



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Learning by Playing.  
Theaterpädagogik und Soziales Lernen“

Verfasserin

Jennifer Vogtmann

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 317

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Theater-, Film- und Medienwissenschaft

Betreuerin:

Mag. Dr. Birgit Peter



## Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle bei all denjenigen bedanken, die mich während meinem Studium und vor allem bei meinem Diplomarbeitsprojekt *Ein Berg voller Rechte* bzw. bei meiner wissenschaftlichen Abschlussarbeit unterstützt und immer wieder motiviert haben.

In erster Linie danke ich dem Verein *culture fly*, der mir geholfen hat, das Schulprojekt *Ein Berg voller Rechte* umzusetzen. Philip Aleksiev, der mir unterstützend bei der Konzipierung und Durchführung des Projekts beiseite stand und Elisabeth Geyer-Schulz, die gute Seele des Vereins und Leiterin des Projekts *Step into Life*, die mich immer wieder angespornt hat und mir geholfen hat, strukturiert an diese Herausforderung heranzugehen.

Ebenfalls danken möchte ich meiner Familie, die immer hinter mir steht, sich für mich und meinen beruflichen Werdegang interessiert und immer ein offenes Ohr bei Fragen oder Problemen hat. Besonderer Dank gilt auch meinem Onkel, der mich über die Jahre meines Studiums hinweg vor allem finanziell unterstützt hat.

Ganz besonders gilt dieser Dank auch meinen Freunden und Studienkollegen. Mat, in deren Wohnung bzw. Garten ich einen Teil dieser Arbeit geschrieben habe. Tina, die mir beim Korrigieren der Diplomarbeit und noch viel mehr geholfen hat. Sirith und Flo, die sowohl Freunde als auch Studienkollegen sind, mich motiviert, unterstützt und begleitet haben und die ich in den letzten Jahren sehr zu schätzen gelernt habe.

Nicht zuletzt möchte ich auch meinem Partner danken, der mir mit viel Verständnis, gutem Essen und seiner liebevollen Art beiseite stand und mich angetrieben hat weiter zu machen, auch wenn ich einmal nicht weiter gewusst habe.

Zu guter Letzt, danke ich auch meiner Diplomarbeitsbetreuerin Birgit Peter, die mich mit ihren Anregungen und durch kritisches Hinterfragen immer wieder zu meiner These zurückgeführt hat und immer darum bemüht war, mir all meine Befürchtungen, die ich vor dem wissenschaftlichen Schreiben hatte, zu nehmen.

# Inhalt

Einleitung.....	1
1. Ein Berg voller Rechte – das Schulprojekt.....	3
Kinderrechte: Entstehungsgeschichte und Bedeutung.....	5
Ein Berg voller Rechte – das Konzept.....	14
2. Soziales Lernen.....	29
Begriffsbestimmung Lernen.....	30
Begriffsbestimmung Soziales Lernen.....	39
Methodische Berührungspunkte von Sozialem Lernen und Theaterpädagogik.....	51
3. Theater und Pädagogik.....	55
Theater in der Schule.....	59
Begriffe und Methoden der Theaterpädagogik.....	62
4. Ein Berg voller Rechte – Beschreibung des Arbeitsprozesses.....	81
5. Ein Berg voller Rechte – die Evaluierung.....	101
Resümee.....	112



## Einleitung

Die vorliegende Arbeit soll der Frage nachgehen, inwieweit Theaterpädagogik einen Beitrag zum Sozialen Lernen leisten kann. Den Ausgangspunkt stellt das von mir mit der Unterstützung meines Kollegen Philip Aleksiev konzipierte Schulprojekt *Ein Berg voller Rechte* dar. Mittels theaterpädagogischer Methoden sollen im Projektverlauf einerseits die Kinderrechte vermittelt werden und andererseits soll ein Rahmen geschaffen werden innerhalb dem Soziales Lernen gefördert werden kann. Die Grundannahme des Projekts war, dass Soziales Lernen durch aktive Teilhabe und die Möglichkeit der teilnehmenden Kinder, neue Erfahrungen zu machen, gefördert werden kann. Die neuen Lerninhalte werden im Zuge des Projekts in einen die persönliche Lebensrealität der Kinder betreffenden Erkenntniszusammenhang gebracht und durch die theaterpädagogische Arbeit wird die Möglichkeit geschaffen, unterschiedliche Verhaltensweisen und Haltungen zu erproben. Da das Schulprojekt *Ein Berg voller Rechte* den Kern dieser Arbeit darstellt, wird zu Beginn die Projektidee kurz dargestellt. Die Kinderrechte, die den thematischen Ausgangspunkt des Projekts darstellen, werden anschließend besprochen, deren Geschichte kurz dargestellt und ein Bild von Kindheit in unserer Gesellschaft heraus gezeichnet. Um der Forschungsfrage, ob Theaterpädagogik Soziales Lernen begünstigen kann, nachgehen zu können, wird das Konzept des Schulprojekts *Ein Berg voller Rechte* zunächst beschrieben. Dabei wird auf Aufbau, Struktur und Inhalt sowie die zur Anwendung gekommenen Methoden eingegangen. Es

folgt eine Auseinandersetzung mit dem Begriff Soziales Lernen. Da dieser Begriff schwer zu fassen ist, wurde hierfür zunächst eine Annäherung über den Begriff Lernen gewählt und die didaktische Grundhaltung, für diese Arbeit und das Projekt *Ein Berg voller Rechte*, herausgearbeitet. Schließlich wird Soziales Lernen beschrieben und definiert. Am Ende des Kapitels Soziales Lernen wurde nach Schnittpunkten in den Methoden für Soziales Lernen und der Theaterpädagogik gesucht. Des Weiteren wird die Theaterpädagogik in ihrer Zusammensetzung aus Theater und Pädagogik betrachtet, der hier zur Betrachtung herangezogene Bereich Schule hinsichtlich der Theaterpädagogik beleuchtet und die zuvor als Schnittstellen in der Methodik zwischen Sozialem Lernen und Theaterpädagogik herausgearbeiteten Methoden bzw. theaterpädagogischen Begriffe beschrieben. Nachdem die theoretische Basis für diese Frage dargelegt wurde, folgt die Beschreibung der Umsetzung des Projekts *Ein Berg voller Rechte*. Anschließend wird die Evaluierung des Projekts beschrieben und die theoretischen und praktischen Erkenntnisse zusammengeführt. Abschließend werden die gewonnenen Erkenntnisse in einem Resümee zusammenfassend dargelegt.

## 1. Ein Berg voller Rechte – das Schulprojekt

Die Idee ein theaterpädagogisches Projekt zum Thema Kinderrechte zu entwickeln, entstand Anfang des Jahres 2012. Nicht nur das Bestehen der Kinderrechte in Österreich, sondern der Gedanke, dass es nach wie vor auch in Österreich für alle (jungen) Menschen wichtig wäre, über ihre Rechte informiert zu sein und auch ihre Bedeutung zu verstehen, war Motivation für die Initiierung des Projekts *Ein Berg voller Rechte*. Über den Verein *culture fly*<sup>1</sup> gelang das Projekt im Herbst 2012 an der Volksschule St. Elisabeth-Platz in 1040 Wien gemeinsam mit den Klassen 3a und 4a zur Umsetzung. Angeleitet wurde das Projekt von Philip Aleksiev, vom Verein *culture fly*, und mir. Obgleich der Prozess des Theaterschaffens - die Entwicklung eines eigenen Stücks und die Probenarbeiten - im Vordergrund stand, war das Ziel dennoch die Premiere des im Rahmen des Projekts entstandenen Theaterstückes. Diese fand am 20. November 2012, dem internationalen Aktionstag der Kinderrechte, im Pfarrsaal der Elisabethkirche, der sich unmittelbar neben der Volksschule befindet, statt. Inhaltlich stehen die Kinderrechte, deren Vermittlung und insbesondere die aktive Auseinandersetzung und künstlerische Reflexion der Kinderrechte im Mittelpunkt. Die Annahme „Lernen findet in Szenen statt, in die wir mit allen Sinnen eingebunden sind.“<sup>2</sup> des deutschen Lehrers und Dozenten für ästhetische Bildung und szenisches Spiel, Ingo Scheller, stand am Beginn der konzeptionellen Entwicklung des Projekts. Mittels

---

<sup>1</sup> Verein zur Schaffung, Entwicklung und Förderung von Kunst und Kultur. Siehe: [www.culturefly.net](http://www.culturefly.net).

<sup>2</sup> Scheller, Ingo, *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*, Berlin: Cornelsen<sup>8</sup> 2010. S. 17.

theaterpädagogischer Methoden sollten soziale Kompetenzen der Kinder gefördert werden und die Kinderrechte und deren Bedeutung auf lustvolle Weise vermittelt und mit eigenen Erfahrungen verknüpft werden um so einen Beitrag zur Aufklärung über die Rechte der Kinder zu leisten.

## **Kinderrechte: Entstehungsgeschichte und Bedeutung**

Um einen Einblick in den inhaltlichen Schwerpunkt des Projekts *Ein Berg voller Rechte* zu geben, werden zunächst die Kinderrechte, deren geschichtliche Entwicklung und Bedeutung hinsichtlich eines gesellschaftlichen Bildes von Kindheit besprochen. 2012 feierten die Kinderrechte, wie bereits erwähnt, ihr 20-jähriges Bestehen in Österreich und im Jahr 2014 war das internationale 25-jährige Jubiläum der UN-Konvention über die Rechte des Kindes. Außer Somalia und den USA haben alle Staaten der Welt die *UN-Konvention über die Rechte des Kindes*<sup>3</sup> ratifiziert.<sup>4</sup> Dennoch bleibt hier – laut Unicef - noch viel zu tun: „Unicef stellt in einer internationalen Vergleichsstudie zur Situation von Kindern in Industrieländern vom Januar 2010 dringenden Handlungsbedarf fest.“<sup>5</sup> Sowohl materielle Armut als auch ungleiche Bildungschancen sind Themen, die nicht nur Länder auf anderen Kontinenten betreffen. Gerade Kinder, die bei nur einem Elternteil aufwachsen und in deren Familie somit nur eine erwerbsfähige Erwachsene oder ein erwerbsfähiger Erwachsener lebt, sind häufig von Armut betroffen.<sup>6</sup> Abgesehen von dem bestehenden Handlungsbedarf, ist es eine Grundvoraussetzung bzw. ein grundlegendes Recht, über die eigenen Rechte informiert zu werden. Nur wer seine eigenen Rechte und somit auch die der anderen kennt, kann diese auch

---

<sup>3</sup> Link zur UN-KONVENTION über die Rechte des Kindes:  
[http://www.kija.at/images/stories/kinderrechte/Kinderrechte\\_Konvention\\_originaltext\\_dt.pdf](http://www.kija.at/images/stories/kinderrechte/Kinderrechte_Konvention_originaltext_dt.pdf), 14.09.2014.

<sup>4</sup> Vgl. Bäcker, Sabine/Ingo Köhler/Steffi Pohl/Sandra Reitz/Jens Wetzel, *Edition Menschenrechte. Das Lehrbuch. Menschenrechte im Unterricht*, Bad Honnef: Horlemann 2010, S. 77.

<sup>5</sup> Ebd., S. 77.

<sup>6</sup> Ebd., S. 77f.

einfordern bzw. die der anderen achten<sup>7</sup>:

„Kinder und Jugendliche sollten so früh wie möglich und altersgerecht an ihre Rechte herangeführt werden. Wenn sie bereits in ihrer Kindheit und Jugend ein Bewusstsein für ihre Menschenrechte entwickeln, werden sie als Erwachsene eher in der Lage sein, ihre Rechte wahrzunehmen und die Rechte anderer zu respektieren.“<sup>8</sup>

Der Grundgedanke der Menschenrechte beruht auf der Annahme „natürlicher Rechte“<sup>9</sup>, die unabhängig von Herkunft und Staat ihre Gültigkeit haben. Da Kinder gegenüber der Erwachsenenwelt als schwaches Glied der Gesellschaft und insbesondere schutzbedürftig gelten, sind die Kinderrechte „[...] als integraler Teil der Menschenrechte zu verstehen [...]“<sup>10</sup>. In einigen nicht europäischen Kulturen sind Kinder schon lange angesehener Teil der Gesellschaft mit grundsätzlichen Rechten.<sup>11</sup> In Europa galten Kinder allerdings bis ins 20. Jahrhundert als Besitz der Eltern bzw. in erster Linie des Vaters. In Österreich ging „das ABGB [...] von einem Erziehungsrecht der Eltern (namentlich des Vaters) aus [...]“<sup>12</sup>. Dies galt bis ins Jahr 1945. Es musste sich daher zunächst in der Erwachsenenwelt das Bild vom Kind sein bzw. die Vorstellung von Kindheit verändern. Die Entstehung der Kinderrechte ist daher eng mit der europäischen Entwicklung, der Aufklärung und dem Bürgertum verbunden.<sup>13</sup> Der deutsche Soziologe, Manfred Liebel, unterscheidet zwei

<sup>7</sup> Vgl. Bäcker/Köhler/Pohl/Reitz/Wentzel, *Edition Menschenrechte*, S. 79.

<sup>8</sup> Ebd., S. 79.

<sup>9</sup> Vgl. Liebel, Manfred, *Wozu Kinderrechte. Grundlagen und Perspektiven*, Weinheim und München: Juventa 2007, S. 9.

<sup>10</sup> Ebd., S. 9.

<sup>11</sup> Vgl. Liebel, *Wozu Kinderrechte*, S. 13f.

<sup>12</sup> Melinz, Gerhard, „Geschichte und Gegenwart von Kinderrechten im Spannungsfeld von Anspruch und Wirklichkeit“, *Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung* 44/3, Juli – September 2014, S. 14.

<sup>13</sup> Ebd., S. 13f.

Entwicklungsstränge<sup>14</sup>: Zum einen die Tendenz, „[...] die den Schutz und später auch die Gewährleistung menschenwürdiger Lebensbedingungen der Kinder betont, [...]“<sup>15</sup> und zum anderen „[...] diejenige, die die Gleichberechtigung und eine aktive Mitwirkung der Kinder in der Gesellschaft anstrebt.“<sup>16</sup> Dieser Schutzgedanke entstammte ursprünglich einerseits dem Staat und andererseits der Arbeiterbewegung. Aus dem Gedanken heraus, die Zukunft des (militärischen) Staats zu sichern, wollte man im 19. Jahrhundert erstmals der Ausbeutung der Kinder in Fabriken entgegenwirken. Die Arbeiterklasse hingegen sah ihre Arbeitsplätze durch die billigen Kinderarbeitskräfte bedroht und empfand die Kinder als Konkurrenz. Es folgten Ende des 19. bzw. Anfang des 20. Jahrhunderts erste Bestrebungen hinsichtlich staatlicher Fürsorge sowie auch erste Übereinkommen als Maßnahme gegen Mädchenhandel.<sup>17</sup> Als erstes internationales Dokument, das sich den Rechten von Kindern widmet, gilt die Genfer Erklärung von 1924.<sup>18</sup> Diese wurde von der Generalversammlung des Völkerbundes verabschiedet und beschreibt weniger Rechte der Kinder als Pflichten der Erwachsenen gegenüber Kindern. Nach Ende des Zweiten Weltkriegs gab es Bestrebungen seitens der *International Union for Child Welfare* die Vereinten Nationen von der Anerkennung der Genfer Erklärung zu überzeugen. Diese Bemühungen zeigten 1948 ersten Anklang. In einer geringfügig veränderten Fassung wurde die Genfer Deklaration von den Vereinten Nationen anerkannt. Zu

---

<sup>14</sup> Vgl. Liebel, *Wozu Kinderrechte*, S. 15.

<sup>15</sup> Ebd., S. 15.

<sup>16</sup> Ebd., S. 15.

<sup>17</sup> Ebd., S. 15ff und Vgl., Melinz, „Historische Sozialkunde“, S. 18.

<sup>18</sup> Ebd., S. 15ff.

einer weiteren Erklärung über die Rechte des Kindes kam es 1959, als die Generalversammlung der Vereinten Nationen am 20. November eine überarbeitete und ausgeweitete Form der Genfer Erklärung von 1924 beschlossen.<sup>19</sup> In diesem Dokument wird das Kind erstmals als Subjekt verstanden, dessen Bedürfnisse auch nach Liebe und Fürsorge, auf einen Namen und einer Nationalität gewahrt werden sollen. Auch beinhaltet die überarbeitete Deklaration den Schutz vor Ausbeutung und Grausamkeiten, Diskriminierung und Vernachlässigung.<sup>20</sup> Der zweite Entwicklungsstrang ist nach Liebel in den Kinderrechtsbewegungen zu sehen, die etwa seit dem beginnenden 20. Jahrhundert, aufkamen: „Sie entstanden entweder im Kontext politischer Revolutionen und Reformbestrebungen oder hatten soziale Bewegungen benachteiligter Bevölkerungsgruppen zum Vorbild.“<sup>21</sup> Im Rahmen einer ausführlichen Literaturrecherche stellte sich heraus, dass diese zweite Entwicklungslinie wenig Beachtung findet. Im Zusammenhang mit den Kinderrechten fand sich dazu lediglich das hier bereits eingeführte Werk von Liebel *Wozu Kinderrechte*<sup>22</sup>. Der russische Verein *Freie Erziehung der Kinder*, der im Zuge der Russischen Revolution 1917/18 entstand, gilt, lt. Liebel, als Vorreiter dieser Bewegung. Die *Deklaration der Rechte des Kindes*, die von diesem Verein 1918 in Moskau bei „[...] der ersten nationalen Konferenz der „Organisationen für Kulturelle Aufklärung (Proletkult)“, [...]“<sup>23</sup> eingebracht wurde, überschritt den Schutzgedanken, der in Europa vorrangig war, maßgeblich. Sie ist „ [...] von dem

---

<sup>19</sup> Vgl. Liebel, *Wozu Kinderrechte*, S. 15ff.

<sup>20</sup> Ebd., S. 15ff.

<sup>21</sup> Liebel, *Wozu Kinderrechte*, S. 18.

<sup>22</sup> Liebel, Manfred, *Wozu Kinderrechte. Grundlagen und Perspektiven*, Weinheim und München: Juventa 2007.

<sup>23</sup> Liebel, *Wozu Kinderrechte*, S. 18.

Grundgedanken geleitet, die Stellung der Kinder in der Gesellschaft zu *stärken* und ihre Gleichberechtigung mit den Erwachsenen zu erreichen, [...]“<sup>24</sup>. Die Kinderrechte werden hier nicht mehr als Pflichten der Erwachsenen, sondern tatsächlich als Rechte der Kinder begriffen, über die sie auch selbst verfügen.<sup>25</sup> Allerdings konnte sich die Deklaration nicht durchsetzen. Dennoch entwickelte sich aber eine neue Denkweise, dessen erste Niederschrift in dem Buch *Das Jahrhundert des Kindes* (1900) von Ellen Key (1849–1926) gesehen werden kann. Die Pädagogin und Frauenrechtlerin aus Schweden formulierte erstmals Rechte für Kinder, die der kindlichen Lebenswelt entsprangen.

„Diese Metapher [Das Jahrhundert des Kindes] aufgreifend könnte das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes [...] als späte Realisierung reformpädagogischer Visionen gelesen werden, weil nun erstmals das Kind nicht mehr nur als Objekt, sondern als mit eigenen Rechtsansprüchen ausgestattetes Subjekt gesehen wird [...]“.<sup>26</sup>

Janusz Korczak (1812-1887), damals Leiter eines jüdischen Waisenhauses in Warschau, der im Gegensatz zu Ellen Key nicht in einer romantischen Vorstellung von Kindheit verhaftet blieb, setzte sich sowohl für die Rechte von Kindern als auch für deren Gleichberechtigung in der Gesellschaft ein<sup>27</sup> Eine für Korczak wesentliche Maxime ist der „absolute Wert der Kindheit“<sup>28</sup> Gemeint ist damit ein grundsätzlicher Wert, der nicht an einen Nutzen gebunden ist. In seinem Hauptwerk, *Wie man ein Kind lieben soll* (1914-1916), verlangt er die Magna Charta Libertatis für Kinder und fordert dabei im Wesentlichen drei Grundrechte ein:

<sup>24</sup> Liebel, *Wozu Kinderrechte*, S. 19.

<sup>25</sup> Vgl. Liebel, *Wozu Kinderrechte*, S. 18f.

<sup>26</sup> Melinz, „Historische Sozialkunde“, S. 13.

<sup>27</sup> Vgl. Liebel, *Wozu Kinderrechte*, S. 21f.

<sup>28</sup> Heimpel, Elisabeth/Hans Roos, *Wie man ein Kind lieben soll*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2008, S. XXII.

- „1. Das Recht des Kindes auf seinen Tod,
2. Das Recht des Kindes auf den heutigen Tag,
3. Das Recht des Kindes, so zu sein, wie es ist.“<sup>29</sup>

Später kritisierte Korczak den gesellschaftlichen Status des Kindes, der den Kindern in der Genfer Deklaration zugestanden wird. So störte er sich daran, dass Kinder nicht als Bürger wahrgenommen werden, sondern lediglich als jene, die einmal zu Staatsbürgern werden und ebenso dass sie permanent Rechenschaft gegenüber den Erwachsenen ablegen müssen.<sup>30</sup> Wiederbelebung fanden diese Bewegungen erst in den 1970er und 80er Jahren. Ausgehend von der Bewegung *Children's Liberation Movement* in den USA wurde die Debatte auch in Europa wiederbelebt. Als zwei wichtige Vertreter dieser Kinderrechtsbewegung aus den USA sind der Psychologe Richard Farson (geb. 1926), mit seiner 1974 veröffentlichten Streitschrift *Birthrights* (1974), und der Pädagoge John Holt (1923-1985), der sich gegen die Verniedlichung der Kinder und für ihre Stärkung in der Gesellschaft einsetzte, zu nennen. Holt beschäftigte sich ausführlich mit dem Thema Schule, verfasste eine ganze Reihe von Werken und kritisierte das Schulsystem vehement. Beispielhaft sollen hier sein erstes Werk *Chancen für Schulversager* (1964) und *Zum Teufel mit der Kindheit* (1975) genannt werden. Mit Letzterem lieferte Holt einen wesentlichen Anstoß für die internationale Kinderrechtsbewegung.<sup>31</sup> Farson, der umfassende Freiheitsrechte für Kinder forderte, stellt mit Besorgnis fest,

„[...] wie sehr sich Erwachsene bei der übertriebenen und willkürlichen

<sup>29</sup> Heimpel/Roos, *Wie man ein Kind lieben soll*, S. 40.

<sup>30</sup> Vgl. Liebel, *Wozu Kinderrechte*, S. 21ff.

<sup>31</sup> Klemm, Ulrich, *Bildung ohne Zwang. Texte zur Geschichte der anarchistischen Pädagogik*, Hessen: Edition AV 2010, S. 253f.

Kontrolle auf ihre Macht und Autorität stützen. Doch in unserem Kulturkreis, aus dem im Verlauf von Jahrhunderten die Kinder allmählich aus der Welt der Erwachsenen ausgeschlossen wurden, wächst nun die Erkenntnis, dass Kinder ein Recht auf Eingliederung in unsere Gesellschaft haben.“<sup>32</sup>

Gefordert wurden im Zuge dieser Bewegung wirtschaftliche Rechte für Kinder, Selbstbestimmungsrechte und vor allem auch die Möglichkeit, diese Rechte als Teil einer demokratischen Gesellschaft einzufordern. In Deutschland ging es in der Debatte weniger um die Gleichstellung der Kinder und Möglichkeiten selbst aktiv zu werden, als um ein kinderfreundliches Denken, das von den Erwachsenen gefordert wurde.<sup>33</sup> Diese beiden Entwicklungsstränge fanden zwar recht unabhängig voneinander statt, setzten aber eine Debatte in Gang, die ein neues Bild von Kindheit entstehen ließ und letztlich geht auch die UN-Konvention über die Rechte des Kindes über den reinen Schutzgedanken hinaus<sup>34</sup>, worauf etwas später in diesem Kapitel noch näher eingegangen wird. Der Anstoß zur UN-Konvention über die Rechte des Kindes lässt sich „[...] auf eine Initiative der polnischen Regierung [...]“<sup>35</sup> von 1978 zurückführen. Zwanzig Jahre nach der Verabschiedung der Deklaration der Rechte des Kindes unterbreitete die polnische Regierung bei den Vereinten Nationen den Vorschlag eine überarbeitete Version dieser Erklärung als verbindliches Abkommen zu beschließen.<sup>36</sup> Das nahm zehn Jahre in Anspruch. Einige Artikel der Konvention führten zu hitzigen Diskussionen und in manchen

---

<sup>32</sup> Farson, Richard, *Menschenrechte für Kinder. Die letzte Minderheit*, München: Desch 1975, S. 7f.

<sup>33</sup> Vgl. Liebel, *Wozu Kinderrechte*, S. 23ff.

<sup>34</sup> Vgl. Liebel, *Wozu Kinderrechte*, S. 26.

<sup>35</sup> Liebel, *Wozu Kinderrechte*, S. 39.

<sup>36</sup> Vgl. Ebd., S. 39.

strittigen Punkten war es nicht leicht sich zu einigen bzw. Kompromisse zu finden. Uneinigkeit herrschte z.B. schon bei der Festlegung des Alters: Strittig war die Frage, ab und bis zu welchem Alter ein junger Mensch als Kind gilt. Auch beim Artikel Recht auf Bildung (Art 28), sowie bei den Themen Massenmedien (Art 17), Religionsfreiheit (Art 14) und Adoption (Art 21) herrschte Uneinigkeit.<sup>37</sup> Im Jahr 1989 kam es schlussendlich zur Verabschiedung der UN-Konvention über die Rechte des Kindes.<sup>38</sup> Auf die Kinderrechtskonvention selbst wird hier nur in aller Kürze eingegangen, da es bei der Nachzeichnung der Geschichte der Kinderrechte primär darum geht, sich die Entwicklung der Vorstellung von Kind sein und Kindheit vor Augen zu führen. Nach wie vor, wenn auch in anderer Form – z.B. bei Streitigkeiten in Ehescheidungen - stellen Eltern Besitzansprüche gegenüber ihren Kindern. Obgleich den Kindern gewisse Rechte zugebilligt werden, gilt doch in aller erster Linie das Wort und der Wille der Erwachsenen. Wichtig ist aber dennoch, dass „Mit der KRK [Kinderrechtskonvention] [...] zum ersten Mal in einem völkerrechtlich verbindlichen Abkommen bürgerliche und politische mit sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Rechten vereint [wurden].“<sup>39</sup> Die Kinderrechte sollen als universell, unteilbar und interdependent verstanden werden und werden unterteilt in:

- Rechte, die dem Schutz von Kindern dienen,
- Rechte, die die Versorgung und Leistungsgewährung sichern und
- Rechte die auf die Partizipation von Kindern abzielen.<sup>40</sup>

---

<sup>37</sup> Vgl. Verschraegen, Bea: *Die Kinderrechtskonvention*, Wien: Manz Verlag 1996, S. 15ff.

<sup>38</sup> Vgl. Liebel, *Wozu Kinderrechte*, S. 40.

<sup>39</sup> Vgl. Liebel, *Wozu Kinderrechte*, S. 41.

<sup>40</sup> Vgl. Liebel, *Wozu Kinderrechte*, S. 42f.

Alle Staaten, welche die Kinderrechte ratifiziert haben, haben sich gleichzeitig dazu verpflichtet, alle fünf Jahre einen umfassenden Bericht an den Ausschuss der UN-Konvention über die Rechte des Kindes abzugeben. Dieser Ausschuss dient als Kontrollinstanz und spricht aufgrund der vorgelegten Berichte Empfehlungen aus.<sup>41</sup> In Österreich wurden im Zuge der Ratifizierung der Kinderrechte zusätzlich in jedem Bundesland die weisungsfreien Kinder- und Jugendanwaltschaften installiert.<sup>42</sup> Diese bemühen sich um die Einhaltung und Aufklärung über die Rechte der Kinder. Zuletzt soll hier noch auf die von Liebel in seinem Buch *Kinderrechte aus Kindersicht*<sup>43</sup> aufgestellten zehn Thesen zu den Kinderrechten eingegangen und diese knapp zusammengefasst werden. Liebel betont die Wichtigkeit, die Verantwortung der Erwachsenen und des Staates zu stärken, dass jedoch dabei die Stärkung der Kinder selbst – im Sinne von Aufklärung und Inanspruchnahme – meist vergessen wird. Jedoch sieht Liebel darin keine rein pädagogische Frage. Es ist wichtig, dass Kinder „[...] ihre Rechte auch einfordern und durchsetzen können.“<sup>44</sup> Den Kindern muss ermöglicht werden, ihre Rechte selbst mitzubeeinflussen, sie in ihrem Sinne weiterentwickeln zu können und dies bedarf ebenfalls der Bereitschaft der Gesellschaft, diese auch umzusetzen.<sup>45</sup>

---

<sup>41</sup> Vgl. Liebel, *Wozu Kinderrechte*, S. 45.

<sup>42</sup> Siehe dazu: <http://www.kija.at/kija>, 11.08.2014.

<sup>43</sup> Liebel, Manfred, *Kinderrechte aus Kindersicht. Wie Kinder weltweit zu ihrem Recht kommen*. Berlin: LIT 2009.

<sup>44</sup> Liebel, Manfred, *Kinderrechte aus Kindersicht. Wie Kinder weltweit zu ihrem Recht kommen*. Berlin: LIT 2009, S. 203.

<sup>45</sup> Vgl. Liebel, *Kinderrechte aus Kindersicht*, S. 203f.

## **Ein Berg voller Rechte – das Konzept**

Im Folgenden wird das Konzept *Ein Berg voller Rechte*, dessen Entstehungsgeschichte und die (theater-)pädagogischen Grundlagen des Konzepts detailliert beschrieben. Unterstützt wurde ich bei der Konzeption und vor allem bei der Durchführung des Projekts von Philip Aleksiev (Student der Theater-, Film- und Medienwissenschaften/Verein *culture fly*), dessen Erfahrung im Bereich der Regieführung meine pädagogischen Erfahrungen ergänzten.

Das Ziel des Projekts *Ein Berg voller Rechte* war, durch die Aufklärung der Kinder über ihre Rechte und die Schaffung der Möglichkeit zur aktiven theatralen Auseinandersetzung und künstlerischen Reflexion, einen Teil dazu beizutragen, den Kindern ihre Rechte bewusst zu machen. Dadurch wurde in weiterer Folge auch die Basis bzw. Grundvoraussetzung für die Kinder geschaffen, ihre Rechte aktiv einfordern zu können. Nachdem sich das Thema und die Zielvorstellungen des Projekts für uns herauskristallisiert hatten, galt es zunächst, die Zielgruppe festzulegen. Die Entscheidung fiel aufgrund der Auseinandersetzung mit entwicklungspsychologischen Aspekten auf die Altersgruppe der Neun- bis Elfjährigen. Die Psychologin und Philosophin Lotte Schenk-Danzinger ordnet diese Altersgruppe der „späteren Kindheit“<sup>46</sup> zu. In dieser Entwicklungsstufe war für das Projekt die soziale Entwicklung besonders interessant. Laut Schenk-Danzinger bildet sich in der Zeit des „kritischen Realismus“<sup>47</sup> (ab ca. neun Jahren) eine Rangordnung unter Gleichaltrigen

<sup>46</sup> Vgl. Schenk-Danzinger, Lotte, *Entwicklung Sozialisation Erziehung. Schul- und Jugendalter*, Wien: ÖBV<sup>2</sup> 1999. S. 79.

