Jugendmusik- und Kunstschulen, Theaterräume in soziokulturellen Zentren, Räume der Kommunen für kulturelle Veranstaltungen, Gymnastik- und Bewegungsräume in Einrichtungen der Erwachsenenbildung⁶⁷, der Jugendverbandsarbeit oder bei Trägern der Offenen Jugendarbeit.

Den Untersuchungsergebnissen der Interviewanalyse zum *sachlichen Aspekt finanzielle Mittel* der *Hauptkategorie Desiderate* ist zu entnehmen, dass mit 52,9 % mehr als die Hälfte der interviewten Grundschultheaterexpert*innen betonte, zu günstigen Gelingensbedingungen für eine bildungs- und erfahrungswirksame Schultheaterarbeit gehöre die Ausstattung mit ausreichenden finanziellen Mitteln. Diese Mittel würden für produktionsbezogene Ausgaben sowie zur Bezahlung der Honorare externer Theaterpädagog*innen benötigt. Die Fragebogenauswertung zum *Item Finanzierung* führte zudem zur Erkenntnis, dass die finanzielle Ausstattung der befragten Grundschultheaterexpert*innen divergierte: So stand mehreren Theaterlehrkräften, die an der Fragebogenerhebung teilgenommen hatten, überhaupt

⁶⁶ Sting, Wolfgang: Theater | Pädagogik | Schule – Positionen und Visionen eines Arbeitsfeldes. In: Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik. 34. Jahrgang. Heft 72. April 2018. S. 4–8, hier S. 7.

⁶⁷ Einrichtungen der Erwachsenenbildung sind bspw. Volkshochschulen, Familienbildungsstätten und konfessionelle Erwachsenenbildungswerke.

kein Budget für die Theaterarbeit zur Verfügung, wohingegen andere wiederum bis zu viertausend Euro pro Schuljahr für ihr Schultheaterangebot ausgeben konnten.

Vor dem Hintergrund dieser Untersuchungsergebnisse erscheint es dringend notwendig, allen Grundschulen im Bundesland Baden-Württemberg über die öffentlichen Haushalte (des Landes bzw. der Kommunen, die für die Sachkosten der öffentlichen Schulen aufkommen) kontinuierlich Gelder, die die Kosten für die Durchführung eines Theaterprojekts pro Schuljahr decken⁶⁸, zur Verfügung zu stellen, sodass alle Grundschulen gleichermaßen mit einem Grundbudget zur Realisierung von Schultheaterprojekten ausgestattet sind, und dementsprechend alle Grundschüler*innen wenigstens einmal während der Primarstufe mit der Kunstform des Theaters leiblich-handelnd in Berührung kommen.

Zudem sollten Maßnahmen ergriffen werden, die zur Neuinterpretation der *Anerkennungsnormen*, die an einzelnen Schulen bzw. im Schulsystem gelten, beitragen, um sowohl den Theaterlehrpersonen als auch dem Theaterspiel als schulischem Bildungsangebot zu mehr Akzeptanz zu verhelfen. Im einzelnen sollten diese Maßnahmen abzielen auf

- die zeitliche Verortung aller Schultheaterangebote im Pflichtunterrichtsbereich (am Vormittag),
- die Einbindung externer Theaterpädagog*innen (und anderer mit der Theaterarbeit betrauter Personen) in schulinterne formelle und informelle Kommunikationsstrukturen,
- die Realisierung von Koproduktionen mit Öffentlichen Theatern, in die Theaterpädagog*innen, die an diesen Theatern arbeiten, involviert sind,
- die angemessene Entlohnung externer Theaterpädagog*innen (siehe Handlungsempfehlung zum *sachlichen Aspekt finanzielle Mittel*).

Zur Schaffung günstiger Gelingensbedingungen für eine ästhetisch erfahrungswirksame Schultheaterarbeit ist den Untersuchungsergebnissen⁶⁹ zufolge der Einbezug weiteren *Personals* in diese Arbeit wünschenswert. Vor dem Hintergrund dieses

⁶⁸ Die Berechnung der Höhe der Kosten für eine Produktion sollte sich an einer Durchschnittskalkulation orientieren, in der alle produktionsspezifischen und personellen Posten ausgewiesen sind. Hierzu gehören bspw. Sachkosten für den Bühnenbildentwurf und -bau, die Kostüme und Requisiten sowie für Leihgebühren von licht- und tontechnischen Anlagen und Personalkosten wie Vergütungen bzw. Honorare für externe Theaterpädagog*innen.

⁶⁹ Vgl. Ergebnisse zum *Kategorienbereich Gelingensbedingungen zum sachlichen Aspekt Unterstützung durch Kolleg*innen und weiteres Personal* der Hauptkategorie *Desiderate*.

Untersuchungsergebnisses ist es in Anlehnung an Beichel⁷⁰ sinnvoll, Voraussetzungen zu schaffen, die gewährleisten, dass Schultheaterangebote an Grundschulen ausschließlich von Tandems geleitet werden, die nach unterschiedlichen Teamteaching-Modellen arbeiten. Die Zusammensetzung der Tandems sollte die Interdisziplinarität zwischen künstlerisch-theaterspezifischer Fachlichkeit und pädagogisch-didaktischer Versiertheit abbilden und kann im Hinblick auf die Berufsgruppenzugehörigkeit der Beteiligten variabel sein. So sind bspw. folgende Tandem-Konstellationen denkbar:

- Lehrkräfte und an öffentlichen Theatern engagierte Theaterpädagog*innen,
- Theaterlehrkräfte und Kunstlehrkräfte eines Kollegiums,
- Lehrkräfte und Schauspieler*innen,
- Lehrkräfte und freie Theaterpädagog*innen (mit Hochschulabschlüssen bzw. BuT®-Zertifikaten⁷¹)
oder
- Lehrkräfte und Personen mit Hochschulabschlüssen in Kultur- und Medienbildung mit dem Schwerpunktfach Theater.

Ferner werden mit Rückgriff auf die Untersuchungsergebnisse der Interviewtranskriptextraktanalyse zum *sachlichen Aspekt Aus- und Fortbildungen* (der *Hauptkategorie Desiderate*) drei Maßnahmen empfohlen:

Erstens: Da angehende Grundschullehrkräfte lediglich am *Pädagogischen Seminar für die Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte Weingarten* eine theaterpädagogische Basis-Ausbildung absolvieren können, wird vorgeschlagen, auch an den weiteren zwölf Seminar-Standorten, an denen Grundschullehrkräfte ausgebildet werden, theaterpädagogische Inhalte in die Ausbildungspläne zu integrieren. Konkret sollte wenigstens eine Blockveranstaltung, in deren Zentrum das Kennenlernen theaterpädagogisch-handlungsorientierter Arbeitsweisen steht, während des Vorbereitungsdiensts belegt werden können, sodass alle Lehramtsanwärter*innen Möglichkeiten bekommen, diese Arbeitsweisen (wenigstens ansatzweise) kennenzulernen. Die theaterpädagogischen Veranstaltungen könnten in den Fachdidaktiken der ästhetischen Fächer (Bildende Kunst, Musik), des Fachs Deutsch oder auch des Fachs *Bewegung, Spiel und Sport* verortet werden und von Theaterlehrkräften zusammen mit externen Lehrbeauftragten mit Theaterexpertise ausgebracht werden.

⁷⁰ Beichel, in: Bachmann; Beichel, 2019, S. 9.

⁷¹ Ein BuT® Zertifikat ist ein nach dem Anerkennungsverfahren des *Bundesverbands für Theaterpädagogik e.V.* akzeptierter, formeller Abschluss für Theaterpädagog*innen.

Zweitens: Da relativ wenig Fortbildungen für (Theater-)Lehrkräfte angeboten werden, in deren Zentrum ausschließlich die Arbeit mit Grundschüler*innen steht⁷², wird empfohlen, die Anzahl an theaterspezifischen Fortbildungsangeboten, die sich explizit an Grundschullehrkräfte richten, zu erweitern.

Außerdem wird drittens vorgeschlagen, die Schulleitungen der Grundschulen des Bundeslands Baden-Württemberg im Rahmen einer Info-Kampagne über die von den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten angebotenen Möglichkeiten der Ausbildung zur Theaterlehrkraft sowie über die anerkannten Ausbildungsabschlüsse zur Theaterpädagog*in zu informieren, sodass sämtliche Schulleiter*innen in die Lage versetzt werden, fachlich qualifizierte Theaterlehrkräfte bzw. freie Theaterpädagog*innen mit vom Bundesverband für Theaterpädagogik e.V. (BuT) anerkannten Ausbildungsabschlüssen oder Hochschulabschlüssen in Theaterpädagogik von nicht ausgebildeten Personen zu unterscheiden.

Im Hinblick auf die Forderung (von 58,8 % der interviewten Expert*innen), *Theater als Fach* an Grundschulen einzuführen, erscheint es geboten, Schultheater als verbindliches, im Pflichtbereich verortetes, ästhetisch-kulturelles Bildungsangebot an allen Grundschulen zu etablieren, um Chancengerechtigkeit auf die Teilhabe an der Kunstform Theater für alle Grundschüler*innen herzustellen. Damit würde das Postulat des Bildungsplans erfüllt, „künstlerische Fähigkeiten und das ästhetische Verständnis“⁷³ der Schüler*innen durch „Produktion und Reflexion von Kunst und Kultur“⁷⁴ auszubilden, denn zur Kunst gehört auch die Kunstform Theater.

Die Empfehlung, verbindliche Schultheaterangebote in den Primarbereich zu implementieren, wird um den Vorschlag ergänzt, es den einzelnen Schulen zu überlassen, in welcher Form sie die obligatorischen Schultheaterangebote durchführen. An dieser Stelle sei nochmals auf Mira Sack verwiesen, die das Theaterspiel „in schulischen und außerschulischen Zusammenhängen“⁷⁵ als „eine Projektarbeit“⁷⁶ versteht, die spezifische „Handlungsspielräume voraussetzt und [...] ausbildet“⁷⁷. Wie bereits in den

⁷² Das Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) bot im Schuljahr 2021/2022 bspw. lediglich zwei spezifische Theater-Fortbildungen für Lehrkräfte an, die mit Grundschüler*innen arbeiten, wohingegen für Theaterlehrkräfte, die mit Schüler*innen der Sekundarstufe II arbeiten, in diesem Schuljahr acht Theater-Fortbildungen angeboten wurden. Vgl. <https://www.akademie-rotenfels.de/de/lehrerfortbildungen/theater/2021-2022.php/> (Zugriff: 2.8.2022).

⁷³ Vgl. Baden-Württemberg. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.): Bildungsplan 2016. Lehrkräftebegleitheft. Villingen-Schwenningen, 2016, S. 12.

⁷⁴ Vgl., ebd.

⁷⁵ Vgl. Sack, 2011, S. 92.

⁷⁶ Ebd.

⁷⁷ Ebd.

Untersuchungsergebnissen zum *sachlichen Aspekt Theater als Fach* der *Hauptkategorie Desiderate* erwähnt, können Theaterprojekte in unterschiedlichen Formen realisiert werden. Aus diesem Grund schlage ich (als Durchführende dieser Untersuchung) vor, anstelle der Vorgabe, Theater flächendeckend als Fach einzuführen, verbindliche Bestimmungen zum zeitlichen Umfang der Schultheaterangebote zu erlassen, sodass jede Schule für diese Arbeit ein angemessenes Zeitkontingent einsetzen kann, und alle Grundschulen im Bundesland Baden-Württemberg dieselben zeitlichen Voraussetzungen zur Realisierung von Theaterprojekten erhalten.

Wie dies konkret aussehen könnte, soll anhand des folgenden Beispiels⁷⁸ veranschaulicht werden:

Jede Grundschule erhält etwa 78 Unterrichtseinheiten à 45 Minuten pro Aufnahmejahrgang zur Realisierung von Schultheaterangeboten. Das Zeitkontingent könnte in der *Kontingenzstundentafel*⁷⁹ mit dem Wert 0,5 berücksichtigt werden. Jede Grundschule würde dann selbst entscheiden, wie sie die Jahreswochenstunden von 0,5 auf die einzelnen Klassenstufen verteilt: So könnte bspw. tatsächlich die Form gewählt werden, über ein Schuljahr hinweg *Theater als Projektfach* (mit zwei Unterrichtseinheiten pro Woche) anzubieten. Es wäre jedoch auch möglich, das Gesamtkontingent von 78 Unterrichtseinheiten auf eine Projektwoche à 19,5 Unterrichtseinheiten pro Klassenstufe zu verteilen. Alternativ könnte man auch in einer Klassenstufe eine Projektempoche (etwa im Fach Deutsch) durchführen, die das komplette Zeitkontingent von 78 Unterrichtseinheiten à 45 Minuten umfasst. Mit dem vorgeschlagenen Modell erhielten die Verantwortlichen der einzelnen Schulen, trotz der Vorgabe Theater verbindlich im Kernbereich anzubieten, Spielräume, die Vorgabe flexibel und situationsspezifisch umzusetzen.

Die formulierten Handlungsempfehlungen zu den Untersuchungsergebnissen zum *sachlichen Aspekt Theater als Fach* bedingen die Erfüllung folgender Voraussetzungen:

- Schultheater wird explizit in der Kontingenzstundentafel aufgelistet.
- Die beteiligten Schüler*innen erhalten weder Noten noch Leistungsrückmeldungen für etwa erworbene ‚Theaterkompetenzen‘⁸⁰. An die Stelle von Kompetenzbenotungen und Leistungsrückmeldungen treten Probenreflexionen und Publikumsgespräche (oder andere Formate der Anschlusskommunikation), im Rahmen derer die Schüler*innen direkte Rückmeldungen zu den Wirkungen ihres Spiels bekommen. Im Zentrum der

⁷⁸ Der eingesetzte Wert von 78 Unterrichtseinheiten à 45 Minuten ist nicht als konkrete Handlungsempfehlung zu verstehen, sondern soll lediglich die vorgeschlagene Verfahrensweise der Zeitkontingenzvergabe illustrieren.

⁷⁹ Vgl. <https://km-bw.de/,Lde/Startseite/Schule/Kontingenzstundentafel+Grundschule> (Zugriff: 5.8.2022).

⁸⁰ Vgl. Handlungsempfehlungen zu den Untersuchungsergebnissen zum *Kategorienbereich Kompetenzerwerb*.

Reflexionen und Formen der Anschlusskommunikation steht die Materialität und Ästhetik der Produktionen, die die Perspektiven auf Stoffe, Motive und Themen der Beteiligten spiegelt.

- Die verbindliche Implementierung von Schultheater in die Primarstufe impliziert infolge des zuletzt genannten Punktes eine Produktorientierung. D. h., die während der Probenprozesse erarbeiteten Produktionen werden (wenigstens in Fragmenten als Werkstattpräsentationen) einem Publikum gezeigt.

Am Ende dieser Arbeit sei noch das Statement zweier Schultheatermultiplikator*innen zur Handlungsempfehlung, Schultheater verbindlich in die Primarstufe zu implementieren, angeführt:

M 3: Und was [...] glaube ich, was auch noch ganz wichtig ist, was überhaupt für alle Projekte gilt: dass es irgendwie [...] eine Regelmäßigkeit gibt.

M 2: Ja.

M 3: Dass das nicht jedes Jahr wieder neu verhandelt werden muss. 'Will es jemand machen oder macht es jemand?' Sondern das müsste wie die Bundesjugendspiele, müsste das einfach //

M 2: // verankert sein.