<sup>47</sup> Vgl. Ebd., S. 79.

heraus. Soziale Integration wird in dieser Entwicklungsstufe wichtig und es beginnt die Ausbildung eines Wertesystems innerhalb dieser Ordnung.<sup>48</sup>

„An der Spitze dieser Wertskala stehen *absolute Gerechtigkeit* und *Kameradschaftlichkeit*. Wahrhaftigkeit, Mut, Treue und Verschwiegenheit in Angelegenheiten der Gruppe stehen ebenfalls hoch im Kurs.“<sup>49</sup>

Von Bedeutung ist nach Schenk-Danzinger neben der sozialen auch die moralische Entwicklung, die in der Zeit der „späteren Kindheit“<sup>50</sup> einsetzt:

„Erst im kritischen Realismus wird der Begriff der Gerechtigkeit als Gleichheit der Behandlung aufgefasst. Gerechtigkeit ist, sobald sie als Wert erfasst wird, emotional geladen.“<sup>51</sup>

Da all die oben genannten Themen von Gerechtigkeit bis Kameradschaftlichkeit, die insbesondere im Volksschulalter an Bedeutung gewinnen, im Bereich der Kinderrechte verortet werden können, konzipierten wir das Projekt für die 3. und 4. Volksschulklasse. Aus theaterpädagogischer Sicht war an dieser Altersgruppe einerseits die besonders große Spielfreude interessant und andererseits war zu beachten, dass die Kinder nicht bloß sich selbst darstellten oder zeigten, was die Spielleitung gerne sah.<sup>52</sup> Kinder in diesem Alter können rasch an ihre Grenzen hinsichtlich Konzentrationsfähigkeit und Bewegungskoordination geraten. Diese Grenzerfahrungen können zu stark übertriebener Darstellung führen oder ganz in der Manier eines „Klassenclowns“ auftreten. Andere wiederum können sehr hohe Ansprüche an sich selbst und die Gruppe entwickeln. Da werden keine Verfehlungen

<sup>48</sup> Vgl. Ebd. S. 79ff.

<sup>49</sup> Schenk-Danzinger, *Entwicklung Sozialisation Erziehung*, S. 109. (HV im Orig.).

<sup>50</sup> Vgl. Schenk-Danzinger, *Entwicklung Sozialisation Erziehung* S. 79ff.

<sup>51</sup> Schenk-Danzinger, *Entwicklung Sozialisation Erziehung*, S. 127.

<sup>52</sup> Vgl. Scheller, *Szenisches Spiel*, S. 214.

geduldet und Strenge wird gewaltet.<sup>53</sup> Für die Konzeption und Planung des Projekts war es wichtig, diese allgemeinen Voraussetzungen der Zielgruppe zu kennen, um schließlich bei der Durchführung mit Verständnis und Feingefühl auf die individuellen Bedürfnisse der teilnehmenden Kinder eingehen zu können. Nach dem Festlegen der Zielgruppe unter den oben beschriebenen Gesichtspunkten erarbeitete ich im nächsten Schritt gemeinsam mit Philip Aleksiev ein erstes Grobkonzept. Über den Verein *culture fly* stellten wir Kontakt zur Elisabethschule her. Sowohl der Schule als auch dem Elternverein gefiel die Projektidee. Der Elternverein äußerte den Wunsch nach einem klassenübergreifenden Schulprojekt, zu dem auch die Schule ihr Einverständnis gab. Unter Berücksichtigung der Vorstellungen des Elternvereins und der Schule arbeiteten wir das Konzept aus. Wir konzipierten ein achtwöchiges Projekt mit allen acht Volksschulklassen, bei dem sich jede Klasse im speziellen mit zwei Kinderrechten auseinander setzen und mittels künstlerischer Reflexion zwei Szenen dazu erarbeiten sollte. Ursprünglich war in diesem ersten Konzept geplant, als verbindendes Element der einzelnen Szenen, pro Gruppe eine Strophe für eine gemeinsame Kinderrechtehymne zu kreieren. Im Rahmen der Theaterpremiere am Ende des Projekts war angedacht, diese als gemeinsamen Abschluss vorzutragen. Das Konzept erhielt regen Zuspruch. In weiterer Folge kam es allerdings in der Elisabethschule zu personellen Veränderungen auf der Leitungsebene. Gemeinsam mit der neuen Schulleitung, dem Direktor der Elisabethschule Roland Brandstetter, trafen wir Anfang des Schuljahres 2012/2013 die

---

<sup>53</sup> Vgl. Felder, Marcel/Mathis Kramer-Länger/Roger Lillie/Ursula Ulrich, Studienbuch Theaterpädagogik. Grundlagen und Anregungen, Zürich: Publikationsstelle an der Pädagogischen Hochschule 2013, S. 139f.

Entscheidung, zunächst ein Pilotprojekt mit zwei Klassen (3a und 4a) im Herbst 2012 zur Umsetzung zu bringen. Im Folgenden legten wir den zeitlichen Rahmen für das Projekt fest – sowohl für die gesamte Laufzeit als auch für die einzelnen Projekteinheiten in den Klassen. Dies geschah in Absprache mit den betreffenden Lehrerinnen (Kerstin Jandl/3a, Brigitte Danhel/4a), da die Institution Schule einen klar definierten Rahmen vorgab. Was die Gesamtdauer betraf, orientierten wir uns an den Angaben der Lehrerinnen. Nach deren Aussage widmeten sie einem neuen Thema in der Grundschule jeweils etwa einen Monat. Die Projektlaufzeit legten wir in Absprache mit der Schule auf insgesamt zehn Wochen fest. Dabei planten wir für die theaterpädagogische Arbeit acht Wochen ein. Die Aufführung setzten wir in der achten Woche fest und mit einer Woche Abstand zur Aufführung sahen wir eine gemeinsame Nachbesprechung vor. Es galt eine Lösung für die einzelnen Einheiten in den Klassen zu finden. Diese mussten sowohl in den schulischen Rahmen passen als auch mit der theaterpädagogischen Arbeit vereinbar sein.

„Der 45-Minuten-Takt ist nicht nur dem Spiel abträglich, sondern auch in anderen Fächern ein Problem, doch macht er Theaterspiel in besonderer Weise schwierig. Vor allem deswegen, weil kreative kollektive Prozesse eine entscheidende Rolle spielen – und die brauchen mehr Zeit.“<sup>54</sup>

Da dieser Gedanke von dem Vorsitzenden des deutschen Bundesverbandes für Darstellendes Spiel, Joachim Reiss, sinnvoll erschien, legten wir die Dauer der Projekteinheiten auf jeweils zwei

---

<sup>54</sup> Reiss, Joachim, „Theater in der Schule lernen?“, *Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen*, Hg. Christel Hoffmann/Annett Israel, Weinheim und München: Juventa<sup>4</sup> 2008, S. 91 – 98. S. 92.

Schulstunden fest. Pro Woche wurde eine Einheit pro Klasse eingeplant. Diese zeitliche Begrenzung, die sich aufgrund der Festlegung auf 100 Minuten pro Projekteinheit ergab, erforderte eine umso genauere Planung. Scheller weist diesbezüglich darauf hin, dass die Kinder wenigstens „eine intensive Spielerfahrung“<sup>55</sup> pro Einheit erleben sollten.<sup>56</sup> Nachdem der zeitliche Rahmen festgelegt war, konzipierten wir den Aufbau der einzelnen Projekteinheiten. Für den gemeinsamen Einstieg in den Arbeitsprozess planten wir jeweils ein Einleitungsspiel ein. Dieses sollte der Auflockerung und Aktivierung der Kinder dienen. Die Einleitungsspiele wählten wir aufeinander aufbauend aus. Sie zielten neben dem gemeinsamen „Einstimmen“ auf Raumerkundung, Körpererfahrung, Wahrnehmung und Vorstellung sowie Gestik und Stimme und enthielten ebenso kleine Improvisationsübungen. So hatten die Kinder die Möglichkeit theatrale Ausdrucksformen spielerisch auszuprobieren und die eigenen Fähigkeiten zu erweitern. Zudem konnten wir, mithilfe solcher spielerischen Einstiegsübungen, die physische und psychische Präsenz der Kinder erlangen und ihren Fokus auf die gemeinsame Theaterarbeit lenken. Weiters wurde dadurch das Vertrauen in der bzw. in die Gruppe gestärkt und die Kinder konnten sich als Teil des gemeinsamen Schaffensprozesses verstehen. Nicht nur den Kindern wurde so der Einstieg erleichtert, sondern auch der Spielleitung, denn im Zuge dieses gemeinsamen spielerischen Einstieges konnte die Stimmung in der Gruppe beobachtet werden und auch die Voraussetzungen, die die Kinder am jeweiligen Tag mitbrachten. Auf diese Weise wurde ein

---

<sup>55</sup> Vgl. Scheller. *Szenisches Spiel*. S. 205.

<sup>56</sup> Vgl. Ebd., S. 205.

bewertungsfreier, sicherer Raum geöffnet und dadurch ein direkten Einstieg in die gemeinsame Theaterarbeit ermöglicht.<sup>57</sup> In weiterer Folge planten wir den inhaltlichen Aufbau des Projekts. Dorothea Hilliger, unter anderem Theaterpädagogin, Theaterwissenschaftlerin und Psychologin, beschreibt hierzu drei „Hauptwege“:

- „1. die Umsetzung einer dramatischen oder anderen literarischen Vorlage,
2. eine Montage aus Einzelszenen,
3. die Entwicklung eines eigenen Stückes.“<sup>58</sup>

Für die Umsetzung des Schulprojekts *Ein Berg voller Rechte* fanden wir eine Kombination aus Montage und Entwicklung eines eigenen Stückes sinnvoll. Zum einen zielte das Projekt darauf ab, dass sich die Kinder aktiv mit dem Thema Kinderrechte auseinander setzten und ihre eigene Lebenswelt dahingehend reflektierten. Zum anderen ergab sich durch die Einteilung in Kleingruppen, sowie Zuteilung der Rechte, eine handvoll Einzelszenen, die letztlich mittels Montage zu einem Ganzen zusammengeführt wurden. Für die Stückentwicklung, so Hilliger, können als Ausgangspunkt Personagen, Handlungsorte oder Requisiten sowie auch thematische Vorgaben herangezogen werden.<sup>59</sup> Da die Idee war, ein theaterpädagogisches Projekt zum Thema Kinderrechte zu entwickeln, war dieser Weg bereits vorgegeben. Den Ausgangspunkt des zu entwickelnden Stückes bildeten daher folgende sechs ausgewählte Kinderrechte:

- Das Recht auf Gleichheit
- Das Recht auf Gesundheit

<sup>57</sup> Vgl. Felder/Kramer-Länger/Lillie/Ulrich, *Studienbuch Theaterpädagogik*, S. 143ff.

<sup>58</sup> Hilliger, Dorothea, „Probewege. Wohin man gehen könnte“, *Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen*, Hg. Christel Hoffmann/Annett Israel, Weinheim und München: Juventa<sup>4</sup> 2008, S. 67-89. S. 74.

<sup>59</sup> Vgl. Hilliger, „Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen“, S. 79f.

- Das Recht auf Bildung
- Das Recht auf Freizeit und Spiel
- Das Recht auf freie Meinungsäußerung und
- Das Recht auf Schutz vor Gewalt.

Dieser Auswahl lag eine ausführliche Recherche zum Thema zugrunde. UNICEF Österreich stellt eine Vielzahl an Informationsmaterialien zu den Kinderrechten online zur Verfügung.<sup>60</sup> Dabei war es uns wichtig, jene Rechte auszuwählen, die die teilnehmenden Kinder auf ihre persönliche Lebenswelt beziehen konnten, denn dadurch wurde die Möglichkeit geschaffen, eigene Erfahrungen einzubringen. Die Kinder sahen sich nicht einer großen Ungerechtigkeit, wie zum Beispiel der Kinderarbeit in Asien oder Afrika, ohnmächtig gegenüber stehen und konnten positive Handlungsstrategien entwickeln.<sup>61</sup> Zudem sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass auch die fiktive Welt des Theaters stets nur eine abstrahierte Form der Realität ist. Oder in den Worten von Christel Hoffmann, die als Theaterwissenschaftlerin langjährige Erfahrung im Bereich der Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen hat:

„Das ist für mich Anfang und Ziel jeder Theaterarbeit mit oder für Kinder, denn sowohl das Theaterspiel der Kinder als auch der Schauspieler haben die gleiche Quelle: die Beobachtung des Lebens.“<sup>62</sup>

Aufgrund der zeitlichen Begrenzung auf jeweils 100 Minuten pro Woche und den dadurch entstehenden größeren Zeitabständen zwischen den Projekteinheiten, wurde zur Visualisierung und stetigen Erinnerung ein

---

<sup>60</sup> UNICEF Österreich, „Die 10 wichtigsten Rechte“, <http://www.unicef.at/kinderrechte/die-un-kinderrechtskonvention/>, 31.01.2014.

<sup>61</sup> Vgl. Bäcker/Köhler/Pohl/Reitz/Wentzel, *Edition Menschenrechte*, S. 80f.

<sup>62</sup> Hoffmann, Christel, „Die Kunst des Spielleiters“, *Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen*, Hg. Christel Hoffmann/Annett Israel, Weinheim und München: Juventa<sup>4</sup> 2008, S. 13 – 34. S. 17.

sichtbares Zeichen in Form eines Plakates am Anfang des Projekts in den beiden Schulklassen angebracht (siehe Abbildung 1). Dieses wurde gemeinsam mit den Kindern erarbeitet und diente ebenso der spielerischen Annäherung an das Thema Kinderrechte.

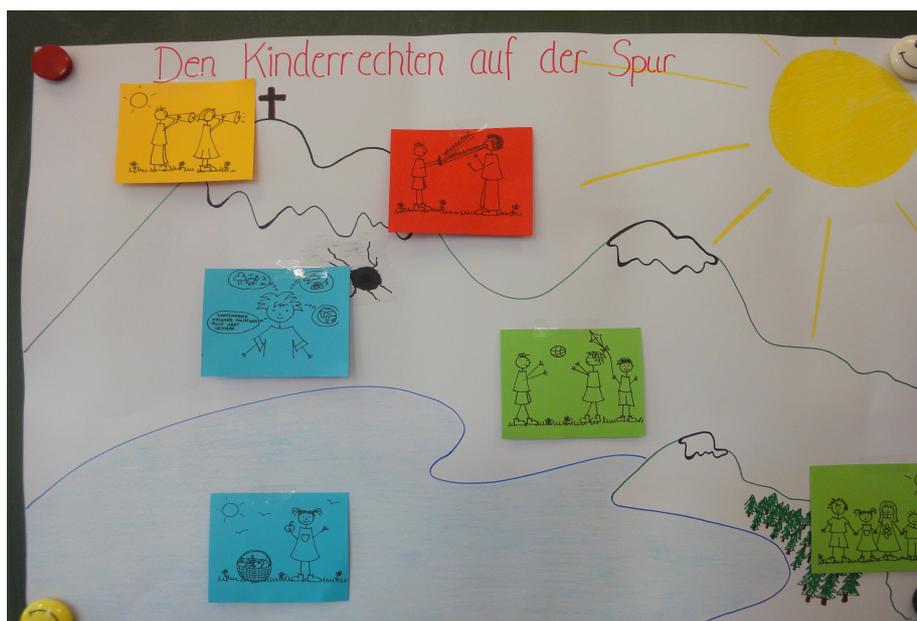


Abb. 1: Plakat Den Kinderrechten auf der Spur.

Wir konzipierten ein Plakat mit den groben Umrissen einer Berglandschaft, in Anspielung auf den Titel des Projekts, *Ein Berg voller Rechte*. Es war geplant, in der ersten Projekteinheit mittels der Spielgeschichte *Den Kinderrechten auf der Spur*<sup>63</sup> alle sechs ausgewählten Kinderrechte einzuführen. Im Rahmen dieses Kreisspiels kamen sechs Kärtchen mit Symbolen für die jeweiligen Rechte zu dem Plakat hinzu. Wir überlegten uns, anhand der Symbole anschließend die einzelnen Rechte zu

<sup>63</sup> Spielgeschichte *Den Kinderrechten auf der Spur* siehe Anhang Nr. 1.

wiederholen und die Kinderrechte, ihre Geschichte, Notwendigkeit und Bedeutung zu besprechen. Für Fragen, Gedanken und eine gemeinsame Diskussion zum Thema planten wir ausreichend Zeit ein. Unser Konzept sah vor, dass danach jede Klasse in drei Gruppen geteilt wurde. Insgesamt ergaben sich daraus sechs Gruppen, die jeweils eines der oben genannten Rechte zur künstlerischen Reflexion und schließlich zur Ausarbeitung einer Szene erhielten. Die Gruppeneinteilung erfolgte ebenfalls spielerisch. Um eine zufällige und bunt gemischte Gruppenzusammenstellung zu erreichen, zog jedes Kind von einem verdeckten Stapel ein Kärtchen mit einem Kinderrechte-Symbol. Die Kleingruppen hatten die Aufgabe, ohne Verwendung von Sprache zusammenzufinden. In dieser Gruppenkonstellation hielten die Kinder auf Plakaten ihre ersten Ideen und Gedanken zum jeweiligen Recht fest. Nach diesem Brainstorming stellten sich die Kinder ihre ersten Entwürfe gegenseitig vor. Nachdem es nicht um das bloße wiedergeben eigener Erfahrungen, Gedanken und Haltungen ging, gelangte das Projekt hier an einen spannenden und theaterpädagogisch wesentlichen Punkt:

„Sie [die Kinder] müssen verstehen, dass die Wirklichkeit der Ausgangspunkt ist für das Spiel, durch das eine zweite Wirklichkeit entsteht, die nur noch auf die erste verweist. Diese Brücke zwischen den Welten muss der Theaterpädagoge bauen, um den Darstellungen Halt und Orientierung zu geben. In der Reflexion über die künstlerischen Angebote, die Szene, die Improvisation, lernen die Spieler diesen Weg bewusst mitzugehen und selbstständig auszusprechen.“<sup>64</sup>

Um den Kindern diesen Schritt der Abstraktion, wie Hoffmann ihn

---

<sup>64</sup> Hoffmann, Christel. „Die Kunst des Spielleiters“, *Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen*, Hg. Christel Hoffmann/Annett Israel, Weinheim und München: Juventa<sup>4</sup> 2008, S. 67-89. S. 28.

beschreibt, zu erleichtern, planten wir als nächste Aufgabenstellungen für die Kleingruppen, den jeweiligen Ort der Handlung festzulegen, das Geschehen zu konkretisieren und die einzelnen Rollen zu entwickeln. Auch sah unser Konzept erste Improvisationen der Szenen vor. Hoffmann, beschreibt, „[...]“, dass in einem solchen Prozess dem Verhältnis zwischen agieren und reflektieren ein besonderes Maß zukommt“.<sup>65</sup> Im nächsten Schritt war vorgesehen, diese einzelnen Szenen in eine dramaturgisch sinnvolle Reihenfolge zu bringen und diesen ersten Stückentwurf mit den Kindern gemeinsam zu besprechen bzw. zu reflektieren, zu ergänzen und weiterzuentwickeln. Ziel war ein für alle Beteiligten stimmiges Ganzes indem sich jede und jeder wiederfinden konnte. Dieses Ziel musste allerdings nicht zwangsläufig bereits an dieser Stelle erreicht werden, sondern entwickelte sich im Laufe des Probenprozesses. In weiterer Folge war angedacht parallel am Stück und am Bühnenbild zu arbeiten. Im Probenprozess trafen die Idee und das Konzept des Projekts auf die individuellen Voraussetzungen und Eigenheiten der Kinder, die im Laufe dieses Prozesses in Einklang gebracht wurden und sich im theatralen Geschehen, in der szenischen Darstellung, manifestierten.<sup>66</sup>

„Das Interesse an und die Bemühung um Korrektur, Präzisierung und Vervollkommnung der Darstellung aber führen zugleich zu präziseren Vorstellungen und differenzierteren Erkenntnissen über die dargestellten Sachverhalte.“<sup>67</sup>

Da das Theaterstück erst im Laufe des Projekts entstand und der offene

---

<sup>65</sup> Hoffmann, „Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen“, S. 27.

<sup>66</sup> Vgl. Sack, Mira, *spielend denken. Theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie des Probens*, Bielefeld: transcript 2011, S. 16.

<sup>67</sup> Hoppe, Hans, *Theater und Pädagogik. Grundlagen, Kriterien, Modelle pädagogischer Theaterarbeit*, Berlin: LIT Verlag<sup>2</sup> 2011, S. 118.

Charakter unserer Arbeit mit den Kindern für uns bedeutend war, wurden die Proben erst während der Durchführung vollständig geplant. Möglichst individuell und flexibel in der Arbeit mit den Kindern bleiben zu können war uns wichtig. Vorab war für das Konzept jedoch erheblich, die Grundhaltung, die innerhalb der Proben eingenommen werden sollte, zu erarbeiten. Die Erziehungswissenschaftlerin und Theaterpädagogin, Mira Sack, sieht in den Proben eigene Prozesse innerhalb des künstlerischen Gesamtentstehungsverlaufs. Hier treffen Geplantes und Unvorhersehbares aufeinander. Im Probehandeln können verschiedene Möglichkeiten und Handlungsoptionen ausprobiert werden. Die Vorbereitungen auf die Probe, die Planung, ist entscheidend und richtungsgebend für den Verlauf.<sup>68</sup> Sack greift in ihrem Werk *spielend denken* auch Mieke Matzke auf, die in den Proben nicht das Endprodukt, die fertige Theaterproduktion, im Vordergrund sieht, sondern die Erfahrungen die die Kinder dabei machen<sup>69</sup>. Dies bedingt, dass sich alle beteiligten Personen auf den Prozess einlassen, sich für diese Erfahrungen öffnen. Auch das Üben darstellerischer Fertigkeiten ist Teil der Probenarbeit. Dabei soll aber nicht das Wiederholen im Fokus stehen, sondern durch die im Üben gesammelten Erfahrungen eine Erweiterung der eigenen Möglichkeiten erlangt werden. Schließlich spielt das Verhältnis zwischen Regie/Anleitung und teilnehmender Kinder eine Rolle. Denn dieses Verhältnis sollte durch ein ineinander fließendes Miteinander von Aktionen und Reaktionen geprägt sein.<sup>70</sup>

---

<sup>68</sup> Vgl. Sack; *spielend denken*, S. 96.

<sup>69</sup> Vgl. Sack, *spielend denken*, S. 97f.

<sup>70</sup> Vgl. Sack, *spielend denken*, S. 97f.

„Sie [die Regie] muss auf der einen Seite responsiver Teil der künstlerischen Praxis sein und auf der anderen die Erzeugung von Darstellungsereignissen beobachten und reflektieren, um den Prozess in Richtung von Selbstüberholung voranzutreiben.“<sup>71</sup>

An erster Stelle stehen laut Sack, die in diesem Zusammenhang bei Rudi Müller anknüpft, nicht Thema und Inhalt bzw. deren Problematisierung, sondern das Befragen und Untersuchen von Selbigem.<sup>72</sup> Müller unterscheidet hierbei zwischen konzeptioneller und situativer Regie. Wobei bei der konzeptionellen Regie bereits im Vorhinein ein ausführlicher Entwurf der Inszenierung vorhanden ist und die Regiearbeit darin besteht, diesen mit den Kindern umzusetzen. Bei der situativen Regie passiert die Entwicklung und detaillierte Ausarbeitung der Inszenierung in Zusammenarbeit mit den Darstellerinnen und Darstellern. Didaktische Methoden übernehmen dabei die Funktion konzeptioneller Regie und erfordern dafür „spieldidaktische Reflexionen“<sup>73</sup>. Für die Konzipierung des Projekts *Ein Berg voller Rechte* dachten wir daher einen situativen Regiestil an:

„Ein Wesenszug für gelingende Proben ist aus dieser Perspektive das der situativen Praxis vorausgehende Spiel mit vorgestellten Vorgehens- und Verfahrensweisen durch den Regisseur, Theaterpädagogen oder Spielleiter, ein Denkvorgang, der mögliche Spielangebote der Darsteller antizipiert und mit eigenen Spielzügen kombiniert.“<sup>74</sup>

Die Spielleitung steuert den Probenprozess indem sie jeweils situativ überlegt, wie die Kinder herausgefordert werden können um ihr Potenzial

---

<sup>71</sup> Sack, *spielend denken*, S. 98.

<sup>72</sup> Vgl. Ebd., S. 98f.

<sup>73</sup> Ebd. S. 98 und Vgl. Ebd., S. 98f.

<sup>74</sup> Sack, *spielend denken*, S. 19.

ausschöpfen zu können.<sup>75</sup> Dieser Prozess ist gekennzeichnet durch Umwege, manchmal auch Abwege, die durch die Spielleitung gesteuert werden und zu neuen Wegen provoziert um Erfahrungen zu ermöglichen.<sup>76</sup> Geprägt ist diese Arbeit von der reziproken Interferenz dreier Grundkomponenten: „Spielleitung, Spielregel und Spielgruppe“.<sup>77</sup> „Es ist ein Spielen mit Freiheiten und Grenzen, ein Führen und Helfen einerseits, ein Spielraum-Überlassen und Offensein für Ideen andererseits.“<sup>78</sup> Damit sich diese drei Grundkomponenten die Wage halten können, müssen sie in Interaktion miteinander stehen. Spielregeln sind hier nicht als starres Element zu verstehen, sondern als ein sich situativ anpassendes bewegliches Element, dass sich an den Kindern orientiert, ihnen da Sicherheit und dort Freiheit gibt, und von der Spielleitung kommuniziert wird.<sup>79</sup> Die gemeinsame Gestaltung des Bühnenraumes mittels Kulissen, Requisiten und Kostümen trägt dazu bei, die durch die szenische Gestaltung entstandene Geschichte lebendig und spürbar werden zu lassen und hilft den Kindern sich auf ihre Rollen und ihre Bühnenhandlungen einlassen zu können. Das in eine andere Rolle schlüpfen wird durch das Kostüm sichtbar gemacht<sup>80</sup>: „Die private Persönlichkeit der Spielenden erweitert sich je nach Kostümgestaltung in neue, fremde Wirklichkeiten.“<sup>81</sup> Die Frage welche Requisiten benötigt werden, ist Teil des Probenprozesses, da diese niemals beliebig eingesetzt

---

<sup>75</sup> Vgl. Sack, *spielend denken*, S. 20.

<sup>76</sup> Vgl. Ebd., S. 20f.

<sup>77</sup> Vgl. Felder/Kramer-Länger/Lillie/Ulrich, *Studienbuch Theaterpädagogik*, S.133.

<sup>78</sup> Ebd. S. 133.

<sup>79</sup> Vgl. Felder/Kramer-Länger/Lillie/Ulrich, *Studienbuch Theaterpädagogik*, S.134.

<sup>80</sup> Vgl. Felder/Kramer-Länger/Lillie/Ulrich, *Studienbuch Theaterpädagogik*, S. 109.

<sup>81</sup> Felder/Kramer-Länger/Lillie/Ulrich, *Studienbuch Theaterpädagogik*, S. 109.

werden, sondern um zu verdeutlichen und sind Teil des ästhetischen Gesamtkonstrukts.<sup>82</sup> Die Gestaltung der Bühnenbilder und somit das Kreieren eines stückeigenen Bühnenraumes dient der Rauman eignung. Hierzu muss zunächst der noch leere Raum und seine Voraussetzungen sowie die dort gegebenen Möglichkeiten erkundet werden. Dann kann der Raum entsprechend gestaltet und angeeignet werden. Dabei geht es nicht um übertriebenes Ausschmücken, denn „Weniger ist meist mehr, und in der Abstraktion liegt eine Chance. Leerer Raum lädt ein zur Handlung, zu Gängen, Gesten, zu Ferne und Nähe, zu oben und unten, hinten und vorne.“<sup>83</sup> Vor der eigentlichen Aufführung am 20. November 2012 planten wir eine gemeinsame Generalprobe, in der alle Szenen in chronologischer Reihenfolge und bereits mit Bühnenbild, Requisiten und Kostümen einmal durchgespielt wurden. Abschließend gab es einen Abschlusstermin, bei dem das gemeinsam Erlebte nochmals besprochen und reflektiert wurde. Dieser gemeinsame Abschluss, das nochmals Besinnen auf das Erlebte, die Rückschau auf die gemeinsame Arbeit erschien mir wichtig um das Projekt abzurunden. Ohne diesem abschließenden Termin hätte das Projekt ein sehr abruptes Ende und würde an seinem Höhepunkt, der gemeinsamen Aufführung, ihren Abbruch finden. In der Literatur wird zwar meist nur über Anfang und Verlauf gesprochen, jedoch erscheint es ebenso wichtig am Ende nochmals gemeinsam zu reflektieren: Darüber was als gut oder schlecht empfunden wurde, welche Erfahrungen gemacht werden konnten, wie mit den Konflikten, die im Zuge eines solchen Arbeitsprozesses auftreten können, umgegangen wurde, welche

---

<sup>82</sup> Vgl. Felder/Kramer-Länger/Lillie/Ulrich, *Studienbuch Theaterpädagogik*, S.111.

<sup>83</sup> Felder/Kramer-Länger/Lillie/Ulrich, *Studienbuch Theaterpädagogik*, S.102.

individuellen Stimmungen bei den Beteiligten entstanden sind und wie zufrieden rückblickend jede und jeder Einzelne mit der gemeinsamen Theaterarbeit ist.

Durch diese abschließende gemeinsame Reflexion können die im Spiel gemachten (Lern-) Erfahrungen nochmals in Erinnerung gerufen und auf eine bewusste Ebene gehoben werden.

## 2. Soziales Lernen

Gegenstand dieser Arbeit ist die Frage, inwieweit Theaterpädagogik einen Beitrag zu Sozialem Lernen leisten kann. Daher wird in Folge dem viel verwendeten und unscharfen Begriff Soziales Lernen Platz eingeräumt, da es für diesen einer genaueren Betrachtung und Bestimmung bedarf. Die Frage nach den positiven Lerneffekten theaterpädagogischer Arbeit ist nicht neu und wird in theaterpädagogischen Kreisen durchaus auch kritisch diskutiert. Durch festgefahrene Erwartungshaltungen wird die Kunstform Theater einem Zweck zum Dienst gestellt. Das gemeinsame Ziel, ein Theaterstück zu erarbeiten und auf die Bühne zu bringen, sollte also nicht hinter der Erwartung positive Lerneffekte zu erzielen zurückbleiben. Diese Problematik wird anderenorts noch weiter diskutiert und soll hier lediglich kurze Anmerkung finden, da es nicht im Sinne dieser Arbeit ist, Theater zu instrumentalisieren, sondern lediglich seine Möglichkeiten und die in sich bergenden positiven Wirkungseffekte aufzeigen möchte.

Um den Begriff Soziales Lernen abzustecken und zu definieren, wird in diesem Kapitel zunächst ein für diese Arbeit adäquates Verständnis von Lernen herausgearbeitet. Den Fragen, unter welchen Bedingungen Lernen stattfindet, welches Verständnis von Lernen für Soziales Lernen von Bedeutung ist und welche Auffassung von Lernen hinsichtlich der methodischen Herangehensweise an Soziales Lernen und im speziellen an das in dieser Arbeit beschriebene Projekt *Ein Berg voller Rechte* relevant ist, wird in diesem Kapitel nachgegangen. Dadurch soll die dem Projekt zugrunde liegende theaterpädagogische und didaktische Grundhaltung

verdeutlicht werden. Bei näherer Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex Soziales Lernen finden sich zudem einige weitere Begrifflichkeiten, die in der Nähe des Sozialen Lernens zu verorten sind und in diesem Zusammenhang immer wieder auftauchen. Daher wird zu Beginn dieses Kapitels Soziales Lernen allgemein beschrieben und das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis von Sozialem Lernen herausgearbeitet. Anschließend wird die Literatur auf Schnittstellen in der Methodik zwischen Sozialem Lernen und Theaterpädagogik untersucht. Dadurch werden Verbindungen und Anknüpfungspunkte von Sozialem Lernen zur Theaterpädagogik ausgewiesen.

### **Begriffsbestimmung Lernen**

Soziales Lernen kann nicht eingehend betrachtet werden, ohne dabei auch den Grundbegriff Lernen zu betrachten. Die Wichtigkeit des Lernens im kulturellen Kontext, wird im folgenden Zitat verdeutlicht:

„Ohne das Erlernen kultureller Fertigkeiten, konsensfähigen Verhaltensnormen sowie spezifischer Sachverhalte und Überzeugungen wäre es dem Menschen nicht möglich, sich erfolgreich an die Erfordernisse einer Gesellschaft oder einer menschlichen Kultur anzupassen.“<sup>84</sup>

Lernen wird hier als „das entscheidende Potenzial des Menschen“<sup>85</sup>, mit der Umwelt in Auseinandersetzung zu treten, beschrieben. Von verschiedenen Seiten wird auf die Ablösung behavioraler und kognitionswissenschaftlicher Lernmodelle durch konstruktivistische

---

<sup>84</sup> Hasselhorn, Marcus/Andreas Gold, *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*, Stuttgart: Kohlhammer3 2013, S. 35.

<sup>85</sup> Hasselhorn/Gold, *Pädagogische Psychologie*, S. 35.

Modelle verwiesen, das auch für den in dieser Arbeit verwendeten Lernbegriff relevant ist und noch genauer beschrieben wird. „Lernen ist ein multiarealer und komplexer Prozess“, schreibt Vernooij [...], der aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven und vielfältigen Zugängen beleuchtet werden kann.“<sup>86</sup> Der für diese Arbeit gewählte Zugang versteht Lernen als einen aktiven Prozess und ergibt sich aus der Aufarbeitung des Projekts *Ein Berg voller Rechte*, das eine konstruktivistische Perspektive nahelegt. Die hier gewählte Auffassung ist eine relativ breit gefasste, die den Aspekt des Sozialen Lernens beinhaltet und zwar in dem Sinn, dass es immer um eine Auseinandersetzung mit der Umwelt geht, sich das Subjekt in Auseinandersetzung mit seiner Umgebung erlebt und diese erfahrbar wird. Lernen erscheint in diesem Licht als die Wechselwirkung von Mensch und Umwelt:

„Die Hervorhebung des konstruktiven Elements lässt den Unterschied zu den frühen kognitionspsychologischen Lerntheorien deutlich werden: Dort wird Wissenserwerb eher im Sinne einer passiv-rezeptiven Aufzeichnung oder als kumulative Anhäufung von Informationsbausteinen verstanden.“<sup>87</sup>

Im konstruktivistischen Verständnis von Lernen werden die Lernenden „[...] als zielgerichtete Handelnde [...]“ begriffen, die „[...] aktiv nach Informationen suchen [...]“ und diese je nach bereits vorhandenem Wissen auslegen „[...] und daraus neue Konzepte und Auffassungen über die Wirklichkeit [...]“ generalisieren.<sup>88</sup> „Der Fokus liegt hier mehr auf dem

---

<sup>86</sup> Reicher, Hannelore, *Sozial-emotionales Lernen im Kontext inklusiver Pädagogik: Potenziale und Perspektiven*, Graz: Leykam 2010, S. 44.

<sup>87</sup> Hasselhorn/Gold, *Pädagogische Psychologie*, S. 66.

<sup>88</sup> Hasselhorn/Gold, *Pädagogische Psychologie*, S. 66.

*Verstehen* als auf dem Behalten von Informationen.“<sup>89</sup> Als Vorläufer der konstruktivistischen Auffassung von Lernen sind der amerikanische Pädagoge, Psychologe und Philosoph John Dewey (1859-1952)<sup>90</sup>, der schweizer Biologe, Erkenntnistheoretiker und Entwicklungspsychologe Jean Piaget (1896-1980)<sup>91</sup> und der russische Psychologe Lew Semjonowitsch Wygotski (1896-1934)<sup>92</sup> zu nennen.<sup>93</sup> Sowohl Dewey, Piaget als auch Wygotski verstehen Lernen als einen aktiven Prozess bei dem Wissen konstruiert wird. Dabei steht bei Dewey die Erfahrung und das Handeln im Vordergrund. Wissen wird im Handeln „aufgebaut und interaktiv durch ein untersuchendes, neugieriges, experimentierendes Verhalten konstruiert“.<sup>94</sup> Durch Erfahrung wird das Wissen in einen Zusammenhang gestellt. Der pragmatischen Pädagogik Deweys liegt folgende These zu Grunde:

„Die Menschen greifen durch ihre Handlungen, mit ihren Erfahrungen, im Testen der Wirklichkeit durch Experimentieren, Ausprobieren, durch ihr Tun umfassend in die Konstruktion dessen ein, was ihnen dann als Natur der Dinge oder als Fortschritt in der Kultur erscheint.“<sup>95</sup>

Piaget interessiert sich vorrangig für „die Entwicklungslogik des Wissenserwerbs“<sup>96</sup>. Er unterscheidet zwei „Wirkkräfte“. Zum einen die Assimilation unter der Piaget „[...] ein Schema [versteht], mit dem wir im

<sup>89</sup> Hasselhorn/Gold, *Pädagogische Psychologie*, S. 66.

<sup>90</sup> Tenorth, Heinz-Elmar, *Klassiker der Pädagogik. Zweiter Band. Von John Dewey bis Paulo Freire*, München: C. H. Beck 2003, S. 44.

<sup>91</sup> Tenorth, *Klassiker der Pädagogik*, S. 183.

<sup>92</sup> Reich, Kersten, *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*, Weinheim und Basel: Beltz<sup>4</sup> 2008, S. 71.

<sup>93</sup> Vgl. Reich, *Konstruktivistische Didaktik*, S. 71ff.

<sup>94</sup> Reich, *Konstruktivistische Didaktik*, S. 71.

<sup>95</sup> Reich, *Konstruktivistische Didaktik*, S. 75.

<sup>96</sup> Ebd. S. 75.

Lernen aktiv Ereignisse der Außenwelt einordnen, strukturieren, deuten.“<sup>97</sup>. Zum anderen die Akkommodation, bei der es hingegen um die Veränderung und Weiterentwicklung bestehender Schemata geht. Bei der Akkommodation passiert eine Angleichung an die jeweiligen Erfordernisse der Umwelt. Wygotski betont „den Zusammenhang von Kognition und Sozialisation“<sup>98</sup>. Seine Theorie spricht „kooperativen menschlichen Tätigkeiten“<sup>99</sup> einen „lernsteigernden Effekt“<sup>100</sup> zu. Wichtig ist bei Wygotski auch die Selbstbestimmung der Lernenden.<sup>101</sup> Dewey, Piaget und Wygotski haben die Weiterentwicklung eines zuvor noch einseitigen Verständnisses des Lehr- und Lernbegriffs maßgeblich geprägt. In ihren Ansätzen findet der aktive Prozess des Lernens Betonung, auch das Generieren von Wissen durch Handlung sowie die Erfahrung und die Wechselwirkung zwischen Mensch und Umwelt werden in den Blickpunkt gerückt. In der konstruktivistischen Didaktik wird Deweys These aufgegriffen bzw. an ihr angesetzt. Daraus ergibt sich folgendes konstruktivistisches Menschenbild:

„Der Mensch ist ein beobachtendes und handelndes, ein schaffendes Wesen, das viele der Probleme bewältigen muss, die ihm eine äußere Natur auferlegen, der aber in der Zivilisation auch zunehmend seine eigenen Probleme schafft, die er zu lösen hat. So sind wir als Konstrukteure unseres Lebens immer auch und immer mehr mit uns selbst beschäftigt, wenn es um Fragen der Wahrheit, der Richtigkeit, der Verständlichkeit und Bedeutsamkeit unseres Tuns und Denkens geht.“<sup>102</sup>

Die Erziehungswissenschaftlerin und Theaterpädagogin, Mira Sack, weist

---

<sup>97</sup> Reich, *Konstruktivistische Didaktik*, S. 72.

<sup>98</sup> Reich, *Konstruktivistische Didaktik*, S. 72.

<sup>99</sup> Ebd. S. 72.

<sup>100</sup> Ebd. S. 72.

<sup>101</sup> Vgl. Ebd. S. 72.

<sup>102</sup> Reich, *Konstruktivistische Didaktik*, S. 75.

in ihrem Artikel *Didaktische Radiale – Reflexionswege für die Theaterpädagogik*<sup>103</sup> darauf hin, dass die Theaterpädagogik zwar einerseits nicht in den Dienst von Zielsetzungen außerhalb des Theaterspielens gestellt werden soll, dass dies dennoch andererseits nicht mit völliger Zweckfreiheit und Ziellosigkeit gleichzusetzen sei.<sup>104</sup> Sack schlägt daher ein Denken in Radialen vor: „Didaktische Radiale sollen hier entsprechend als Wegmarken aufgefasst werden, denen eine bestimmte Stoßrichtung im positiven wie im negativen Sinne eingeschrieben ist.“<sup>105</sup> In ihnen ist immer auch eine „unberechenbare Komponente“<sup>106</sup> enthalten. Dies soll allzu fixe Zielvorstellungen vermeiden, und ermöglicht das Beschreiben von „Richtungsangaben“ sowie „Handlungsstrukturen in offenen Versuchsanordnungen lebendiger Systeme“<sup>107</sup>. So rücken Handlungsmöglichkeiten in den Blickpunkt und der „Beziehungsaspekt prozessualen Handelns“ wird hervorgehoben.<sup>108</sup> Der konstruktivistische Ansatz geht ebenfalls, wie weiter oben bereits erwähnt, davon aus, dass Wissen über Handeln erworben wird: „Eine bloß kognitive Übernahme als Instruktion ohne den Kontext einer handelnden Konstruktion erscheint als nicht hinreichend, um Lernvorgänge zu beschreiben und durchzuführen.“<sup>109</sup> Kersten Reich beschreibt in ihrer konstruktivistischen Didaktik vier praktische Zugänge: Grundperspektiven, Handlungsebenen, Rollen und

---

<sup>103</sup> Sack, Mira, „Didaktische Radiale. Reflexionswege für die Theaterpädagogik“, *Lektionen 5. Theaterpädagogik*, Hg. Christoph Nix/Dietmar Sachser/Marianne Streisand, Berlin: Theater der Zeit 2012, S. 105 – 110. S. 105.

<sup>104</sup> Vgl. Sack, „Lektionen 5“, S. 105.

<sup>105</sup> Sack, „Lektionen 5“, S. 106.

<sup>106</sup> Vgl. Ebd., S. 106.

<sup>107</sup> Ebd., S. 106.

<sup>108</sup> Vgl. Ebd., S. 106.

<sup>109</sup> Reich, *Konstruktivistische Didaktik*, S. 142.

Reflexionsperspektiven. Als die drei Grundperspektiven bezeichnet Reich die Konstruktion, die Rekonstruktion und die Dekonstruktion. Weiters werden die Realbegegnung, die Repräsentation und die Reflexion als die drei Handlungsebenen konstruktivistischer Didaktik angeführt. Reich benennt außerdem die drei Rollen, die (sowohl Lehrende als auch Lernende) Didaktiker in ihren Handlungen bewusst einnehmen sollen: Beobachter, Teilnehmer, Akteure. Und schließlich entwickelt sie didaktische Reflexionsperspektiven.<sup>110</sup> Für diese drei Grundperspektiven hat Reich jeweils ein Grundmotto entwickelt. Der Leitsatz der Konstruktion lautet: „»*Wir sind die Erfinder unserer Wirklichkeit.*«“<sup>111</sup>. Diese Devise enthält zum einen die konstruktive Grundhaltung, nach der alle Lernvorgänge, gleich welche Methoden zur Anwendung kommen, eine konstruktive Ausrichtung erfahren sollen, da erst durch eigenes Handeln, Erfahren, Versuchen und Untersuchen neue Erkenntnisse gewonnen und in die eigene Konstruktion der Wirklichkeit überführt werden können. Zum Anderen enthält Reichs Leitsatz das Prinzip der Selbstbestimmung. Durch Mitbestimmungsmöglichkeiten haben die Lernenden die Gelegenheit ihr eigenes Handeln selbstbestimmt zu steuern.<sup>112</sup> Das Leitprinzip der Rekonstruktion formuliert Reich folgendermaßen: „»*Wir sind die Entdecker unserer Wirklichkeit.*«“<sup>113</sup>. Hierbei geht es vor allem darum, Wissen nachvollziehbar zu machen. Nicht indem alles neu erfunden wird, sondern indem bereits vorhandene Erfindungen nachkonstruiert werden. Wesentlich ist, welche Fragen zu unterschiedlichen Blickwinkeln und

---

<sup>110</sup> Reich, *Konstruktivistische Didaktik*, S. 137.

<sup>111</sup> Reich, *Konstruktivistische Didaktik*, S. 138. (HV im Orig.).

<sup>112</sup> Vgl. Reich, *Konstruktivistische Didaktik*, S. 138.

<sup>113</sup> Reich, *Konstruktivistische Didaktik*, S. 139. (HV im Orig.).

Handlungsmöglichkeiten aus der Beobachterposition heraus gestellt werden. In der Rekonstruktion werden keine wertenden Behauptungen aufgestellt, sondern Fragen offen formuliert. Auch hier wird die Selbsttätigkeit hervorgehoben, die es braucht um Informationen nicht lediglich als Wissen abzuspeichern, sondern zu Einsichten zu gelangen und zu verstehen.<sup>114</sup> Für die Dekonstruktion hat Reich folgende Devise formuliert: „*»Es könnte auch noch anders sein! Wir sind die Enttarnen unserer Wirklichkeit!«*“<sup>115</sup> Dies soll nicht als eine Aufforderung zu permanentem Misstrauen verstanden werden, sondern vielmehr als Anregung zu kritischem Hinterfragen, Sichtbar machen von blinden Flecken und der Betrachtung unterschiedlicher Standpunkte und Intentionen.<sup>116</sup> In der Auseinandersetzung mit den Grundperspektiven einer konstruktivistischen Didaktik wird deutlich, welchen hohen Stellenwert Selbstbestimmung, Selbsttätigkeit und somit Handlungsmöglichkeiten haben. Diese werden bei Reich auf drei Ebenen festgemacht. Als erste Handlungsebene wird die Realbegegnung genannt. Realbegegnungen sind nach Reich unmittelbar, direkt, konkret und sinnlich.<sup>117</sup> Hier können reale Erfahrungen gemacht werden, die weitaus intensiver sind als bloße Nacherzählungen. Insbesondere Neugierde, Kommunikation, Expression, Untersuchungen, Experimente regen Lernprozesse an und werden bei Reich als fünf wichtige Lernimpulse genannt.<sup>118</sup> In der zweiten Handlungsebene, der Repräsentation, wird:

---

<sup>114</sup> Vgl. Ebd., S. 139f.

<sup>115</sup> Reich, *Konstruktivistische Didaktik*, S. 141. (HV im Orig.).

<sup>116</sup> Vgl. Ebd., S. 141.

<sup>117</sup> Vgl. Reich, *Konstruktivistische Didaktik*, S. 146.

<sup>118</sup> Vgl. Reich, *Konstruktivistische Didaktik*, S. 144ff.

„das unmittelbare Erleben in eine mittelbare Vermittlung verwandelt, [...] das direkte Erleben wird in die künstliche Welt des Unterrichts versetzt [...] das konkrete Erlebnis wird in die Abstraktion verwandelt, [...] die sinnliche Gewissheit, die auf alle Sinne zählt, wird auf das Hören und Sehen begrenzt [...]“.<sup>119</sup>

In der Repräsentation können Lernprozesse bewusster gesteuert werden als in der Realbegegnung. In dieser plan- und kontrollierbaren Gerichtetheit steckt der Wert der Repräsentationen für die Didaktik.<sup>120</sup> Die dritte Handlungsebene ist die Reflexion, die im Diskurs stattfindet:

„Unter »Diskurs« wird hier jede Art symbolischer Ordnung verstanden, die zugleich Bedeutungen bezeichnet, aus welchen Gründen oder Regeln diese Ordnung gelten soll, und die innerhalb einer Verständigungsgemeinschaft mit bestimmten Intentionen auf Zeit besteht bzw. beobachtet werden kann.“<sup>121</sup>

Das bedeutet, dass es hier nicht nur um Beschreibungen, sondern vielmehr um reflexive Befragungen geht. So können gängige Konventionen hinterfragt, Verständnis aufgebaut und Inhalte strukturiert und geordnet werden.<sup>122</sup> Neben den Grundperspektiven und den Handlungsebenen beschreibt Reich die drei Rollen, die in der konstruktivistischen Didaktik von Lehrenden und Lernenden eingenommen werden. Diese sind Beobachterinnen/Beobachter, Teilnehmerinnen/Teilnehmer sowie Akteurinnen/Akteure. Die Beobachtungsrolle beinhaltet zwei Perspektiven. Die Selbstbeobachtung und die Fremdbeobachtung. Durch die Rolle der Teilnehmerin/des Teilnehmers wird eine gewisse Zugehörigkeit ausgedrückt und die Rolle

<sup>119</sup> Reich, *Konstruktivistische Didaktik*, S. 157.

<sup>120</sup> Vgl. Reich, *Konstruktivistische Didaktik*, S. 158.

<sup>121</sup> Reich, *Konstruktivistische Didaktik*, S. 161.

<sup>122</sup> Vgl. Ebd., S. 161ff.

der Akteurin/des Akteurs deutet auf aktive Handlungen hin und zeigt sich in geplanten oder ungeplanten, spontanen Aktionen.<sup>123</sup>

Der Lernbegriff wurde aus Sicht der konstruktivistischen Didaktik dargelegt und eine Didaktische Grundhaltung für das Projekt *Ein Berg voller Rechte* wurde beschrieben. Im Weiteren wird der Begriff und die Herkunft von Sozialem Lernen nachgezeichnet und die für das im Rahmen dieser Arbeit dargelegte Projekt wesentlichen Begriffe und Aspekte Sozialen Lernens herausgearbeitet.

---

<sup>123</sup> Vgl. Reich, *Konstruktivistische Didaktik*, S. 164f.

## Begriffsbestimmung Soziales Lernen

Der deutsche Erziehungswissenschaftler Herbert Gudjons macht in seinen Ausführungen deutlich, wie vielschichtig Soziales Lernen verstanden werden kann:

- „als Beschreibung des typischen Charakters von Lernvorgängen (z.B. Lernen durch Konditionierung, Nachahmung usw.)
- als Begriff für die allgemeine Sozialisierung (Hineinwachsen in Gesellschaft und Kultur)
- als Bezeichnung von Inhalten und Prozessen nicht-kognitiver und nicht-psychomotorischer Lernvorgänge
- als Charakterisierung des „heimlichen Lernens“ sozial relevanter Verhaltensweisen
- als Zusammenfassung des Erlernens gruppenrelevanter Verhaltensweisen
- als Markierung politischer Lernziele
- als Konzept eines strategischen, auf Veränderung der Gesellschaft gerichteten Lernens.“<sup>124</sup>

Wissenschaftlich zu verorten ist der Themenkomplex Soziales Lernen in den Disziplinen der Psychologie und der Pädagogik. „Der Terminus Soziales Lernen findet sich auch in allen österreichischen Lehrplänen der Pflichtschulen und auch der Unterstufe der Allgemein bildenden Höheren Schulen (AHS).“<sup>125</sup> Der Begriff Soziales Lernen kann zum einen auf Albert Banduras „Lernen am Modell“<sup>126</sup> zurückgeführt werden, zum anderen auch auf die „Sozialerziehung“ im Sinne von Hermann Nohl<sup>127</sup>. Es finden sich deskriptive sowie auch normative Ansätze. Wobei für die vorliegende Arbeit

<sup>124</sup> Gudjons, Herbert, *Praxis der Interaktionserziehung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1978, S. 23.

<sup>125</sup> Reicher, Hannelore, *Sozial-emotionales Lernen im Kontext inklusiver Pädagogik: Potenziale und Perspektiven*, Graz: Leykam 2010. S. 49.

<sup>126</sup> Vgl. Konecny Edith/Maria-Luise Leitner, *Psychologie*, Wien: Braumüller 1997. S. 103.

<sup>127</sup> Vgl. Keller, Gustav/Karlo Hafner, *Soziales Lernen will gelernt sein. Lehrer fördern Sozialverhalten*, Donauwörth: Auer<sup>2</sup> 2003. S. 9.

deskriptive Ansätze ausgeklammert werden können, da hier bewusst hervorgerufene bzw. geförderte Prozesse des Sozialen Lernens Betrachtung finden sollen. Da Lernen sich jedoch nicht auf die bewusste Ebene beschränkt, erscheint es dennoch auch für eine normative Herangehensweise wichtig, sich der deskriptiven Sichtweise zumindest bewusst zu sein:

„Soziales Lernen findet in der Schule so oder so statt: entweder nach dem heimlichen Lehrplan der Vorurteile, der Konkurrenz- und Ellenbogengesetze, der Aggressivität und womöglich Gewalttätigkeit oder aber nach den Regeln demokratischen Zusammenlebens, im Bemühen um gegenseitiges Verstehen und Zusammenarbeiten.“<sup>128</sup>

So führt es der Pädagoge, Manfred Bönsch, etwas überspitzt und drastisch aus. Der Begriff Soziales Lernen etablierte sich bereits in den 1970er Jahren und kann einerseits mit der Reformbewegung<sup>129</sup> und andererseits mit der Entwicklung von einer behavioristischen Perspektive hin zu einer kognitivistischen und konstruktivistischen Perspektive bzw. Lerntheorie<sup>130</sup> in Verbindung gebracht werden. Beim „Lernen am Modell“<sup>131</sup> wird davon ausgegangen, dass Beobachten und Nachahmen eine wesentliche Rolle bei der Aneignung von neuem Verhalten spielen<sup>132</sup>. „Dieses Lernen, welches auch als „soziales Lernen“ oder „Lernen durch Identifikation“ bezeichnet wird, findet überall dort statt, wo eine andere Person als Vorbild

---

<sup>128</sup> Bönsch, Manfred, *Grundlegung sozialer Lernprozesse heute. Verhaltenssicherheit und Demokratiefähigkeit*. Weinheim und Basel: Beltz 1994, Titelseite.

<sup>129</sup> Vgl. Kleemair, Barbara, „Vom Sozialen Lernen zur Emotionalen Intelligenz“, Dipl. Universität Wien, Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften 2001. S. 16ff.

<sup>130</sup> Vgl. Jonas, Klaus/Christian Fichter, „Soziales Lernen. Social Learning“, *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie*, Hg. Hans-Werner Bierhoff/Dieter Frey, Göttingen: Hogrefe 2006. S. 523-529. S. 523.

<sup>131</sup> Konecny/Leitner, *Psychologie*, S. 103.

<sup>132</sup> Vgl. Konecny/Leitner, *Psychologie*, S. 103.

auftritt.“<sup>133</sup>. Als Modelle können sowohl reale Personen aus dem eigenen Umfeld, aus dem öffentlichen Leben oder aber auch aus Literatur, Film oder Fernsehen bzw. aus sonstigen Medien wie z.B. dem Internet dienen. Dabei wird vor allem jenes Verhalten gelernt, dass „günstige Konsequenzen“<sup>134</sup> mit sich bringt<sup>135</sup>.

„Das Beobachtungs- und Imitationslernen ist somit ein wesentlicher Vorgang bei der sogenannten SOZIALISATION, durch die ein Kind oder ein Jugendlicher lernt, sein Verhalten und seine Einstellungen dem allgemeinen Wertesystem seiner Kultur anzupassen.“<sup>136</sup>

Dieser Ansatz bzw. dieses Verständnis von Lernen hebt die Wichtigkeit des in pädagogischen Kreisen vielfach postulierten „positiven Vorbildes“ hervor, denn auf diesem Wege können nicht nur prosoziale sondern auch negative Verhaltensweisen gelernt werden.<sup>137</sup> „Erst wer Lernziele wie Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit seinen Schülern vorleben kann, wird soziales Lernen erfolgreich vermitteln können.“<sup>138</sup> Zum einen ist das „Lernen am Modell“ ein wesentlicher Aspekt in der Pädagogik und ein wichtiger Bereich in der Lernpsychologie und

„Zum anderen erfährt das Lernen am fiktiven Modell, wie es im Rahmen rezeptiver theatraler Betätigung ermöglicht wird, in diesem Zusammenhang insofern eine Ausweitung, als auch die darzustellenden Figuren für die Darsteller als Modelle fungieren können. Aufgrund der besonderen Erlebnishöhe zum Modell ist [...] daher die Wahrscheinlichkeit einer Übernahme des Modellverhaltens, [...], als relativ hoch anzusetzen.“<sup>139</sup>

<sup>133</sup> Ebd., S. 103.

<sup>134</sup> Ebd., S. 103.

<sup>135</sup> Vgl. Ebd., S. 103.

<sup>136</sup> Ebd., S. 103.

<sup>137</sup> Vgl. Ebd., S. 103.

<sup>138</sup> Keller/Hafner, *Soziales Lernen will gelernt sein*, S. 47.

<sup>139</sup> Hoppe, Hans, *Theater und Pädagogik. Grundlagen, Kriterien, Modelle pädagogischer*

Diese Ausweitung, von der der Spiel- und Theaterpädagoge, Hans Hoppe, schreibt ist in der theaterpädagogischen Arbeit insofern möglich, als der bzw. die Lernende gleichsam sich selbst aktiv als Modell dient.<sup>140</sup> Das neue Verhalten wird daher nicht nur beobachtet, sondern es wird durch die schauspielerische Auseinandersetzung erlebbar. Ein Grundgedanke des Projekts *Ein Berg voller Rechte* war, sich nicht auf die bloße Informationsübermittlung zu beschränken und das neugewonnene Wissen durch die theatrale Auseinandersetzung auf das Erleben zu erweitern. Das Erleben als wesentlichen Bestandteil des Lernens in konstruktivistischer Sicht wurde weiter oben bereits besprochen. Auf die auszumachenden Überschneidungen in den für Soziales Lernen geeigneten Lernformen mit der Theaterpädagogik soll später in diesem Kapitel näher eingegangen werden. Wie anhand der Ausführungen erkannt werden kann, wurde das Prinzip des Sozialen Lernens nachhaltig durch Albert Bandura geprägt, der auch maßgeblich zur Ablösung des Behaviorismus hin zu kognitiven Lernansätzen beigetragen und „einen sogenannten sozio-behavioristischen Ansatz“<sup>141</sup> entwickelt hat.<sup>142</sup> Bandura distanzierte sich von der „[...] von ihm als einseitig empfundenen Sichtweise“<sup>143</sup>, dass die Umwelt das Verhalten von Menschen beeinflusst, ohne dabei eine Wechselwirkung zu berücksichtigen und betont kognitive Prozesse in seinem Ansatz.<sup>144</sup> Dieser Paradigmenwechsel in der Didaktik und der

---

*Theaterarbeit*, Berlin: LIT<sup>2</sup> 2011. S. 118.

<sup>140</sup> Vgl. Hoppe, *Theater und Pädagogik*, S. 118.

<sup>141</sup> Hasselhorn, Marcus/Andreas Gold, *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*, Stuttgart: Kohlhammer<sup>3</sup> 2013. S. 50.

<sup>142</sup> Vgl. Hasselhorn/Gold, *Pädagogische Psychologie*, S. 38 und 50.

<sup>143</sup> Klaus/Fichter, „*Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie*“, S. 523.

<sup>144</sup> Vgl. Klaus/Fichter, „*Handbuch der Sozialpsychologie und*

Psychologie vollzog sich ebenfalls in der Pädagogik:

„Im Zuge der damaligen Reformbewegungen entwickelte sich eine nicht-autoritäre Position, welche den Subjekt-Objekt-Charakter des Erziehungsverhältnisses in Frage stellte. Im Gefolge der Aufklärung sollte endlich der autonome Mensch, das sich selbst bestimmende Subjekt, stehen. [...] Anstelle des Begriffs Sozialerziehung wurde mehr und mehr der Begriff „Soziales Lernen“ gebraucht und etabliert.“<sup>145</sup>

Dieser veränderte Blickwinkel durchdrang alle Bereiche, die sich mit der Entwicklung des Menschen befassen und ist mittlerweile in den meisten pädagogischen und psychologischen Ansätzen auszumachen und durchzieht sämtliche Fachliteratur. So schreibt auch Margit Rinck in ihrem Studienbuch für Pädagogikstudenten:

„Bei sozialen Lernprozessen, die die moralische Selbstbestimmung des Menschen anstreben, dürfen die Prozesse der Normverinnerlichung nicht vernachlässigt werden, denn das menschliche Verhalten entwickelt sich immer in einer wechselseitigen Personen-Umwelt-Interaktion.“<sup>146</sup>

Der hier beschriebene Paradigmenwechsel ist insofern von Bedeutung, als erst durch ihn Lernen als aktiver und individueller Vorgang begriffen wird. Nicht nur das Verständnis von Lehren hat sich dadurch grundlegend verändert, sondern auch die Lehrenden und Lernenden selbst rücken in ein völlig neues Licht und viele neue Methoden, wie unter anderem auch Methoden der Theaterpädagogik, finden so Eingang in die wissenschaftliche Auseinandersetzung auf dem Gebiet des Lernens. Ein Versuch der Abgrenzung des komplexen Begriffs des Sozialen Lernens bzw. eine für diese Arbeit stimmige Definition kann bei dem

---

*Kommunikationspsychologie*, S. 523.

<sup>145</sup> Kleemair, „*Vom Sozialen Lernen zur Emotionalen Intelligenz*“, S. 16f.

<sup>146</sup> Rinck, Margit, *Emotionale Kommunikation und soziales Lernen*, Rostock: Koch 2004. S. 11.

Schulpsychologen Gustav Keller und dem Pädagogen Karlo Hafner gefunden werden. Wichtig hierbei ist, dass es sich um eine normative Auffassung handelt, die aber das bereits erwähnte „heimliche Lernen“ nicht außer Acht lässt. Lernen wird als aktiver Prozess verstanden, dessen Motor die ständige Wechselwirkung zwischen Mensch und Umwelt ist. *„Soziales Lernen resultiert zum einen aus der absichtlichen, gezielten Förderung des Sozialverhaltens durch Erziehung (Sozialerziehung), zum anderen aber auch aus dem täglichen Beobachtungs- und Nachahmungslernen.“*<sup>147</sup> In dieser Definition wird deutlich, dass Soziales Lernen stets auf mehreren Ebenen stattfindet und berücksichtigt sowohl den Aspekt der Sozialerziehung als auch das „Lernen am Modell“. Keller und Hafner fassen unter dem Begriff Soziales Lernen einerseits das Erlernen von sozialem Verhaltensrepertoire, andererseits auch die Vermittlung sozialer Werte und Normen sowie auch Rollen zusammen.<sup>148</sup> Soziales Lernen kann somit grundsätzlich überall dort stattfinden, wo Menschen aufeinander treffen und in Interaktion miteinander stehen. Also auch abseits von gezielter Förderung. Insbesondere zählen Keller und Hafner hierzu Familie, Schule, Medien, Freundeskreis, Subkultur, Kirche und Vereine.<sup>149</sup> Diese Arbeit befasst sich jedoch in erster Linie mit dem schulischen Bereich als „sozialem Begegnungsort“.<sup>150</sup> Ruth Mitschka, „Mitbegründerin und Initiatorin des Projekts „Soziales Lernen“ an österreichischen Schulen“<sup>151</sup>, befasst sich insbesondere mit dem Sozialen

---

<sup>147</sup> Keller/Hafner, *Soziales Lernen will gelernt sein*, S. 9. (HV im Orig.).