M 3: Da gibt es keine Diskussion, sondern das findet [...] statt [...] und da geht es nur darum wer könnte es durchführen.

M 2: Also das muss institutionell //

I: Ja, verankert werden.

M 3. Ja.

(M 2/M 3, Abs. 322–326)

4. Schlussbemerkungen

Die vorliegende Untersuchung und ihre Ergebnisse basieren auf der Analyse von Expert*innenaussagen zum ästhetischen Erfahrungsraum Schultheater an Grundschulen. Im Fokus stehen die Sichtweisen von Theaterlehrkräften bzw. -pädagog*innen auf diesen Erfahrungsraum. Die Eigenperspektiven von Schüler*innen wurden nicht berücksichtigt, da der Einbezug dieser Perspektiven den Rahmen dieser Arbeit gesprengt hätte. Dennoch könnte es sinnvoll sein, Folgestudien durchzuführen, in die theaterspielende Schüler*innen als Forschungsobjekte einbezogen werden, um Erkenntnisse über die Zugriffe von Schüler*innen auf den ästhetischen Erfahrungsraum des Schultheaters zu gewinnen. Zur Beforschung dieser Zugriffe würden sich bspw. videobasierte Fallstudien eignen, die es ermöglichen, Schultheaterproben mit der Videokamera aufzuzeichnen, um anschließend die von Schüler*innen (während der Proben) vollzogenen performativen (mimetisch-transformatorischen) Handlungen zu rekonstruieren. Forschungsarbeiten, die auf Befragungen

von Schüler*innen zu ihren Erfahrungen mit dem schulischen Theaterspiel basieren, oder Inszenierungsanalysen von Schultheateraufführungen wären weitere mögliche Verfahren, um Antworten auf die Fragen zu finden, wie Grundschüler*innen ästhetische Erfahrungsweisen beschreiben bzw. wie sie handelnd Transformationsprozesse vollziehen und eigene Ästhetiken entwickeln.

In den Handlungsempfehlungen zum *Kategorienbereich Kompetenzerwerb* wurde bereits vorgeschlagen, Forschungsprojekte kollaborativ anzulegen. Dies könnte auch ein gangbarer Weg für Folgeuntersuchungen, die Schüler*innenperspektiven fokussieren, sein, denn die angewandte Kunstform Schultheater tangiert sowohl die Bildungs- als auch die Theater- bzw. Kunstwissenschaften.

In dieser Arbeit wurden u. a. Gelingensbedingungen für ein ästhetisch erfahrungswirksames Schultheater an Grundschulen formuliert. Beendet wird die Arbeit in der Hoffnung, dass Bildungspolitiker*innen, Forscher*innen, Theaterpädagog*innen und Theaterlehrkräfte aus der vorgelegten Untersuchung und ihren Ergebnissen fruchtbare Impulse beziehen, die zur Etablierung und Weiterentwicklung der theatral-ästhetischen Bildung in der Grundschule beitragen.

Am Horizont zeichnen sich bereits erste Konturen dieser Weiterentwicklung ab: Die Grundschullandschaft Baden-Württembergs ist um Felder erweitert, auf denen vielfältige Arten ästhetisch-erfahrungswirksamer performativer Künste wachsen und gedeihen. Die Kultivierung dieser Felder basiert auf besonderen Vorgehensweisen, die sich von konventionellen Lehr-/Lernarrangements unterscheiden. Sie trägt zur Belebung und Vielfalt des – mitunter von der Idee der Monokultur beherrschten – Schullebens bei. Eine Besonderheit der Kultivierung der Felder erfahrungsbezogener theaterästhetischer Bildung ist die Errichtung von Theaterräumen (oder Performance-Laboratorien) an jeder Grundschule. In diesen Laboratorien, die idealerweise nicht mit Klassenzimmern identisch sind, wird unvoreingenommen leiblich experimentiert, ausdauernd geübt und selbstvergessen gespielt. Dabei entstehen Theaterproduktionen. Die Kohorte des Klassenverbandes löst sich in den Performance-Labs immer wieder zugunsten neuer Ensemble-Konstellationen auf. Wissen und Nichtwissen, Können und Nicht-Können, Scheitern und Gelingen, Suchen, Finden und Verwerfen lösen bei Einzelnen und in der Gruppe permanent neue Bewegungen aus. Theaterlehrkräfte benoten die Handlungen, die die Schüler*innen in den Theaterräumen ausführen, weder mit Ziffern noch *expressis verbis*. Die Handlungen der Schüler*innen sind als Bestandteile eines kollektiven Produktionsprozesses, in dessen Verlauf eine (wie auch

immer geartete) Performance oder Inszenierung entsteht, von großer Bedeutung. Bewertet wird das ästhetische Produkt u. a. von den Zuschauenden, denen es gezeigt wird, indem man sich nach den Aufführungen über sinnliche Wahrnehmungseindrücke austauscht und diese weiter transformiert.

Zur Kultivierung des Felds der ästhetisch-erfahrungswirksamen Schultheaterarbeit gehört nicht zuletzt der Abgang von (Theater-)Lehrkräften als Solokünstler*innen. Diesem Abgang folgt ein neuer Auftritt zweier Akteur*innen: (Theater-)Lehrkräfte erscheinen nun im Tandem mit theaterversierten Teampartner*innen auf der Spielfläche, um mit diesen Partner*innen das Feld des Schultheaters an Grundschulen gemeinsam zu bestellen.

Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W.: Ästhetische Theorie. Herausgegeben von Gretl Adorno und Rolf Tiedemann (21. Auflage). Frankfurt am Main, 2019.
- Agostini, Evi: Aisthesis – Pathos – Ethos. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung im professionellen Lehrer/-innenhandeln, Reihe: Erfahrungsorientierte Bildungsforschung. Bd. 6. Innsbruck/Wien/Bozen, 2020.
- Agnosti, Evi: Aisthesis – Pathos – Ethos. Möglichkeitsräume pädagogischer Achtsamkeit und Zuwendung. In: Engel, Birgit; Loemke, Tobias; Böhme, Katja; Agostini, Evi; Bube, Agnes (Hg.): Ästhetische Wahrnehmung in Kunst, Bildung und Forschung. Im Wahrnehmen Beziehungs- und Erkenntnisräume öffnen. Reihe: Didaktische Logiken des Unbestimmten. Band IV. München, 2020. S. 139–155.
- Albrecht, Christian; Hornberger, Johannes: Empirische Zugänge zu ästhetischer Erfahrung. In: Jahraus, Oliver; Liebau, Eckart; Pöppel, Ernst; Wagner, Ernst (Hrsg.): Gestalten und Erkennen. Ästhetische Bildung und Kompetenz. Münster/New York, 2014. S. 49–61.
- Aristoteles: Poetik. (Übersetzt und herausgegeben von Manfred Fuhrmann), Stuttgart, 1999.
- Association Internationale du Théâtre de l'Enfance et la Jeunesse (Hrsg.): Studie Theater und Schule in Hessen. Eine Umfrage der ASSITEJ e.V. Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt am Main, 2007.
- Bachmann, Anne-Sophie; Beichel, Johann. J. (Hrsg.): Theater an Grundschulen. Bildungstheorie und Schulpraxis. Dokumentation zur Fachtagung am KIT: 6. Juni 2019. Vorträge und Workshops. Baltmannsweiler, 2019.
- Baden Württemberg. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.): Bildungsplan 2016. Bildungsplan der Grundschule. Villingen-Schwenningen, 2016.
- Barthes, Roland: Der entgegenkommende und der stumpfe Sinn. Kritische Essays III. Aus dem Französischen von Dieter Hornig. Frankfurt am Main, 1990.
- Behse-Bartels, Grit; Brand, Heike (Hrsg.): Subjektivität in der qualitativen Forschung. Der Forschungsprozess als Reflexionsgegenstand. Opladen, 2009.
- Beyer, Andreas; Gamboni, Dario (Hrsg.): Poiesis. Über das Tun in der Kunst. München, 2014.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst: Bereit für Theaterklassen! Handreichung für Theaterklassen an Schulen in Bayern. München, 2017.
- Becker, Andreas; Doll, Martin; Wiemer, Serjoscha; Zechner, Anke (Hrsg.): Mimikry. Gefährlicher Luxus zwischen Natur und Kultur. Schliengen, 2008.
- Beichel, Johannes J.: Ästhetische Bildung als Potentialentfaltung und Kulturerschließung in aufbauendem Unterricht und nachhaltiger Erziehung auf kunstnahen Begegnungs- und Lernfeldern. Baltmannsweiler, 2010.
- Beichel, Johann J., Zum Auftakt „Theater in der Grundschule“. In: Bachmann, Anna-Sophie; Beichel, Johann J. (Hrsg.): Theater an Grundschulen. Bildungstheorie und Schulpraxis. Dokumentation zur Fachtagung am KIT: 6. Juni 2019. Vorträge und Workshops. Baltmannsweiler, 2019. S. 5–12.
- Belgrad, Jürgen: TheaterSpiel. Ästhetik des Schul- und Amateurtheaters. Baltmannsweiler, 1997.
- Bender, Saskia: Die Erfahrung des Ästhetischen im schulischen Raum. Passungsproblematiken als erhöhte Reflexionsanforderungen für pädagogisch Handelnde. In: Westphal, Kristin; Stadler-Altman, Ulrike; Schittler, Susanne; Lohfeld, Wiebke (Hrsg.): Räume kultureller Bildung. Nationale und transnationale Perspektiven. Weinheim/Basel, 2014. S. 250–255.

Benjamin, Walter: Lernen und Üben. In: Walter Benjamin. Gesammelte Schriften. Band VI. Herausgegeben von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser unter Mitwirkung von Theodor W. Adorno und Gershom Scholem (6. Auflage). Frankfurt am Main, 2020.

Berthold, Jana: Experteninterviews und das Ergründen grenzüberschreitender Kooperationsbeziehungen im böhmisch-sächsischen Grenzraum. Einige Anregungen zur Weiterentwicklung der Methode. In: Behse-Bartels, Grit; Brand, Heike (Hrsg.): Subjektivität in der qualitativen Forschung. Der Forschungsprozess als Reflexionsgegenstand. Opladen, 2009. S. 103–118.

Biburger, Tom; Wenzlik, Alexander (Hrsg.): „Ich hab gar nicht gemerkt, dass ich was lern“. Untersuchungen zu künstlerisch-kulturpädagogischer Lernkultur in Kooperationsprojekten mit Schulen. München, 2009.

Bicker, Björn: Die Kunst der Teilhabe. Stadttheater als politische Praxis. In: Roeder, Anke; Zehelein, Klaus (Hrsg.): Die Kunst der Dramaturgie. Theorie - Praxis - Ausbildung. Leipzig, 2011. S. 193–201.

Bildo, Tanja: Theaterpädagogik. Einführung. Essen, 2006.

Bilstein, Johannes; Brumlik, Micha (Hrsg.): Die Bildung des Körpers. Weinheim und Basel, 2013.

Bilstein, Johannes; Dornberg, Bettina; Kniep, Winfried (Hgg.): Curriculum des Unwägbar. Bd. I. Ästhetische Bildung im Kontext von Schule und Kultur. Oberhausen, 2007.

Bilstein, Johannes; Kniep, Winfried (Hrsg.): Curriculum des Unwägbar. Bd. II. Die Musen als Mägde. Von der Veränderung der Künste in der Schule. Oberhausen, 2009.

Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried: Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen, 1998.

Bohnsack, Ralf; Nenting-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung (2., erweiterte und aktualisierte Auflage). Wiesbaden, 2007.

Bogner, Alexander; Menz, Wolfgang: Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder (3., grundlegend überarbeitete Auflage). Wiesbaden, 2009. S. 61–98.

Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder (3., grundlegend überarbeitete Auflage). Wiesbaden, 2009.

Brandstätter, Ursula: Erkenntnis durch Kunst. Theorie und Praxis der ästhetischen Transformation. Wien/Köln/Weimar, 2013.

Brüsenmeister, Thomas: Qualitative Forschung. Ein Überblick. Wiesbaden, 2000.

Bühler-Niederberger, Doris: Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume. Weinheim/München, 2011.

Bundesarbeitsgemeinschaft für Darstellendes Spiel e.V.; Körber-Stiftung (Hrsg.): Theater in der Schule. Hamburg, 2000.

Clemenz, Manfred: Affekt und Form. Ästhetische Erfahrung und künstlerische Kreativität. Gießen, 2010.

Czerny, Gabriele: Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension. Augsburg, 2004.

Dewey, John: Kunst als Erfahrung. Übersetzt von Christa Velten. Frankfurt am Main, 1980.

Dietrich, Cornelia; Krinninger, Dominik; Schubert, Volker: Einführung in die Ästhetische Bildung. Weinheim/Basel, 2012.

- Domkowsky, Romi: Theaterspielen – und seine Wirkungen. Berlin. Dissertation an der Universität der Künste, 2011. In: <http://opus.kobv.de/udk/volltexte/2011/37/> (Zugriff: 16.12.2020).
- Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten: Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und regelsysteme für Forschende (5. Auflage). Marburg, 2013.
- Duncker, Ludwig: Begriff und Struktur ästhetischer Erfahrung. Zum Verständnis unterschiedlicher Formen ästhetischer Praxis. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Frankfurt am Main, 1999. S. 9–19.
- Egloff, Birte: Praktikum und Studium. Diplompädagogik und Humanmedizin zwischen Studium, Beruf, Biographie und Lebenswelt. Opladen, 2002.
- Engelhart, Andreas: Das Theater der Gegenwart. München, 2013.
- Engel, Birgit; Böhme, Katja (Hg.): Didaktische Logiken des Unbestimmten. Immanente Qualitäten in erfahrungsoffenen Bildungsprozessen. München, 2015.
- Engelmann, Peter (Hrsg.): Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart. Stuttgart, 1999.
- Ernst, Wolf-Dieter: Authentizität versus Artifizialität. Rimini Protokolls Dramaturgie der sozialen Situation. In: Roeder, Anke; Zehelein, Klaus (Hrsg.): Die Kunst der Dramaturgie. Theorie - Praxis - Ausbildung. Leipzig, 2011. S. 181–192.
- Ettl, Thomas: Zur Bedeutung von Nachahmung und Identifizierung im Sozialisationsprozeß (Sozialisation im Lichte der Genfer Schule und der Lehre J. Lacans) Dissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie der Universität Bremen. Bremen, 1977.
- Fatke, Reinhardt (Hrsg.): Jean Piaget. Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Weinheim/Basel/Berlin, 2003.
- Fink, Tobias: Lernkulturforschung in der kulturellen Bildung. Videographische Rahmenanalyse der Bildungsmöglichkeiten eines Theater- und Tanzprojektes. München, 2012.
- Fischer-Lichte, Erika: Semiotik des Theaters. Das System der theatralischen Zeichen. Band 1 (4. Auflage). Tübingen, 1998.
- Fischer-Lichte, Erika: Ästhetische Erfahrung. Das Semiotische und das Performative. Tübingen/Basel, 2001.
- Fischer-Lichte, Erika: Ästhetik des Performativen. Frankfurt am Main, 2004.
- Fischer-Lichte, Erika; Sollich, Robert; Umathum, Sandra; Warstat, Matthias (Hrsg.): Auf der Schwelle. Kunst, Risiken und Nebenwirkungen. München, 2006.
- Fischer-Lichte, Erika: Geschichte des Dramas 1. Von der Antike bis zur deutschen Klassik (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Tübingen/Basel, 1999.
- Fischer-Lichte, Erika (Hrsg.): Theatralität und die Krisen der Repräsentation. Stuttgart, 2001.
- Fittler, Doris M.: „Ein Kosmos der Ähnlichkeit“. Frühe und späte Mimesis bei Walter Benjamin. Bielefeld, 2005.
- Flach, Sabine; Tholen, Georg Christoph: Mimetische Differenzen. Der Spielraum der Medien zwischen Abbildung und Nachbildung. Kassel, 2002.
- Flick, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung (3. Auflage der im Oktober 2007 vollständig überarbeiteten und erweiterten Neuauflage). Reinbek bei Hamburg, 2010.
- Freie und Hansestadt Hamburg; Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.): Bildungsplan Grundschule. Theater. Hamburg, 2011.

Frickl, Daniela A.; Kammler, Clemens; Rupp, Gerhard; Arbeitskreis Literaturdidaktik im Symposium Deutschdidaktik (Hrsg.): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme. Freiburg im Breisgau, 2012.

Froschauer, Ulrike; Lueger, Manfred: Interpretative Sozialforschung: Der Prozess. Wien, 2009.

Früh, Werner: Inhaltsanalyse (Unveränderter Nachdruck der 5. Auflage von 2001). Konstanz, 2004.

Früh, Werner: Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis (6., überarbeitete Auflage). Konstanz, 2007.

Fuchs, Birgitta; Koch, Lutz (Hrsg.): Ästhetik und Bildung. Würzburg, 2010.

Fuchs, Max: Kulturelle Bildung. Grundlagen. Praxis. Politik. München, 2008.

Fuhrmann, Manfred (Hrsg.): Aristoteles. Poetik. Griechisch/Deutsch. Übersetzt von Manfred Fuhrmann (Bibliographisch ergänzte Ausgabe von 1994). Stuttgart, 1999.

Funk, Gerald; Mattenklott, Gert; Pauen, Michael: Ästhetik des Ähnlichen. Zur Poetik und Kunstphilosophie der Moderne. Frankfurt am Main, 2000.

Gartmeier, Martin. Fehlerfreundlichkeit im Arbeitskontext: Positive Einstellungen gegenüber Fehlern und negatives Wissen als Ressourcen professionellen Handelns. Dissertation, Universität Regensburg, Regensburg, 2010. In: <http://epub.uni-regensburg.de/9275/1/GARTMEIER.pdf> (Zugriff: 19.11.22).

Gebauer, Gunter; Wulf, Christoph: Mimesis. Kultur – Kunst – Gesellschaft. Reinbek bei Hamburg, 1992.

Gebauer, Gunter; Wulf, Christoph: Mimetische Weltzugänge. Soziales Handeln – Rituale und Spiele – ästhetische Produktionen. Stuttgart, 2003.

Gläser, Jochen; Laudel, Grit: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen (4. Auflage). Wiesbaden, 2010.

Gläser, Jochen; Laudel, Grit: Wenn zwei das Gleiche sagen... Qualitätsunterschiede zwischen Experten. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder (3., grundlegend überarbeitete Auflage). Wiesbaden, 2009. S. 137–158.

Gröhlich, Michael; Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens (2. Auflage). Weinheim/Basel, 2014.

Harbers, Henk: Postmoderne Mimesis und Liebesdarstellungen. In: Schloz, Bernhard F. (Hrsg.): Mimesis. Studien zur literarischen Repräsentation. Tübingen, 1998. S.287–299.

Heckelmann, Heike: Schultheater und Reformpädagogik. Eine Quellenstudie zur reformpädagogischen Internaterziehung seit dem 18. Jahrhundert. Tübingen, 2005.

Heiser, Patrick: Kirchliche Sozialformen im Wandel. Transformationsprozesse im Mehr-Ebenen-System Kirche am Beispiel katholischer Liturgie. Münster, 2015.

Helfferich, Cornelia: Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews (4. Auflage). Wiesbaden, 2011.

Henckmann, Wolfhart; Lotter, Konrad (Hrsg.): Lexikon der Ästhetik. München, 1992.

Hentschel, Ulrike: Bildungsprozesse durch Theaterspielen. – Zur Problematik der Messbarkeit von Wirkungen, Risiken und Nebenwirkungen. In: Pinkert, Ute (Hrsg.): Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen. Berlin/Strasburg/Milow, 2008. S. 82–92.

Hentschel, Ulrike: Das so genannte Reale. Realitätsspiele im Theater und in der Theaterpädagogik. In: Klein, Gabriele; Sting, Wolfgang (Hrsg.): Performance. Positionen zur zeitgenössischen Kunst. Bielefeld, 2005. S. 131–146.

- Hentschel, Ulrike; Ritter, Hans Martin (Hrsg.): *Entwicklungen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik*. Festschrift für Hans-Wolfgang Nickel. Berlin/Milow/Strasburg, 2003.
- Hentschel, Ulrike: *Die K-Frage revisited. Die Relevanz von Kompetenzen für das Fach Theater*. In: *Schultheater*. 1/2017. Heft 28. S. 4–6.
- Hentschel, Ulrike: *Nichtwissen lernen. Über Aneignen und Befremden beim Theaterspiel*. In: Lille, Roger; Andrina, Jörg (Hrsg.): *Spielfelder*. Baden (Schweiz), 2013. S. 75–82.
- Hentschel, Ulrike (Hg.): *Theater lehren Didaktik probieren*. Strasburg, 2016.
- Hentschel, Ulrike: *Theaterspielen als ästhetische Bildung*. Weinheim, 1996.
- Hentschel, Ulrike; Hilliger, Dorothea: *Theater probieren. Positionen zu einer Didaktik des Schulfachs Theater*. In: Dorothee Barth (Hg.): *Musik. Kunst. Theater. Fachdidaktische Positionen ästhetisch-kultureller Bildung an Schulen*. Osnabrück, 2016. S. 121–132.
- Hentschel, Ulrike: *Übertragen – Übersetzen – Überführen. Drei Modi der Bezugnahme von Theaterpädagogik auf theatrale und gesellschaftliche Wirklichkeiten*. In: Vaßen, Florian (Hrsg.): *Korrespondenzen. Theater-Ästhetik-Pädagogik*. Milow, 2010. S. 61–72.
- Hentschel, Ulrike: *Welche Bildung? Überlegungen zu einem vielversprechenden Gegenstand*. In: Pinkert, Ute; Sack, Mira (Mitarbeit): *Theaterpädagogik am Theater. Kontexte und Konzepte von Theatervermittlung*. Berlin/Milow/Strasburg, 2014. S. 71–78.
- Hentschel, Ulrike: *Zwischen Material und Bedeutung. Ästhetische Erfahrung und Sprache im zeitgenössischen Theater und in der Theaterpädagogik*. In: Mattenklott, Gundel; Rora, Constanze (Hrsg.): *Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung*. Weinheim und München, 2004. S. 157–170.
- Hilliger, Dorothea: *Theaterpädagogische Inszenierung. Beispiele – Reflexion – Analysen*. Milow/Straßburg/Berlin, 2008.
- Hilliger, Dorothea: *Freiräume der Enge. Künstlerische Findungsprozesse in der Theaterpädagogik*. Milow/Strasburg/Berlin, 2010.
- Hilliger, Dorothea: *Keine Didaktik der performativen Künste. Theaterpädagogisch handeln im Framing von Risk, Rules, Reality und Rhythm*. Berlin/Milow/Strasburg, 2018.
- Hilliger, Dorothea; Mangold, Christiane; Sting, Wolfgang: *Thesen zur Theaterarbeit an Schulen und in außerschulischen Bildungseinrichtungen*. In: *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*. 34. Jahrgang. Heft 72. April 2018. S. 28–29.
- Hoffmann, Christel; Israel, Annett (Hrsg.): *Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen (3., aktualisierte Auflage)*. Weinheim/München, 2007.
- Honneth, Axel: *Verwilderungen. Kampf um Anerkennung im frühen 21. Jahrhundert*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*. Ausgabe 1-2/2011. S. 38–45.
- Horkheimer, Max; Adorno, Theodor W.: *Dialektik der Aufklärung (19. Auflage)*. Frankfurt am Main, 2010.
- Huizinga, Johan: *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel (22. Auflage)*. Reinbek bei Hamburg, 2011.
- Hunze, Monika: *Zwischen Publikumsakquise und Kunstvermittlung. Theater und Schule als kulturelle Bildung*. In: Schneider, Wolfgang; Mand, Bernd (Hrsg.): *Schöne Aussicht. Kinder- und Jugendtheater in Baden-Württemberg. Theater der Zeit*. Berlin, 2012. S. 100–105.
- Jahraus, Oliver; Liebau, Eckart; Pöppel, Ernst; Wagner, Ernst (Hrsg.): *Gestalten und Erkennen. Ästhetische Bildung und Kompetenz*. Münster/New York, 2014.
- Jauß, Hans Robert: *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. Frankfurt am Main, 1991.

- Jurké, Volker; Linck, Dieter; Reiss, Joachim (Hrsg.): Zukunft Schultheater. Das Fach Theater in der Bildungsdebatte. Hamburg, 2008.
- Kaiser, Robert: Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung. Wiesbaden, 2014.
- Kaman, Anne; Ottova-Jordan, Veronika; Bitz, Ludwig; Sudeck, Gordon; Moor Irene; Ravens-Sieberer, Ulrike: Kinder und Jugendliche in Deutschland. Querschnittsergebnisse der HBSC-Studie 2017/18. In: Journal of Health Monitoring. Ausgabe 3/2020. S. 1–15. In: https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBEDownloadsJ/Focus/JoHM_03_2020_HBSC_Subjektive_Gesundheit.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 18.10.22).
- Kant, Immanuel: Kritik der Urteilskraft. Herausgegeben von Gerhard Lehmann. Stuttgart, 2001.
- Keller, Heidi: Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung. Berlin/Heidelberg, 2011.
- Kirchhoff, Sabine; Kuhnt, Sonja; Lipp, Peter; Schlawin, Siegfried: Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung (4., überarbeitete Auflage). Wiesbaden, 2008.
- Kleimann, Bernd: Das ästhetische Weltverhältnis. Eine Untersuchung zu den grundlegenden Dimensionen des Ästhetischen. München, 2002.
- Klepacki, Leopold: Der leere Raum. Über die bildungstheoretische Relevanz eines theaterästhetischen Postulats. In: Westphal, Kristin (Hg.): Räume der Unterbrechung. Theater/ Performance/Pädagogik. Oberhausen, 2012. S. 47–68.
- Klepacki, Leopold: Die Ästhetik des Schultheaters. Pädagogische, theatrale und schulische Dimension einer eigenständigen Kunstform. Weinheim/München, 2007.
- Klepacki, Leopold: Theatrale Bildung als leibliches Prinzip anthropologischer (Selbst-)Reflexion. Über bildende Differenzenerfahrungen in artifiziell-performativen Prozessen. In: Bilstein, Johannes; Brumlik, Micha (Hrsg.): Die Bildung des Körpers. Weinheim und Basel, 2013. S. 296–307.
- Klepacki, Leopold: Theater: Was man lernen kann und was man lernen muss. In: Vaßen, Florian: Korrespondenzen. Theater-Ästhetik-Pädagogik (2. veränderte und verbesserte Auflage). Berlin/Milow/Strasburg, 2010. S. 31–41.
- Klepacki, Leopold; Zirfas, Jörg: Zur performativen Anthropologie theatraler Darstellungen. Theoretische und methodische Überlegungen. In: Pinkert, Ute (Hrsg.): Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen. Berlin/Strasburg/Milow, 2008. S. 70–81.
- Klepacki, Tanja: Bildungsprozesse im Schultheater. Eine ethnografische Studie. Münster/New York, 2016.
- Koch, Gertrud; Vöhler, Martin; Voss, Christiane (Hrsg.): Die Mimesis und ihre Künste. München, 2010.
- Köhler, Norma: Biografische Theaterarbeit zwischen kollektiver und individueller Darstellung. Ein theaterpädagogisches Modell. München, 2009.
- Koller, Hermann: Die Mimesis in der Antike. Nachahmung, Darstellung, Ausdruck. Winterthur, 1954.
- Kommunikation und Presse der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen (Hrsg.): Schule und Theater 2010. Eine Erhebung an den Schulen Bayerns. Projekt ‚Theatrale Bildung‘ Lehrstuhl für Pädagogik II. Projektleitung: Liebau, Eckart; Klepacki, Leopold; Zirfas, Jörg. Bericht: Valentin, Katrin. Erlangen, 2011.
- König, Eckhard; Zedler, Peter: Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden (2. Auflage). Weinheim/Basel, 2002.
- Koppe, Franz: Das Ästhetische als Wahrnehmung und Erfahrung. In: Rora, Constanze; Roszak, Stefan (Hgg.): Ästhetik des Unscheinbaren. Annäherungen aus Perspektiven der Künste, der Philosophie und der Ästhetischen Bildung. Oberhausen, 2013. S. 31–41.

Krieger, Wolfgang: Wahrnehmung und ästhetische Erziehung. Zur Neukonzeptionierung ästhetischer Erziehung im Paradigma der Selbstorganisation. Bochum/Freiburg, 2004.

Kruse, Jan: Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz (2. überarbeitete und ergänzte Auflage). Weinheim/Basel, 2015.

Kuckartz, Udo: Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten (2. aktualisierte und erweiterte Auflage). Wiesbaden, 2007.

Kuckartz, Udo: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (3. überarbeitete Auflage). Weinheim/Basel, 2016.

Küpper, Joachim; Menke, Christoph (Hrsg.): Dimensionen ästhetischer Erfahrung. Frankfurt am Main, 2003.

Lacan, Jacques: Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion, wie sie uns in der psychoanalytischen Erfahrung erscheint. In: Kimmich, Dorothee; Renner, Rolf Günter; Stiegler, Bernd (Hrsg.): Texte zur Literaturtheorie der Gegenwart. Stuttgart, 2003. S. 177–187.

Lang, Sabine: Empirische Forschungsmethoden. Skript zur Lehrveranstaltung. Bad-Dürkheim, o. J. In: https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/SP2/Allgemein/Lang_Skript_komplett.pdf (Zugriff: 18.10.22).

Lazarowicz, Klaus; Balme, Christopher (Hrsg.): Texte zur Theorie des Theaters. Stuttgart, 1991.

Lehmann, Hans-Thies: Notiz über Mimesis. In: Koch, Gertrud; Vöhler, Martin; Voss, Christiane (Hrsg.): Die Mimesis und ihre Künste. München, 2010. S. 69–74.

Lehmann, Hans-Thies: Postdramatisches Theater (2. Auflage). Frankfurt am Main, 2001.

Lenzen, Klaus-Dieter: Theater macht Schule. Frankfurt am Main, 1991.

Leuschner, Christina; Knoke, Andreas (Hrsg.): Selbst entdecken ist die Kunst. Ästhetische Forschung in der Schule. München, 2012.

Liebau, Eckart; Klepacki, Leopold; Zirfas, Jörg: Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule. Weinheim/München, 2009.

Liebau Eckart; Klepacki Leopold; Linck, Dieter; Schörer, Andreas; Zirfas, Jörg (Hrsg.): Grundrisse des Schultheaters. Pädagogische und ästhetische Grundlegung des Darstellenden Spiels in der Schule. Weinheim/München, 2005.