<sup>148</sup> Vgl. Keller/Hafner, *Soziales Lernen will gelernt sein*, S. 9.

<sup>149</sup> Vgl. Keller/Hafner, *Soziales Lernen will gelernt sein*, S. 11ff.

<sup>150</sup> Keller/Hafner, *Soziales Lernen will gelernt sein*, S. 11.

<sup>151</sup> Kleemair, *„Vom Sozialen Lernen zur Emotionalen Intelligenz“*, S. 21.

Lernen als Aufgabe der Schule. Sie versteht unter dem Begriff „den Erwerb von Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz.“<sup>152</sup> Und auch Margit Rinck weist auf diesen Zusammenhang hin und begreift Soziales Lernen an Schulen als ein „Bildungsangebot an die Schüler, um soziale Kompetenzen zu erwerben, die zum achtungsvollen Umgang mit anderen Menschen und zur Kooperation befähigen. Verhaltensweisen werden als „sozial“ gekennzeichnet, die die Kontaktaufnahme und Interaktionsgestaltung zu sich selbst und anderen Menschen beinhalten.“<sup>153</sup> Bei Keller und Hafner wird als Hauptziel von Sozialem Lernen die Gemeinschaftsfähigkeit genannt. Darüber hinaus formulieren sie folgende Einzelziele: Hilfsbereitschaft, Friedfertigkeit, Kooperationsfähigkeit, Selbstbeherrschung, soziale Sensibilität, Selbstbehauptung, Konfliktfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Toleranz, Verantwortungsbewusstsein und Höflichkeit.<sup>154</sup> Sie sehen die „Chancen der Schulpädagogik“ in erster Linie im „präventiv-erzieherischen Bereich“.<sup>155</sup> Abgesehen davon, dass jedes Kind individuelle Voraussetzungen und familiäre Vorprägungen mit sich bringt, sind die Voraussetzungen auch vom Alter der Kinder abhängig. Nach dem Entwicklungspsychologen Lawrence Kohlberg entwickelt sich menschliches Sozialverhalten in mehreren Stufen.<sup>156</sup>

„Besonders empfänglich für das Einüben des gegenseitigen Helfens, der selbstständigen Konfliktschlichtung, des Bedürfnisaufschubs (Selbstbeherrschung) und speziellere Formen der Höflichkeit sind sie (die

---

<sup>152</sup> Kleemair, „*Vom Sozialen Lernen zur Emotionalen Intelligenz*“, S. 21.

<sup>153</sup> Rinck, *Emotionale Kommunikation und soziales Lernen*, S. 5.

<sup>154</sup> Vgl. Keller/Hafner, *Soziales Lernen will gelernt sein*, S. 9f.

<sup>155</sup> Vgl. Keller/Hafner, *Soziales Lernen will gelernt sein*, S. 30.

<sup>156</sup> Vgl. Keller/Hafner, *Soziales Lernen will gelernt sein*, S. 18.

Kinder) zwischen dem 8. und 12. Lebensjahr.“<sup>157</sup>

Im Alter von sieben bis elf Jahren bzw. etwa ab dem Eintritt in die Schule befinden sich die Kinder nach Kohlberg auf der konventionellen Stufe der Sozialentwicklung. Diese kann in zwei Phasen geteilt werden. Während am Anfang der konventionellen Stufe „*soziale Regeln aus Liebe zu den Eltern und zu den schulischen Bezugspersonen*“<sup>158</sup> beachtet werden, ist in der zweiten Phase die „*aus Identifikation entstandene Moral*“<sup>159</sup> ausschlaggebend. Aus diesem Grund wurde auch das in dieser Arbeit zur Betrachtung kommende Projekt *Ein Berg voller Rechte* für die Altersgruppe der 8- bis 12-jährigen konzipiert. Zur Förderung von Sozialem Lernen ist laut Keller und Hafner Projektarbeit besonders geeignet - bzw. alle Unterrichtsformen bei denen Schülerinnen und Schüler aktiv werden können.<sup>160</sup>

Um die Möglichkeiten und förderlichen Bedingungen bzw. Voraussetzungen für Soziales Lernen noch eingehender betrachten zu können werden zur weiteren Spezifizierung im Folgenden die im Zusammenhang mit Sozialem Lernen häufig vorkommenden Begriffe Sozialisation, Sozialerziehung und Soziale Kompetenzen einer etwas näheren Betrachtung unterzogen. „Der Mensch ist ein soziales Wesen, das seine sozialen Denk- und Verhaltensmuster im Kontext menschlicher Gruppen, Organisationen und Institutionen erwirbt.“, schreiben Keller und Hafner über den Prozess der Sozialisation.<sup>161</sup> Anderen Definitionen ist

---

<sup>157</sup> Keller/Hafner, *Soziales Lernen will gelernt sein*, S. 19.

<sup>158</sup> Keller/Hafner, *Soziales Lernen will gelernt sein*, S. 18. (HV im Orig.).

<sup>159</sup> Ebd., S. 18. (HV im Orig.).

<sup>160</sup> Vgl. Keller/Hafner, *Soziales Lernen will gelernt sein*, S. 35.

<sup>161</sup> Keller/Hafner, *Soziales Lernen will gelernt sein*, S. 11.

gleich, dass Sozialisation immer als Prozess verstanden wird. Unter Sozialisation wird auch laut Pädagogik Duden „[...] der Prozeß, der stetigen Anpassung eines Individuums (vor allem Kinder und Jugendliche) an die Normen und typischen Verhaltensweisen einer bestimmten Gesellschaft oder Gesellschaftsschicht“<sup>162</sup> verstanden. „Ziel der S. (Sozialisation) in diesem Sinne ist der Ersatz äußerer Anweisungen durch innere Kontrollen.“<sup>163</sup> Hier wird der Begriff aber eindeutiger als bei Keller und Hafner an die gesellschaftlichen Werte und Normen gebunden. Beiden Definitionen ist gleich, dass Sozialisation nicht als starrer Prozess gesehen wird, der zu einem Zeitpunkt beginnt und zu einem späteren Zeitpunkt als fertig abgeschlossener Vorgang sein Ziel erreicht hat. Viel mehr kann er in mehrere Phasen eingeteilt werden, die sich durch das ganze Leben ziehen. Besonders prägend ist die „primäre Sozialisation“<sup>164</sup>, die im frühen Kindesalter stattfindet und stark von der Familie, dem nahen Umfeld des Kindes, geprägt ist. Später, im Schulalter, kann die „sekundäre Sozialisation“<sup>165</sup> konstatiert werden. Neben der Familie, dem Freundeskreis, den Medien und anderen sozialen Gruppen, heben Keller und Hafner auch die Schule als einen wichtige „sozialen Begegnungsort“ hervor.<sup>166</sup> Aber auch darüber hinaus findet der Prozess der Sozialisation statt, der im späteren Leben als „tertiäre Sozialisation“ bezeichnet wird. Sozialisation findet laut Pädagogik Duden in „alle[n] gesellschaftliche[n]

---

<sup>162</sup> Eberle, Gerhard/Axel Hillig, *Die Pädagogik. Ein Sachlexikon zu Ausbildung, Schule und Erziehung*, Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag 1989 S. 348.

<sup>163</sup> Ebd., S. 348.

<sup>164</sup> Ebd., S. 348.

<sup>165</sup> Ebd., S. 348.

<sup>166</sup> Keller/Hafner, *Soziales Lernen will gelernt sein*, S. 11.

Gruppen und Institutionen“<sup>167</sup> statt und wird „als ein lebenslanger Prozeß des Lernens und der Anpassung verstanden“. <sup>168</sup> Die Sozialerziehung meint „[...] alle erzieherischen Maßnahmen, mit denen das Lernen von Kindern und Jugendlichen im sozialen Bereich gefördert werden soll“<sup>169</sup> und kann als begrifflicher Vorgänger des Sozialen Lernens gesehen werden. Auch in Zusammenhang mit dem Begriff der Sozialerziehung begegnet man den oben bereits angesprochenen „sozialen Kompetenzen“, deren Herausbildung gezielt und adäquat gefördert werden soll.<sup>170</sup> Auch hier ist wieder die Rede von sozialen Kompetenzen, die es zu erwerben gilt. Je nach wissenschaftlichem Forschungsfeld bzw. -ansatz unterscheiden sich die Definitionen von sozialer Kompetenz. Auffällig ist in erster Linie, dass es *die* soziale Kompetenz nicht gibt. Es wird daher immer von *den* sozialen Kompetenzen im Plural gesprochen<sup>171</sup>:

„Der Begriff soziale Kompetenz wird dabei eher wie ein deskriptiver Sammelbegriff (Hinsch & Pfingsten, 2002) für mehr oder weniger unabhängige Aspekte, Facetten, Komponenten oder Dimensionen des unklar abgegrenzten Gegenstandsbereiches aufgefasst. Diese Kompetenzen manifestieren sich im Interaktionsverhalten von Individuen in der Art und Weise ihres interpersonalen Handelns und ihre individuellen Ausprägungen sollen sich deshalb in dem beobachtbaren oder selbstberichteten Verhalten zeigen.“<sup>172</sup>

Dieser Ansatz, der der klinischen Psychologie entspringt, ist allerdings

<sup>167</sup> Eberle/Hillig, *Die Pädagogik*, S. 349.

<sup>168</sup> Eberle/Hillig, *Die Pädagogik*, S. 348.

<sup>169</sup> Ebd., S. 348.

<sup>170</sup> Vgl. Ebd., S. 348.

<sup>171</sup> Vgl. Trudewind, Clemens, „Soziale und Moralische Kompetenz“, *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie*, Hg. Hans-Werner Bierhoff/Dieter Frey, Göttingen: 2006, S. 512 – 522. S. 517.

<sup>172</sup> Trudewind, „*Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie*“, S. 517.

schon deshalb problematisch, weil er „[...] die *erfolgreiche Durchsetzung eigener Interessen, Ziele und Bedürfnisse* in sozialen Interaktionen als Kriterium“<sup>173</sup> nennt. In der Entwicklungspsychologie wird die Anpassung an gängige Norm- und Wertvorstellungen in den Betrachtungsmittelpunkt gerückt. „Anpassung wird hier inhaltlich als die Bewältigung von solchen Entwicklungsaufgaben definiert, die den weiteren Entwicklungsverlauf positiv beeinflussen.“<sup>174</sup> Die Bedeutung und Wichtigkeit sozialer Kompetenzen beschreibt Margit Rinck im folgenden sehr treffend und arbeitet dabei bereits zwei unterschiedliche Ebenen heraus, auf die das Erlangen sozialer Kompetenzen zielt:

„Historisch gesehen beruhte der gesellschaftliche Fortschritt der Menschen vor allem auf sozialen Kompetenzen der Menschen. Soziale Fähigkeiten sind komplexe Persönlichkeitsmerkmale, die sich im intrapsychischen und interpersonellen Verhalten realisieren. Intrapsychische Kompetenzen zeigen sich im Verständnis für die eigene Person und stimulieren das Bestreben, die eigenen Fähigkeiten zu entwickeln, um diese produktiv für das Zusammenleben mit anderen Menschen einzusetzen. Interpersonelle Kompetenzen werden im prosozialen Umgang mit anderen Menschen deutlich und stellen Voraussetzungen für kooperatives Arbeiten dar, um gemeinsam mit anderen Menschen kulturelle Leistungen zu vollbringen (Goleman, 1996). Unter der Sicht der Erhaltung und Weiterentwicklung des kulturellen Fortschritts haben soziale Fähigkeiten der Menschen eine zentrale Bedeutung. Menschen, die in einer Gemeinschaft leben, haben die größten Inspirationen auch immer durch andere Menschen erfahren [...]“<sup>175</sup>

Rinck hebt hier also die Wichtigkeit sozialer Kompetenzen für das gemeinschaftliche Zusammenleben in einer Gesellschaft hervor und findet

---

<sup>173</sup> Ebd., S. 517.

<sup>174</sup> Vgl. Trudewind, „*Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie*“, S. 518.

<sup>175</sup> Rinck, *Emotionale Kommunikation und soziales Lernen*, S. 5.

dabei unter anderem auch bei Keller und Hafner Zuspruch, die einen Wertewandel in unserer Gesellschaft sehen, sie beschreiben ein „flexibles Wertesystem“ mit wenig Verbindlichkeitscharakter und sehen das „Sozialverhalten der Heranwachsenden“ als „verkümmert“.<sup>176</sup> Mit diesem negativen Bild wird die Wichtigkeit und die Aktualität des Themas hervorgehoben, jedoch scheint es insgesamt sinnvoller von einem positiven Bild auszugehen und so soll hier auch einer wertfreien Definition Platz eingeräumt werden. Soziale Kompetenzen meint demnach die „Verfügbarkeit und angemessene Anwendung von motorischen, geistigen und emotionalen Verhaltensweisen, Fähigkeiten, Einstellungen usw. zur effektiven Auseinandersetzung mit konkreten Lebenssituationen. Ein menschliches Verhalten kann dann als effektiv bezeichnet werden, wenn es dem Individuum kurz- und langfristig ein Maximum an positiven und ein Minimum an negativen Konsequenzen bringt. Die Vermittlung s.r K. (sozialer Kompetenzen) ist ein wichtiges Anliegen jeglicher Pädagogik insbes. ist sie Ziel der Sozialerziehung.“<sup>177</sup> Allen gefundenen Definitionsansätzen ist das Streben nach positiven Konsequenzen, die durch das Erlangen sozialer Kompetenzen erreicht werden sollen, gleich. Auch wird häufig die Interaktionsfähigkeit der Menschen angesprochen, durch die sich soziale Kompetenzen zeigen. So sprechen z.B. auch Riemann und Allgöwer soziale Kompetenzen Menschen zu,

„[...] die in der Lage sind, so mit anderen Personen zu interagieren, dass dieses Verhalten ein Maximum an positiven und ein Minimum an negativen Konsequenzen für eine der an der Interaktion beteiligten Personen mit sich bringt. Darüber hinaus muss dass Interaktionsverhalten

---

<sup>176</sup> Keller/Hafner, *Soziales Lernen will gelernt sein*, S. 8.

<sup>177</sup> Eberle/Hillig, *Die Pädagogik*, S. 348.

mindestens als sozial akzeptabel gelten [...]“<sup>178</sup>

An mehreren Orten (u.a. bei Bönsch, Keller und Hafner und bei Rinck) wird in diesem Zusammenhang eine, wie es Manfred Bönsch nennt, „soziale Taubheit“<sup>179</sup>, die sich in unserer Gesellschaft breit macht und der es entgegen zu wirken gilt, angesprochen.

### **Methodische Berührungspunkte von Sozialem Lernen und Theaterpädagogik**

Mit dem Ziel, „[...] dass aus Kindern sozial eingestellte, sozial fühlende und sozial handelnde Erwachsene werden“<sup>180</sup> haben Keller und Hafner folgende Lernformen als hinsichtlich des Sozialen Lernens besonders geeignet vorgestellt: Nachahmung, Identifikation, Appell, Lob, Grenzziehung, Unterweisung, Induktives Lernen und Einsicht.<sup>181</sup> Interessant sind hinsichtlich vorliegender Arbeit die Parallelen, die sich hier zur Theaterpädagogik ausmachen lassen. Hans Hoppe schreibt in seinem Werk „Theater und Pädagogik“ über den Lernwert von Theaterspielen:

„Dabei ist das Zusammenwirken verschiedener Lernarten, also neben dem bereits erwähnten Lernen am Modell z.B. das Lernen durch eigenes praktisches (explorierendes und experimentierendes) Handeln, durch Imitation, durch Versuch und Irrtum, durch Übung, durch Einsicht, durch Interaktion, durch Erfolg und Misserfolg für die in diesem Rahmen zu realisierenden Lernprozesse kennzeichnend.“<sup>182</sup>

Es lässt sich unschwer erkennen, dass sich in beiden Bereichen (dem des

<sup>178</sup> Trudewind, „*Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie*“, S. 518.

<sup>179</sup> Bönsch, Manfred/Astrid Kaiser, *Beziehungslernen. Pädagogik der Interaktion*, Kronach: Schneider 2002. S. 2.

<sup>180</sup> Keller/Hafner, *Soziales Lernen will gelernt sein*, S. 14.

<sup>181</sup> Keller/Hafner, *Soziales Lernen will gelernt sein*, S. 14ff.

<sup>182</sup> Hoppe, *Theater und Pädagogik*, S. 119.

Sozialen Lernens und dem des Lernens in der Theaterproduktion) Überschneidungen ausmachen lassen. Auf diese Berührungspunkte in den Lernmethoden soll im folgenden eingegangen werden. Wie weiter oben in diesem Kapitel bereits angeschnitten, ist einer der Berührungspunkte im „Lernen am Modell“ auszumachen. Auch Ingo Scheller schreibt in seinem Werk über das Szenische Spiel,

„Das Lernen erfolgt hier vorwiegend durch Nachahmung, mittels derer – meist unbewusst und über das Körpergedächtnis organisiert – wahrgenommenes oder vorgestelltes Verhalten angeeignet wird, indem das eigene Ausdrucks- und Verhaltensrepertoire aktiviert wird.[...]“<sup>183</sup>

Scheller verweist in diesem Zusammenhang auf Bertolt Brecht, der schreibt:

„Es wird oft vergessen, auf wie theatralische Art die Erziehung des Menschen vor sich geht. Das Kind erfährt, lange bevor es mit Argumenten versehen wird, auf ganz theatralische Art, wie es sich zu verhalten hat. Es lacht mit, wenn gelacht wird, und weiß nicht warum. [...] Und so weint es auch mit, vergießt nicht nur Tränen weil die Erwachsenen das tun, sondern fühlt auch echte Trauer. [...] Es sind theatralische Vorgänge, die den Charakter bilden. Der Mensch kopiert Gesten, Mimik, Tonfälle, [...] Dem Erwachsenen geht es nicht anders. Seine Erziehung hört nie auf“ [...].“<sup>184</sup>

Unter der Methode der Unterweisung verstehen Keller und Hafner „[...] gezielte Anregung und Anleitung zu einem bestimmten Verhalten“ und nennen „[...] das Rollenspiel als vermittelnde, vorbereitende und handlungsorientierte Lern- und Übungsform“<sup>185</sup> Dieses Probehandeln wird

<sup>183</sup> Scheller, Ingo, *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*, Berlin: Cornelson 1998. S. 21.

<sup>184</sup> Zit. nach: Steinweg, Reiner, *Brechts Modell der Lehrstücke. Zeugnisse, Diskussionen, Erfahrungen*, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1976, S. 175ff. (Orig. im Bertolt Brecht Archiv der Akademie der Künste Berlin).

<sup>185</sup> Vgl. Keller/Hafner, *Soziales Lernen will gelernt sein*, S. 16.

auch bei Hoppe als Lernmethode („Lernen durch eigenes praktisches Handeln“<sup>186</sup>) in der theaterpädagogischen Arbeit angeführt. Auch die Einsicht findet sich sowohl bei Keller und Hafner als auch bei Hoppe. Während letzterer bei einer reinen Aufzählung bleibt und lediglich darauf hinweist, dass gewonnene „Einsichten und Erkenntnisse“<sup>187</sup> im Theaterprozess nicht unbedingt „[...] in gleicher Weise und quasi automatisch in alle anderen Lebensbereiche übertragen werden“<sup>188</sup>, wird Einsicht bei Keller und Hafner als „[...] das Ergebnis von Verstehen und Denken“<sup>189</sup> beschrieben. Eine Voraussetzung für das Erlangen von Einsicht ist ein gewisses Maß an Empathie und somit die Fähigkeit „sich in die Perspektive des anderen“<sup>190</sup> zu versetzen. Die „Fähigkeit zur Einfühlung“<sup>191</sup> wird auch bei Hoppe als Lernmöglichkeit mittels der theaterpädagogischen Arbeit genannt. Bei Bönsch kommt im Zusammenhang mit dem Beziehungslernen in seinem gleichnamigen Werk das Darstellende Spiel<sup>192</sup> und das pädagogische Rollenspiel<sup>193</sup> als „Unterrichtsmethode“ zur Sprache, die geeignet ist „[...] soziales Lernen u.a. zu fördern, da es gemeinsam entsteht, realitätsnahe Erfahrungen gemacht werden können und den Gefühlen Raum gegeben wird“<sup>194</sup>. Er weist aber ebenfalls darauf hin, dass es mehrere Methoden des Sozialen Lernens braucht und hebt die Wichtigkeit vorab festgelegter Lernziele hervor.<sup>195</sup> Joachim Reiss

---

<sup>186</sup> Hoppe, *Theater und Pädagogik*, S. 119.

<sup>187</sup> Hoppe, *Theater und Pädagogik*, S. 119.

<sup>188</sup> Vgl. Hoppe, *Theater und Pädagogik*, S. 119.

<sup>189</sup> Vgl. Keller/Hafner, *Soziales Lernen will gelernt sein*, S. 17.

<sup>190</sup> Vgl. Keller/Hafner, *Soziales Lernen will gelernt sein*, S. 17.

<sup>191</sup> Vgl. Hoppe, *Theater und Pädagogik*, S. 121.

<sup>192</sup> Vgl. Bönsch/Kaiser, *Beziehungslernen*, S. 100.

<sup>193</sup> Vgl. Bönsch/Kaiser, *Beziehungslernen*, S. 105.

<sup>194</sup> Bönsch/Kaiser, *Beziehungslernen*, S. 105.

<sup>195</sup> Vgl. Bönsch/Kaiser, *Beziehungslernen*, S. 105.

postuliert in seinem Fachartikel *Theater in der Schule lernen?*, dass mittels theaterpädagogischer Methoden (hier insbesondere dem Darstellenden Spiel) Kompetenzen erworben werden können. Er sieht die Lernmöglichkeiten in folgenden Bereichen:

- „Soziale Kompetenz: Teamfähigkeit, Zuverlässigkeit, Wahrnehmungsfähigkeit, soziale Handlungskompetenz, soziale Verantwortung etc.
- Ich-Kompetenz: Selbsterfahrung, Selbstbewusstsein, Selbstbehauptung etc.
- Ästhetische Kompetenz: Kreativität, gestalterische Fähigkeiten, Wahrnehmung und Deutung, Rhythmusgefühl, Strukturbewusstsein, etc.
- Methodische Kompetenz: Steuerung von Gruppenarbeit, Erarbeitung einer Figur, etc.
- Fachliche Kompetenz: Zeichensysteme des Theaters, Geschichte und Theorie.“<sup>196</sup>

Ähnliche Lernmöglichkeiten sieht auch Bönsch im pädagogischen Rollenspiel. Er schreibt in diesem Zusammenhang von „Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung“, „Kooperationsbereitschaft“, „verbale und nonverbale Kommunikation“, „Ausdrucksfähigkeit“ sowie „Reflexionsfähigkeit“ und dem „Prozess der Entscheidungsfindung“<sup>197</sup>.

Zusammenfassend kann die größte gemeinsame Komponente im aktiven Prozess des Erfahrens gesehen werden. Sowohl in der dargelegten konstruktivistischen Auffassung von Lernen, als auch in den Methoden von Sozialem Lernen und Theaterpädagogik, wird im Handeln, aus dem Erfahrungen generiert werden, ein hohes Lernpotential gesehen.

---

<sup>196</sup> Reiss, Joachim, „Theater in der Schule lernen?“, *Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen*, Weinheim und München: Juventa<sup>4</sup> 2008, S. 91 – 98. S. 95f.

<sup>197</sup> Bönsch/Kaiser, *Beziehungslernen*, S. 112.

### 3. Theater und Pädagogik

Betrachtet man den Begriff Theaterpädagogik, sieht man sich zwei konträren Disziplinen gegenüber. Daher wird hier zunächst die Zusammensetzung aus den Begriffen Theater und Pädagogik problematisiert. Weiters wird dem Spezifikum Theaterpädagogik in der Schule nachgegangen und die im vorherigen Kapitel herausgearbeiteten Schnittstellen in den Methoden Sozialen Lernens und der Theaterpädagogik werden in weiterer Folge genauerer Betrachtung unterzogen und stellen die methodische Basis für das Projekt *Ein Berg voller Rechte* dar. Dazu werden drei Begriffe der Theaterpädagogik, die besonders häufig auch in Zusammenhang mit Sozialem Lernen genannt werden, vorgestellt: das Darstellende Spiel, das pädagogische Rollenspiel und das szenische Spiel. Hauptaugenmerk liegt dabei auf dem szenischen Spiel, das in dem Projekt *Ein Berg voller Rechte* zur Anwendung kam.

Eine auf den Punkt gebrachte Definition von Theaterpädagogik erscheint schon deshalb unmöglich, weil sie zwei Bereiche miteinander verbindet, die beide für sich schon viele verschiedene Ansätze und Methoden in sich bergen.<sup>198</sup> In der Theaterpädagogik treffen zwei konträre Bereiche aufeinander. Auf der einen Seite steht die Kunst, in der ein „Kommunikationsfeld“<sup>199</sup> geöffnet wird, Erfahrungen gesammelt werden, Verhältnisse und Beziehungen auf einer gleichwertigen Ebene zueinander

---

<sup>198</sup> Vgl. Vaßen, Florian, „Theater ± Pädagogik. Korrespondenzen von Theater und (Theater-) Pädagogik“, *Lektionen 5. Theaterpädagogik*, Hg. Christoph Nix/Dietmar Sachser/Marianne Streisand, Berlin: Theater der Zeit 2012, S. 53.

<sup>199</sup> Hoffmann, Christel, „Die Kunst des Spielleiters“, *Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen*, Hg. Christel Hoffmann/Annett Israel, Weinheim und München: Juventa<sup>4</sup> 2008, S. 18.

hergestellt werden und auf der anderen Seite die Pädagogik, bei der Vermittlung und Aneignung im Vordergrund stehen und bei der zumeist eine Person auf einer herausgehobenen Ebene einer Reihe von anderen Personen gegenübersteht.<sup>200</sup> In Abhängigkeit der Absicht der Initiatorin bzw. des Initiators theaterpädagogischer Prozesse kann die Verbindung von Theater und Pädagogik ganz unterschiedlich und vielfältig sein. Der Berührungspunkt, so Christel Hoffmann, liegt in den Handlungsmöglichkeiten der Menschen, deren Entwicklung und deren, wie Hoffmann es nennt, humanen Potenzen. „Also hier am Menschen bündelt sich, was man danach wieder getrennt denken darf.“<sup>201</sup> So wie in der Psychologie und Pädagogik, vollzog sich Ende des 20. Jahrhunderts auch eine Veränderung des Theaterbegriffs bzw. der Theaterpädagogik<sup>202</sup>. Galt das bürgerliche Theater zuvor noch als moralische Anstalt, traten dann „[...] Performance, Ereignis, Geschehen, Spiel und situative Begegnung und deren Reflexion in den Künsten [...]“<sup>203</sup> hervor und brachten einen veränderten Blickwinkel.<sup>204</sup> Das Theater verlässt seinen alt angestammten Platz, breitet sich aus, durchbricht traditionelle Formen und entwickelt sich hin zum ästhetischem Austausch, bei dem sich Laien, wie Berufstheaterleute begegnen. Diese Öffnung zum Menschen hin, die sich sowohl in der Pädagogik wie auch im Theater vollzog, verändert auch die Beziehungsmöglichkeiten zwischen Theater und Pädagogik ohne sich gegenseitig zu beschneiden. Es entwickelt sich

---

<sup>200</sup> Vgl. Vaßen, „Lektionen 5“, S. 53 und Vgl. Hoffmann, „Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen“, S. 18.

<sup>201</sup> Hoffmann, „Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen“, S. 18.

<sup>202</sup> Vaßen, „Lektionen 5“, S. 54.

<sup>203</sup> Vgl. Ebd., S. 54.

<sup>204</sup> Vgl. Ebd., S. 54.

„[...] ein neues Verständnis von Kunst und Pädagogik als ästhetisches Handeln und Reflektieren: Die Erfahrungswissenschaften, gerade die Pädagogik, korrespondieren mit der Erfahrungskunst, gerade dem Theater: Erfahrung und Erinnerung, Erkenntnis und Gefühl, Erprobung und Veröffentlichung bilden die Grundlage für neue Wissensformen, Theater wird zu einem Laboratorium sozialer Fantasie“<sup>205</sup>.

Florian Vaßen geht in seiner Auseinandersetzung mit Theater und Pädagogik noch einen Schritt weiter und sieht nicht nur eine Beeinflussung der Theaterpädagogik durch aktuelle Entwicklungen in den ästhetischen Trends und Methoden bzw. neuen Mitteln des Theaters, sondern ebenso eine Beeinflussung des Theaters durch die Theaterpädagogik, die „[...] viele dieser theatralen Verfahren seit Jahren kennt und praktiziert [...]“<sup>206</sup> und durch „[...] ihre spezifische Verbindung von ästhetischen, soziokulturellen und pädagogischen Elementen ihrerseits das Theater verändert und zu einer neuen experimentellen Praxis sowohl in der angewandten Theaterwissenschaft wie in der Theaterpraxis führen“<sup>207</sup>.

(Theater-)Pädagogik und Theater bilden also ein „komplexes Beziehungsgefüge“<sup>208</sup> das von wechselseitiger Beeinflussung geprägt ist. Die Grenzen der beiden Bereiche verschwimmen daher und machen eine eindeutige Abgrenzung und Definition unmöglich. Vaßen spricht in diesem Zusammenhang von „[...] „Theatralisierung“ der Theaterpädagogik und der „Pädagogisierung“ des Theaters [...]“<sup>209</sup> und meint damit, dass die Wechselseitige Beziehung in der „Entgrenzung“<sup>210</sup> des Theaters in soziale

---

<sup>205</sup> Ebd., S. 54.

<sup>206</sup> Vaßen, „Lektionen 5“, S. 55.

<sup>207</sup> Ebd., S. 55 und Vgl. Vaßen, „Lektionen 5“, S. 54f.

<sup>208</sup> Vaßen, „Lektionen 5“, S. 55.

<sup>209</sup> Vaßen, „Lektionen 5“, S. 55.

<sup>210</sup> Ebd., S. 55.