Liebau, Eckard: Theatrale Bildung. Produktions- und rezeptionsästhetische Perspektiven der darstellenden Künste. In: Schneider, Wolfgang: Theater und Schule. Ein Handbuch zur kulturellen Bildung. Bielefeld, 2009. S. 53–64.

List, Volker: Theater als Unterrichtsfach – Didaktische Überlegungen und Konstituenten für ein Konzept für Theaterunterricht. Digital veröffentlichte Dissertation im Fach Germanistik Bereich Theaterpädagogik der Philosophischen Fakultät der Universität Siegen eingereicht am 01.07.2018. In: <https://nbn-resolving.org/zrn:nbn:de:hbz:467-13353> (Zugriff: 4.2.2022).

Littig, Beate: Interviews mit Eliten – Interviews mit ExpertInnen: Gibt es Unterschiede? In: Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder (3., grundlegend überarbeitete Auflage). Wiesbaden, 2009. S.117–133.

Lohfeld, Wiebke: Artistic Research: ein skizzenhafter Bestimmungsversuch über Zugänge zu Räumen Kultureller Bildung am Beispiel des Lab Inter Arts. In: Westphal, Kristin; Stadler-Altman; Schittler, Susanne; Lohfeld, Wiebke (Hrsg.): Räume kultureller Bildung. Nationale und transnationale Perspektiven. Weinheim/Basel, 2014. S. 204–215.

Lohfeld, Wiebke; Schittler, Susanne (Hrsg.): Grenzverhältnisse. Perspektiven auf Bildung in Schule und Theater. Weinheim/Basel, 2014.

- Lohfeld, Wiebke: Initiierung biografischer Selbstvergewisserung. Eine erziehungswissenschaftliche Annäherung an Playing Arts an der Hochschule. In: Westphal, Kristin (Hrsg.): Räume der Unterbrechung. Theater. Performance. Pädagogik. Oberhausen, 2012. S. 181–194.
- Martens, Gitta: Theaterpädagogik und ihr Verständnis von Pädagogik heute. Entwicklungen und Perspektiven an der Akademie Remscheid. In: Jahrbuch der Akademie Remscheid. Remscheid, 2008. S. 76–88.
- Martin, Kai: Ästhetische Erfahrung und die Bestimmung des Menschen. Über Kants, Schillers und Humboldts Theorien ästhetischer Bildung und ihre Relevanz für die Musikpädagogik. Hannover, 2008.
- Mattenklott, Gundel; Rora, Constanze (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung. Weinheim und München, 2004.
- Mattenklott, Gundel: Einleitung. 1. Teil: Zur ästhetischen Erfahrung in der Kindheit. In: Mattenklott, Gundel; Rora, Constanze (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung. Weinheim und München, 2004. S. 7–24.
- Metscher, Thomas: Mimesis. Bielefeld, 2001.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike: Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder (3., grundlegend überarbeitete Auflage). Wiesbaden, 2009. S. 35–60.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart (Hrsg.): Bildungsplan 2004 Grundschule. Ditzingen, 2004.
- Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (Hrsg.): Kultur 2020. Kunstpolitik für Baden-Württemberg. Ohne Ortsangabe, 2010.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): So kommt Theater an Ihre Schule. Handreichung für alle am Theater interessierten Schulen und die, die es werden wollen. Kirchheim unter Teck, 2016.
- Misoch, Sabina: Qualitative Interviews. Berlin/München/Boston, 2015.
- Mollenhauer, Klaus; Wulf, Christoph (Hrsg.): Aisthesis/Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewusstsein. Weinheim, 1996.
- Mollenhauer, Klaus: Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim/München, 1996.
- Mörsch, Carmen: Critical Diversity Literacy an der Schnittstelle Bildung/Kunst: Einblicke in die immerwährende Werkstatt eines diskriminierungskritischen Curriculums. Ohne Ort, 2018. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE. <https://www.kubi-online.de/artikel/critical-diversity-literacy-schnittstelle-bildung-kunst-einblicke-immerwaehrende-werkstatt> (Zugriff: 21.3.22).
- Mörsch, Carmen: Watch this Space! Positionen beziehen in der Kulturvermittlung. In: Sack, Mira; Ray, Anton; Schöbi, Stefan (Hrsg.): Theater Vermittlung Schule. Ein Dialog. Zürich, 2011. S. 8–25.
- Neuß, Norbert (Hrsg.): Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Frankfurt am Main, 1999.
- Nitsche, Jessica: Spiele mit der Sichtbarkeit. Mimétisme und mimetisches Vermögen nach Roger Caillois und Walter Benjamin. In: Becker, Andreas; Doll, Martin; Wiemer, Serjoscha; Zechner, Anke (Hrsg.): Mimikry. Gefährlicher Luxus zwischen Natur und Kultur. Schliengen, 2008. S. 75–91.
- Nohl, Arnd-Michael: Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis (2. überarbeitete Auflage). Wiesbaden, 2008.
- Olsen, Ralph; Paule, Gabriela (Hrsg.): Vielfalt im Theater. Deutschdidaktische Annäherungen. Hohengehren/Baltmannsweiler, 2015.

Olsen, Ralph; Blöchle, Jana: Die ästhetische Erfahrung (des Theaterzuschauers): ein didaktisches Stufenmodell. In: karlsruher pädagogische Beiträge. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Heft 75/2010. S. 107–125.

Otto, Gunter: Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik. Seelze/Velber, 1998.

Ott, Karl-Heinz: Die vielen Abschiede von der Mimesis. Mainz, 2010.

Parmentier, Michael: Proästhetik und der Mangel an Ironie. Eine etwas umständliche Erklärung der These, dass Kinder zu ästhetischen Erfahrungen im strengen Sinne nicht fähig sind. In: Mattenklott, Gundel; Rora, Constanze (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung. Weinheim und München, 2004. S. 99–109.

Peez, Georg (Hrsg.): Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung/Kunstpädagogik. Qualitative Empirie für Studium, Praktikum Referendariat und Unterricht. Baltmannsweiler, 2007.

Peez, Georg: Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik. Methodische Analysen und praxisbezogene Konzepte zu Fallstudien über ästhetische Prozesse, biografische Aspekte und soziale Interaktion in unterschiedlichen Bereichen der Kunstpädagogik. Hannover, 2000.

Perren, Sonja; Groeben Maureen; Stadelmann, Stephanie; von Klitzing, Kai: Selbst- und fremdbezogene soziale Kompetenzen: Auswirkungen auf das emotionale Befinden. In: Malti, Tina; Perren, Sonja (Hrsg.): Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Fördermöglichkeiten (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart, 2016. S. 91–110.

Pfadenhauer, Michaela: Auf gleicher Augenhöhe. Das Experteninterview – ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder (3., grundlegend überarbeitete Auflage). Wiesbaden, 2009. S. 99–116.

Pfeiffer, Dietmar K.; Püttmann, Carsten: Methoden empirischer Forschung in der Erziehungswissenschaft. Ein einführendes Lehrbuch (4. überarbeitete und erweiterte Auflage). Baltmannsweiler, 2011.

Petersen, Jürgen H.: Mimesis – Imitatio – Nachahmung. Eine Geschichte der europäischen Poetik. München, 2000.

Petersen, Thomas: Der Fragebogen in der Sozialforschung. München, 2014.

Piaget, Jean; Inhelder, Bärbel: Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde. Mit einer Einführung von Hans Aebli. Aus dem Französischen übersetzt von Rosemarie Heipcke. In: Jean Piaget: Gesammelte Werke. Studienausgabe. Band 6 (3. deutsche Auflage). Stuttgart, 1999.

Piaget, Jean: Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde. Mit einer Einführung von Hans Aebli. Aus dem Französischen übersetzt von Leo Montada (5. Auflage). Stuttgart, 2003.

Pinkert, Ute: Transformationen des Alltags. Theaterprojekte der Berliner Lehrstückpraxis und Live Art bei Forced Entertainment. Modelle, Konzepte und Verfahren kultureller Bildung. Berlin/Strasburg/Milow, 2005.

Pinkert, Ute (Hrsg.): Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen. Berlin/Strasburg/Milow, 2008.

Pöppel, Ernst: Formen des Wissens Das ästhetische und das mimetische Prinzip als Rahmen der verschiedenen. In: Jahraus, Oliver; Liebau, Eckart; Pöppel, Ernst; Wagner, Ernst (Hrsg.): Gestalten und Erkennen. Ästhetische Bildung und Kompetenz. Münster/New York, 2014. S. 20–35.

Pöppel, Ernst: Was ist Wissen? Redeskript zum Vortrag, anlässlich der Festlichen Semestereröffnung am 19.10.2001 an der Universität zu Köln. http://www.uni-Koeln.de/organe/presse/reden/poeppel_fest.pdf (Zugriff: 2.9.2015).

Raab-Steiner, Elisabeth; Bensch, Michael: Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS- Auswertung (3., aktualisierte und überarbeitete Auflage). Wien, 2012.

- Reinders, Heinz: Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden. München, 2012.
- Reiss, Joachim: Streitfall: Geht Theater nur im Theater? Oder: „Die Schule als kreativer Ort – ohne Alternative?“ In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): So kommt Theater an Ihre Schule. Handreichung für alle am Theater interessierten Schulen und die, die es werden wollen. Kirchheim unter Teck, 2016. S. 7–10.
- Reiss, Joachim: Projekte zu Strukturen. Zur Basis von Bildungspartnerschaften. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): So kommt Theater an Ihre Schule. Handreichung für alle am Theater interessierten Schulen und die, die es werden wollen Kirchheim unter Teck, 2016. S. 50–60.
- Reuter, Oliver M. (Hg.): Konsequenzen für ästhetische Bildung. Empirische Studien und ihre Folgen für den Unterricht. München, 2013.
- Ricken, Norbert: Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Form pädagogischen Handelns. In: Berdelmann, Kathrin; Fuhr, Thomas: Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion. Paderborn, 2009. S. 111–134.
- Rittelmeyer, Christian: Synästhesien. Entwurf zu einer Phänomenologie der Sinneswahrnehmung. In: Mollenhauer, Klaus; Wulf, Christoph: Aisthesis/Ästhetik. Weinheim, 1996. S. 138–152.
- Ritter, Caroline: Darstellendes Spiel und ästhetische Bildung. Eine empirische Studie zur Theaterarbeit in der Grundschule. Kassel, 2013.
- Ritter, Hans Martin: Zwischenräume: Theater – Sprache – Musik. Grenzgänge zwischen Kunst und Wissenschaft. Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik. Band VII. Milow, 2009.
- Roeder, Anke; Zehelein, Klaus (Hrsg.): Die Kunst der Dramaturgie. Theorie - Praxis - Ausbildung. Leipzig, 2011.
- Rora, Constanze; Roszak, Stefan (Hgg.): Ästhetik des Unscheinbaren. Annäherungen aus Perspektiven der Künste, der Philosophie und der Ästhetischen Bildung. Oberhausen, 2013.
- Rosa, Hartmut: Sich mit der Welt verändern. Lebendig sein kann man nicht für sich alleine. In: DIE ZEIT. Nr. 14/2015. Ausgabe vom 1.4.2015.
- Rosa, Hartmut: Unverfügbarkeit (3. Auflage). Wien/Salzburg, 2019.
- Roszak, Stefan: Eigenarten der ästhetischen Erfahrung im Umgang mit Kunst. In: Mattenklott, Gundel; Rora, Constanze (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung. Weinheim und München, 2004. S. 37– 60.
- Ruf, Benedikt: Wissen als Voraussetzung ästhetischer Erfahrung? Eine Skizze anhand von Beispielen aus der Kunst. In: Jahraus, Oliver; Liebau, Eckart; Pöppel, Ernst; Wagner, Ernst (Hrsg.): Gestalten und Erkennen. Ästhetische Bildung und Kompetenz. Münster/New York, 2014. S. 106–129.
- Ruhe, Hans Georg: Praxishandbuch Biografiearbeit. Methoden, Themen und Felder. Weinheim und Basel, 2014.
- Ruping, Bernd; Schneider, Wolfgang (Hrsg.): Theater mit Kindern. Erfahrungen, Methoden, Konzepte (2. Auflage). Weinheim/München, 1995.
- Sack, Mira: spielend denken. Theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie des Probens. Bielefeld, 2011.
- Sack, Mira; Ray, Anton; Schöbi, Stefan (Hrsg.): Theater Vermittlung Schule. Ein Dialog. Zürich, 2011.
- Sandl, Marcus: Homo ludens: Überlegungen zur historischen Anthropologie des Spiels. In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur. IASL, Bd. 39, 2014/2. S. 404–421.
- Schäfer, Gerd E.: Ästhetische Erfahrung als Basis kindlicher Bildungsprozesse. Sinnliche Wahrnehmung – Leiberfahrung – Gefühle – Phantasie. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Frankfurt am Main, 1999. S. 21–32.

Schirmer, Dominique: Empirische Methoden der Sozialforschung. Grundlagen und Techniken. Mit Beiträgen von Baldo Blinkert und Sylvia Buchen unter Mitarbeit von Peter Brüstle. Paderborn, 2009.

Schlie, Camilla; Willenbacher, Sascha (Hg.): „Eure Zwecke sind nicht unsere Zwecke.“ Ein Kooperationsprojekt zwischen Theater und Schule im Berliner Modellprojekt „JUMP & RUN“. Bielefeld, 2016.

Schmidt-Gleim, Meike: Die Lesbarkeit der Welt als Mimesis. Überlegungen im Kontext des Projektes „Atlas von Arkadien“. Blogbeitrag vom 22.09.2012. In: <http://anthropologicalmaterialism.hypotheses.org/1501> (Zugriff: 30.8.22).

Schneider, Wolfgang (Hrsg.): Theater und Schule. Ein Handbuch zur kulturellen Bildung. Bielefeld, 2009.

Schneider, Wolfgang (Hrsg.): Theater und Migration. Herausforderungen für Kultur und Theaterpraxis. Bielefeld, 2011.

Scholz, Bernhard F. (Hrsg.): Mimesis. Studien zur literarischen Repräsentation. Studies on Literary Representation. Tübingen/Basel, 1998.

Schönert, Jörg; Zeuch, Ulrike (Hrsg.): Mimesis-Repräsentation-Imagination. Literaturtheoretische Positionen von Aristoteles bis zum Ende des 18. Jahrhunderts. Berlin, 2004.

Schreier, Margrit: Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, Vol 15, No 1, 2014 Art. 18, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1401185> (Zugriff: 15.03.2019).

Schuhmacher-Chilla, Doris: Ästhetisches Verhalten und Selbstbild. In: Mollenhauer, Klaus; Wulf, Christoph (Hrsg.): Aisthesis/Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewusstsein. Weinheim, 1996. S. 285–306.

Schulz, Christian: Das Projekt, Theater in der Grundschule – Theaterarbeit mit allen Schülerinnen und Schülern. In: Schulz, Christian/LVTS BW (Hrsg.): Theater von Anfang an. Ein Modell zur Etablierung der Theaterarbeit in der Grundschule. Reutlingen, 2020. S. 15–23.

Schulz, Hans-Peter: Von persönlicher Selbstentdeckung zu ästhetischer Gestaltung. Theaterpädagogische Arbeit mit Gruppen – ein Beitrag zu einer integrierten pädagogischen Theorie des Selbst. Baden-Baden, 2003.

Schulz, Sabine Sonja: Theaterspiel als Kaleidoskop des Unterrichts. Theaterästhetische Erfahrungen und ihre Bedeutung für das bildende Lernen in der Grundschule. Hamburg, 2005.

Schürch, Anna; Willenbacher, Sascha: In die Schwebel zurückversetzen. In: Gruber, Anne; Schürch, Anna; Willenbacher, Sascha; Mörsch, Carmen; Sack, Mira (Hrsg.): Kalkül und Kontingenz. Kunstbasierte Untersuchungen im Kunst- und Theaterunterricht. München, 2019.

Seel, Martin: Ethisch-ästhetische Studien. Frankfurt am Main, 1996.

Seitz, Hanne: Leiblichkeit, Spiel, Ritual: Ästhetische Erfahrung auf performativen Wegen. In: Taube, Gerd (Hrsg.): Kinder spielen Theater. Methoden, Spielweisen, Strukturmodelle. Berlin/Milow/Strasburg, 2007. S. 258–273.

Seitz, Martina: Was soll das Theater? Ein theaterpädagogisches Konzept für die Grundschule. Baltmannsweiler, 2013.

Simhandl, Peter: Theatergeschichte in einem Band. Aktualisierte Neuauflage. Berlin, 2001.

Spinner, Kaspar H.: Perspektiven ästhetischer Bildung. Zwölf Thesen. In: Vorst, Claudia; Grosser, Sabine; Eckhardt, Juliane et al. (Hrsg.): Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule. Frankfurt am Main, 2008. S. 9–23.

Sting, Stephan: Die Sinne der Schrift. In: Mollenhauer, Klaus; Wulf, Christoph (Hrsg.): Aisthesis/Asthetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewußtsein. Weinheim, 1996. S. 153–157.

- Sting, Wolfgang: Theater | Pädagogik | Schule – Positionen und Visionen eines Arbeitsfeldes. In: Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik. 34. Jahrgang. Heft 72. April 2018. S. 4–8.
- Taube, Gerd (Hrsg.): Kinder spielen Theater. Methoden, Spielweisen und Strukturmodelle des Theaters mit Kindern. Berlin/Milow/Strasburg, 2007.
- Triebenecker, Gerd Franz: „Für das Mimetische weiß ich leider nichts mehr anzufügen“. Zur Rekonstruktion der Mimesis im Denken Friedrich Nietzsches. Hannover, 2000.
- Tücke, Manfred; Burger, Ulla: Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für (zukünftige) Lehrer. Erschienen in der Reihe: Rogner, Josef; Schöttke, Henning; Tücke, Manfred (Hrsg.): Osnabrücker Schriften zur Psychologie. Band 6 (3. Auflage). Münster, 2007.
- Valentin, Katrin: Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Theater. Empirische Ergebnisse für die Fachdebatte und hilfreiche Reflexionen für die Praxis. Münster, 2013.
- Vaßen, Florian: Korrespondenzen. Theater-Ästhetik-Pädagogik (2. veränderte und verbesserte Auflage). Berlin/Milow/Strasburg, 2010.
- Velthaus, Gerhard: Bildung als ästhetische Erziehung. Bad Heilbrunn/OBB, 2002.
- Vogt, Annika: Was geht hier eigentlich vor? Koordinaten einer Didaktik der Spielleitung. In: Hentschel, Ulrike (Hg.): Theater lehren Didaktik probieren. Strasburg, 2016. S. 132–148.
- Von Rosen, Valeska: Velázquez Poiesis. Das Porträt des Bildhauers Juan Martinez Montañés. In: Beyer, Andreas; Gamboni, Dario (Hrsg.): Poiesis. Über das Tun in der Kunst. Berlin, 2014. S.1–21.
- Volpi, Franco: Zum Problem der Aisthesis bei Aristoteles. In: Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie. Band 4. 1995. Heft 1. Aisthesis. Berlin. S. 29–46.
- Vorst, Claudia; Grosser, Sabine; Eckhardt, Juliane; Burrichter, Rita (Hrsg.): Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule. Frankfurt am Main, 2008.
- Walter, Lennard; Rennert, Nele; Heiligensetzer, Emil; Labun, Marlana; Müller, Mathias: Was sagt der Nachwuchs? In: Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik. 34. Jg. Heft 72. April 2018, S. 30.
- Weintz, Jürgen: Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit. Butzbach-Griedel, 1998.
- Welsch, Wolfgang: Aisthesis. Grundzüge und Perspektiven der Aristotelischen Sinneslehre. Stuttgart, 1987.
- Welsch, Wolfgang: Ästhetisches Denken. Stuttgart, 1990.
- Wenzel, Karola: „Ich bin ein neues Mädchen.“ In: Taube, Gerd (Hrsg.): Kinder spielen Theater. Methoden, Spielweisen und Strukturmodelle des Theaters mit Kindern. Milow, 2007, S. 274–289.
- Westphal, Kristin; Liebert, Wolf-Andreas (Hrsg.): Gegenwärtigkeit und Fremdheit. Wissenschaft und Künste im Dialog über Bildung. Weinheim/München, 2009.
- Westphal, Kristin (Hrsg.): Lernen als Ereignis. Zugänge zu einem theaterpädagogischen Konzept. Baltmannsweiler, 2004.
- Westphal, Kristin; Stadler-Altman; Schittler, Susanne; Lohfeld, Wiebke (Hrsg.): Räume kultureller Bildung. Nationale und transnationale Perspektiven. Weinheim/Basel, 2014.
- Westphal, Kristin (Hrsg.): Räume der Unterbrechung. Theater. Performance. Pädagogik. Oberhausen, 2012.

Westphal, Kristin: "The future will be confusing." Herausforderungen für die Forschung zur Kulturellen und Ästhetischen Bildung. In: Westphal, Kristin; Stadler-Altman, Ulrike; Schittler, Susanne; Lohfeld, Wiebke (Hrsg.): Räume kultureller Bildung. Nationale und transnationale Perspektiven. Weinheim/Basel, 2014. S. 20–33.

Wulf, Christoph: Aisthesis, Soziale Mimesis, Ritual. In: Mollenhauer, Klaus; Wulf, Christoph (Hrsg.): Aisthesis/Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewußtsein. Weinheim, 1996. S. 168–179.

Wulf, Christoph: Der mimetische und performative Charakter von Gesten. Perspektiven für eine kultur- und sozialwissenschaftliche Gestenforschung. In: Paragrana. Internationale Zeitschrift für historische Anthropologie. Band 19. Heft 1. Emotion – Bewegung – Körper. Berlin, 2010. S. 232–245.

Wulf, Christoph: Der mimetische und performative Charakter von Gesten: Perspektiven für eine kultur- und sozialwissenschaftliche Gestenforschung. In: Klepacki, Leopold; Schröer, Andreas; Zirfas, Jörg (Hrsg.): Der Alltag der Kultivierung. Studien zu Schule, Kunst und Bildung. Münster, 2009. S. 121–135.

Wulf, Christoph: Mimetisches Lernen. In: Gröhlich, Michael; Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens (2. Auflage). Weinheim und Basel, 2014. S. 91–101.

Wulf, Christoph: Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual. Bielefeld, 2005.

Zenck, Martin: Erzeugen und Nachvollziehen von Sinn. Rationale, performative und mimetische Verstehensbegriffe in den Kulturwissenschaften. Einleitung zu den drei Sektionen. In: Zenck, Martin; Jüngling, Markus (Hrsg.): Erzeugen und Nachvollziehen von Sinn. München, 2011. S. 13–26.

Zentrum für Kulturforschung (Hrsg.): Kulturelle Bildung in der Ganztagschule. Eine aktuelle empirische Bestandsaufnahme von Susanne Kreuchel. Bonn, 2007.

Zirfas, Jörg: Ästhetisches Borderlining. Die Grenze, die Bildung und die minima aesthetica. In: Lohfeld, Wiebke; Schittler, Susanne (Hrsg.): Grenzverhältnisse. Perspektiven auf Bildung in Schule und Theater. Weinheim/Basel, 2014. S. 32–47.

Zirfas, Jörg: Kontemplation – Spiel – Phantasie. Ästhetische Erfahrungen in bildungstheoretischer Perspektive. In: Mattenklott, Gundel; Rora, Constanze (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung. Weinheim und München, 2004. S. 77–97.

Anhang

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

III. Forschungsdesign

Tabellen

| | |
|---|-----|
| Tabelle 1: Merkmalsausprägung 1: Lehrpersonenprofil | 96 |
| Tabelle 2: Merkmalsausprägung 2: Schultheaterform | 96 |
| Tabelle 3: Merkmalsausprägung 3: Institutions- und Organisationszugehörigkeit | 96 |
| Tabelle 4: Sample Grundschultheatermultiplikator*innen | 98 |
| Tabelle 5: Variablendefinitionen, Indikatoren und Einflussfaktoren | 102 |
| Tabelle 6: Schema für das Kategorienhandbuch | 118 |

Abbildungen

| | |
|--|-----|
| Abbildung 1: Veranschaulichung des vierten Analyseschritts der Qualitativen Inhaltsanalyse | 121 |
|--|-----|

IV. Datenanalyse und empirische Befunde

IV.1 Fragebogenauswertung

Tabellen

| | |
|---|-----|
| Tabelle 7: Sample Fragebogen | 125 |
| Tabelle 8: Schularten | 127 |
| Tabelle 9: Schulstandort und Kooperationspartner | 128 |
| Tabelle 10: Schulprofile | 129 |
| Tabelle 11: Schultheaterform | 131 |
| Tabelle 12: Anzahl der Teilnehmenden pro Schultheatergruppe | 134 |
| Tabelle 13: Probenzeit und -turnus | 136 |
| Tabelle 14: Studien- und Unterrichtsfächer der Theaterlehrkräfte | 138 |
| Tabelle 15: Lehrauftragsverankerung | 143 |
| Tabelle 16: Lehrpersonen ohne Deputatsstunden für Schultheater | 144 |
| Tabelle 17: Lehrpersonen mit Deputatsstunden für Multiplikatoren Aufgaben | 145 |
| Tabelle 18: Vergleich – Probenzeit und Deputat | 145 |
| Tabelle 19: Beteiligte Akteur*innen | 147 |
| Tabelle 20: Aufgaben der beteiligten Akteur*innen | 149 |
| Tabelle 21: Berufsprofile und Aufgaben der beteiligten Akteur*innen im Vergleich | 150 |
| Tabelle 22: Verknüpfung zwischen Ausbildungsstätte und Kooperationspartner/LP 7 | 153 |
| Tabelle 23: Kooperationspartner der Schultheaterexpert*innen | 154 |
| Tabelle 24: Vernetzungsarten | 155 |
| Tabelle 25: Vergleich Kooperationspartner und Vernetzungsmodi | 157 |
| Tabelle 26: Proberäume | 157 |
| Tabelle 27: Technische Ausstattung | 160 |
| Tabelle 28: Ausstattungsressourcen | 164 |
| Tabelle 29: Finanzierungsmöglichkeiten | 168 |
| Tabelle 30: Budgethöhe | 169 |
| Tabelle 31: Vergleich – hohes Budget, Finanzquelle, Schulprofil und Schultheaterform | 170 |
| Tabelle 32: Vergleich – niederes Budget, Finanzquelle, Schulprofil und Schultheaterform | 171 |
| Tabelle 33: Vergleich – kein Budget, Schulprofil und Schultheaterform | 172 |
| Tabelle 34: Geldverwendung | 173 |

Abbildungen

| | |
|--|-----|
| Abbildung 2: Kreisdiagramm/Sample Fragebogen | 126 |
| Abbildung 3: Säulendiagramm/Schulstandort | 127 |
| Abbildung 4: Säulendiagramm/Schultheaterform | 131 |
| Abbildung 5: Zielgruppen | 132 |

| | |
|---|-----|
| Abbildung 6: Säulendiagramm/Zielgruppen | 133 |
| Abbildung 7: Säulendiagramm/Anzahl der Teilnehmenden pro Schultheatergruppe | 134 |
| Abbildung 8: Säulendiagramm/Probenzeit und -turnus | 135 |
| Abbildung 9: Säulendiagramm/Probenzeitarrangementkombinationen | 137 |
| Abbildung 10: Säulendiagramm/Lehrpersonenprofile | 140 |
| Abbildung 11: Kreisdiagramm/Theaterpädagogische Ausbildungsprofile | 141 |
| Abbildung 12: Säulendiagramm/Deputatsstunden | 144 |
| Abbildung 13: Säulendiagramm/Beteiligte Akteur*innen | 146 |
| Abbildung 14: Säulendiagramm/Aufgaben der Akteur*innen | 148 |
| Abbildung 15: Säulendiagramm/Kooperationspartner | 152 |
| Abbildung 16: Säulendiagramm/Art der Kooperation | 155 |
| Abbildung 17: Säulendiagramm/Probenraum | 158 |
| Abbildung 18: Säulendiagramm/Technische Ausstattung | 160 |
| Abbildung 19: Säulendiagramm/Technische Ausstattung pro Expert*in | 161 |
| Abbildung 20: Säulendiagramm/Ressourcen an der Schule | 163 |
| Abbildung 21: Säulendiagramm/Summe der Ressourcen an den einzelnen Schulen | 165 |
| Abbildung 22: Säulendiagramm/Finanzierung | 166 |
| Abbildung 23: Säulendiagramm/Budgethöhe | 169 |
| Abbildung 24: Säulendiagramm/Geldverwendung (allgemein) | 173 |
| Abbildung 25: Säulendiagramm/Geldverwendung je Expert*in (detailliert) | 174 |
| Abbildung 26: Säulendiagramm/Aufführungsanlässe (allgemein) | 176 |
| Abbildung 27: Säulendiagramm/Aufführungsanlässe je Expert*n (detailliert) | 177 |
| Abbildung 28: Säulendiagramm/Aufführungsorte | 179 |
| Abbildung 29: Säulendiagramm/Andere Aufführungsorte | 180 |
| Abbildung 30: Balkendiagramm/Aufführungsortkombinationen einzelner Expert*innen | 184 |

IV.2 Interviewanalyse und -auswertung

Tabellen

| | |
|--|-----|
| Tabelle 35: Kategoriensystem | 186 |
| Tabelle 36: Kategorienbereich <i>Kompetenzerwerb</i> | 187 |
| Tabelle 37: Kategorienbereich <i>Ästhetische Erfahrungsdimensionen</i> | 217 |
| Tabelle 38: Bilderbuchstoffe, die von den Theatergruppen bearbeitet wurden | 275 |
| Tabelle 39: Themen der erarbeiteten Eigenproduktionen | 280 |
| Tabelle 40: Theaterformen und ästhetische Gestaltungsmittel | 304 |
| Tabelle 41: Kategorienbereich <i>Gelingensbedingungen</i> | 402 |
| Tabelle 42: Ausstattungswünsche der Befragten | 415 |
| Tabelle 43: Vorhandene Lichttechnik im Vergleich zum Bedarf | 421 |
| Tabelle 44: Vorhandene Tontechnik im Vergleich zum Bedarf | 425 |
| Tabelle 45: Monetäre Bedarfe | 428 |
| Tabelle 46: Personalbedarfe | 438 |

SCHULTHEATER AN GRUNDSCHULEN – EXPERT/INNENBEFRAGUNG

Die mittels dieses Fragebogens erhobenen Daten werden im Rahmen einer Dissertation im Fach Theaterpädagogik an der PH-Ludwigsburg verwendet. Diese Dissertation hat die Analyse der Schultheatersituation an Grundschulen in Baden-Württemberg zum Inhalt und zielt auf die wissenschaftliche Fundierung bzw. weitere Etablierung dieses ästhetischen Erfahrungsraums ab. Die Forschungsarbeit wird von Prof. Dr. Roland Jost sowie von Prof. Dr. Ralph Olsen betreut.