Felder und „der Öffnung der Theaterpädagogik im ästhetischen Feld“<sup>211</sup> zu sehen ist. Da Theaterarbeit immer gemeinschaftliche Arbeit ist, ist es mehr als andere Kunstgattungen „[...]eine soziale und zugleich multimediale Kunstform“<sup>212</sup>. Der Theaterwissenschaftler, Hajo Kurzenberger, begreift Theater als eine kollektive und insbesondere die Theaterpädagogik auch als eine soziale Kunstform.<sup>213</sup> Genauer noch versteht Kurzenberger „Theater als eine dialogische Beziehung“<sup>214</sup> sowohl im gemeinsamen Prozess des Theaterschaffens als auch zwischen Bühne und Zuschauerraum im Zuge der Aufführung. Der fruchtbare Kern der Theaterpädagogik kann in den Schnittstellen der Bereiche Theater und Pädagogik gesehen werden. Der pädagogische Anspruch von Theater kann bis zur Antike zurück verfolgt werden und wurde seither immer wieder aufgegriffen. Daran lässt sich eine gewisse natürliche Nähe der beiden Bereiche erkennen, denn auch in pädagogischen Vermittlungs- und Bildungsprozessen bedient man sich immer wieder theatraler Mittel. Wichtig erscheint, dass sich der Fokus nicht zu stark auf einen Bereich richtet und der andere darunter zu verschwinden droht<sup>215</sup>:

„Im theatralen Kunstprozess existiert folglich auch ein außerkünstlerisches Potenzial, das die Erweiterung zu anderen sozialen Feldern ermöglicht, sodass Theater auf der Grundlage der Erforschung von sozialer Wirklichkeit als handlungs- und erkenntnisleitendes *Modell* für

---

<sup>211</sup> Ebd., S. 55.

<sup>212</sup> Ebd., S. 55.

<sup>213</sup> Vgl. Kurzenberger, Hajo, "Der kollektive Prozess der Theaterpädagogik", *Lektionen 5. Theaterpädagogik*, Hg. Christoph Nix/Dietmar Sachser/Marianne Streisand, Berlin: Theater der Zeit 2012, S. 99 – 104. S. 99.

<sup>214</sup> Kurzenberger, "Lektionen 5", S. 99.

<sup>215</sup> Vgl. Felder, Marcel/Mathis Kramer-Länger/Roger Lille/Ursula Ulrich, *Studienbuch Theaterpädagogik. Grundlagen und Anregungen*, Zürich: Publikationsstelle an der PH Zürich 2013. S. 36ff.

Gesellschaft dienen kann.“<sup>216</sup>

### **Theater in der Schule**

Theater in der Schule hat viele unterschiedliche Erscheinungsbilder. Ob als Wahlfach oder Projekt, Theaterclub oder Unterricht; Theaterpädagogik hat viele unterschiedliche Facetten in der Schule und auch in der Fachwelt wird viel darüber diskutiert. Die Schule als sozialer Begegnungsort und Zweckgemeinschaft, die ihre eigenen Regeln verfolgt, hat einen (ein)bindenden Charakter. Hier passiert nicht nur was gerade interessiert, sondern es werden Impulse und Angebote gesetzt und die Teilnahme daran ist viel mehr ein Anspruch als das er auf Freiwilligkeit basiert<sup>217</sup>: „Da Theater in der Schule in einer sozialen Wirklichkeit stattfindet, umfasst dieses lustvolle Lernfeld, dieser ästhetische Bildungsprozess immer auch eine soziale Dimension.“<sup>218</sup> Obgleich sich durch den schulischen Rahmen auch einige Einschränkungen ergeben, bietet er gleichzeitig auch Möglichkeiten. Von fächerübergreifendem Arbeiten über Projektarbeit in Kooperation mit Experten von außen oder klassenübergreifenden Gemeinschaftsprojekten ist vieles möglich. Die schulischen Strukturen werden dabei aufgeweicht, Fächer werden nicht mehr so eng und in sich abgeschlossen gedacht<sup>219</sup>, „[...] weil theaterpädagogisches Arbeiten den ganzheitlichen, integrativen Ansatz betont“<sup>220</sup>. Die Debatte um die wirkungsästhetischen Möglichkeiten des Theaters ist nicht neu, jedoch erfährt auch sie eine Ausweitung. Ging es zuvor noch um ein einseitiges

---

<sup>216</sup> Vaßen, „Lektionen 5“, S. 56.

<sup>217</sup> Vgl. Felder/Kramer-Länger/Lille/Ulrich, *Studienbuch Theaterpädagogik*, S. 56f.

<sup>218</sup> Felder/Kramer-Länger/Lille/Ulrich, *Studienbuch Theaterpädagogik*, S. 57.

<sup>219</sup> Vgl. Felder/Kramer-Länger/Lille/Ulrich, *Studienbuch Theaterpädagogik*, S. 58.

<sup>220</sup> Felder/Kramer-Länger/Lille/Ulrich, *Studienbuch Theaterpädagogik*, S. 58.

Vermitteln von der Bühne hin zum Publikum im Zuschauerraum, setzt sich die Wissenschaft heute vermehrt mit der Frage auseinander, inwieweit Theater auch für die Spielenden einen Lernwert hat.<sup>221</sup> Gerade im schulischen Bereich ist die Frage nach theaterpädagogischen Möglichkeiten hinsichtlich des Erwerbs von Kompetenzen ein Thema. Im *Studienbuch Theaterpädagogik* wird diesbezüglich Katja Lechthaler zitiert, die sich mit eben dieser Frage beschäftigt. Sie sieht im Theaterspielen an der Schule eine Möglichkeit das Selbstbewusstsein und das Selbstvertrauen zu stärken, ganzheitlich zu lernen, prägende Erfahrungen zu sammeln, Kompetenzen in den Bereichen Kommunikation und Ausdruck zu erlangen, gemeinsames Arbeiten und die Schulung der Wahrnehmung.<sup>222</sup> Betrachtet man nur den Bereich der Theaterpädagogik in der Schule findet sich bereits ein vielfältiges Anwendungsgebiet. Je nachdem ob das Erlangen sozialer Kompetenzen, „die Ausbildung von Lebenskompetenzen“<sup>223</sup> oder auch der Bereich der ästhetischen Bildung im Vordergrund steht, je nachdem ob ein pädagogischer oder ein künstlerischer Anspruch im Vordergrund steht, lassen sich verschiedene Methoden finden und gleich für welchen Aspekt man sich letztlich entscheidet: „Die sozialen und künstlerischen Prozesse werden in der Arbeit am Kunstprodukt unweigerlich ineinandergreifen und bleiben in ihrer Wirkung nicht vollumfänglich absehbar.“<sup>224</sup> Ein weiterer wichtiger Aspekt der Theaterpädagogik ist ihr experimenteller Charakter. Dafür braucht es

---

<sup>221</sup> Vgl. Hoppe, Hans, *Theater und Pädagogik. Grundlagen, Kriterien, Modelle pädagogischer Theaterarbeit*, Berlin: LIT Verlag<sup>2</sup> 2011, S. 111.

<sup>222</sup> Vgl. Felder/Kramer-Länger/Lille/Ulrich, *Studienbuch Theaterpädagogik*, S. 59f.

<sup>223</sup> Felder/Kramer-Länger/Lille/Ulrich, *Studienbuch Theaterpädagogik*, S. 60.

<sup>224</sup> Felder/Kramer-Länger/Lille/Ulrich, *Studienbuch Theaterpädagogik*, S. 60.

aber auch einen gewissen sicheren Rahmen, innerhalb dessen dieses Experiment stattfinden kann. Nur so können auch unterdrückte, fremde, unliebsame oder unbequeme Perspektiven in Betracht gezogen und das Mensch sein in seiner Gesamtheit thematisiert werden. In diesem Punkt begegnen sich Theater und Pädagogik in besonderer Weise. Denn da wo die Kunstform Theater Freiraum und Offenheit braucht bringt die Pädagogik „Kontinuität, Verlässlichkeit, Vertrautheit“<sup>225</sup> und hier liegt für das Theater in der Schule ein besonderes Spannungsfeld, da der Rahmen und die Struktur der Schule von einem pädagogischen Anspruch geprägt ist:

„Da sich Theater in der Schule genauso wie die Kunstform Theater inhaltlich mit allen Lebensbereichen befassen kann, ermöglicht dieser zugestandene Freiraum Schülerinnen und Schülern, sich mit Hilfe theatraler Mittel spielerisch menschlichen Kernfragen, Problemen und Lebensentwürfen zu nähern, diese zu erarbeiten, zu erfahren, zu begreifen und zu reflektieren.“<sup>226</sup>

---

<sup>225</sup> Felder/Kramer-Länger/Lille/Ulrich, *Studienbuch Theaterpädagogik*, S. 61.

<sup>226</sup> Felder/Kramer-Länger/Lille/Ulrich, *Studienbuch Theaterpädagogik*, S. 61.

## **Begriffe und Methoden der Theaterpädagogik**

Darstellendes Spiel, Pädagogisches Rollenspiel und Szenisches Spiel sind drei Begrifflichkeiten, die in der Literatur immer wieder als Methode zur Förderung von Sozialem Lernen genannt werden. Hauptaugenmerk liegt in diesem Kaptiel auf dem szenischen Spiel, da es sich als Methode gut beschreiben lässt und hinsichtlich des oben beschriebenen Projekts gegenüber dem Darstellenden Spiel und dem Pädagogischen Rollenspiel eine höhere Relevanz hat.

Um eine Abgrenzung pädagogischer Theaterarbeit zum professionellen Theater zu schaffen, wurde der Begriff Darstellendes Spiel in den 1970er Jahren eingeführt.<sup>227</sup> Zunächst gab es eine starke Orientierung an den Inszenierungskonzepten des professionellen Stadt- und Staatstheaters.<sup>228</sup> Daneben gilt auch die Laienspielbewegung, mit den zentralen Aspekten Bewegungsspiel, Rhythmus und Gruppenaktion, als inhaltlicher Ausgangspunkt.<sup>229</sup> In Deutschland kam es zu Zeiten der Studentenbewegung zu einem Einbruch:

„Erst Ende der 1970er Jahre wurden an vielen Schulen wieder Theatergruppen aktiv, belebte sich die Diskussion in Lehrergruppen erneut, Schultheaterfestivals auf Länderebene entstanden, Angebote in der staatlichen Lehrerfortbildung sorgten für eine Qualifizierung der Spielleiter [...].“<sup>230</sup>

Es gab zudem Versuche Darstellendes Spiel als Unterrichtsfach zu

<sup>227</sup> Vgl. Koch, Gerd/Marianne Streisand, *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Uckerland: Schibri-Verlag 2013, S. 67.

<sup>228</sup> Vgl. Ebd., S. 67.

<sup>229</sup> Vgl. Ebd., S. 67.

<sup>230</sup> Ebd., S. 67f.

verankern.<sup>231</sup> Auf der einen Seite verweist der Begriff auf die Darstellende Kunst „[...] und stellt damit eine Verbindung zu Tradition und Anspruch des Theaters her“<sup>232</sup> und auf der anderen Seite dient der Begriff Spiel als Abgrenzung zum professionellen Theaterbereich, da er auf die Theaterarbeit mit Laienschauspielern verweist.<sup>233</sup> Als Lernziele des Darstellenden Spiels werden ästhetische Kompetenz, soziale Kompetenz und methodische Kompetenz genannt.<sup>234</sup> „Die Didaktik des Fachs geht davon aus, dass diese Kompetenzen in der ganzheitlichen Arbeit an einem Theaterprojekt erworben werden können.“<sup>235</sup> Wahrnehmung, Gestaltung und Reflexion sind Elemente des Darstellenden Spiels, wobei die Perspektive des Theaters mit all seinen Bereichen und Inhalten bleibt.<sup>236</sup> Die Auseinandersetzung mit der Kunstform Theater steht zwar im Vordergrund, „[...] aber DS [Darstellendes Spiel] ist immer auch gleichzeitig ein wesentliches Handlungs- und Erlebnisfeld zur Einübung sozialer Verhaltensweisen und zur Entwicklung der eigenen Persönlichkeit“<sup>237</sup>. Im Zentrum steht das Theaterprojekt der Spielleiterin bzw. des Spielleiters, das von dem gemeinsamen Ziel, der Aufführung, voran getrieben wird. Dabei können die Teilnehmerinnen und Teilnehmer den Theaterprozess bis zur Aufführung kennen lernen. „Die moderne ThP [Theaterpädagogik] geht davon aus, dass Menschen, die Theater spielen, ihre eigene Lebenssituation, ihr Verhalten und ihre gesellschaftlichen Rollen in der

---

<sup>231</sup> Vgl. Koch/Streisand, *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, S. 68.

<sup>232</sup> Ebd. S. 68.

<sup>233</sup> Vgl. Ebd., S. 68.

<sup>234</sup> Vgl. Ebd., S. 68.

<sup>235</sup> Ebd., S. 68.

<sup>236</sup> Vgl. Koch/Streisand, *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, S. 68.

<sup>237</sup> Ebd., S. 68.

Auseinandersetzung mit den fremden Rollen spielerisch reflektieren, sich diese Rolle anverwandeln.“<sup>238</sup> Im Darstellenden Spiel sind daher Selbstaussdruck, Entwicklung von Wahrnehmungsfähigkeit und Selbstbewusstsein, Gruppenprozesse und Kooperationsvermögen wesentlich - allerdings nicht aus dem Aspekt eines therapeutischen Anspruchs, sondern wegen der gemeinsamen Theaterarbeit mit dem Ziel einer erfolgreichen Aufführung.<sup>239</sup> „Übertragen auf die Schule heißt das, Jugendliche sollten aus dem Zentrum ihres Empfindens und Denkens heraus agieren, also zeitgenössisch, authentisch, präsent, unmittelbar.“<sup>240</sup> Hoppe wählt einen etwas anderen Weg zur Abgrenzung und Beschreibung von Darstellendem Spiel. Er geht von der Definition des Theaterbegriffes aus. Nach jener Definition sind

„[...] theatrale Vorgänge in ihrer Grundstruktur dadurch gekennzeichnet [...], dass menschliche Akteure – in welcher Form auch immer – fiktive Rollen, Personen oder Figuren verkörpern, während gleichzeitig und am gleichen Ort andere Personen zuschauen“.<sup>241</sup>

Werden im Bereich des Theaters Darstellerinnen/Darsteller und Zuschauerinnen/Zuschauer getrennt voneinander betrachtet, kommt es im Darstellenden Spiel zu einer Aufhebung dieser Trennung. Hier sind diese Rollen nicht festgeschrieben, sondern können sich abwechseln. Hoppe versucht die unzähligen Definitionen zusammenzufassen bzw. auf einen Nenner zu bringen. Gemeinsam ist den verschiedenen Ansätzen, dass die Teilnehmenden beim Darstellenden Spiel eine Rolle einnehmen und sie in

---

<sup>238</sup> Ebd., S. 68.

<sup>239</sup> Vgl. Ebd., S. 68.

<sup>240</sup> Ebd., S. 68.

<sup>241</sup> Hoppe, Hans, *Theater und Pädagogik. Grundlagen, Kriterien, Modelle pädagogischer Theaterarbeit*, Berlin: LIT Verlag<sup>2</sup> 2011, S. 13.

„'als ob'- Handlungen“ handeln<sup>242</sup> „[...] wie sie für alle Arten von Rollenspielen und eben auch für theatrale Vorgänge kennzeichnend sind“<sup>243</sup>. Die Unterscheidungen der Ansätze lassen sich, so Hoppe, in der unterschiedlichen Schwerpunktsetzung auf entweder Darstellung oder Spiel ausmachen, da sich dadurch die Zielvorstellungen von einander differenzieren. Wenn das Ziel die kreative, ästhetische, kommunikative Erschaffung eines Endprodukts bzw. einer Aufführung ist, liegt der Fokus auf der Ausarbeitung der Darstellung. Diese Form des Darstellenden Spiels ist nach Hoppe eindeutig theatralen Vorgängen zuzuordnen. Die Spielbetonung sieht Hoppe in der lustvollen Darstellung – wie etwa dem Rollenspiel – in der die Zielsetzung nicht an eine Aufführung vor Publikum gebunden ist, sondern um des Spieles selbst gespielt wird.<sup>244</sup> Christel Hoffmann sieht im Darstellenden Spiel „[...] die Ausbildung einer natürlichen Fähigkeit, die im Allgemeinen erst durch Theater sichtbar wird, aber als Alltagsverhalten existiert“<sup>245</sup>. Diese Definition ist weit unschärfer als jene von Hoppe und setzt die Betonung eher auf das Spiel, das Hoffmann als die „[...] direkteste Beziehung eines jungen Menschen zwischen der Wirklichkeit und seiner Phantasie und nicht nur seiner Phantasie, sondern auch seiner Moral, seiner Weltsicht usw.“<sup>246</sup> versteht. Darstellendes Spiel bezeichnet ebenso das Schulfach Theater.<sup>247</sup> In Deutschland findet das Fach Darstellendes Spiel zunehmend Eingang in die Lehrpläne. Die jeweilige Gewichtung auf die Ausbildung sozialer

---

<sup>242</sup> Vgl. Hoppe, *Theater und Pädagogik*, S. 13f.

<sup>243</sup> Hoppe, *Theater und Pädagogik*, S. 14.

<sup>244</sup> Vgl. Ebd., S. 14ff.

<sup>245</sup> Hoffmann, *Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen*, S. 16.

<sup>246</sup> Ebd., S. 16.

<sup>247</sup> Vgl. Koch/Streisand, *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, S. 67.

Kompetenzen oder auf die ästhetische Bildung ist hierzu auch hinsichtlich des Schulfaches sowohl in der Praxis als auch in der Theorie unterschiedlich. Dennoch geht es im Schulfach Theater zunächst um die Vermittlung von Theater als Kunstrichtung.<sup>248</sup>

„Produktion und Rezeption, Gestalten und Reflektieren, eigenes künstlerisches Tun und kulturelle Teilhabe werden dabei nicht unterschiedlich gewichtet oder gegeneinander ausgespielt, sondern als gleichberechtigte Teilaspekte „theatraler Handlungskompetenz“ verstanden.“<sup>249</sup>

Ole Hruschka bezieht sich in seinem Artikel *Theaterpädagogik in der Schule* auf die mehrbändige Reihe *Grundkurs Darstellendes Spiel*. In diesem Lehrwerk sieht Hruschka einen „Meilenstein auf dem Weg“<sup>250</sup>, Theater im Fächerkanon der Schule zu verankern.<sup>251</sup> Die Inhalte des Schulfachs Darstellendes Spiel setzen sich aus aufeinander aufbauenden, unterschiedlichen Schwerpunkten zusammen. Zunächst steht die Frage, was überhaupt Theater ist, aber auch Körper, Raum und Improvisation im Fokus. Dabei werden die Begriffe Körper und Raum immer auch in Bezug zu ihrer Rolle oder ihren unterschiedlichen Rollen im Theater behandelt. Auch Stimme, Zeit und Rhythmus, sowie szenische Gestaltungsarbeit werden im Darstellenden Spiel bearbeitet.<sup>252</sup> Weiter rücken Figuren und Ensemble in den Betrachtungsmittelpunkt. Das Entwickeln und Einfühlen in Figur bzw. Rolle, sowie Requisiten und Sprache, aber auch Ensemble und

<sup>248</sup> Vgl. Hruschka, Ole, „Theaterpädagogik in der Schule“, *Lektionen 5. Theaterpädagogik*, Hg. Christoph Nix/Dietmar Sachser/Marianne Streisand, Berlin: Theater der Zeit 2012, S. 166 – 181. S. 166ff.

<sup>249</sup> Hruschka, „Lektionen 5“, S. 168.

<sup>250</sup> Ebd., S. 168.

<sup>251</sup> Vgl. Ebd., S. 168.

<sup>252</sup> Vgl. Pfeiffer, Malte/Volker List, *Kursbuch Darstellendes Spiel*, Stuttgart: Klett 2009, S. 8ff.

Chor werden als Schwerpunkte im Rahmen des Unterrichtsfaches behandelt.<sup>253</sup> Im Unterschied zu theaterpädagogischer Projektarbeit kommt dem theoretischen Diskurs über die Kunstform Theater im Schulfach Darstellendes Spiel mehr Bedeutung zu. Stehen in der Projektarbeit meist die Erfahrung und aktive Auseinandersetzung im Mittelpunkt, erfahren diese Aspekte im Darstellenden Spiel als Schulfach auf die Vermittlung von Wissen über die Theaterkunst eine Ausweitung.

Auf das Pädagogische Rollenspiel sei hier nur in Kürze und der Vollständigkeit halber eingegangen, da es im Bereich Soziales Lernen immer wieder als Methode genannt wird, jedoch für das hier beschriebene Projekt lediglich hinsichtlich einer methodischen Abgrenzung relevant ist. In der Praxis und hier vor allem im Bereich Weiterbildung und Beratung erfreut sich das Rollenspiel seit den 1970er Jahren großer Beliebtheit. Da es von vielen unterschiedlichen Ansätzen und Techniken geprägt ist, kann es nicht als einheitliche Methode beschrieben werden.<sup>254</sup> Es lassen sich in erster Linie drei Formen unterscheiden: Das literarische Rollenspiel, das Protagonistenspiel und das Großgruppenspiel.<sup>255</sup> Beim literarischen Rollenspiel steht eine mehr oder weniger stark an den Text gebundene Fokussierung im Zentrum. Das Protagonistenspiel orientiert sich an einer Problemsituation einer Teilnehmerin oder eines Teilnehmers, die nachgestellt und in weiterer Folge aufgelöst werden soll. Handlungsmöglichkeiten und Konfliktlösungsstrategien können so in der Gruppe akquiriert werden. Im Großgruppenspiel bringt entweder die

---

<sup>253</sup> Vgl. Peiffer/List, Kursbuch Darstellendes Spiel, S. 66ff.

<sup>254</sup> Vgl. Koch/Streisand, *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, S. 257f.

<sup>255</sup> Vgl. Ebd., S. 257f.

Spielleiterin bzw. der Spielleiter das Thema in die Gruppe ein oder die Gruppe selbst wählt ein Motiv bzw. Thema. Vordergründig geht es um die „[...] psychosoziale, moralische oder kulturelle Entwicklung der Gruppe“<sup>256</sup>. Es steht hier also ganz klar der Prozess im Vordergrund. Gemeinsames Ziel ist nicht, wie beim Darstellenden Spiel, die ästhetische und künstlerische Gestaltung einer Bühnenaufführung vor Publikum, sondern die Darstellung von in irgendeiner Form persönlich oder für die Gruppe bedeutsame Situationen, die im spielerischen und geschützten Rahmen Erfahrungen ermöglichen,

„[...] um kommunikative, kulturelle oder psychosoziale Probleme spielerisch zu bearbeiten und im Rahmen der bestehenden Verhaltensmöglichkeiten oder unter Erweiterung der bisherigen Handlungsspielräume Lösungswege zu gestalten“<sup>257</sup>

Birgit Kleinschmidt nennt im Rahmen der Fachtagung Schulsozialarbeit Niedersachsen im November 2009 folgende Anwendungsgebiete des Pädagogischen Rollenspiels:

- „zur Veranschaulichung einer realen (Problem-)Situation
- zum besseren Verständnis einer zu untersuchenden Situation
- zur Einübung sozialer Rollen und Strategien
- zum Zwecke vorwegnehmender Erkenntnisse
- als Hilfestellung in schwierigen Situationen
- zur Erkundung möglicher Alternativen
- für einen besseren Umgang mit Konflikten
- als Supervision für die Lehrkraft“<sup>258</sup>

In den ersten Schuljahren kann das Rollenspiel als Methode in fünf

<sup>256</sup> Ebd., S. 257 und Vgl. Ebd., S. 257f.

<sup>257</sup> Ebd., S. 257.

<sup>258</sup> Kleinschmidt, Birgit, „Pädagogisches Rollenspiel. Modell einer realen (Problem-)Situation“, Fachtagung Schulsozialarbeit 2009, Jörn Hannemann, lag-schulsozialarbeit-nds.de/download/paed\_Rollenspiel09.pdf 2014, 19.05.2014; (November 2009). S. 3.

Schritten beschrieben werden. Zunächst braucht es einen Impuls bzw. ein Thema oder eine Problemstellung. Dieses kann vorgegeben werden, sollte aber jedenfalls realitätsnah sein. Im nächsten Schritt werden die Rollen vergeben. Dazu können von der Spielleiterin/vom Spielleiter Karten angefertigt werden mittels denen die Rollen gezogen werden. Auf diesen Rollenkarten sollte eine kurze Personenbeschreibung stehen und die jeweilige Haltung zum Thema. Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen sollen hier einige Minuten Zeit haben, um sich mit der eigenen Rolle vertraut zu machen. Je nach Gruppengröße kommt es zu Mehrfachbesetzungen der einzelnen Rollen. Daher soll im dritten Schritt in der Gruppe die Rolle besprochen werden. Gemeinsam wird das Verhalten und die Position der zu spielenden Person im Rollenspiel besprochen. Anschließend wählt jede Gruppe eine Person aus, die die Figur im Rollenspiel darstellt. Es folgt die Präsentation vor der Gruppe. Im letzten Schritt wird das Rollenspiel gemeinsam nachbesprochen.<sup>259</sup>

Zuletzt soll hier das Szenisches Spiel als Methode beschrieben werden. Da diese Methode für das Projekt *Ein Berg voller Rechte* und somit für die vorliegende Arbeit große Relevanz hat und als methodische Basis verstanden werden kann, wird das Szenische Spiel im folgenden ausführlich beschrieben. In seinen Ausführungen geht Ingo Scheller davon aus, dass Lernen in Szenen stattfindet und somit auch im gewöhnlichen Frontalunterricht nicht nur der Inhalt übermittelt wird, sondern stets auch die Situation bzw. Stimmung mitgelernt wird. Scheller bringt dazu ein Beispiel von einem Schüler, für den Schule bereits negativ konnotiert ist.

---

<sup>259</sup> Vgl. Klippert, Heinz/Frank Müller, Methodenlernen in der Grundschule. Bausteine für den Unterricht, Weinheim/Basel/Berlin: Beltz 2004, S. 137.

Als Aufgabe soll er ein Buch lesen, was er gezwungener Maßen auch tut. Wider erwarten findet der Schüler gefallen an dem Buch und entwickelt dazu auch Fragen. In der Schule bespricht er seine Fragen mit einer Kollegin. Die Mitschülerin reagiert erstaunt und ironisch, die Lehrerin verärgert und besagter Schüler wird auf seinen Platz zitiert und aufgefordert eine Inhaltsangabe des Buches zu geben. Der Schüler hat nun die Lust verloren, da für seine Wahrnehmung sein Interesse an dem Buch bestraft wurde. Er zeigt das Verhalten, dass Mitschüler und Mitschülerinnen sowie auch die Lehrerin von ihm erwarten. Sein Interesse an dem Buch und seine Fragen sind vergessen. Er hat gelernt, dass auch sein inhaltliches Interesse von der Lehrerin als Störung empfunden wird.<sup>260</sup> Im szenischen Spiel als Lernform sollen auch diese unbewussten Wahrnehmungen und Verhaltensweisen zur Darstellung gebracht und reflektiert werden. Es geht also darum, sich mit der eigenen inneren Haltung auseinanderzusetzen und sich der eigenen Verhaltensmuster sowie der Selbst- und Fremdwahrnehmung eben dieser bewusst zu werden.<sup>261</sup> Scheller geht davon aus, dass die Begriffssprache nicht ausreicht um solche komplexe, innere Prozesse zu benennen:

„Deshalb sind wir auf präsentative Symbole (Langer 1984) und Darstellungsformen angewiesen, auf sinnlich-ästhetische Gestaltungen, die aufgrund ihrer morphologischen Ähnlichkeit in der Lage sind, auch sinnliche und emotionale Anteile darzustellen und zu vergegenständlichen [...]“<sup>262</sup>

---

<sup>260</sup> Vgl. Scheller, Ingo, *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*, Berlin: Cornelen<sup>8</sup> 2010 S. 17f.

<sup>261</sup> Vgl. Scheller, *Szenisches Spiel*, S. 25.

<sup>262</sup> Scheller, *Szenisches Spiel*, S. 25.

Szenisches Spiel wird als „sinnlich-ästhetische Lernform“<sup>263</sup> verstanden, in der Lernen nicht auf einen Informationsgehalt reduziert wird, sondern auch persönliche Haltungen und soziale Situationen durch die Spieler und Spielerinnen „[...] (wieder) erschaffen, gestaltet und dargestellt [...]“<sup>264</sup> werden. Handlungsmöglichkeiten, persönliche Erfahrungen und eigene semiotische, rhetorische wie physische Ausdrucksmöglichkeiten werden dabei aktiviert und geben der Rolle ein Erscheinungsbild. Eigenes wie fremdes Verhalten wird so nachvollziehbar und in der Auseinandersetzung mit „Voraussetzungen und Wirkungen“<sup>265</sup> verschiedener Lebenseinstellungen kann ein tieferes Verständnis aufgebaut werden:

„So können soziale Situationen und Dramen, die in Erlebnissen Theorien, Geschichten, Bildern und Texten entworfen und interpretiert werden, szenisch rekonstruiert, mit eigenen Erlebnissen durchsetzt und unter Aktivierung eigener Wünsche, Übertragungen und Verhaltensmuster neu gedeutet werden, so dass sie in ihrer Entstehung, ihrem Verlauf und in der spezifischen Interpretation erfahrbar werden.“<sup>266</sup>

Hier sieht Scheller auch die Abgrenzung zum Theater - „[...] in der doppelten Gerichtetheit [...]“<sup>267</sup> - die sich durch die Darstellung und Reflexion, durch die Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Haltungen ergibt. Scheller bezeichnet szenisches Spiel als „Handeln in vorgestellten Situationen“<sup>268</sup>. Je ausgereifter die Rollen und Situationen in der Vorstellung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind, desto eher können sie in das Spiel bzw. ihre Rolle eintauchen und aus ihr heraus

---

<sup>263</sup> Scheller, *Szenisches Spiel* S. 26.

<sup>264</sup> Ebd., S. 26.

<sup>265</sup> Ebd., S. 26.

<sup>266</sup> Ebd., S. 26.

<sup>267</sup> Ebd., S. 26.

<sup>268</sup> Ebd., S. 26.

handeln. Um dies zu ermöglichen erfordert es einen schrittweisen Aufbau, damit sich die Mitspielerinnen und Mitspieler mit ihren Rollen und den Situationen vertraut machen, sich einleben können. Das gemeinsame Spiel fühlt sich dann nicht mehr fiktiv an, sondern wird als genauso real erlebt, wie entsprechende Alltagssituationen. Im Spiel werden schließlich nicht nur Ausdrucksmöglichkeiten strategisch genutzt, um die Rollen und ihre Haltungen bestmöglich darzustellen, sondern es wird immer auch auf bekannte Verhaltensmuster verwiesen:

„Es geht um die Analyse sozialer Prozesse und um das Wiederentdecken, Erleben und Bewusstmachen dessen, was die Spieler bewusst oder unbewusst ausdrücken, zeigen und zu zeigen in der Lage sind.“<sup>269</sup>

Beim szenischen Spiel geht es also um bewusst oder unbewusst gelebte und auch unterdrückte lustvolle, sowie aggressive und auch gesellschaftlich nicht anerkannte „[...] Träume, Wünsche, Gefühle, Lebensentwürfe und Verhaltensweisen [...]“<sup>270</sup>, die gelernt und/oder unterdrückt wurden. Im Verlauf der Sozialisation wird Verhalten kategorisiert, manches als wünschenswert, anderes als nicht angebracht. Diese festgefahrenen Kategorien, wie z.B. schön oder hässlich, stark oder schwach, Österreicher oder Ausländer, können im szenischen Spiel aufgedeckt und analysiert werden. Indem sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf unterschiedliche Rollen einlassen und so auch fremde Verhaltensweisen zulassen, können auch die eigenen als negativ empfundenen Wesensanteile entdeckt und angenommen werden. Geschieht dies nicht, passiert es häufig, dass eben diese „bedrohlichen

---

<sup>269</sup> Ebd., S. 26.