Sämtliche von den befragten Expert*innen gemachten Angaben werden vertraulich und unter Einhaltung der Datenschutzbestimmungen behandelt. D.h., alle personenbezogenen Daten werden anonymisiert, sodass die jeweiligen Antworten der mittels dieses Fragebogens Befragten weder ihrer Person noch ihrem spezifischen Arbeitskontext zuzuordnen sind und aus den Ergebnisdarstellungen keinerlei Rückschlüsse auf einzelne Personen oder deren unmittelbare Arbeitszusammenhänge gezogen werden können.

Allgemeine Angaben zur Schule *(Bitte Zutreffendes ankreuzen)*

1. An welcher Art von Grundschule bieten Sie Schultheater an?

- Öffentliche Schule
- Privatschule

2. Wodurch zeichnet sich das Profil dieser Grundschule aus? *(Mehrfachnennungen möglich)*

- Ganztagschule
- Schule mit dem Angebot der **verlässlichen Grundschule**
- Sprachheilschule**
- bilinguale** Schule
- Sonstiges Profil: _____

(Bitte nennen Sie den besonderen Schwerpunkt¹ der Schule)

3. An welchem Standort befindet sich die Schule?

- in einem **eingemeindeten Teilort** einer kleineren Gemeinde
- in einer **eigenständigen Gemeinde** mit dörflichem Charakter
- in einer **(Klein-)stadt**
- in einer **Großen Kreisstadt²** bzw. **Kreisstadt**
- in einer **Großstadt**

¹ Besondere Schwerpunkte können bspw. Musik oder Sport- und Bewegungserziehung sein.

² Als Große Kreisstadt gilt nach dem Kommunalrecht eine Stadt, die zwar einem Landkreis angehört, aber so groß ist (mindestens 20.000 Einwohner), dass sie die meisten Verwaltungsangelegenheiten als untere Verwaltungsbehörde selbstständig erledigen kann.

Form und Zielgruppe der Schultheaterarbeit

1. In welcher Form bieten Sie Schultheater an?

- AG-Form**
- Projekt/Workshopform** (Schultheater als eigenständiges Projekt oder als Wahlangebot innerhalb von Projektwochen)
- „Epochenform“** (Schultheater ersetzt zeitweise den regulären Unterricht bspw. den Deutschunterricht)
- Sonstige Form:** _____

2. Mit welcher Klassenstufe arbeiten Sie - im laufenden Schuljahr - als SchultheaterlehrerIn?³

- | | |
|-----------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Klasse 1 | <input type="checkbox"/> Klassen 1/2 (übergreifend) |
| <input type="checkbox"/> Klasse 2 | <input type="checkbox"/> Klassen 3/4 (übergreifend) |
| <input type="checkbox"/> Klasse 3 | <input type="checkbox"/> Klasse 1-4 (übergreifend) |
| <input type="checkbox"/> Klasse 4 | |

3. Wie viele SchülerInnen nehmen (im laufenden Schuljahr) an ‚Ihrer‘ Schultheatergruppe teil?⁴

Bitte fügen Sie die Anzahl der TeilnehmerInnen in die nächste Zeile ein.

_____ SchülerInnen

4. Wie häufig und in welchem zeitlichen Umfang findet ‚Ihre‘ Schultheatergruppe statt?

- 1 x wöchentlich, jeweils ___ Unterrichtsstunden (Bitte fügen Sie die Anzahl der Unterrichtsstunden in die Lücke ein)
- 1x pro Schuljahr als Projektwoche. Diese ‚Woche‘ dauert ___ Tage und umfasst täglich jeweils ___ ‚Unterrichtsstunden‘ (Bitte fügen sie die entsprechenden Zahlenwerte in die Lücken ein).
- Sonstiger zeitlicher Turnus: _____
(Bitte nennen Sie den Zeitrhythmus und die Anzahl der Unterrichtsstunden einer Schultheatereinheit)

³ Falls Sie im laufenden Schuljahr kein Schultheaterangebot ‚machen‘, ist die Frage auf das vergangene Schuljahr zu beziehen.

⁴ Siehe Fußnote 3.

Lehrpersonenprofil, Arbeitsbedingungen und Vernetzungsstrukturen

1. Über welches fachliche Profil verfügen Sie als LehrerIn?

(Bitte geben Sie Ihre Studienfächer, die einen Bezug zum Schultheater aufweisen, an; d.h. alle Fächer mit Literatur-, Bewegungs- oder Kunstbezug, die Sie nicht fachfremd unterrichten)

2. Wo und auf welche Art und Weise haben Sie Ihr theaterpädagogisches theoretisches und praktisches Wissen erworben?

- an der **PH-Ludwigsburg oder Heidelberg** im Erweiterungsfach Theaterpädagogik
- am Seminar** für die schulpraktische Ausbildung (**GWHS**) in **Meckenbeuren**, während der **theaterpädagogischen Ausbildung**.
- im/am/an: _____
(Bitte nennen Sie die Ausbildungs- bzw. Fortbildungsstätte) erwarb ich die BuT-⁵ Grundlagen

3. Inwiefern ist die Schultheaterarbeit strukturell in Ihrem Lehrauftrag verankert, d.h., welches von der Schulleitung genehmigte Zeitkontingent steht Ihnen für diese Arbeit zur Verfügung?

- Ich verfüge über ____ Deputatsstunden für die Schultheaterarbeit *(Bitte fügen sie die Anzahl der Deputatsstunden ein)*
- Ich bekomme für die Schultheaterarbeit (pro Schuljahr bzw. Projekt) eine Freistellung im Umfang von ca. _____ Stunden/Tagen. *(Bitte nennen Sie die geschätzte Anzahl der Stunden bzw. Tage, an denen Sie vom regulären Unterricht zur Wahrnehmung von Schultheateraufgaben freigestellt werden.)*
- Mir stehen keine zusätzlichen Deputatsstunden für die Schultheaterarbeit zur Verfügung. Alle schultheaterspezifischen Arbeiten erledige ich im Rahmen meines regulären Lehrauftrags als _____/LehrerIn. *(Bitte fügen Sie das Fach, in das Sie das Sie Schultheater integrieren bzw. Ihre mit dem Schultheater einhergehende Funktion ein.)*

4. Falls neben Ihnen noch weitere Akteure mit ‚Ihrer‘ Schultheaterarbeit betraut sind: Um welche Akteure handelt es sich? (Mehrfachnennungen möglich)

- TheaterpädagogInnen, die an subventionierten Theatern⁶ engagiert sind
- KollegInnen
- ehrenamtliche JugendbegleiterInnen
- Eltern
- Folgende sonstige Akteure: _____

⁵ BuT= Bundesverband für Theaterpädagogik. Dieser Verband schreibt als Grundlagenstandard die (zertifizierte) Absolvierung von 600 Ausbildungsstunden vor.

⁶ Zu den subventionierten Theatern gehören die Staats- und Stadtheater sowie die Landesbühnen.

5. Welche Aufgaben übernehmen die unter 4. genannten Akteure im Rahmen ‚Ihrer‘ Schultheaterarbeit? (Mehrfachnennungen möglich)

- Masken, Kostüme oder Bühnenbilder entwerfen oder anfertigen
- Assistententätigkeiten wie Probenraum einrichten und Requisiten bereitstellen
- pädagogische Begleitung der Schultheatergruppe
- Licht- und Tontechnik einrichten bzw. steuern
- Leitung spezieller Probeeinheiten (bspw. musikalischer Proben)
- theaterpädagogisch, fachliche Beratung
- folgende sonstige Aufgabe/n: _____

6. Zu welchen Einrichtungen, Verbänden, Institutionen oder Personen - außerhalb Ihrer Schule - pflegen Sie schultheaterspezifische Kontakte? (Mehrfachnennungen möglich)

- zu einem subventionierten **Theater** (Stadttheater, Landesbühne, Staatstheater)
- zum/zur Ansprechpartner/in der „**Regionalen Koordinierungsstelle** für den Bereich **Theater und Schule**“ des Regierungspräsidiums
- zum „Landesverband Theater in Schulen Baden-Württemberg e.V.“ (**LVTS**)
- zur „Landesarbeitsgemeinschaft TheaterPädagogik Baden-Württemberg“ (**LAG**)
- zum Fortbildungsinstitut „**Akademie Schloss Rotenfels**“
- zu folgenden sonstigen Verbänden/Institutionen/Personen: _____

(Bitte fügen Sie den Namen der Institution bzw. des Verbandes oder die Funktion der betreffenden Person ein)

- Ich bin im Hinblick auf das Schultheater **nicht** ‚nach außen‘ vernetzt. *(In diesem Falle bitte weiter mit Frage 8)*

7. Auf welche Art und Weise sind Sie mit den unter 6. genannten Einrichtungen, Verbänden, Institutionen und Personen vernetzt? (Diese Frage ist lediglich zu beantworten, wenn Sie unter 6. Vernetzungspartner genannt haben, Mehrfachnennungen sind möglich)

durch

- Teilnahme an Vernetzungstreffen (wie bspw. SchultheaterlehrerInnentreffen,....)
- Wahrnehmung von Beratungs- oder Coachingangeboten
- Teilnahme an Fortbildungen
- gemeinsame Planung und Durchführung von Schultheatertagen oder -festivals
- folgende sonstige Art: _____

Probenbedingungen sowie technische und finanzielle Ausstattung

1. In welchem Raum arbeiten Sie regelmäßig mit Ihrer Schultheatergruppe?

- Klassenzimmer
- Gymnastikraum
- Turnhalle
- Musiksaal
- Foyer
- Theaterraum/Probephöhne
- Aula
- in folgendem sonstigen Raum: _____

2. Welche technische Ausstattung steht Ihnen für die Schultheaterarbeit zur Verfügung? (Mehrfachnennungen möglich)

- Lichttechnik (Scheinwerfer, Traversen/Stative, Steuerpult...)
- Film- und Videotechnik
- Tontechnik (Beschallungsanlage, Lautsprecher, Mischpult, Verstärker)
- Podeste/Bühnenelemente, die sich zu einer größeren Spielfläche zusammenfügen lassen

3. Welche Ressourcen, die Sie für die Schultheaterarbeit nutzen können, sind an ,Ihrer' Schule zusätzlich vorhanden? (Mehrfachnennungen möglich)

- Kostümfundus
- Requisitenfundus (= Sammlung von Gegenständen und Objekten für das Theaterspiel)
- Fachräume wie Werkraum, Musiksaal, Computerraum
- Folgende sonstige Ressourcen: _____

4. Wie finanzieren Sie ,Ihre' Schultheaterarbeit?(Mehrfachnennungen möglich)

Mit Hilfe...

- eines – für die Schultheaterarbeit im Haushaltsplan ausgewiesenen – **Budgetbetrags** der **Eintrittsgelder**, die bei den Aufführungen erhoben werden.
- von **Sponsorengeldern bzw. Spenden**
- einer **Projektförderung** durch _____
(Bitte geben Sie den Finanzierungsträger wie bspw. den Namen der Stiftung o. Ä. an)
- folgender Finanzquelle: _____

5. Wie viel Geld steht Ihnen für die Schultheaterarbeit pro Schuljahr bzw. Projekt zur Verfügung?

Ca. _____ € pro Schuljahr bzw. Projekt. (Bitte fügen Sie den Schätzwert des Geldbetrags ein)

6. Für welche Zwecke setzen Sie die unter 5. genannten finanziellen Mittel ein?
(Mehrfachnennungen möglich)

- Bühnenbild (= Bühnenausstattung, Kulissen)
- Kostüme
- Requisiten
- Honorare für professionelle Künstler (wie Musiker, Choreografen, Schauspieler), die mit der Schultheatergruppe arbeiten
- Folgende sonstige Zwecke: _____

Aufführungspraxis

1. Anlässlich welcher Gelegenheiten werden die Arbeitsergebnisse Ihrer Schultheaterarbeit aufgeführt? (Mehrfachnennungen sind möglich)

- Anlässlich
- spezieller **Schultheateraufführungsveranstaltungen**
 - Einschulungsfeiern**
 - Schulabschlussfeiern**
 - Schulfesten**
 - Projektpräsentationsveranstaltungen**
 - Schultheaterfestivals/Grundschultheatertagen**
 - folgender sonstiger Gelegenheit/en: _____

2. Wo finden die Aufführungen Ihrer Schultheatergruppe statt?

- in der **Schulaula**
- in der **Turn- und Sporthalle** bzw. im **Gymnastikraum** der Schule
- im **Klassenzimmer**
- auf dem **Schulhof** unter ‚freiem Himmel‘
- im **Theaterraum** unserer Schule
- in folgendem anderen Raum: _____

Vielen Dank für Ihre Beteiligung an der Erhebung durch die Bearbeitung dieses Fragebogens.

Interviewleitfaden

Einstiegsfragen

(Fokus: Berufsbiografie und Theatersozialisation des Experten bzw. der Expertin)

1. Wie sind Sie zur Schultheaterarbeit (Leitung der Theater-AG) gekommen?
2. Erzählen Sie mir bitte etwas über Ihre eigenen Theatererlebnisse.

Frageblock I

(Fokus: Spielleitung)

3. Mit welchem Inhalt/Thema beschäftigt sich Ihre Schultheatergruppe in diesem Schuljahr und wie kam es dazu, dass gerade dieser Inhalt/Stoff ausgewählt wurde?
4. Nach welchen Kriterien wird entschieden, wer welche Figur spielt, bzw. welchen Part in der Inszenierung übernimmt?
5. Könnten Sie mir bitte einen groben Überblick über den Aufbau einer Schultheater-AG Stunde/Theaterprobe geben?
6. Auf welchem Konzept bzw. auf welchen Konzepten basiert Ihre Schultheaterarbeit?
7. Inwiefern erleben Sie als Lehrkraft Unterschiede zwischen den Fächern, die im Bildungsplan als eigenständige Fächer ausgewiesen sind (wie Deutsch, Mathematik, Sachunterricht,...) und dem Schultheater?
8. Welche Ziele verbinden Sie mit der Schultheaterarbeit?
9. Wie würden Sie Ihre Rolle als Leiterin der Schultheatergruppe bezeichnen?
10. Gibt es an Ihrer Schule Zeugnisvermerke oder Boni für die Teilnahme am Schultheater?

Frageblock II

(Fokus: Teilnehmende der Schultheatergruppe)

11. Wie würden Sie die Erfahrungen, die die Teilnehmenden Ihrer Theatergruppe bzw. -klasse von der ersten Zusammenkunft bis zur Aufführung machen können, beschreiben?
12. Von Schultheaterbefürworter*innen wird behauptet, die Teilnahme am Schultheater wirke sich positiv auf die Beteiligten aus.
 - Wie beurteilen Sie diese Behauptung?
 - Bitte begründen Sie Ihre Position mit konkreten Beispielen aus der Schultheaterpraxis.
13. Falls sich an Ihrer Theater-AG auch Schüler*innen mit besonderen Förderbedarfen beteiligen: Wie sind Ihre Erfahrungen mit diesen Schüler*innen als Mitglieder der Theatergruppe?

Frageblock III

(Fokus Rahmenbedingungen)

14. Schultheater ist im Schulsystem verortet. In diesem System spielen verschiedene Akteur*innen (bspw. Schulleiter*innen, Kolleg*innen, Eltern,...) eine Rolle. Inwiefern sind Sie seitens dieser Akteur*innen mit Erwartungen oder Befürchtungen bezüglich Ihrer Schultheaterarbeit konfrontiert?
 - Wie empfinden Sie diese Erwartungen und Befürchtungen?
15. A) *Optional, falls die Theaterlehrkraft an den jährlich stattfindenden Schultheaterlehrer*innentreffen an der Akademie Schloss Rotenfels teilnimmt.* Inwiefern wird in dieser Runde Ihren Themen, Bedürfnissen, ästhetischen und theaterpädagogischen Fragen als Theaterlehrkraft, die mit Grundschüler*innen arbeitet, Rechnung getragen?

B) *Optional, falls die Theaterlehrkraft mit Vertreter*innen professioneller Bühnen wie Dramaturg*innen, Schauspieler*innen etc. zusammenarbeitet.*

Wie sieht Ihre Zusammenarbeit mit den Vertreter*innen professioneller Theater konkret aus, und wie erleben Sie diese Zusammenarbeit?

16. Nennen Sie bitte Ihre spontanen Assoziationen zu folgender Aussage der Bildungsforscherin Saskia Bender: „Zwischen schulischen Strukturen und dem Ästhetischen existieren Passungsproblematiken.“
17. Wie geht es Ihnen mit der Zeit, die Ihnen für die Schultheaterarbeit zur Verfügung steht?
18. Spekulieren Sie – aufgrund Ihrer Beobachtungen – wie es den beteiligten Schüler*innen mit der Zeit für das Schultheater geht?
19. Wie viel Zeit wünschen Sie sich insgesamt für Ihre Schultheaterarbeit?

Ausstiegsfragen

(Fokus Desiderate)

20. Was wäre wünschenswert, um die Schultheaterarbeit an Ihrer Schule mit den besten Gelingensbedingungen auszustatten?
21. Gibt es für Sie noch Erwähnenswertes zum Thema *Theater in der Grundschule*, das in diesem Gespräch bisher noch nicht zur Sprache kam?

Zusatzfrage

(Meinungsfrage)

22. Der LVTS fordert die flächendeckende Einführung des Fachs Schultheater an Grundschulen. Wie beurteilen Sie diese Forderung des LVTS?

Kategorienhandbuch

| Name der Kategorie | Erfahrungspotential |
|--|--|
| Inhaltliche Beschreibung | Möglichkeiten für konkretes, rationales, emotionales und körperliches Erleben, das auf unroutinierten Wahrnehmungen basiert, die verunsichern, irritieren oder überraschen können. Die Nutzung dieser Möglichkeiten evoziert schöpferisches Tun und führt zu Veränderungen des Verhaltens und der Gewohnheiten von Personen. |
| Anwendung der Kategorie | Auskünfte über Wahrnehmungs- und Experimentierprozesse von Schüler*innen und Lehrpersonen, die sich im Rahmen von Schultheaterproben- und Aufführungsprozessen vollziehen. Auch Informationen über Irritationen, Verunsicherungen, und Verhaltensänderungen von Schüler*innen und Theaterlehrkräften werden dieser Kategorie zugeordnet. |
| Indikatoren für diese Kategorie | <ul style="list-style-type: none"> • Experimente, die Schüler*innen während der Theaterproben mit Mitspieler*innen, ihrem Körper; Elementen des Raums usw. durchführen, • Anreize, die Theaterlehrkräfte schaffen, um Schüler*innen zum Experimentieren (während der Probenprozesse) anzuregen, • Verhaltens- und Einstellungsänderungen von Schüler*innen und Theaterlehrkräften, die in der Schultheaterarbeit ihren Ursprung haben, • Irritationen und Verunsicherungen, die im Rahmen von Probenprozessen erlebt werden.. |
| Einflussfaktoren | <ul style="list-style-type: none"> • ‚Material‘, das als objektiver Erfahrungsgegenstand fungiert (bspw. Texte, Objekte, Musik, Bühnenbildelemente, Bilder,...), • Aufgabenstellungen und Spielimpulse, • Vorerfahrungen der Schüler*innen sowie der Lehrkräfte, • Probenaufbau und -struktur. |
| Beispiel für Anwendungen | <p>I: Welche Erfahrungen können die Schüler*innen Ihrer Meinung nach im Laufe eines Schuljahrs im Theaterprofilkurs machen?</p> <p>LP 4: Also sie lernen erstmal eine neue Gruppe außerhalb ihres Klassenverbandes kennen. Sie gewinnen an (...) ja Erfahrung was das Zusammenspiel angeht, das Zusammenleben und das muss man ja auch allgemein fassen. Dann [...] glaube ich die Erfahrung, dass aus ganz viel verschiedenen kleinen Puzzleteilen etwas ganz Großes wachsen kann. Das ist glaube ich extrem bei uns, weil das wirklich so groß wird. Und, dass das dann von Erfolg gekrönt ist. [...] Ja, dass Vorbilder eine wichtige Funktion haben. Also, dass sie sich dadurch auch Dinge abkucken können, weil wir oft ein paar von denen, die schon vorher mal da (<i>im Theaterprofilkurs</i>) waren, nochmal das zweite Jahr da haben.</p> <p>(LP 4, Abs. 171-172)</p> |
| Abgrenzung | <p>Die Kategorie wird nicht angewandt, wenn...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erfahrungen (nach der oben stehenden Definition) von anderen Personen als von Theaterlehrkräften und der am Schultheater beteiligten Schüler*innen thematisiert werden. • Wahrnehmungen beschrieben werden, die nach Kleimann keine Erfahrungswirksamkeit haben, weil sie „sedimentierte Routinen des Handelns, Fühlens und Denkens“¹ nicht irritieren und insofern auch |

¹ Kleimann, 2002, S. 22.

| | |
|--|--|
| | nicht zu Einstellungsveränderungen ² bzw. Umorientierungen ³ der Beteiligten führen. Wahrnehmungen, die keine neuen Verhaltensweisen oder inhaltliche Positionierungen nach sich ziehen, bezeichnet Dewey als „bloßes Erleben von diesem und jenem“ ⁴ . |
|--|--|

² Vgl. ebd., S. 25.

³ Vgl. ebd., S. 26.

⁴ Dewey, 1980 (1. Auflage 1934), S. 70.

| | |
|--|---|
| Name der Kategorie | Aisthesis |
| Inhaltliche Beschreibung | Wahrnehmen und Erkennen mit den leiblichen Sinnesorganen, d. h., es geht um Wahrnehmungen, die durch das Hören, Sehen, Tasten, Schmecken und Riechen evoziert werden. Diese Wahrnehmungen können als „sinnhafte Materialerschließung“ ⁵ klassifiziert werden. Das wahrgenommene ‚Material‘ stammt aus „alltäglichen, [...] lebensweltlichen wie künstlerischen“ ⁶ Kontexten. |
| Anwendung der Kategorie | Kategorisiert werden Auskünfte über sinnliche Wahrnehmungen von Schüler*innen, die an Schultheaterangeboten teilnehmen, sowie von Lehrpersonen, die Schultheaterangebote leiten. |
| Indikatoren für diese Kategorie | <ul style="list-style-type: none"> • Sinnliche Wahrnehmungspräferenzen von Schüler*innen und Lehrpersonen, • Reaktionen von Schüler*innen und Lehrpersonen auf optische, akustische, olfaktorische, taktile und gustatorische Sinneseindrücke durch Gestik, Mimik, Proxemik und Sprechhandlungen. |
| Einflussfaktoren | <ul style="list-style-type: none"> • Äußere Sinnesreize (Farben, Formen, Gerüche, Temperaturen usw.), • Arten und Weisen der (sinnlichen) Wahrnehmungsschulung und -lenkung wie bspw. Gehörbildung, Schulung des Reaktionsvermögens usw. |
| Beispiel für Anwendungen | <p>LP 7: Also ich glaube, erstmal muss man ihnen (<i>den Schüler*innen</i>) ganz viele Eindrücke anbieten //</p> <p>I: Mhm.</p> <p>LP 7: Ganz viele Sinneseindrücke und diese Fremd- und Selbstwahrnehmung und so schulen, was wir auch sehr, sehr verstärkt machen. Das ist, glaube ich, ein großer Punkt / Nur darüber und darüber, dass ich ständig reflektiere: ‚Wie habe ich mich in dieser Situation gefühlt, wie hat sich das für mich persönlich angefühlt?‘ Und zu erleben, dass das für jeden anders ist. Dann eben gleichzeitig auch zu schulen, wenn die jetzt was improvisiert haben: ‚Was hast du gesehen als Zuschauer und was hat eben der andere gesehen?‘</p> <p>(LP 7, Abs. 132–134)</p> |
| Abgrenzung | Fundstellen, in denen beschrieben wird, wie sinnlich (ästhetisch) Wahrgenommenes mimetisch transformiert wird, werden nicht zu dieser Kategorie (<i>Aisthesis</i>) extrahiert, denn diese Fundstellen werden der <i>Hauptkategorie Mimesis</i> zugeordnet. |

⁵ Vgl. Volpi, in: Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie. Bd. 4. Heft 1/1995, S. 39.

⁶ Welsch, 1990, S. 9.

| Name der Kategorie | Biografie- und Subjektbezogenheit |
|--|--|
| Inhaltliche Beschreibung | Unter <i>Biografie- und Subjektbezogenheit</i> ist die Abhängigkeit jeder einzelnen Person von ihrer jeweiligen lebensweltlichen Prägung zu verstehen. Die persönliche Interpretation dieser Prägung zählt ebenfalls zur <i>Biografie- und Subjektbezogenheit</i> . Diese Interpretation hängt wiederum von individuellen Werthaltungen sowie vom subjektiven Geschmacksurteil des Einzelnen ab. Infolgedessen gehören auch diese Komponenten zur <i>Biografie- und Subjektbezogenheit</i> . |
| Anwendung der Kategorie | Äußerungen von Theaterlehrkräften, die Informationen über die Verbindung ‚ihrer‘ Schultheaterarbeit mit der eigenen Berufsbiografie bzw. Theatersozialisation enthalten. Außerdem werden Auskünfte der Expert*innen über ihren Umgang mit biografischen Materialien, die die Schüler*innen in die Probenprozesse einbringen, dieser Kategorie zugeordnet. |
| Indikatoren für diese Kategorie | <ul style="list-style-type: none"> • Explizites Beschreiben von biografischen Erfahrungen, • Besetzungswünsche und -entscheidungen von Schüler*innen und Lehrpersonen, • Verknüpfung von Stoffen/Motiven/Themen/Figuren etc. mit Biografischem während der Probenprozesse, • Umsetzung von Konzepten der Biografischen Theaterarbeit. |
| Einflussfaktoren | <ul style="list-style-type: none"> • Entwicklungspsychologischer Stand und individuelle kulturelle Sozialisation der Schüler*innen, • „Selbstproblematiken“⁷ der einzelnen Schüler*innen sowie der jeweiligen Lehrperson, • biografische Verortungen von Schüler*innen und Lehrpersonen im Hinblick auf herkunftsmilieuspezifische Faktoren, • subjektiv-relevante Lebensthemen und -motive von Lehrpersonen und Schüler*innen. |
| Beispiel für Anwendungen | <p>I: Also meine erste Frage wäre, wie Sie überhaupt dazu gekommen sind, Schultheaterarbeit in der Grundschule zu machen?</p> <p>LP 6: [...] Also ich habe selber Theater gespielt. Vor dem Studium, während dem Studium. Also auch dann in XY (<i>Name einer Großstadt</i>) am XY-Theater (<i>Name eines Privattheaters</i>). Und so war ich halt dann immer selber schon so ein bisschen theaterbegeistert. Und hab‘ dann versucht, als ich in Schuldienst gekommen bin, eine Theater-AG zu machen, weil es mich einfach interessiert hat. Und dann hat mir aber natürlich ein bisschen das Know-how gefehlt. Weil, es ist ja was anderes, ob ich selber Theater spiele oder Theaterpädagogin bin. Und so bin ich dann berufsbegleitend an die PH zu Frau XY (<i>Name einer Dozierenden</i>) und habe dort //</p> <p>I: //Ah, Sie haben berufsbegleitend //</p> <p>LP 6: //Genau, damals ging das ja noch als Erweiterungsfach. Das geht ja heute gar nicht mehr. Aber da war das noch nicht so überlaufen und da haben das noch relativ wenige studiert. Und wann habe ich denn angefangen? Zweitausend / Und habe dann eben dort das Theaterpädagogikstudium gemacht mit der Erweiterungsprüfung. Und seither habe ich natürlich kontinuierlich versucht, das bei uns in die Schule mit reinzubringen.</p> <p>(LP 6, Abs. 1–4)</p> |

⁷Vgl. Bender, in: Westphal; Stadler-Altman (Hrsg.), 2014, S. 253.

| | |
|--------------------------|---|
| <p>Abgrenzung</p> | <p>Es werden lediglich Äußerungen über individuelle Lebenspraxen von Lehrpersonen und Schüler*innen zu dieser Kategorie extrahiert. Auskünfte, die sich auf Gruppen beziehen und in denen Biografisches verallgemeinert wird, werden dieser Kategorie nicht zugeordnet.</p> <p>Folgende Fundstelle würde aufgrund dieser Abgrenzung bspw. nicht zu der Hauptkategorie <i>Biografie- und Subjektbezogenheit</i> zugeordnet:</p> <p>I: Mit welchem Stoff hat sich die Theatergruppe der Klasse 2-XY (<i>Klassenbezeichnung</i>) in diesem Schuljahr beschäftigt? LP 11: [...] I: [...] LP 11: [...] Also mir ist es wichtig, wenn ich mit den Kindern was mache, dass es irgendwas ist, was die Schüler betrifft oder was die beschäftigt. Und Freundschaft ist ein großes Thema in der Klasse und auch so Beziehungen untereinander. Wer ist gerade mit wem befreundet und wer spielt mit wem, wer darf bei wem mitspielen? Und das ist so / Das ist für die gerade so ein zentrales Thema. Und das wollte ich irgendwie aufgreifen. (LP 11, Abs. 39-42)</p> |
|--------------------------|---|