<sup>270</sup> Scheller, *Szenisches Spiel*, S: 27.

Anteile“ auf andere Menschen gespiegelt und auch bekämpft werden:

„Im Wechselspiel von Ich und Rolle können in dieser Weise Abgrenzungen und Polarisierungen in Frage gestellt und der Blick für die vielfältigen Schattierungen und Ambivalenzen in uns und unseren Beziehungen zu unserer sozialen Umwelt geöffnet werden.“<sup>271</sup>

Um solche inneren Prozesse anzustoßen, gilt es das Einfühlungsvermögen der Spielerinnen und Spieler zu fördern. Dies kann z.B. durch intensive Auseinandersetzung mit der Rolle, deren Herkunft, Haltungen, usw. passieren, da dadurch auch eigene verdrängte Erlebnisse und Erfahrungen wieder hervortreten. Auch die Entwicklung einer Rollenbiografie kann dazu beitragen.<sup>272</sup> Die sinnliche Vorstellungskraft kann durch das Erinnern an „intensiv erlebte Situationen“<sup>273</sup> durch „sinnlich wahrnehmbare Objekte“<sup>274</sup> gefördert werden, indem sie in die Rolle integriert werden. Dies erfordert die Fähigkeit „differenzierter Wahrnehmung“<sup>275</sup> und kann im szenischen Spiel durch Wahrnehmungsübungen geschult werden.<sup>276</sup> Das Einnehmen und Nachahmen verschiedener körperlicher Haltungen kann ebenso dazu beitragen, dass sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in die Rolle einfühlen können und kann so den Zugang zur darzustellenden Person erleichtern. Selbiges gilt auch für sprachliches Handeln. Hier kann z.B. mit verschiedenen Tonlagen und Lautstärken experimentiert werden.<sup>277</sup> Schließlich spielen auch soziale Beziehungen eine Rolle hinsichtlich des

---

<sup>271</sup> Scheller, *Szenisches Spiel*, S. 27.

<sup>272</sup> Vgl. Scheller, *Szenisches Spiel*, S. 29.

<sup>273</sup> Scheller, *Szenisches Spiel*, S. 29.

<sup>274</sup> Ebd., S. 29.

<sup>275</sup> Ebd., S. 29.

<sup>276</sup> Vgl. Scheller, *Szenisches Spiel*, S. 29f.

<sup>277</sup> Vgl. Scheller, *Szenisches Spiel*, S. 30f.

Einfühlungsvermögens der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Eigene Erfahrungen und Beziehungsmuster können dabei helfen soziale Beziehungen anderer Personen zu verstehen bzw. kann die Auseinandersetzung auch unbewusste Verhaltensweisen bewusst wahrnehmbar werden lassen.<sup>278</sup> Neben der Einfühlung ist die szenische Reflexion ein weiteres wesentliches Element im szenischen Spiel. Den Beobachterinnen und Beobachtern kommt im szenischen Spiel eine wichtige Funktion zu, auf die nicht verzichtet werden kann. In diesem Rahmen wird nicht nur auf der verbalen Ebene gedeutet, sondern die Wahrnehmung der Beobachtenden wird ebenso mit „Mitteln des szenischen Spiels“<sup>279</sup> demonstriert und erläutert. So wird durch die szenische Reflexion zur Nuancierung und Verfeinerung und ebenfalls zur „Diskussion unterschiedlicher Wahrnehmungen“<sup>280</sup> angeregt. So können Widersprüche aufgedeckt und bearbeitet werden. Zu den Erfahrungen und Erlebnissen, Emotionen und Haltungen der Spieler und Spielerinnen kommen durch die szenische Reflexion auch jene der Beobachterinnen und Beobachter hinzu.<sup>281</sup> Im Spiel wird zwar immer gleichzeitig die Rolle und die Spielerin/der Spieler sichtbar, es ist jedoch von Bedeutung, dass in erster Linie die darzustellenden Figuren im Betrachtungsmittelpunkt stehen. Lernprozesse können im szenischen Spiel nur stattfinden, wenn fremde Haltungen und Verhaltensweisen auch zugelassen und nicht an die eigenen Muster angeglichen oder übertrieben dargestellt werden.<sup>282</sup> Daher

---

<sup>278</sup> Vgl. Scheller, *Szenisches Spiel*, S. 31.

<sup>279</sup> Scheller, *Szenisches Spiel*, S. 32.

<sup>280</sup> Scheller, *Szenisches Spiel*, S: 32.

<sup>281</sup> Vgl. Ebd., S. 32.

<sup>282</sup> Vgl. Scheller, *Szenisches Spiel*, S. 32f.

kommt der Rolle der Spielleiterin/des Spielleiters eine gewichtige Funktion im szenischen Spiel zu. Durch sie/ihn wird das Spiel geplant und organisiert, die Rahmenbedingungen abgesteckt und ein sicheres Ausprobieren ermöglicht. Jede Mitspielerin und jeder Mitspieler soll die Möglichkeit haben sich einzubringen, und sich auf das gemeinsame Spiel einzulassen. Dies ist nur möglich, wenn die individuellen Voraussetzungen der einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer berücksichtigt und nicht nur die schon Geübten oder die Naturtalente gefördert werden. Die Haltung der Spielleiterin/des Spielleiters beschreibt Scheller in seinem Werk über das szenische Spiel als eine fragende, impulsgebende, demonstrierende, korrigierende und konfrontierende.<sup>283</sup> Als Spielleiterin oder Spielleiter braucht es daher Einfühlungsvermögen, um sich auf das Spiel und die teilnehmenden Personen einlassen zu können, ein hohes Maß an Selbstreflexion, da auch die anleitenden Spielleiterinnen und Spielleiter mit eigenen bewussten und unbewussten Emotionen und Haltungen konfrontiert werden und Freude am Spiel, um Lust und Interesse bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern wecken zu können.<sup>284</sup>

Im Weiteren werden nun Methoden vorgestellt werden, die im szenischen Spiel zum Einsatz kommen: Die Förderung der Fähigkeit sich selbst und seine (soziale) Umwelt bewusst wahrzunehmen kann – wie bereits weiter oben angesprochen - durch Wahrnehmungsübungen erfolgen. Scheller unterscheidet in seinen Ausführungen über die Wahrnehmung zwischen Distanz-Sinnen und Nah-Sinnen. Die Distanz-Sinne Sehen und Hören werden in unserer modernen Gesellschaft besonders stark angesprochen,

---

<sup>283</sup> Vgl. Scheller, *Szenisches Spiel*, S. 36.

<sup>284</sup> Vgl. Scheller, *Szenisches Spiel*, S: 218f.

jedoch sind es die Nah-Sinne – darunter fallen Riechen, Schmecken und der Tastsinn - „[...] über die wir Räume, Gegenstände und Menschen intensiv und emotional erleben, empfinden und begreifen [...]“<sup>285</sup>. Vorstellungsübungen, wie z.B. Fantasiereisen, stärken das Vorstellungsvermögen. Diese Fähigkeit ist notwendig um in sozialen Interaktionen bewusst zu handeln, Erlebnisse zu verarbeiten und Erfahrungen zu generieren. Ebenso braucht es eine gewisse Vorstellungskraft, um sich in Situationen und andere Menschen einfühlen zu können - eine Grundvoraussetzung sozialen Miteinanders.<sup>286</sup> Scheller weist darauf hin, dass in der heutigen, modernen Welt unsere Körpererfahrungen eingeschränkt sind. Wo die Möglichkeit zur Bewegung und körperlicher Erfahrung fehlt, entstehen Wünsche und Fantasien. Das Wissen über den eigenen Körper, über eigene Bewegungsmöglichkeiten, über Lernen durch Nachahmen, sowie über Körpererlebnisse gehen verloren. Dies kann nicht durch neue Medien und den wachsenden Markt der Freizeitindustrie ausgeglichen werden, da diese lediglich unsere Wünsche und Fantasien bedienen. Scheller sieht auch Folgen für das Selbstbewusstsein<sup>287</sup>:

„Je weniger wir über unseren Körper wissen, umso stärker neigen wir dazu die Körper anderer Menschen zur Projektionsfläche eigener verdrängter Wünsche zu machen, und umso weniger wissen wir, wie wir von anderen wahrgenommen werden.“<sup>288</sup>

Daher stellen Körper- und Bewegungsübungen eine weitere wichtige

---

<sup>285</sup> Scheller, *Szenisches Spiel*, S. 37.

<sup>286</sup> Vgl. Scheller, *Szenisches Spiel*, S. 39.

<sup>287</sup> Vgl. Scheller, *Szenisches Spiel*, S. 42f.

<sup>288</sup> Scheller, *Szenisches Spiel*, S. 43.

Methode des szenischen Spiels dar. Durch solche Übungen wird die Rolle, die Körperhaltungen in der nonverbalen menschlichen Kommunikation spielen, bewusst und durchschaubar. So können eigene und fremde Bewegungsmuster ausprobiert und reflektiert werden.<sup>289</sup> Durch Sprechübungen, als Methode im szenischen Spiel, sollen die zahlreichen Nuancierungen, die die Stimme der Sprache verleiht, ausprobiert und so ihre Bedeutungen ermittelt werden. Die nonverbalen Botschaften, die mittels Gestik und Mimik dem Gesagten eine zusätzliche Bedeutungsfärbung verleihen, können durch Sprechübungen entschlüsselt werden.<sup>290</sup> Auch das Rollenschreiben und Rollengespräche sind Elemente des szenischen Spiels. Beim Rollenschreiben sind die Teilnehmenden angehalten, sich in der eigenen Fantasie in die Rolle hineinzusetzen, sich einzufühlen, sich mit ihr auseinanderzusetzen und ihr so eine Geschichte zu verleihen.<sup>291</sup> In Rollengesprächen werden verschiedene Argumentationslinien und differenzierte sprachliche Ausdrucksweisen erprobt, um der Rolle eine passende Stimme zu verleihen.<sup>292</sup> Ein weiteres Verfahren im szenischen Spiel stellt die Arbeit mit Standbildern dar. Scheller definiert diese wie folgt: „Standbilder sind bildliche Darstellungen von sozialen Situationen, Personen, Konstellationen, Beziehungsstrukturen, oder Begriffen.“<sup>293</sup> Standbilder können gezielt oder durch Stopp-rufen aus dem Spielfluss heraus erzeugt werden. Handlungen werden dabei eingefroren und können so in ihren einzelnen Haltungen

---

<sup>289</sup> Vgl. Scheller, *Szenisches Spiel*, S. 43f.

<sup>290</sup> Vgl. Scheller, *Szenisches Spiel*, S. 44f.

<sup>291</sup> Vgl. Scheller, *Szenisches Spiel*, S. 47f.

<sup>292</sup> Vgl. Scheller, *Szenisches Spiel*, S. 51.

<sup>293</sup> Scheller, *Szenisches Spiel*, S. 59.

gedeutet werden.<sup>294</sup> Eine weitere Methode, die im szenischen Spiel zum Einsatz kommt, ist die Improvisation, bzw. bei Scheller auch szenische Improvisation genannt. Durch das experimentelle, spontane Handeln in der Improvisation werden Szenen Stück für Stück ausgearbeitet. Dafür ist es notwendig, dass sich die Spielenden auf die Situation einlassen und in der Lage sind, spontan zu reagieren. In der Improvisation sieht Scheller Grenzen im möglichen Lernprozess, da hier aufgrund der vagen Vorgaben und der Spontanität auf eigene Handlungsmuster und Haltungen zurückgegriffen wird und der Fokus daher nicht so sehr darauf gelegt werden kann, fremdes und eigenes Verhalten zu erkennen und zu reflektieren.<sup>295</sup> Unter szenischem Spiel „im engeren Sinne“<sup>296</sup> versteht Scheller das Spiel der bereits ausdifferenzierten Rollen und Handlungen. Dafür bedarf es einer konkreten Vorstellung der Szene, dem Handlungsort und der Rolle. Im Anschluss an die Szene folgt ein Rollengespräch, bei dem die Spielenden aus ihrer Rolle heraus berichten, wie es ihnen geht, was sie erlebt haben und welche Perspektiven sich daraus ergeben.<sup>297</sup> Abschließend ist noch die szenische Demonstration als Arbeitsmethode im szenischen Spiel zu nennen. Hierbei handelt es sich um eine Methode, die den Beobachterinnen und Beobachtern zur Verfügung steht aus ihrer Distanz heraus ihre Deutungen zu zeigen und zu kommentieren. Auch für die anleitenden Personen sind szenische Demonstrationen eine nützliche Methode um Spielverfahren zu

---

<sup>294</sup> Vgl. Ebd., S. 59.

<sup>295</sup> Vgl. Scheller, *Szenisches Spiel*, S. 70.

<sup>296</sup> Scheller, *Szenisches Spiel*, S. 71.

<sup>297</sup> Vgl. *Szenisches Spiel*, S. 72.

verdeutlichen oder für die Spielenden in der Reflexion über das Gespielte.<sup>298</sup>

Für das szenische Spiel sind schließlich aber nicht nur die Spielverfahren, wie sie oben vorgestellt wurden, von Bedeutung, sondern ebenso die Rahmenbedingungen innerhalb derer szenisches Spiel als Methode zum Einsatz kommt. Zu diesen Parametern zählen zunächst die Räume innerhalb derer szenisches Spiel stattfindet. Als geeignet werden bei Scheller all jene Räume genannt, die ausreichend Platz bieten und in denen sich nicht zu viele, aber jedenfalls bewegliche, Möbel befinden. Eher ungeeignet sind hingegen Räume, die sehr offen mit vielen Fenstern und somit viel Ablenkungsmöglichkeiten sind bzw. auch jene, die sehr dunkel sind, da schlechte Lichtverhältnisse das Konzentrationsvermögen beeinflussen. Ebenfalls beschreibt Scheller Außenräume, wie Terrassen oder Wiesen, als ungeeignet, da hier die Wahrnehmung von den vielen Eindrücken in der Umgebung abgelenkt ist.<sup>299</sup> Eine weitere wesentliche Rahmenbedingung stellt die einberaumte Zeit dar, innerhalb derer szenische Spielprozesse stattfinden sollen. Zu kurze Zeiteinheiten, wie sie z.B. im schulischen Kontext vorgefunden werden, sind als ungeeignet für das szenische Spiel beschrieben. Allerdings gibt es dennoch auch im schulischen Rahmen Möglichkeiten mit den dort herrschenden zeitlichen Voraussetzungen umzugehen. Scheller schreibt dazu, dass „[...] zumindest *eine* intensive Spielerfahrung [...]“<sup>300</sup> ermöglicht werden soll, auf die dann auch zu einem späteren Zeitpunkt zurückgegriffen werden kann. Ein

---

<sup>298</sup> Vgl. Ebd., S. 72.

<sup>299</sup> Vgl. Scheller, *Szenisches Spiel*, S. 202f.

<sup>300</sup> Scheller, *Szenisches Spiel*, S. 205.

solcher zeitlicher Abstand kann auch im positiven Sinne genutzt werden, da er z.B. eine größere Distanz zu dem im Spiel Erlebten bringt.<sup>301</sup> Zu den Rahmenbedingungen gehört auch die Wahl des Themas. Beim szenischen Spiel geht es immer um „soziale Situationen und soziale Ereignisse“<sup>302</sup>: „Somit eignen sich alle Fachinhalte, die auf soziale Situationen bezogen werden bzw. in diesen eine Rolle spielen.“<sup>303</sup> Unterschiedlichstes Ausgangsmaterial in Form von Text oder Bild aus den unterschiedlichsten Fachrichtungen, insbesondere Geisteswissenschaften, können als thematische Grundlage herangezogen werden. Die Spielleiterin bzw. der Spielleiter muss sich im Klaren über ihre/seine eigenen Intentionen sein, da es ansonsten passieren kann, dass die Teilnehmenden für eigene Interessen instrumentalisiert werden.<sup>304</sup>

Aber nicht nur die äußeren Parameter spielen eine Rolle, sondern auch die gruppeninternen, inneren Voraussetzungen. Zum einen ist Zusammenarbeit und die aktive Beteiligung aller Gruppenmitglieder eine Voraussetzung und zum anderen können im Prozess des szenischen Spiels Verunsicherungen auftreten, wenn aufgrund der Gruppendynamik und/oder der Hierarchien in der Gruppe Konkurrenzverhalten entsteht. Damit sich alle Beteiligten auf den Prozess einlassen können, braucht es eine gewisse Sicherheit innerhalb der Gruppe, die von der Spielleiterin, vom Spielleiter, gefördert werden sollte.<sup>305</sup>

---

<sup>301</sup> Vgl. Scheller, *Szenisches Spiel*, S. 204f.

<sup>302</sup> Scheller, *Szenisches Spiel*, S. 206.

<sup>303</sup> Scheller, *Szenisches Spiel*, S. 206.

<sup>304</sup> Vgl. Ebd., S. 206f.

<sup>305</sup> Vgl. Scheller, *Szenisches Spiel*, S. 210f.

## 4. Ein Berg voller Rechte – Beschreibung des Arbeitsprozesses

Das von mir, mit der Unterstützung von Philip Aleksiev, konzipierte Projekt *Ein Berg voller Rechte*<sup>306</sup>, konnte im Herbst 2012 über den Verein *culture fly*<sup>307</sup> an der Volksschule St. Elisabeth Platz, in 1040 Wien, mit den Klassen 3a und 4a von uns durchgeführt werden. Zunächst machte sich, trotz des großen Interesses an dem Projekt *Ein Berg voller Rechte*, eine gewisse Skepsis – sowohl dem Projekt, wie auch der Spielleitung gegenüber - breit. Vor allem der neue Direktor bzw. Leiter der Elisabethschule Roland Brandstetter blieb bis zur Aufführung des Theaterstücks dem Vorhaben gegenüber kritisch eingestellt. „Die Schulen sind auf projektorientiertes Lernen – und sei es auch inzwischen in den Rahmenplänen gefordert – in aller Regel nicht eingestellt“<sup>308</sup>, erörtert die Theaterpädagogin und -wissenschaftlerin, Dorothea Hilliger, in ihrem Text *Probewege. Wohin man gehen könnte* in *Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen*. Das mag unter anderem an dem institutionellen, schulischen Rahmenbedingungen und den gängigen Unterrichtsmethoden, die sich wesentlich von den Methoden unterscheiden, die in diesem Projekt Anwendung finden, liegen. Auch ist

„Die Theaterarbeit mit Schülern [...] immer eine sehr persönliche Arbeit, die an die Schüler wie auch an den Unterrichtenden oder die Unterrichtende

<sup>306</sup> Video-Trailer Projekt *Ein Berg voller Rechte* 2012: <http://www.youtube.com/watch?v=e5TTHx8b32M>.

<sup>307</sup> Verein zur Schaffung, Entwicklung und Förderung von Kunst und Kultur, [www.culturefly.net](http://www.culturefly.net).

<sup>308</sup> Hilliger, Dorothea, „Probewege. Wohin man gehen könnte“, *Theaterspielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen*, Hg. Christel Hoffmann/Annett Israel, Weinheim und München: Juventa<sup>4</sup> 2008, S. 67-89, S. 73.

komplexe Anforderungen stellt und die Bereitschaft voraussetzt, sich auf die Entdeckung eines spannenden, farbenfrohen und aspektreichen, über Strecken aber auch holprigen, schwierigen und frustrationsgeladenen Geländes einzulassen.<sup>309</sup>

Hilliger spricht hier von Unterrichtenden in der Rolle der Projekt- bzw. Spielleitung. Es ist anzunehmen, dass die Herausforderung für das Lehrpersonal umso größer ist, wenn diese „komplexen Anforderungen“<sup>310</sup> von außen in den schulischen Raum hinein getragen werden und somit die Verantwortung, die letztlich aber immer bei der Schule selbst bleibt, von Außenstehenden übernommen wird. Auch Joachim Reiss, der als Lehrer bereits langjährig aktiv im Bereich Schultheater und Darstellendes Spiel tätig ist, stellt hierzu fest, dass die Haltung der Schulen gegenüber der Theaterpädagogik keine vorbehaltlose ist, denn „alles Aktive, Spielerische, Kreative, Künstlerische steht in Frage, scheint nur außerhalb der Schule möglich und erwünscht“<sup>311</sup>. Reiss erwähnt außerdem den, im Vergleich zum üblichen Schulalltag, freieren Rahmen, den es in der Theaterarbeit braucht um kreatives Entfalten zu ermöglichen und den die Schule nicht bieten könne.<sup>312</sup> Das Spannungsfeld zwischen schulischem Alltag und künstlerischer Entfaltung zeigte sich gleich zu Beginn des Projekts *Ein Berg voller Rechte* in der ersten Einheit. Diese fand zunächst noch in den Klassenräumen statt. Die Lehrerinnen Kerstin Jandl (3a) und Brigitte Danhel (4a) waren sehr darum bemüht, dass die Kinder uns gegenüber aufmerksam waren. In der Klasse 3a ermahnte die Lehrerin die Schülerinnen und Schüler häufig und Strafen wurden angedroht. In dieser

---

<sup>309</sup> Hilliger, „Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen“, S. 72.

<sup>310</sup> Ebd., S. 72.

<sup>311</sup> Reiss, „Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen“, S. 91.

<sup>312</sup> Vgl. Reiss, „Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen“, S. 91.

Klasse war es üblich, im Kreis auf dem Boden zu sitzen. Allerdings sollte diese Regel nur für die Kinder gelten, die Lehrerin saß auf einem Stuhl und auch wir bekamen zumindest einen Sessel angeboten. Dieses Angebot wurde jedoch abgelehnt, da es wichtig erschien, den Kindern auf einer Ebene zu begegnen. Sie sozusagen auf Augenhöhe abzuholen um die kreative Energie zu entfachen. Der enge Sitzkreis am Boden brachte Unruhe in die Klasse, weswegen sie wieder und wieder von der Lehrerin ermahnt wurde. Hierzu schreibt Michael Köditz, Pädagoge, Psychotherapeut und Studienrat für Sozial- und Medienpädagogik, über das Spannungsfeld des „kindlichen Bewegungsbedürfnisses“<sup>313</sup> und der schulischen Struktur:

„Viel Disziplinierung wird nötig, wenn wir Kinder zum ausdauernden Stillsitzen veranlassen wollen. Schülerinnen und Schüler erleben im Unterricht nicht häufig genug, dass sie mit ihren Bedürfnissen, mit ihren persönlichen Fragen und Themen ernst genommen werden und damit selbst aktiv werden können.“<sup>314</sup>

Durch die enge Sitzanordnung der Schülerinnen und Schüler im Kreis wird dieses Spannungsfeld noch zusätzlich genährt, da es sich so kaum vermeiden lässt, dass die Kinder sich bei jeder Bewegung – und sei es nur das energische Ankündigen einer Wortmeldung durch Aufzeigen oder ungeduldiges hin- und herrutschen – gegenseitig berühren und stoßen.

In der Klasse 4a konnte ein Sesselkreis gebildet werden und daher entstand auch keine solche Unruhe. Hier verlief die Diskussion flüssiger, da nicht laufend auf Regeln und Grenzen hingewiesen werden musste. Die

---

<sup>313</sup> Vgl. Köditz, Michael, *Wenn Kinder schwierig sind. Eine Hilfestellung für Eltern, Lehrer und Erzieher*, München: Deutscher Taschenbuchverlag 2004. S. 163.

<sup>314</sup> Köditz, *Wenn Kinder schwierig sind*, S. 163.

Lehrerin hielt sich mehr im Hintergrund. Die Schülerinnen und Schüler der Klasse 4a waren offener, es wurde nicht durcheinander geredet und sie hatten viele Ideen. Im Vergleich dieser beiden Klassensituationen konnte beobachtet werden, wie wesentlich der Führungsstil des Lehrpersonals sich auf die Kinder auswirkt. Wobei hier aber auch angemerkt werden muss, dass die beiden unterschiedlichen Klassensituationen auch mit dem Altersunterschied zu tun haben können. Für die erste Projekteinheit wurden zum Einstieg Kennenlernspiele ausgewählt. In beiden Klassen funktionierten diese recht gut. Die Spielgeschichte *Den Kinderrechten auf der Spur* war in der Klasse 3a aufgrund des Platzmangels nicht so ein Erfolg wie in der 4a. Sie erfüllte jedenfalls ihren Zweck und es folgte eine Diskussionsrunde über die Kinderrechte. In beiden Klassen entstand eine rege Diskussion zum Thema, wobei das Einschreiten der Lehrerin in der Klasse 3a den Gesprächsfluss immer wieder etwas hemmte. Es wurden in beiden Schulklassen viele Fragen gestellt und die Kinder zeigten Interesse. Entscheidungen, die Eltern über die Köpfe ihrer Kinder hinweg treffen und auch das Rauchen, das von Kindern als störend empfunden wird, sowie Fragen rund um die Scheidungsproblematik waren nur einige von den Themen, die von den Kindern angesprochen wurden. Es folgte die spielerische Einteilung in Kleingruppen sowie die Zuteilung der sechs Kinderrechte<sup>315</sup>, die in beiden Klassen gut funktionierte und von den Kindern akzeptiert wurde. Anschließend konnten die Kinder in den so gebildeten Kleingruppen auf Plakaten erste Gedanken und Ideen zum jeweiligen Recht festhalten.

---

<sup>315</sup> Vgl. Kapitel *Ein Berg voller Rechte*, S. 16.



Abb. 2: Plakat Recht auf Gleichheit.

In der Klasse 4a hatten die Kinder schon beim ersten Brainstorming in den Kleingruppen sehr viele Ideen. Eine Gruppe hatte bereits eine konkrete Szene im Kopf. Die Schülerinnen und Schüler dieser Klasse wirkten generell freier, hingegen waren jene von der 3a durch das permanente Einschreiten der Lehrerin gehemmt. In einer ersten Nachbesprechung einigten Aleksiev und ich uns darauf, dass künftig die Vorbesprechungen mit dem Lehrpersonal, den jeweiligen Klassenlehrerinnen und Lehrern nicht nur einen Einblick in das Projekt geben, sondern auch ihre Position und Aufgabe während des Projekts besprochen werden sollte. Von unserer Seite wurde hier zu viel vorausgesetzt und vor allem die institutionelle, schulische Struktur wie mögliche Verunsicherungen auch seitens des Lehrpersonals hinsichtlich Abweichungen von eben dieser Struktur nicht

berücksichtigt. Im Feedback-Bogen<sup>316</sup> schrieben die beiden Lehrerinnen der Elisabethschule:

„Auch wir hatten dazu gelernt, den Kindern mehr Freiraum zu schenken, Vertrauen in sie zu setzen, wenn sie ihnen wichtige Anliegen präsentieren und nicht alles bis zuletzt durchplanen zu wollen.“<sup>317</sup>

Ab dem zweiten Termin konnten die Projekteinheiten im Pfarrsaal direkt neben der Volksschule stattfinden. Grundsätzlich kann zwar in den meisten Räumen theaterpädagogisch gearbeitet werden, jedoch haben die schulischen Klassenräume für die Schülerinnen und Schüler eine bereits festgelegte Bedeutung, weswegen wir diese Möglichkeit begrüßten. Überdies musste hier nicht so sehr auf die Lärmentwicklung geachtet werden, da sich rundherum keine anderen Schulklassen befanden, die man hätte stören können. Am Beginn der zweiten Projekteinheit suchten Aleksiev und ich zunächst das Gespräch mit der jeweiligen Klassenlehrerin. Auf diesem Weg versuchten wir, das festgestellte Versäumnis hinsichtlich einer Vorbereitung der Lehrerinnen, deren Aufgabe während des Projekts und die Notwendigkeit der Aufweichung sonst üblicher schulischer Strukturen und Regeln zur Begünstigung kreativer Prozesse, nachzuholen und zu besprechen. Beide Lehrerinnen konnten unsere Bitte, sich mehr im Hintergrund zu halten, annehmen und die Zusammenarbeit verlief in weiterer Folge unproblematisch.

---

<sup>316</sup> Vogtmann, Jennifer, Feedback-Bögen zum Projekt *Ein Berg voller Rechte*. November 2012.

<sup>317</sup> Jandl, Kerstin/Brigitte Danhel, Echo zum Kinderrechte-Projekt, Wien 2012. Siehe Anhang Nr. 3.



Abb. 3: Einstiegsspiel.

In der zweiten Einheit hatten die Kinder nach dem Einstiegsspiel nochmals die Möglichkeit an ihren Plakaten bzw. Ideensammlungen weiterzuarbeiten. Manche Kinder beteiligten sich und waren sehr interessiert, andere – insbesondere Schülerinnen und Schüler aus der 3a - konnten mit dieser Aufgabenstellung nicht so viel anfangen und genossen lieber den neuen Freiraum, testeten ihn aus, liefen herum und blödelten. Es wurde recht chaotisch, aber wie besprochen, hielt sich die Klassenlehrerin zurück. Am Ende dieser Einheit sollten sich die Gruppen gegenseitig ihre Ideen präsentieren. Dazu stellten wir vor der Bühne Sitzreihen auf. Jeweils eine Gruppe stand auf der Bühne um den anderen

Kindern ihre Ergebnisse vorzustellen. Diese Situation war für die Kinder schwierig, da den zuschauenden Kindern schnell langweilig wurde und dadurch Unruhe entstand. Wieder machte sich ein Unterschied zwischen den beiden Klassen bemerkbar. Während die Klasse 3a zunächst den neugewonnenen Freiraum austestete, konnte die 4a viel besser mit dem lockeren Rahmen umgehen. Auch die 4a hatte nach dem Einstiegsspiel Zeit in den Kleingruppen, um an den Ideen weiterzuarbeiten. Anschließend erfolgte die Präsentationen der einzelnen Gruppen vor der Klasse.

Der Professor für Ästhetische Bildung und Theater in Bochum, Dietmar Sachser, schreibt in seinem Text *Theaterspielflow*, dass

„Neben der Handlungsvereinbarung, um ablenkungs- und unterbrechungsfrei arbeiten zu können, [...] der *räumliche Rahmen* direkte Auswirkung auf die Schaffensatmosphäre, auf das „schöpferische Klima“ [hat] und kann Theaterspielflow als Fundament dienen.“<sup>318</sup>

Sachser ist zwar ebenfalls der Meinung, dass sich grundsätzlich jeder Raum eignet, jedoch sollte der Raum „bewusst gewählt und gestaltet“<sup>319</sup> werden. Hier werden wesentliche Punkte angesprochen, die von Aleksiev und mir zunächst aufgrund mangelnder Erfahrung nicht berücksichtigt wurden, wie beispielsweise die „Handlungsvereinbarungen“<sup>320</sup>. Damit sind die gemeinsam festgelegten Regeln, die jedes Spiel braucht, gemeint und die den Schülerinnen und Schülern einen Rahmen geben, in dem sie sich kreativ entfalten können. Abgeschreckt durch die schulische Strenge, die

<sup>318</sup> Sachser, Dietmar, „Theaterspielflow. Flow als ein künstlerischer Gestaltungsmodus an der Nahtstelle von Theoriebildung und Praxis der Theaterpädagogik“, *Lektionen 5. Theaterpädagogik*, Hg. Christoph Nix/Dietmar Sachser/Marianne Streisand, Berlin: Theater der Zeit 2012, S. 82-92. S.85.

<sup>319</sup> Ebd.. Sachser, „Lektionen 5“, S. 85.

<sup>320</sup> Ebd. Sachser, „Lektionen 5“ S. 85.

bei der ersten Einheit spürbar war, wollten die Spielleiterin und der Spielleiter einen möglichst freien Rahmen schaffen. Allerdings sind auch hierfür gewisse Regeln notwendig, um das gemeinsame Ziel auf eine für alle befriedigende Weise zu erreichen. Ähnliches beschreibt auch Karin Grau in einem Fachbeitrag über ihre Erfahrung im Bereich Darstellendes Spiel:

„In der Absicht, die Spieler nicht zu gängeln, ihnen keine Vorschriften zu machen, hatte ich sie sehr allein gelassen. Es war schwierig für mich zu erleben, dass sie zunächst gar nichts mit der von mir „gewährten Freiheit“ anzufangen wussten. Dass man auch zu wenig vorgeben kann, so dass sie sich verunsichert fühlen, habe ich damals nicht gewusst.“<sup>321</sup>

Ein weiterer wesentlicher Punkt, der von Sachser angesprochen wurde, betrifft den Raum. Der oben bereits erwähnte Pfarrsaal kann zwar durchaus als geeignet betrachtet werden, allerdings handelte es sich hier um einen offenen, sehr großen Raum, den wir nicht vorbereitet hatten und dessen Nutzung mit den Schülerinnen und Schülern nicht besprochen wurde. Hier begegnen sich also die beiden Themen Spielregeln und Raum direkt. In einem Fachbeitrag mit Erfahrungsberichten von der Kulturwissenschaftlerin und Dramadozentin, Roswitha Frey, wird eben diese Problematik angesprochen. Folgende Beobachtung bestätigte sich in diesem Projekt:

„War der Raum freigegeben, war die Einführung von nachträglichen Regeln nicht mehr möglich und wurde mit Rückzug und Widerstand beantwortet.“<sup>322</sup>

<sup>321</sup> Grau, Karin, „Vom Darstellenden Spiel mit Kindern und Jugendlichen zur Theateraufführung“, *Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen*, Hg. Christel Hoffmann/Annett Israel, Weinheim und München: Juventa<sup>4</sup> 2008, S. 131-148. S.133.

<sup>322</sup> Frey, Roswitha, „Mit-Spiel-Theater „Trau Dich“ oder vom Spielen zum Theater spielen.

Jene Kinder, die beim beschriebenen Projekt im Raum herum zu laufen und zu blödeln begannen, beteiligten sich tatsächlich auch bis zum Ende dieser Einheit nicht mehr. Es gelang Aleksiev und mir nicht, sie zurück zu holen und für das Angebot des Projekts zu begeistern. Während der Zeit bis zur nächsten Projekteinheit trafen wir uns, um anhand der gesammelten Ideen der sechs Kleingruppen einen ersten Stückentwurf zu machen. Die Vorlage für diesen Stückentwurf bildeten die sechs einzelnen Szenen der Kleingruppen. Wir versuchten diese in eine sinnvolle Reihenfolge und zu einem stimmigen Gesamtwerk zusammenzuführen. An den Szenenentwürfen der Spielerinnen und Spieler wurden keine Änderungen vorgenommen. In der folgenden Einheit (3. Einheit), nach dem gewohnten Einstiegsspiel, wurde dieser erste Versuch einer sinnvollen Reihung der Einzelszenen im Sesselkreis präsentiert. Nachdem der Stückentwurf gemeinsam besprochen wurde, ging es an die Rollenverteilung in den bereits bestehenden Kleingruppen. Dies funktionierte in der 3a sehr gut und es war erstaunlich zu beobachten, wie die Schülerinnen und Schüler untereinander Interessenskonflikte selbstständig lösen konnten. In dieser Klasse machten sich generell bereits Veränderungen zu den vorherigen Terminen bemerkbar. Es konnte beobachtet werden, dass die Kinder viel aufmerksamer und mehr bei der Sache waren. Die Schülerinnen und Schüler blühten immer mehr auf, zeigten sich interessiert und fanden offensichtlich Gefallen an dem Projekt. In der 3a gab es insbesondere einen Jungen, der immer wieder Unruhe in die ganze Gruppe brachte. Bei ihm war die Veränderung besonders

---

Versuch einer Wegbeschreibung“, *Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen*, Hg. Christel Hoffmann/Annett Israel, Weinheim und München: Juventa<sup>4</sup> 2008, S. 103-130. S.124.

spürbar, da er sich einbrachte, mithalf und auch seine Kolleginnen und Kollegen unterstützte. Er war generell viel aufmerksamer und beteiligte sich aktiv. Auch in der 4a war für diese Einheit der selbe Ablauf geplant. Beim Besprechen des Stückentwurfs brachten sich die Schülerinnen und Schüler ein und hatten auch eine tolle Idee. Die Zuschauer, zu denen sich hauptsächlich Erwachsene zählen würden, sollten vor der letzten Szene in die Pause geschickt werden und anschließend, wie auch die Erwachsenen im Stück, von den Kindern angelockt werden. So würden die Erwachsenen im Zuschauerraum gleichzeitig zum Teil der Aufführung werden und die Kinder könnten ihren abschließenden Appell direkt an die Erwachsenen im Publikum richten. Es folgte auch in der 4a die Rollenverteilung in den bereits bestehenden Kleingruppen. Interessanterweise fiel diese Aufgabe den Kindern dieser Klasse schwerer. Möglicherweise lag dies daran, dass diese Klasse das Projekt, zumindest im Empfinden von Aleksiev und mir, ernster nahm. Wir unterstützten beide Klassen bei der Rollenfindung und -verteilung, jedoch kam es in der 4a in mehreren Gruppen zu Tränen und Unstimmigkeiten. In einer der Kleingruppen hatten z.B. die Kolleginnen und Kollegen eines Jungen bereits eine sehr klare Vorstellung, welche Rollen es geben und wer diese übernehmen sollte. Für besagten Jungen hatten die anderen die Rolle des Vaters vorgesehen. Unglücklich über diese Situation und überstimmt von seinen Mitschülerinnen und Mitschülern zog sich der Junge zurück, wurde ruhig und brach schließlich in Tränen aus. Er wollte nämlich gerne Präsident sein. „Man sollte immer den vorhandenen Impuls annehmen, denn emotionale Kultur braucht Zeit zur Ausdehnung in einer angstfreien Atmosphäre“<sup>323</sup>, schreibt Roswitha Frey bezüglich einer

---

<sup>323</sup> Frey, „Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen“, S. 122.

ähnlichen Situation. Nachdem wir diesen Impuls aufgriffen und dem Jungen zu der Idee, die Figur des Präsidenten ins Theaterstück einzubauen, gratulierte, veränderte sich schlagartig seine Stimmung. Der Junge, der sich zuvor von der Gruppe abgekapselt hatte, kehrte zurück und beteiligte sich wieder am Projektgeschehen. Auch die anderen, die ihn vorher noch zur Rolle des Vaters drängen wollten, konnten mit der neuen Situation umgehen und akzeptierten den Wunsch, sobald er einmal geäußert war. Schlussendlich konnte mit Unterstützung der Spielleitung jedes Kind eine passende Rolle finden. Hoffmann beschreibt (vereinfacht ausgedrückt) diesen Weg der Rollenfindung:

„Die Zugänge, die die Spielenden zu ihren Geschöpfen finden, sind individuell sehr verschieden und kaum zu verallgemeinern. Aber den Darstellern steht ja in diesem Prozess ein Regisseur oder Spielleiter als Geburtshelfer zur Seite, und hier lassen sich durchaus, wenn auch grob vereinfacht, zwei methodische Ansätze ausmachen: Der eine probiert über die Psychologie, d.h. über Befindlichkeit, über ein bestimmtes Gefühl, Handlungen zu finden, der andere geht von einer Geste, einer Bewegung, einem Gang oder Wort aus, um dadurch Handlungen und darüber Empfindungen auszulösen. Natürlich handelt es sich dabei nicht um Einbahnstraßen.“<sup>324</sup>

Im Fall des hier beschriebenen Projekts hatten die Schülerinnen und Schüler bereits Ideen für die einzelnen Szenen gesammelt und anhand dieser groben Handlungsstrukturen versucht, ihre Figuren zu kreieren. Dies war ein spannender Prozess und wenngleich er, von außen betrachtet, umgekehrt abgelaufen ist, als in Hoffmanns „methodischen Ansätzen“<sup>325</sup>, so war es tatsächlich die Aufgabe der Spielleitung eben diese

<sup>324</sup> Hoffmann, Christel, „Die Kunst des Spielleiters“, *Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen*, Hg. Christel Hoffmann/Annett Israel, Weinheim und München: Juventa<sup>4</sup> 2008, S. 13-33. S. 30f.

<sup>325</sup> Ebd. Hoffmann, „Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen“, S. 30f.

Befindlichkeiten und Gefühle der Figuren ans Tageslicht zu befördern und so die Kinder bestmöglich auf dem Weg zu ihrer Rolle zu unterstützen. In der darauf folgenden Woche sollten Bühnenbild und Requisiten mit den Schülerinnen und Schülern besprochen werden. Dies geschah nach dem Einstiegsspiel im Sesselkreis. Anschließend konnte jede Gruppe ihre Szene auf der Bühne improvisieren.



Abb. 4: Probensituation.

„In der Grundschule, in der die Kinder überhaupt erst ihre Rolle als Schüler finden müssen, ist die Spielfreudigkeit am größten. Das führt allerdings auch dazu, dass sie häufig weniger die Rolle als sich selbst darstellen, wobei sie schnell herausfinden, was die Lehrerin gerne sieht.“<sup>326</sup>

<sup>326</sup> Scheller, Ingo, *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*, Berlin: Cornelsen<sup>8</sup> 2010. S. 214.

Was Ingo Scheller hier beschreibt, konnten auch von Aleksiev und mir bei der ersten Improvisation der Szenen beobachten. Die Schülerinnen und Schüler spielten zwar freudig darauf los, jedoch stellten sich die Kinder zunächst eher selbst dar und es brauchte hier Zeit und Feingefühl, seitens der Spielleitung, um die Kinder mit ihrer Rolle vertraut zu machen, und diese auch auf die Bühne zu bringen. Es konnte hier beobachtet werden, dass es notwendig war, die Kinder immer wieder zurückzuholen, die in ihrer spielerischen Freude vorseilten. Während eine Gruppe auf der Bühne stand, übernahmen die restlichen Kinder jeweils die Funktion der Zuschauerinnen und Zuschauer. Wieder war es für die zusehenden Kinder schwer bei der Sache zu bleiben und so wurde es zwischendurch immer wieder unruhig. Es gelang uns im Verlauf des Projekts nicht, eine geeignete Lösung für solche Situationen zu finden. Auch das Rezeptionsverhalten und das gemeinsame Reflektieren des Gesehenen muss erst gelernt werden. Während dem Projekt stellte sich heraus, dass die Kinder mit ihren Sehgewohnheiten beim Zuschauen schnell gelangweilt waren. „Es kann auch Sinn machen, einzelne Beobachtungsaufträge an die Zuschauenden zu vergeben [...]“<sup>327</sup>, schreibt der Theaterpädagoge, Roger Lille, im *Studienbuch Theaterpädagogik*. Eine spezifische Auseinandersetzung mit der Rolle der Beobachterinnen und Beobachter hat während des Projekts noch nicht stattgefunden. Die aktiv Spielenden und das Geschehen auf der Bühne standen im Mittelpunkt. Die Folge davon war eine Vernachlässigung der Beobachtungsfunktion und teilweise Frustration sowohl auf Seiten der gelangweilten Kinder, die mit ihrer

---

<sup>327</sup> Felder, Marcel/Mathis Kramer-Länger/Roger Lille/Ursula Ulrich, *Studienbuch Theaterpädagogik. Grundlagen und Anregungen*, Zürich: Publikationsstelle an der Pädagogischen Hochschule 2013, S. 183.

Beobachtungsrolle nichts anfangen konnten, als auch auf unserer Seite, die sich teils vergeblich darum bemühten, dass die zuschauenden Kinder ruhig und aufmerksam waren. In der Beobachterrolle gab es kein klar formuliertes Ziel bzw. war dieses nicht greifbar, da der Weg dorthin nicht beschrieben wurde und daher kein Bezug dazu hergestellt werden konnte. Mit einer ähnlichen Problematik hatten wir es auch in anderer Hinsicht zu tun. Das „[...] von Anfang an – zumindest in Teilen – ergebnisorientiert gearbeitet werden“<sup>328</sup> muss und „auch der Aufbau einer einzelnen Unterrichtseinheit [...] diese Ergebnisorientiertheit widerspiegeln“<sup>329</sup> sollte, kann bei Hilliger gelesen werden und es konnte tatsächlich bei diesem Projekt auch beobachtet werden, dass die Ernsthaftigkeit der Schülerinnen und Schüler gegenüber dem Projekt stieg, je näher der Aufführungstermin, und somit auch das gemeinsame Ziel, rückte. Um den Arbeitsprozess, den Weg bis zur Aufführung, für die Kinder transparenter zu gestalten, wäre es also für weitere Projekte dieser Art sinnvoll, Ziele für die einzelnen Projekteinheiten festzuhalten und diese auch am Beginn jedes Treffens mit den Kindern zu besprechen. Diese Erkenntnis fehlte der uns allerdings während dieses ersten Projekts und so wurde, aufgrund der entstandenen Unruhe während der Rollenimprovisation, ab der nächsten Einheit parallel gearbeitet. Jeweils eine Gruppe sollte auf der Bühne stehen und ihre Szene ausfeilen, während die anderen Kolleginnen und Kollegen an den Bühnenbildern arbeiteten. Diese Vorgehensweise erwies sich als geeignet. In den Kleingruppen konnte gut und ohne Ablenkung durch die Unruhe im

---

<sup>328</sup> Hilliger, Dorothea, „Probewege. Wohin man gehen könnte“, Theaterspielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen, Hg. Christel Hoffmann/Annett Israel, Weinheim und München: Juventa<sup>4</sup> 2008, S. 67-89. S.73.

<sup>329</sup> Ebd., S.73.

Zuschauerraum auf der Bühne an den einzelnen Szenen gearbeitet werden. Die Lehrerinnen beaufsichtigten indes die restlichen Kinder beim Malen der Bühnenbilder. Der szenische Gestaltungsprozess ist ein Kern der Theaterarbeit und Entscheidend für den Erfolg oder Misserfolg der späteren Aufführung. Mathis Kramer-Länger schreibt dazu:

„Nach jeder Improvisation werden neue Erfindungen, die die zuvor bestimmten ergänzen, von Spielleitung und Spielenden gemeinsam besprochen und entweder festgehalten oder verworfen. So erweitern sich die inhaltlichen, dramaturgischen und/oder formalen Abmachungen und Setzungen.“<sup>330</sup>

Auf diese Art und Weise arbeiteten wir bis zur siebten und letzten Projekteinheit weiter. Die Szenen konnten so gut ausgearbeitet werden und die Kinder fanden zu mehr Sicherheit in ihrem Auftreten auf der Bühne und hinsichtlich ihrer Rollen. Diese Vorgehensweise brachte allerdings auch den Nachteil, dass die Kleingruppen zwar intensiv miteinander arbeiteten, allerdings nicht als ganze Klasse. So konnten wir beobachten, dass jedes Kind zwar die eigene Szene betrachtete, aber durch die Trennung auch der Blick auf das große gemeinsame Ganze etwas in den Hintergrund geriet.

Nachdem es im Pfarrsaal zwar eine Bühne aber keinen Bühnenhinterraum gab, mussten die Schülerinnen und Schüler auch bei der Aufführung vor der Bühne Platz finden. Insgesamt 42 Kinder sollten während der Aufführung immer wieder auf und abgehen. Um ihnen den Auftritt zu erleichtern und um Chaos bei der Aufführung zu vermeiden, überlegten wir

---

<sup>330</sup> Felder, Marcel/Mathis Kramer-Länger/Roger Lille/Ursula Ulrich, *Studienbuch Theaterpädagogik*, S. 156.

uns ein System, bei dem jede Gruppe, die gemeinsam auftrat, jeweils eine eigene Decke zum Sitzen bekam. Die Decken hatten zusätzlich unterschiedliche Farben und Muster und wir legten sie in der Reihenfolge der Auftritte auf. Bei der Generalprobe wurde zunächst eben diese Sitzordnung, sowie die genaue Reihenfolge der Auf- und Abgänge besprochen. Da dies bis zur Generalprobe weder geprobt noch besprochen wurde, sahen sich die Kinder vor einer neuen Herausforderung – und das kurz vor der Aufführung. Die Generalprobe verlief daher chaotisch und es machte sich bereits Aufregung vor der Premiere breit. Um den Schülerinnen und Schülern den Auftritt zu erleichtern, sollten, bei weiteren Projekten dieser Art, die Bedingungen bei der Aufführung bereits während des laufenden Projekts von der Spielleitung mitberücksichtigt werden.

Vor der Aufführung bat uns der Leiter der Elisabethschule um ein Gespräch bzw. um einführende Worte am Theaterabend, da er befürchtete das Publikum könne das Stück ansonsten nicht verstehen oder es könnten falsche Erwartungen entstehen, denen die Schülerinnen und Schüler nicht gerecht würden.

Trotz Befürchtungen und Unruhen in letzter Minute, lief die Aufführung problemlos ab. Nach einer offiziellen Begrüßung und den einführenden Worten durch die Spielleiterin, konnte das Theaterstück beginnen. Hierbei teilten sich die Spielleitung auf, um die Kinder bestmöglich zu unterstützen. Ich befand mich hinter dem Vorhang. So konnten Hilfestellungen während des Stücks gegeben werden und Aleksiev befand sich vor der Bühne, um

die Auf- und Abgänge zu koordinieren. Am Ende der Aufführung bekamen die Schülerinnen und Schüler auf der Bühne einen schallenden Applaus. Jede Skepsis war verloren und alle, Kinder wie Erwachsene, schienen begeistert. Es entstand auf Seiten der Spielleitung jedoch der Eindruck, dass die Ernsthaftigkeit des auf die Bühne gebrachten Themas bzw. auch des Stücks und der Schülerinnen und Schüler selbst unter dem erwachsenen Publikum litt. Jedes Eltern- oder Großeltern-Teil wartete gespannt auf den Moment des Auftritts des eigenen Kindes und war schließlich automatisch begeistert, als es dann auf der Bühne zu sehen war. So entstand die Idee bei weiteren Projekten dieser Art zwar die Eltern der auftretenden Kinder nicht auszuschließen, aber doch grundsätzlich ein Stück von und für Kinder zu planen.

Das Stück, das auf oben beschriebene Weise entstand, ist eine märchenhafte Geschichte rund um das Thema Kinderrechte<sup>331</sup>: Einige Kinder entdecken die Kinderrechte und stellen bald fest, dass in ihrem Umfeld einiges schief läuft. Hilfesuchend wenden sie sich an den Präsidenten, der den Handlungsbedarf erkennt und sie zur Kinderrechte-Zauberin schickt. Mit ihrer Hilfe mobilisieren sie alle Kinder und nehmen so die Umsetzung und Einhaltung ihrer Rechte selbst in die Hand. Dies geschieht nicht ohne einem abschließenden Appell an die Erwachsenen.

An dieser Stelle hatten die Kinder die Idee eine Pause im Stück einzuplanen, um die zusehenden (realen) Erwachsenen am Ende der

---

<sup>331</sup>Vogtmann, Jennifer, *Den Kinderrechten auf der Spur. Geschichte des Theaterstücks, dass im Rahmen des Schulprojekts Ein Berg voller Rechte entstand*, November 2012, siehe Anhang Nr. 4.

Pause auf jene Fährte, die auch im Stück wieder zu den Kindern führt, zu locken. So wurde am Ende das Publikum zum Teil der Aufführung und die Kinder auf der Bühne hatten die Möglichkeit die Erwachsenen direkt anzusprechen. Am Ende klärten die Kinder die Eltern über ihre Rechte auf und feierten schließlich gemeinsam ein Fest der Kinderrechte.



Abb. 5: Aufführung.

Durch das Ansprechen und die intensive Auseinandersetzung mit dem sensiblen Thema Kinderrechte wurden bei allen Beteiligten auch persönliche Prozesse ausgelöst, die von der Spielleitung auch gewünscht bzw. gewollt waren. Ein Junge aus der Klasse 3a geriet dadurch im Laufe des Projekts in ein für ihn schwieriges Spannungsfeld. Aleksiev und ich

beobachteten zunächst, dass der Junge innerhalb der Klassengemeinschaft eine Randposition einnahm. Im Zuge der ersten Einheiten zeigte er jedoch langsam und vorsichtig immer mehr Interesse. Gegen Ende des Projekts veränderte sich jedoch sein Verhalten während der gemeinsamen Stunden scheinbar schlagartig und er kapselte sich wieder ab und verschloss sich vor der Gruppe. Durch ein Gespräch mit der Klassenlehrerin stellte sich heraus, dass dieser Junge aus schwierigen Familienverhältnissen kam. Nachdem er sich nach und nach immer mehr für das Thema Kinderrechte interessierte, hatte er zuhause den Eltern davon erzählt. Der Lehrerin erzählte er anschließend, dass diese Rechte für ihn nicht gelten würden. Diese für den Jungen schwierige Situation konnte im Rahmen des Projekts bis zuletzt nicht aufgelöst werden. Es gelang zwar, den Jungen zu ermutigen sich weiterhin an dem gemeinsamen Theaterstück zu beteiligen, jedoch wurde er am Tag der Premiere noch vor seinem Auftritt von seinen Eltern abgeholt.

Der positive Effekt dieser Situation war, dass die Lehrerin durch das Projekt auf diese Situation aufmerksam wurde. Sie hatte den Handlungsbedarf erkannt. Für uns entstand dadurch verstärkt das Bedürfnis, sich professionelle Unterstützung zu holen. Im Laufe des Projekts fungierten wir auch als Ansprechpartner für die Schülerinnen und Schüler. Doch es erschien wichtig, den Kindern auch einen kompetenten, vertrauenswürdigen und dauerhaften Ansprechpartner vorzustellen. Aus diesem Grund nahmen wir Kontakt zur Kinder- und Jugendanwaltschaft Wien (KJA) auf und lud diese sowohl zur Theaterpremiere als auch zum gemeinsamen Abschlusstermin in die Schule ein. Am Tag der Aufführung

konnte zwar niemand von der KJA so kurzfristig dabei sein, jedoch erklärte sich eine Mitarbeiterin bereit, die Kinder- und Jugendanwaltschaft beim Abschlusstermin in den beiden Klassen 3a und 4a vorzustellen. Ende November 2012 – knappe zwei Wochen nach der Aufführung am internationalen Tag der Kinderrechte (20. November) – verlief der Abschlusstermin in guter Stimmung. In diesem Rahmen wurde das gemeinsam Erlebte besprochen, Erinnerungen und Erfahrungen wurden ausgetauscht und im Zuge einer Feedback-Runde konnte jede und jeder seine Eindrücke mitteilen. Die KJA stellte sich vor und die Kinder interessierten sich für die Arbeit dieser Einrichtung. Ebenso erhielten die Schülerinnen und Schüler die zuvor im Rahmen einer Aktion gesammelten Wortspenden, zu dessen Teilnahme der Verein *culture fly* im Rahmen des 20jährigen Jubiläums der Kinderrechte in Österreich, aufrief und an der sich Politikerinnen und Politiker, Künstlerinnen und Künstler, Eltern und Privatpersonen beteiligten. Über diese nicht erwartete Aufmerksamkeit von Seiten der erwachsenen Öffentlichkeit freuten sich die Kinder sehr und blätterten neugierig in den gesammelten Wortspenden.

## **5. Ein Berg voller Rechte – die Evaluierung**

Im Anschluss an die Durchführung evaluierten Philip Aleksiev, vom Verein *culture fly* und ich das Projekt *Ein Berg voller Rechte*. Beobachtungen, die während der Theaterarbeit mit den Kindern gemacht werden konnten,

wurden besprochen und die gemeinsamen Erfahrungen auf einer professionellen Ebene diskutiert. Die Feedback-Bögen, die von mir erstellt und von den Kindern und den Klassenlehrerinnen im Anschluss an das Projekt ausgefüllt wurden, zogen wir ebenfalls zur Evaluierung heran. Diese werden in diesem Kapitel zur kritischen Diskussion gestellt. Zudem kam die Kinder- und Jugendanwaltschaft Wien (KJA) auf den Verein *culture fly* zu, um Möglichkeiten bezüglich einer zukünftigen Kooperation zu besprechen. Daher flossen die Erkenntnisse aus diesem ersten Projekt *Ein Berg voller Rechte* bzw. dessen Evaluierung in meine Überarbeitung des Konzepts ein. Dieses überarbeitete Konzept, das nunmehr unter dem Titel *Den Kinderrechten auf der Spur* lief, wurde mit der KJA besprochen und es kam zu zwei Folgeprojekten im Herbst 2014. Diese gelangten in der Volksschule Grünentorgasse (1090 Wien) und im Sonderpädagogischen Zentrum Petrusgasse (1030 Wien) in jeweils zwei Schulklassen zur Umsetzung.

In Anlehnung an Elisabeth Hagl, Pädagogin und Regisseurin mit theaterpädagogischem Schwerpunkt in Deutschland, wird die Evaluierung anhand der folgenden drei Ebenen der Theaterpädagogik strukturiert:

- Die subjektive Ebene
- Die soziale Ebene und
- Die künstlerische Ebene<sup>332</sup>

Die subjektive, individuelle Ebene der Kinder ist die am schwierigsten zu erfassende Ebene, da es sich hier um persönliche, innere Prozesse handelt, die von außen schwer nachvollziehbar sind. Hier waren Rückmeldungen der Klassenlehrerinnen zu den einzelnen Schülerinnen

---

<sup>332</sup> Vgl. Hagl, Elisabeth, *Theaterpädagogische Projekte und lebendige Lernkultur. Möglichkeiten theaterpädagogischer Projekte in der Schule zur Realisierung einer lebendigen Lernkultur*, Saarbrücken: VDM 2009, S. 40ff.

und Schülern, sowie auch Beobachtungen, der Spielleitung hilfreich. Die Beobachtungen der Klassenlehrerinnen waren insofern von besonderer Bedeutung, als sie ein umfassenderes Vorher-/Nachher-Bild von den einzelnen Kindern hatten, da sie die Schülerinnen und Schüler bereits gut kannten und ihr Verhalten bzw. auch Änderungen in ihrem Verhalten daher besser beobachten konnten. Einige Kinder, die ansonsten von den Lehrerinnen eher als zurückhaltend und in Gruppenarbeiten wenig aktiv beschrieben wurden, lebten innerhalb des Projekts *Ein Berg voller Rechte* auf und beteiligten sich aktiv. Auch konnte anhand der individuellen Fragen, mit denen sich die Kinder während des Projekts an die Spielleitung wandten, beobachtet werden, dass bei einigen der Schülerinnen und Schüler Prozesse in Gang gesetzt wurden, bei denen bekannte Verhaltensmuster hinterfragt und gleichzeitig neue Möglichkeiten angedacht und erprobt wurden. Die Fragen der Kinder bezogen sich stark auf die Kinderrechte und deren Umsetzung in ihrer persönlichen Lebenswelt. Zum Beispiel wurde gefragt, ob es erlaubt ist, dass Eltern permanent über die Köpfe ihrer Kinder hinweg entscheiden, obwohl diese anderer Meinung sind und wie die Kinder ihr Recht auf freie Meinungsäußerung gegenüber ihren Eltern einfordern können. Dies zeigte, dass tatsächlich eine aktive Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt stattfand. Es konnte aber nicht nur ein Auseinandersetzen mit den Kinderrechten beobachtet werden, sondern auch Entwicklungen im persönlichen Auftreten bzw. in gewohnten Verhaltensmustern. Ein Junge aus der Klasse 3a, der Elisabethschule, war innerhalb seiner eigenen Klasse als sogenannter Klassenclown bekannt. Bei Gruppenarbeiten oder auch in ganz alltäglichen Schulsituationen viel dieser Junge, laut den

Berichten der Klassenlehrerin, durch Störungen des Geschehens auf. Zunächst verhielt sich dieser Junge auch in den Projekteinheiten wie von der Lehrerin als üblich beschrieben. Im Laufe des Projekts änderte sich jedoch sein Verhalten. Er begann sich aktiv einzubringen, Klassenkolleginnen und Kollegen sowie auch die Spielleitung zu unterstützen und er bekam dafür von der ganzen Gruppe Anerkennung, was ihn zusätzlich in seinem veränderten Verhalten bestärkte. Hagl schreibt hierzu in *Theaterpädagogische Projekte und lebendige Lernkultur*:

„Es geht um eine ganzheitliche Auseinandersetzung des Darstellers mit den eigenen intellektuellen, seelischen und körperlich-stimmlichen Voraussetzungen. Er erforscht sich selbst und kann sowohl biographisch gemachte Erfahrungen aufspüren, als auch ungewohnte Ausdrucks- und Handlungsmöglichkeiten entdecken. Dadurch grenzen sich diese Lernerfahrungen, von solchen die man gewöhnlich in der Schule macht, ab.“<sup>333</sup>

Wir stellten im Laufe des Projekts *Ein Berg voller Rechte* fest, dass aufgrund der großen Anzahl an Kindern nicht hinreichend auf jede und jeden Einzelnen individuell eingegangen werden konnte. Da aber „Das Individuum [...] Ausgangspunkt der Arbeit [ist] und unablässiger Bestandteil des Endprodukts der Aufführung“<sup>334</sup>, ist es zielführender bei zukünftigen Projekten dieser Art die Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf eine Schulklasse zu beschränken. Durch eine geringere Anzahl an Kindern würde allen mehr Raum für die individuelle Auseinandersetzung und Entwicklung bleiben. Bei einer Gruppe von insgesamt knapp über 40 Kindern können individuelle Bedürfnisse der einzelnen Kinder leicht übersehen werden. Vor allem ruhigere

<sup>333</sup> Hagl, *Theaterpädagogische Projekte und lebendige Lernkultur*, S. 42.

<sup>334</sup> Hagl, *Theaterpädagogische Projekte und lebendige Lernkultur*, S. 44.

Schülerinnen oder Schüler, die nicht von selbst in den Vordergrund rücken bzw. jene die mehr Unterstützung brauchen, haben so weniger Chance sich einzubringen und geraten leicht in den Hintergrund. In den Feedback-Bögen<sup>335</sup>, die im Anschluss an das Projekt *Ein Berg voller Rechte*, an die Kinder und die Lehrerinnen ausgeteilt wurden, wurde unter anderem auch nach dem persönlichen Eindruck hinsichtlich der Lernerfahrungen, die innerhalb des Projekts gemacht werden konnten gefragt. Von 40 Schülerinnen und Schülern, die den Feedback-Bogen ausfüllten, gaben 32 Kinder an, dass sie im Bereich der Kinderrechte *sehr gut* dazugelernt hatten. Weitere vier Kinder meinten, sie wüssten nun *gut* über die Kinderrechte bescheid. 38 von 40 Schülerinnen und Schülern fanden es *sehr gut* bzw. *gut* mittels eines theaterpädagogischen Projekts Neues zu lernen. Laut dem persönlichen Eindruck der Lehrerinnen, der ebenfalls mittels Feedback-Bogen erfragt wurde, wirkte sich das Projekt *Ein Berg voller Rechte* *sehr gut* auf das Selbstbewusstsein und *gut* auf das Körpergefühl der Kinder aus. Die Feedback-Bögen können zwar lediglich persönliche Eindrücke der Kinder und Lehrerinnen wiedergeben und sind nicht als wissenschaftliche Untersuchung zu sehen, jedoch erwiesen sie sich dennoch als aufschlussreich hinsichtlich der Evaluierung des Projekts.