| Name der Kategorie | Erkenntnisfähigkeit |
|--|---|
| Inhaltliche Beschreibung | <i>Erkenntnisfähigkeit</i> steht für die verfügbaren (kognitiven, expliziten, impliziten und anschauungsorientierten) Wissensbestände theaterspielender Schüler*innen. Außerdem zählen zur <i>Erkenntnisfähigkeit</i> auch die Wissensbestände der Theaterlehrkräfte in den genannten Bereichen (s. o.), da diese Wissensbestände (der Lehrkräfte) die theatralen Produktionsprozesse (mit-)strukturieren. |
| Anwendung der Kategorie | Diese Kategorie wird bei Auskünften über die vorhandenen (und fehlenden) kognitiven, expliziten, impliziten und anschauungsorientierten Wissensbestände der theaterspielenden Schüler*innen angewandt. Auch werden zu dieser Kategorie Mitteilungen über die Wissensbestände der Theaterlehrkräfte (in den genannten Bereichen) extrahiert. Hierzu zählen bspw. Erklärungen Befragter zur (impliziten und expliziten) Wissensvermittlung sowie zu ihren eigenen theaterfachlichen Wissensbeständen. |
| Indikatoren für diese Kategorie | <ul style="list-style-type: none"> • Explizite Wissensvermittlung durch die Lehrperson (zu Stoffen oder Materialien), die die (asthetische) Aufmerksamkeit der Schüler*innen lenkt, • sprachliche Äußerungen und performative Handlungen von Schüler*innen und Lehrpersonen. |
| Einflussfaktoren | <ul style="list-style-type: none"> • Kognitiver und emotionaler Entwicklungsstand der Schüler*innen, • vorhandene Wissensbestände der Schüler*innen, • Methoden- und Übungsrepertoire, das die Theaterlehrkraft einsetzt, • theaterspezifische, explizite Wissensbestände der Theaterlehrkraft. |
| Beispiel für Anwendungen | I: Also Sie würden sagen, als Klassenlehrerin oder Fachlehrerin haben Sie einen erweiterten Blick auf die Persönlichkeit von Schüler*innen? LP 3: Ja, wenn ich die im Theater auch habe auf jeden Fall. I: Beeinflusst das Ihre Beurteilung? LP 3: Die Beurteilung nicht, aber das Verständnis für die Persönlichkeit des Schülers und für sein Befinden, für sein Verhalten. Auch für seine Stärken, die ich vielleicht in einem anderen Unterricht erwarten würde, wo sie eben nicht da sind. Die ich besser verorten kann, dann. Oder auch dann zum Beispiel, wenn es jetzt ein Schüler ist – hatt' ich auch schon – der Legasthenie aufweist und im Deutschunterricht dann ganz große Probleme hat, aber ein hervorragender Schauspieler ist // (LP 3, Abs. 62–65) |
| Abgrenzung | Die Kategorie kommt nicht zur Anwendung, wenn Probenrituale bzw. ständig wiederkehrende Übungsabfolgen, beschrieben werden. Obwohl solche Rituale bzw. Übungseinheiten auch zur Erweiterung von Wissensbeständen führen können, werden Äußerungen über wiederkehrende Übungsabfolgen (mit Trainingscharakter) der Hauptkategorie <i>Poiesis</i> zugeordnet. |

| | |
|--|--|
| Name der Kategorie | Mimesis |
| Inhaltliche Beschreibung | Unter <i>Mimesis</i> sind „Synthetisierungsprozesse“ ⁸ , die zwischen der Erfindung von Neuem und der Wiederholung von Vorhandenem changieren, zu verstehen. |
| Anwendung der Kategorie | Die Kategorie wird bei Auskünften über die Arbeit mit bereits vorhandenen, sinnlich-wahrnehmbaren Materialien (wie Texte, Filme, Bilder usw.) angewandt, die im Rahmen von Schultheaterproben- und -Aufführungsprozessen neu kontextualisiert und somit transformiert werden. |
| Indikatoren für diese Kategorie | <ul style="list-style-type: none"> • Inszenierungsästhetiken und Theaterformen, • Auswahl von und Umgang mit Stoffen, Themen und Motiven. |
| Einflussfaktoren | <ul style="list-style-type: none"> • Gesellschaftlich relevante Themen, • Medien-, Theater- und Literaturrezeptionserfahrungen von Lehrpersonen und Schüler*innen. |
| Beispiel für Anwendung | <p>I: Meine Frage wäre jetzt die nach dem Stoff, nach dem Inhalt [<i>der Schultheaterproduktion</i>] gewesen.</p> <p>LPoTP 1: [...] Es war ein Puppenstück das rauskam zu dem Thema [...] ‚Anderssein‘. Also verschiedene Welten treffen aufeinander. Ein hochaktuelles Thema durch die Flüchtlingsgeschichte momentan. Das gestaltete sich so, dass wir vier verschiedene Länder hatten, die jeweils repräsentiert wurden von unterschiedlichen Alltagsgegenständen. Zum Beispiel Wolle, Pappe und Plastikflaschen waren dabei. Und das eine fällt mir jetzt nicht mehr ein. Und diese Länder hatten eben einen Namen, [...], gewisse Verhaltensweisen und Kulturen etabliert. Und wurden durch eine Naturkatastrophe dann quasi in das andere Land entweder geschwemmt oder mussten dahin fliehen und dann trafen die aufeinander. Und dann wurde dieser Konflikt dann quasi gelöst. Also erst kam es zum Eklat und dann halt durch die / Zur Auflösung des Problems.</p> <p>I: Gab es da eine Stückvorlage, oder wurde das //</p> <p>LPoTP 1: // das Stück haben wir selber //</p> <p>I: // Selbst, also den Stoff //</p> <p>LPoTP 1: // Also es gab parallel dazu im Theater XY (<i>Name des Kooperationstheaters</i>) ein / Oder es ist immer noch aktuell aufgeführt, ein Stück das heißt / Ich glaube es heißt sogar ANDERSSEIN. [...]</p> <p>Und ja an diesem Stück durften wir sowohl an Proben teilnehmen, als das Stück natürlich dann auch als Belohnung kostenfrei ankucken. Das hat so ein bisschen den Rahmen gegeben. Aber das Stück selber hier ist / Von der Thematik hat es den Rahmen gegeben, aber das Stück selber haben die Kinder dann quasi erstellt. Also sowohl die Gegenstände erstellt als auch Dialoge entwickelt auf unterschiedlichste Arten und Weisen.</p> <p>(LPoTP 1, Abs. 7–16)</p> |
| Abgrenzung | Bei Hinweisen auf individuelle Selbstproblematiken von Lehrpersonen und Schüler*innen, d. h., auf biografisch Relevantes, das in die Arbeit einfließt, wird diese Kategorie nicht angewandt, da diese Auskünfte der Kategorie <i>Biografie- und Subjektbezogenheit</i> zugeordnet werden. |

⁸ Vgl. Kurzenberger, Hajo: Wiederholen – Reproduzieren – Wiederbeleben. Theatrale Verfahren der Vergegenwärtigung. In: Vaßen, Florian (Hrsg.): Korrespondenzen. Theater–Ästhetik– Pädagogik. Milow, 2010. S. 147–156, hier S. 150.

| Name der Kategorie | Poiesis |
|--|---|
| Inhaltliche Beschreibung | <i>Poiesis</i> ist als herstellende Tätigkeit, die auf ein Produkt zielt, zu verstehen. Diese Tätigkeit setzt das Beherrschen von handwerklichen Techniken voraus, welche wiederum durch Training bzw. Übung erworben und verfeinert werden. ⁹ |
| Anwendung der Kategorie | Diese Kategorie wird bei – auf das Schultheater bezogenen – Erklärungen über handwerklich-technische Tätigkeitsaspekte angewandt. D. h., alle Hinweise auf Trainings- und Übungsphasen werden dieser Kategorie zugeordnet. |
| Indikatoren für diese Kategorie | <ul style="list-style-type: none"> • Stellenwert und Inhalte von Schauspielübungen (wie Körpertraining, Figurenstudien und Sprecherziehung), • Häufigkeit/Momente der Wiederholung der Übungssequenzen, • Reproduzierbarkeit des Geübten, • Ermüdungserscheinungen einzelner Spieler*innen bzw. der Gruppe, • Beherrschen von Schauspieltechniken und Handlungsabläufen als Übungseffekte. |
| Einflussfaktoren | <ul style="list-style-type: none"> • Probensetting (Probenzeit und -raum), • Haltung und Interventionen der Lehrperson, die die Übungen anleitet, • handwerkliches Können (Körperbeherrschung, Beweglichkeit, Rhythmusgefühl, Reaktionsvermögen usw.) und theaterpädagogische Ausbildung der Lehrperson. |
| Beispiel für Anwendung | LP 5: [...] Und ja und dann ist es oft so, dass also diese Motivation, die steigert sich dann immer mehr, bis es dann zum Thema ‚wer kriegt welche Rolle‘ kommt. Also da fiebern die richtig hin. Wenn das dann mal ist, dann geht es ans richtige, harte Arbeiten. Also wir erarbeiten Texte, oder man lernt Texte. Dann merkt man oft, wie bei manchen Kindern dann eher so ein Tiefpunkt kommt. Da müssen sie sich dann durchbeißen. Da ist man dann nicht mehr unbedingt jedes Mal so gerne dabei, weil sie merken: ‚Oh, vielleicht kann ich den Text noch nicht richtig.‘ Oder: ‚Das hat da noch nicht so ganz geklappt.‘ Oder: ‚Frau XY (<i>Name der Theaterlehrkraft</i>) hat jetzt schon zum dritten Mal gesagt, ich soll das vielleicht doch noch anders spielen.‘ Und das wird dann oft erstmal als negativ aufgefasst. ‚Es ist an mir was kritisiert worden.‘ Bis sie dann merken: ‚Boah ich komm‘ weiter. (Unv.) Das hat ja funktioniert. Ach kuck mal, die anderen, die waren auf einmal ganz / Huch / Das war ja super.‘ (LP 5, Abs. 104) |
| Abgrenzung | Diese Kategorie wird bei Aussagen, die sich auf Übungen oder Trainingseinheiten beziehen, die dem Erwerb der Fähigkeit des Lesens (bspw. der Ausbildung der ‚Buchstaben-Laut-Beziehung‘ ¹⁰ und der Leseflüssigkeit) dienen, nicht angewandt, da diese Aussagen der induktiv gebildeten Kategorie <i>Prozess- und inhaltsbezogener Kompetenzerwerb nach dem Fachplan Deutsch</i> des Kategorienbereichs <i>Kompetenzerwerb</i> zugeordnet werden. |

⁹ Vgl., Martin, 2008, S. 212.

¹⁰ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Bildungsplan 2016. Bildungsplan der Grundschule. Deutsch. Villingen-Schwenningen, 2016, S. 16.

| Name der Kategorie | Selbstreferentialität |
|--|---|
| Inhaltliche Beschreibung | Dem Kriterium der Selbstreferentialität entsprechen Prozesse, die sich unter Ausblendung instrumenteller, pragmatischer Absichten und vollzugsexterner Zielsetzungen vollziehen. Diese Prozesse sind in der Regel in alltagsexterritorialen, handlungsentlasteten Räumen verortet und enthalten ludische Elemente, zu denen die Erfahrung von Freiheit gehört. |
| Anwendung der Kategorie | Diese Kategorie wird angewandt, wenn... <ul style="list-style-type: none"> • die <i>ludische Komponente</i> thematisiert wird, • Aspekte, die auf <i>Handlungsentlastung bzw. Handlungsdruck</i> im Zusammenhang mit dem Schultheater hinweisen, erwähnt werden. |
| Indikatoren für diese Kategorie | <ul style="list-style-type: none"> • Spielfreude der Teilnehmenden, ludische Momente, • Schultheaterkonzept, • Strukturelle Rahmung der Schultheaterarbeit, • Schultheaterform. |
| Einflussfaktoren | <ul style="list-style-type: none"> • Funktion der Proberäume im Schulalltag, • Perspektiven auf die Schultheaterarbeit der beteiligten Akteur*innen wie Schulleitung, Kollegium, Eltern, Sponsoren usw., • Aufführungsmodalitäten. |
| Beispiele für Anwendung | I: Jetzt würde mich interessieren: Wie stiften Sie die Schülerinnen und Schüler dann zum Spiel an? LP 1: Mhm, ja, also wir haben erst mal gebastelt. Erst mal die Figur gebastelt, die wir ja für das Theaterstück gebraucht haben. Dann waren sie (<i>die Schüler*innen</i>) erst einmal von den Figuren [...] begeistert und haben einfach mal ganz frei gespielt. Jetzt mal von der Geschichte weg, einfach ganz frei rumgespielt und sich erst mal ausgetobt. (LP 1/Pretest, Abs. 32) |
| Abgrenzung | Der sachliche Aspekt <i>Handlungsentlastung/Handlungsdruck</i> dieser Hauptkategorie wird nicht auf die explizite Wissensvermittlung zu Themen, Stoffen, Figuren etc. bezogen, obwohl diese Wissensvermittlung mit Handlungsdruck assoziiert werden könnte. |

| Name der Kategorie | Spezifische Temporalität |
|--|--|
| Inhaltliche Beschreibung | Zeiterleben, das als Zeitlosigkeit, Selbst- und Weltvergessenheit bzw. als Zeitdehnung erlebt wird. Dieses Zeiterleben kann sowohl mit positiven Gefühlen wie Erfüllung und Genuss, als auch mit negativen Gefühlen wie Ekel, Ärger und Abgestoßensein einhergehen. Es basiert auf einer gesteigerten Konzentration, Wachheit und Präsenz des Menschen. |
| Anwendung der Kategorie | Bei allen Aussagen über (subjektive) Zeiterfahrungen, die Lehrpersonen und Schüler*innen im Kontext des Schultheaters machen. Somit wird die Kategorie bei Informationen über das Erleben und über das Verhindern des Erlebens ästhetischer Temporalitäten angewandt. |
| Indikatoren für diese Kategorie | <ul style="list-style-type: none"> • Präsenz der am Schultheater beteiligten Schüler*innen und Lehrpersonen, • Momente der Selbstvergessenheit bzw. Selbstversunkenheit der Beteiligten, • Affektäußerungen. |
| Einflussfaktoren | <ul style="list-style-type: none"> • Zeitliche Rahmenbedingungen, • Atmosphären und Stimmungen, • Gruppendynamik. |
| Beispiele für Anwendungen | LP 5: Und (...) dieses Kind ist komplett vor der vollbesetzten Halle als allererster alleine auf die Bühne gegangen und hat sozusagen die Einleitung gemacht für das Ganze. Und (...) es war unglaublich, weil der hat das so sehr also wirklich so so ausgespielt. Der hat sich diese gesamte Zeit auf der Bühne genommen. Des war nicht so ein 'husch, husch husch, ich mach das schnell und husch, husch, husch ich bin wieder weg', sondern es war so schön. (LP 5, Abs. 140) |
| Abgrenzung | Obwohl das Spiel auch Momente der ästhetischen Temporalität impliziert, wird die <i>ludische Komponente</i> , nicht der Kategorie <i>Spezifische Temporalität</i> zugeordnet, sondern als <i>sachlicher Aspekt</i> der Hauptkategorie <i>Selbstreferentialität</i> kategorisiert sodass der Anforderung, der Disjunktion entsprochen werden kann ¹¹ . |

¹¹ Vgl. Diekmann zit. nach Kuckartz, 2016, S. 67.

Transkriptionsregeln

1. Syntaktische Fehler werden beibehalten.
2. Wort- und Satzabbrüche werden mit dem Abbruchzeichen / erfasst.
3. Sprechpausen von ca. drei Sekunden werden durch drei Auslassungspunkte in Klammern markiert: (...).
4. Verständnissignale wie „mhm“, „aha“ usw. werden erfasst, sofern eine Antwort bzw. ein Kommentar (der interviewenden bzw. der interviewten Person) lediglich aus einem Verständigungssignal besteht.
5. Unverständliche Wörter werden mit (unv.) gekennzeichnet.
6. Die interviewende Person wird durch ein „I“ gekennzeichnet, die interviewte Expert*in bzw. der interviewte Experte durch die entsprechende Signatur.
7. Wortdoppelungen werden nur in Ausnahmefällen notiert, d. h. lediglich dann, wenn sie semantisch relevant erscheinen oder als Stilmittel genutzt werden.
8. Sprechüberlappungen werden mit // gekennzeichnet.
9. Erklärungen zum Situationskontext werden in anonymisierter Form als Nebentext in Klammern in kursiver Schrift in das Transkript eingefügt.
Bspw.: (*Kleinstadt XY*), (*XY-Schule*) oder (*Name einer Theaterpädagogin*).