Die soziale Ebene findet sich in unterschiedlichen Bereichen des Theaterprozesses wieder. Zum einen hinsichtlich der „[...] Auseinandersetzung von Menschen mit gesellschaftlichen Themen“<sup>336</sup>, im Falle des Projekts *Ein Berg voller Rechte* mit dem Thema Kinderrechte.

---

<sup>335</sup> Vogtmann, Jennifer, Feedback-Bögen zum Projekt *Ein Berg voller Rechte*, November 2012, Siehe Anhang Nr. 2

<sup>336</sup> Vgl. Hagl, *Theaterpädagogische Projekte und lebendige Lernkultur*, S. 44.

Wie weiter oben bereits anhand von Beispielen dargelegt, konnte eine Auseinandersetzung mit dem Thema Kinderrechte von uns bei den Schülerinnen und Schülern beobachtet werden. Zum anderen sieht Hagl die soziale Ebene auch in der künstlerischen Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit. Die Realität als Ausgangspunkt der Theaterarbeit wird durch die künstlerische Auseinandersetzung auf eine theatrale Ebene gehoben. Da das Verhalten auf der Bühne nicht der Darstellerin bzw. dem Darsteller, sondern ihrer bzw. seiner Rolle, zugeschrieben wird, haben „Die symbolischen Handlungen, welche die Spieler vollziehen, [...] aber keine direkten Folgen auf die Realität“.<sup>337</sup> Obgleich die Erfahrungen, welche die Spielerinnen und Spieler in ihrer Rolle machen, „[...] nicht automatisch als Lerneffekt auf die Alltagsebene übertragbar sind“<sup>338</sup>, können „[...] im Theaterspiel soziale Kompetenzen geprobt werden und diese dann im Alltag unbewusst oder bewusst weiter genutzt werden [...]“<sup>339</sup> Die soziale Ebene der Theaterpädagogik findet sich zudem in der Tatsache, dass Theaterarbeit immer Teamarbeit ist. Bei der gemeinsamen Erarbeitung eines Theaterstücks treffen immer auch unterschiedliche Meinungen, Haltungen und Erfahrungen der einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer aufeinander. „Die Figuren auf der Bühne begegnen sich. [...] Außerdem findet eine Interaktion zwischen dem Spieler und seiner Rolle statt.“<sup>340</sup> Auch hinsichtlich der sozialen Ebene der Theaterpädagogik mussten *wir* feststellen, dass die große Anzahl an Schülerinnen und Schülern hinderlich war. Es entstand während der Durchführung des Projekts der Eindruck,

---

<sup>337</sup> Ebd., S. 44.

<sup>338</sup> Hagl, *Theaterpädagogische Projekte und lebendige Lernkultur*, S. 45.

<sup>339</sup> Ebd., S. 45.

<sup>340</sup> Ebd., S. 45.

dass unter der Anzahl von insgesamt knapp über 40 Kindern das Aufkommen eines Teamgefühls zwar nicht gänzlich verhindert, aber jedenfalls spürbar beeinträchtigt wurde. Wir hatten den Eindruck, dass das Theaterstück weniger als Ganzes betrachtet wurde. Gleichzeitig konnten wir beobachten, dass innerhalb der Kleingruppen, die jeweils eine Szene ausarbeiteten, ein Teamgefühl entstand. Dies äußerte sich zum Beispiel darin, dass die Schülerinnen und Schüler sich innerhalb der Kleingruppen miteinander auseinandersetzten, diskutierten und versuchten gemeinsame Lösungen zu finden. Auch gaben sich die Kinder gegenseitig Feedback und unterstützten sich innerhalb der Gruppe gegenseitig. Die Arbeit der anderen Kleingruppen wurde hingegen weniger geachtet. Wie bereits im Kapitel Umsetzung beschrieben, fiel es den Schülerinnen und Schülern schwer, sich mit den Szenen der anderen Kleingruppen auseinanderzusetzen. Diese Aufgabe löste meist Langeweile und Unruhe aus. Das lag zwar einerseits an der fehlenden Aufgabenstellung, die die Kinder in der Rolle der Beobachterin bzw. des Beobachters gebraucht hätten, kann aber andererseits auch mit dem fehlenden Teamgefühl zusammenhängen. Je näher der Tag der Aufführung rückte, desto mehr konnten wir ein aufkommendes Teamgefühl über die Kleingruppen hinaus wahrnehmen. Es entstanden klassenübergreifende Freundschaften und es konnte beobachtet werden, „[...] dass die Theaterarbeit mit Kindern in der Schule Rollenfixierungen durchbrechen kann. Schüler, die im Unterricht eher störend auffallen, entfalten in der ganzheitlichen Arbeit plötzlich ungewohnte Fähigkeiten. Dies gibt den Lehrern und auch den Mitschülern die Chance, einen Schüler noch einmal vollkommen neu zu erleben.“<sup>341</sup> Ein

---

<sup>341</sup> Hagl, *Theaterpädagogische Projekte und lebendige Lernkultur*, S. 46.

Beispiel dazu wurde weiter oben bereits beschrieben. Der Junge, der zuvor als Klassenclown bekannt war, konnte im Laufe des Projekts *Ein Berg voller Rechte* eine andere Seite von sich als die gewohnt alberne zeigen. Auch bei den Folgeprojekten konnten ähnliche Beobachtungen gemacht werden. In den Feedback-Bögen gaben 19 der Schülerinnen und Schüler an, dass sie die Zusammenarbeit mit den anderen Kindern als *sehr gut* bzw. weitere 13 Kinder als *gut* empfunden wurde an. Die Lehrerinnen gaben an, dass sich das Projekt positiv auf die Klassengemeinschaft und den Umgang miteinander ausgewirkt hat und bewerteten beide Fragen mit *gut*. Hagl beschäftigt sich ebenfalls mit den Möglichkeiten theaterpädagogischer Projekte in Schulen und schreibt:

„Vielleicht kann Theaterpädagogik soziale Kompetenzen nicht „lehren“, aber sie kann sicherlich Impulse in diese Richtung setzen, indem sie Wahrnehmungsfähigkeit, Flexibilität, Einfühlungs- und Ausdrucksvermögen, Selbstbewusstsein und Konfliktlösungsfähigkeiten schult. Dies sind wichtige Grundvoraussetzungen oder Bestandteile sozialer Kompetenz.“<sup>342</sup>

Wie uns später berichtet wurde, konnten im darauffolgenden Schuljahr 2013 die Schülerinnen und Schüler gemeinsam die Weihnachtsfeier der Elisabethschule planen. Sie entwickelten ein eigenes Weihnachtstheaterstück, überlegten sich einen feierlichen Rahmen mit Musik und die Lehrerinnen hatten genug Vertrauen, um den Kindern einen möglichst großen Freiraum für die Gestaltung der Feier zuzugestehen. In ihrem *Echo zum Kinderrechte-Projekt* schrieben die Lehrerinnen:

„Auch wir hatten dazu gelernt, den Kindern mehr Freiraum zu schenken, Vertrauen in sie zu setzen, wenn sie ihnen wichtige Anliegen

---

<sup>342</sup> Hagl, *Theaterpädagogische Projekte und lebendige Lernkultur*, S. 47.

präsentieren und nicht alles bis zuletzt durchplanen zu wollen.“<sup>343</sup>

Auf der künstlerischen Ebene der Theaterpädagogik viel im Laufe des Projekts *Ein Berg voller Rechte* auf, dass sich die Schülerinnen und Schüler sehr leicht taten, wenn es darum ging darauf los zu spielen. Hier war die Spielleitung insofern gefragt, als das es immer wieder Entschleunigung brauchte, um das spontane kindliche Spiel auf eine künstlerische Ebene zu bringen. Diese Entschleunigung schien ein wichtiger Punkt zu sein. Bei Hagl kann gelesen werden, dass sich „Der Kunstbezug [...] allerdings erst vollkommen entfalten [kann], wenn es dem Theaterpädagogen mit seiner Gruppe gelingt, ernsthaft in die Theaterarbeit einzusteigen und nicht bei oberflächlichen Rollenspielen stehen zu bleiben.“<sup>344</sup> Um diesen wichtigen Schritt vom kindlichen Spiel zur künstlerischen Darbietung bei zukünftigen Projekten dieser Art für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einfacher zu gestalten, wurde nach einer geeigneten Methode gesucht. Ich wurde im Zuge der Überarbeitung des Konzepts *Ein Berg voller Rechte* bzw. *Den Kinderrechten auf der Spur* bei Ingo Scheller fündig:

„Mit Standbildern können erlebte oder vorgestellte Situationen und Personen fixiert, ausgestellt und gedeutet, Handlungsverläufe unterbrochen und verfremdet, Haltungen sichtbar gemacht, Beziehungen und Ereignisse auf den (sinnlichen) Begriff gebracht werden.“<sup>345</sup>

Das Arbeiten mit Standbildern ist zwar nicht von Scheller erfunden, diese

<sup>343</sup> Jandl, Kerstin/Brigitte Danhel, *Echo zum Kinderrechte-Projekt*, Dezember 2012, Siehe Anhang Nr. 3.

<sup>344</sup> Hagl, *Theaterpädagogische Projekte und lebendige Lernkultur*, S. 48.

<sup>345</sup> Scheller, Ingo, *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*, Berlin: Cornelson<sup>8</sup> 2010, S. 59.

Methode findet sich ebenso bei Augusto Boal und viele andere Theaterpädagogen bedienen sich ebenfalls dieser Methode, jedoch kann Schellers Methode des szenischen Spiels generell als geeigneter methodischer Ansatz für das Projekt *Ein Berg voller Rechte* betrachtet werden. In den beiden Folgeprojekten *Den Kinderrechten auf der Spur I* und *II* im Herbst 2013 in der VS Grünentorgasse (1090 Wien) und dem SPZ Petrusgasse (1030 Wien) konnte das Arbeiten mit Standbildern bereits ausprobiert werden. Unsere Annahme, dass Standbilder zur Entschleunigung und dadurch zur künstlerischen Ausgestaltung des Theaterstücks beitragen, konnte dabei bestätigt werden.

„Die einzelnen Ebenen können nicht unabhängig voneinander in der Form betrachtet werden. Ihr qualitatives Verhältnis spielt eine wichtige Rolle.“<sup>346</sup>

Abschließend kann daher festgestellt werden, dass sowohl hinsichtlich der subjektiven als auch der sozialen und künstlerischen Ebene die Gruppengröße von knapp über 40 Kindern von der Spielleiterin und dem Spielleiter rückblickend als hinderlich empfunden wurde. Inwiefern die Gruppengröße hinsichtlich der subjektiven und sozialen Ebene der Theaterpädagogik als hinderlich empfunden wurde, wurde bereits weiter oben ausgeführt. Auf der künstlerischen Ebene beobachteten die Spielleiterin und der Spielleiter, dass sich die Gruppengröße ebenfalls auf die gemeinsame künstlerische Ausarbeitung des Theaterstücks auswirkte. Innerhalb der Kleingruppen gelang es den Schülerinnen und Schülern unter Anleitung durch die Spielleiterin und den Spielleiter gut, ihre Szene künstlerisch auszuarbeiten. Über die Kleingruppen hinaus, hinsichtlich des

---

<sup>346</sup> Hagl, *Theaterpädagogische Projekte und lebendige Lernkultur*, S. 48.

gesamten Theaterstücks, viel es den Kindern schwerer und es gelang den Schülerinnen und Schülern erst mit der näher rückenden Aufführung sich auf den künstlerischen Gesamtprozess einzulassen.

Alle drei Ebenen der Theaterpädagogik (subjektiv, sozial, künstlerisch), wie sie von Hagl beschrieben werden, beeinflussen sich gegenseitig. Keine dieser Ebenen kann für sich allein stehen bzw. ohne der anderen existieren, da sie sich gegenseitig bedingen.<sup>347</sup> Hagl schreibt dazu:

„Die qualitative Ausgewogenheit ist die zentrale Voraussetzung dafür, dass die verschiedenen positiven Lerneffekte, die der theaterpädagogischen Arbeit zugeschrieben werden, eine Chance haben, sich zu entwickeln.“<sup>348</sup>

Um eine solche „qualitative Ausgewogenheit“ bei zukünftigen Projekten dieser Art garantieren zu können, braucht es auch eine gute Projektplanung, Struktur – sowohl das gesamte Projekt, als auch die einzelnen Einheiten, betreffend – und Einigkeit der Spielleitung. Bei dem Projekt *Ein Berg voller Rechte* fiel uns auf, dass wenig geplante und strukturierte Einheiten Unruhe und Unsicherheiten bei den Schülerinnen und Schülern auslöste und hingegen ein klar kommunizierter Rahmen es den Kindern ermöglichte, sich kreativ zu entfalten und produktiv zu arbeiten.

---

<sup>347</sup> Vgl. Hagl, *Theaterpädagogische Projekte und lebendige Lernkultur*, S. 48ff.

<sup>348</sup> Hagl, *Theaterpädagogische Projekte und lebendige Lernkultur*, S. 50.

## Resümee

Ziel dieser Arbeit war es, zu untersuchen, ob und inwiefern Theaterpädagogik einen Beitrag zu Sozialem Lernen leisten kann. Als Ausgangspunkt diente das Schulprojekt *Ein Berg voller Rechte*, dessen Konzept, Methode, Arbeitsprozess und Evaluierung in dieser Arbeit beschrieben und hinsichtlich der Forschungsfrage untersucht wurde. Anhand der Auseinandersetzung mit dem Begriff Soziales Lernen, konnten darauf aufbauend Schnittstellen in der Methodik von Sozialem Lernen und Theaterpädagogik herausgearbeitet werden. Weiters war es notwendig Theaterpädagogik anhand seiner zunächst konträr erscheinenden begrifflichen Bestandteile aus Theater und Pädagogik zu beschreiben und theaterpädagogische Begriffe zu definieren. Im Hinblick auf das Schulprojekt *Ein Berg voller Rechte* und die zur Untersuchung gebrachte Forschungsfrage, ergab die Analyse verschiedener methodischer Ansätze der Theaterpädagogik, dass sich Szenisches Spiel als Methode für das Projekt und dessen Ziele eignet. Daraus folgend können hier abschließend einige Feststellungen gemacht werden: Es zeigte sich, dass eine gute Zusammenarbeit mit der Schule, insbesondere der Klassenlehrerinnen oder Klassenlehrer von Bedeutung ist. Innerhalb des theaterpädagogischen Projekts konnten die Schülerinnen und Schüler Erfahrungen sammeln und im Zuge ihrer Theaterarbeit neue Verhaltensweisen und Haltungen kennenlernen und ausprobieren. Um diese allerdings in ihre alltägliche Lebenswelt zu transferieren, braucht es die Zusammenarbeit mit der Schule bzw. den Lehrerinnen oder Lehrern, die es den Kindern ermöglichen können, ihre Erfahrungen in ihr alltägliches

Leben mitzunehmen. Ein Jahr nach dem Projekt *Ein Berg voller Rechte* im Herbst 2012 planten die Schülerinnen und Schülern der Elisabethschule selbstständig eine Weihnachtsfeier und erarbeiteten auch ein eigenes Weihnachtstheaterstück. Die Schülerinnen und Schüler konnten Verantwortung übernehmen und ihre Lehrerinnen schenkten ihnen das notwendige Vertrauen, diese Aufgabe zu erfüllen. Gleichzeitig löst der Prozess der Theaterarbeit bei jeder Teilnehmerin und jedem Teilnehmer ganz unterschiedliche und persönliche Prozesse aus, was eine Überprüfbarkeit der erlangten sozialen Kompetenzen noch schwieriger macht. Da Theaterarbeit Teamarbeit ist und im Prozess der Stückentwicklung bzw. künstlerischen Ausgestaltung der Darbietung Interaktionen auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden, bietet es den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit sich in unterschiedlichen Beziehungsverhältnissen auszuprobieren. Über die Rollenarbeit können verschiedene neue Handlungsmodelle erprobt werden. Theaterpädagogik kann daher Impulse für Soziales Lernen geben, nicht zwangsläufig können die innerhalb des Projekts erprobten sozialen Kompetenzen bzw. Verhaltensweisen auf das alltägliche Leben übertragen werden. Geht man davon aus, dass sich Soziales Lernen überall dort realisiert, wo Beziehungen und Interaktionen stattfinden, so kann angenommen werden, dass Soziales Lernen auch im Zuge theaterpädagogischer Projekte stattfindet. Eine weitere wichtige Rolle hinsichtlich des Sozialen Lernens innerhalb theaterpädagogischer Projekte ist die der Spielleiterin bzw. des Spielleiters. Zum einen ist die Spielleiterin/der Spielleiter dafür Verantwortlich einen sicheren Rahmen zu schaffen. Dafür bedarf es einer guten Planung und Strukturierung des Projekts. Gelingt dies nicht,

überträgt sich das auf die Gruppe. Es kommt zu Unruhe, Chaos und Unsicherheiten. Auch braucht die Spielleiterin/der Spielleiter ein gutes Einfühlungsvermögen und Feingefühl, damit jede Schülerin und jeder Schüler mit ihren und seinen Bedürfnissen wahrgenommen wird und Unterstützung erhält, wo diese gebraucht wird. Denn, auch negative Erfahrungen werden als Lernerfahrung abgespeichert und mitgenommen. Die Spielleiterin/der Spielleiter ist auch für ein Gleichgewicht zwischen den beiden Polen Kunst und Pädagogik verantwortlich. Auch dieses Verhältnis spielt eine Rolle hinsichtlich der Lernerfahrungen, die die Schülerinnen und Schüler innerhalb eines theaterpädagogischen Projekts machen können. Stehen pädagogische Ziele über der künstlerischen Freiheit sich kreativ zu entfalten, werden die Erfahrungsmöglichkeiten automatisch eingegrenzt. Denn gerade in der künstlerischen Arbeit, im Prozess des Probens und der Rollenarbeit machen die Kinder Erfahrungen hinsichtlich des Selbst- und Fremdbildes, eigener und fremder Verhaltensweisen und verschiedener Ausdrucksmöglichkeiten. Zudem spielt das persönliche Umfeld, in dem die Schülerinnen und Schüler leben, eine Rolle. Ein Beispiel von einem Jungen, dessen Eltern ihm erklärten, dass die Kinderrechte für ihn nicht gelten würden, zeigte, dass dieses für ihn im Laufe des Projekts entstandene Spannungsverhältnis als negativ erlebt wurde. Insgesamt wird Soziales Lernen und das Erlernen sozialer Kompetenzen von vielen verschiedenen Komponenten beeinflusst und der theaterpädagogische Prozess wird zudem individuell unterschiedlich erlebt. Außerdem braucht es ein Umfeld, dass positive Lernerfahrungen und das Transferieren dieser Erfahrungen zulässt.

Abschließend kann gesagt werden: Theaterpädagogik kann, unter Berücksichtigung oben genannter Punkte, einen Beitrag zum Sozialen Lernen erbringen, Impulse setzen und die Entwicklung sozialer Kompetenzen fördern.

## Literaturverzeichnis

Bäcker, Sabine/Ingo Köhler/Steffi Pohl/Sandra Reitz/Jens Wetzel, *Edition Menschenrechte. Das Lehrbuch. Menschenrechte im Unterricht*, Bad Honnef: Horlemann 2010.

Bönsch, Manfred, *Grundlegung sozialer Lernprozesse heute. Verahltenssicherheit und Demokratiefähigkeit*. Weinheim und Basel: Beltz 1994.

Bönsch, Manfred/Astrid Kaiser, *Beziehungslernen. Pädagogik der Interaktion*, Kronach: Schneider 2002.

Eberle, Gerhard/Axel Hillig, *Die Pädagogik. Ein Sachlexikon zu Ausbildung, Schule und Erziehung*, Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag 1989.

Farson, Richard, *Menschenrechte für Kinder. Die letzte Minderheit*, München: Desch 1975.

Felder, Marcel/Mathis Kramer-Länger/Roger Lillie/Ursula Ulrich, *Studienbuch Theaterpädagogik. Grundlagen und Anregungen*, Zürich: Publikationsstelle an der Pädagogischen Hochschule 2013.

Frey, Roswitha, „Mit-Spiel-Theater „Trau Dich“ oder vom Spielen zum Theater spielen. Versuch einer Wegbeschreibung“, *Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen*, Hg. Christel Hoffmann/Annett Israel, Weinheim und München: Juventa<sup>4</sup> 2008, S. 103-130.

Grau, Karin, „Vom Darstellenden Spiel mit Kindern und Jugendlichen zur Theateraufführung“, *Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen*, Hg. Christel Hoffmann/Annett Israel, Weinheim und München: Juventa<sup>4</sup> 2008. S. 131 – 148.

Gudjons, Herbert, *Praxis der Interaktionserziehung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1978.

Hagl, Elisabeth, *Theaterpädagogische Projekte und lebendige Lernkultur*.

*Möglichkeiten theaterpädagogischer Projekte in der Schule zur Realisierung einer lebendigen Lernkultur*, Saarbrücken: VDM 2009.

Hasselhorn, Marcus/Andreas Gold, *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*, Stuttgart: Kohlhammer<sup>3</sup> 2013.

Heimpel, Elisabeth/Hans Roos, *Wie man ein Kind lieben soll*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2008.

Hilliger, Dorothea, „Probewege. Wohin man gehen könnte“, *Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen*, Hg. Christel Hoffmann/Annett Israel, Weinheim und München: Juventa<sup>4</sup> 2008. S. 67 – 90.

Hoffmann, Christel, „Die Kunst des Spielleiters“, *Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen*, Hg. Christel Hoffmann/Annett Israel, Weinheim und München: Juventa<sup>4</sup> 2008. S. 13 – 34.

Hoppe, Hans, *Theater und Pädagogik. Grundlagen, Kriterien, Modelle pädagogischer Theaterarbeit*, Berlin: LIT Verlag<sup>2</sup> 2011.

Hruschka, Ole, „Theaterpädagogik in der Schule“, *Lektionen 5. Theaterpädagogik*, Hg. Christoph Nix/Dietmar Sachser/Marianne Streisand, Berlin: Theater der Zeit 2012, S. 166 – 181.

Jonas, Klaus/Christian Fichter, „Soziales Lernen. Social Learning“, *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie*, Hg. Hans-Werner Bierhoff/Dieter Frey, Göttingen: Hogrefe 2006. S. S. 523-529.

Keller, Gustav/Karlo Hafner, *Soziales Lernen will gelernt sein. Lehrer fördern Sozialverhalten*, Donauwörth: Auer<sup>2</sup> 2003.

Kleemair, Barbara, „Vom Sozialen Lernen zur Emotionalen Intelligenz“, Dipl. Universität Wien, Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften 2001.

Kleinschmidt, Birgit, „Pädagogisches Rollenspiel. Modell einer realen (Problem-)Situation“, Fachtagung Schulsozialarbeit 2009, Jörn Hannemann, [lag-schulsozialarbeit-nds.de/download/paed\\_Rollenspiel09.pdf](http://lag-schulsozialarbeit-nds.de/download/paed_Rollenspiel09.pdf) 2014, 19.05.2014; (November 2009).

- Klemm, Ulrich, *Bildung ohne Zwang. Texte zur Geschichte der anarchistischen Pädagogik*, Hessen: Edition AV 2010.
- Klippert, Heinz/Frank Müller, *Methodenlernen in der Grundschule. Bausteine für den Unterricht*, Weinheim/Basel/Berlin: Beltz 2004.
- Koch, Gerd/Marianne Streisand, *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Uckerland: Schibri-Verlag 2013.
- Konecny Edith/Maria-Luise Leitner, *Psychologie*, Wien: Braumüller 1997.
- Köditz, Michael, *Wenn Kinder schwierig sind. Eine Hilfestellung für Eltern, Lehrer und Erzieher*, München: Deutscher Taschenbuchverlag 2004.
- Kurzenberger, Hajo, "Der kollektive Prozess der Theaterpädagogik", *Lektionen 5. Theaterpädagogik*, Hg. Christoph Nix/Dietmar Sachser/Marianne Streisand, Berlin: Theater der Zeit 2012, S. 99 – 104.
- Liebel, Manfred, *Wozu Kinderrechte. Grundlagen und Perspektiven*, Weinheim und München: Juventa 2007.
- Liebel, Manfred, *Kinderrechte aus Kindersicht. Wie Kinder weltweit zu ihrem Recht kommen*. Berlin: LIT 2009.
- Melinz, Gerhard, „Geschichte und Gegenwart von Kinderrechten im Spannungsfeld von Anspruch und Wirklichkeit“, *Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung* 44/3, Juli – September 2014.
- Pfeiffer, Malte/Volker List, *Kursbuch Darstellendes Spiel*, Stuttgart: Klett 2009.
- Reich, Kersten, *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*, Weinheim und Basel: Beltz<sup>4</sup> 2008.
- Reicher, Hannelore, *Sozial-emotionales Lernen im Kontext inklusiver Pädagogik: Potenziale und Perspektiven*, Graz: Leykam 2010.
- Reiss, Joachim, „Theater in der Schule lernen?“, *Theater spielen mit Kindern und*

*Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen*, Weinheim und München: Juventa<sup>4</sup> 2008. S. 91 – 98.

Rinck, Margit, *Emotionale Kommunikation und soziales Lernen*, Rostock: Koch 2004.

Sachser, Dietmar, „Theaterspielflow. Flow als ein künstlerischer Gestaltungsmodus an der Nahtstelle von Theoriebildung und Praxis der Theaterpädagogik“, *Lektionen 5. Theaterpädagogik*, Hg. Christoph Nix/Dietmar Sachser/Marianne Streisand, Berlin: Theater der Zeit 2012. S. 82 – 92.

Sack, Mira, *spielend denken. Theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie des Probens*, Bielefeld: transcript 2011.

Sack, Mira, „Didaktische Radiale. Reflexionswege für die Theaterpädagogik“, *Lektionen 5. Theaterpädagogik*, Hg. Christoph Nix/Dietmar Sachser/Marianne Streisand, Berlin: Theater der Zeit 2012. S. 105 – 110.

Scheller, Ingo, *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*, Berlin: Cornelen<sup>8</sup> 2010.

Schenk-Danzinger, Lotte, *Entwicklung Sozialisation Erziehung. Schul- und Jugendalter*, Wien: ÖBV<sup>2</sup> 1999.

Steinweg, Reiner, *Brechts Modell der Lehrstücke. Zeugnisse, Diskussionen, Erfahrungen*, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1976.

Tenorth, Heinz-Elmar, *Klassiker der Pädagogik. Zweiter Band. Von John Dewey bis Paulo Freire*, München: C. H. Beck 2003.

Trudewind, Clemens, „Soziale und Moralische Kompetenz“, *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie*, Hg. Hans-Werner Bierhoff/Dieter Frey, Göttingen: 2006, S. 512 – 522.

Vaßen, Florian, „Theater ± Pädagogik. Korrespondenzen von Theater und (Theater-) Pädagogik“, *Lektionen 5. Theaterpädagogik*, Hg. Christoph Nix/Dietmar Sachser/Marianne Streisand, Berlin: Theater der Zeit 2012. S. 53 – 63.

Verschraegen, Bea: *Die Kinderrechtskonvention*, Wien: Manz Verlag 1996.

### **Abbildungsverzeichnis**

Abb.1: *Ein Berg voller Rechte*. Plakat Den Kinderrechten auf der Spur, Wien 08.10.2012, Foto: Jennifer Vogtmann.

Abb. 2: *Ein Berg voller Rechte*. Plakat Recht auf Gleichheit, Wien 06.11.2012, Foto: Jennifer Vogtmann.

Abb. 3: *Ein Berg voller Rechte*. Einstiegsspiel, Wien 10.10.2012, Foto: Jennifer Vogtmann.

Abb. 4: *Ein Berg voller Rechte*. Probensituation, Wien 24.10.2012, Foto: Jennifer Vogtmann.

Abb. 5: *Ein Berg voller Rechte*. Aufführung, Wien 20.11.2012, Foto: Jennifer Vogtmann.

## **Anhang**

### Anhang Nr. 1:

#### **Spielgeschichte: *Den Kinderrechten auf der Spur***

##### **Refrain:**

VorsprecherIn: Wir sind den Kinderrechten auf der Spur!

Alle: Ja, wir sind unseren Rechten auf der Spur.

VorsprecherIn: Doch halt, was ist das? Ist das ein Kinderrecht?

Alle: Ja, das ist ein Kinderrecht.

(Alle gehen am Stand.)

##### **Strophen:**

Im dichten Wald des KiRe-Bergs finden wir das Recht auf Gleichheit.

(Alle gehen gebückt und Äste aus dem Weg streifend am Stand.)

In einer dunklen Höhle des KiRe-Bergs finden wir das Recht auf Bildung.

(Alle gehen mit den Händen vor den Augen vorsichtig am Stand.)

In einem Bergsee des KiRe-Bergs finden wir das Recht auf Gesundheit.

(Alle machen Schwimmbewegungen)

Auf einer hochgewachsenen Wiese des KiRe-Bergs finden wir das Recht auf Freizeit und Spiel.

(Alle gehen langsam und mit Wischbewegungen am Stand.)

In den Felsen hoch oben am KiRe-Berg finden wir das Recht auf Schutz vor Gewalt.

(Alle machen Kletterbewegungen am Stand.)

Am Gipfelkreuz des KiRe-Bergs finden wir das Recht auf freie Meinungsäußerung.

(Alle halten eine Hand auf die Stirn und blicken in die Ferne.)

##### **Refrain:**

VorsprecherIn: Wir sind den Kinderrechten auf der Spur.

Alle: Ja, wir sind unseren Rechten auf der Spur.

VorsprecherIn: Doch halt, was ist das? Haben wir schon alle Rechte?

Alle: Ja, wir alle haben Rechte.

(Alle ganz begeistert und erfreut)

VorsprecherIn: WOW, wir haben alle Rechte. Laufen wir schnell zurück und erzählen allen anderen davon.

Wir laufen am Gipfelkreuz vorbei, klettern die Felsen hinunter, gehen über die hochgewachsene Wiese, schwimmen durch den Bergsee, zurück durch die dunkle Höhle und den dichten Wald.

Anhang Nr. 2:

**Exemplarische Auswahl dreier Feedback-Bögen ausgefüllt von Schülerinnen und Schüler der 3a und 4a der Elisabethschule zum Projekt *Ein Berg voller Rechte*, November 2012.**

## Fragebogen für die Schülerinnen und Schüler

(Bitte ankreuzen)

1. Wie hat Dir das Projekt gefallen?

2. Hat es Dir gefallen auf diese Weise etwas Neues zu lernen?

3. Wie war es für Dich, mit den anderen Kindern zusammen zu arbeiten?

4. Konntet Ihr Euch immer gut einigen?

5. Warst Du mit Deiner Rolle zufrieden?

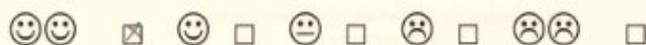
6. Hast Du Dich vor dem Projekt schon einmal für die Rechte eines anderen Kindes eingesetzt?

7. Wirst Du in Zukunft andere Kinder bestärken, sich für die Rechte eines Anderen einzusetzen?

8. Weißt Du jetzt besser über Deine Rechte bescheid als vorher?

9. Wie war das Klassenklima vor dem Projekt?

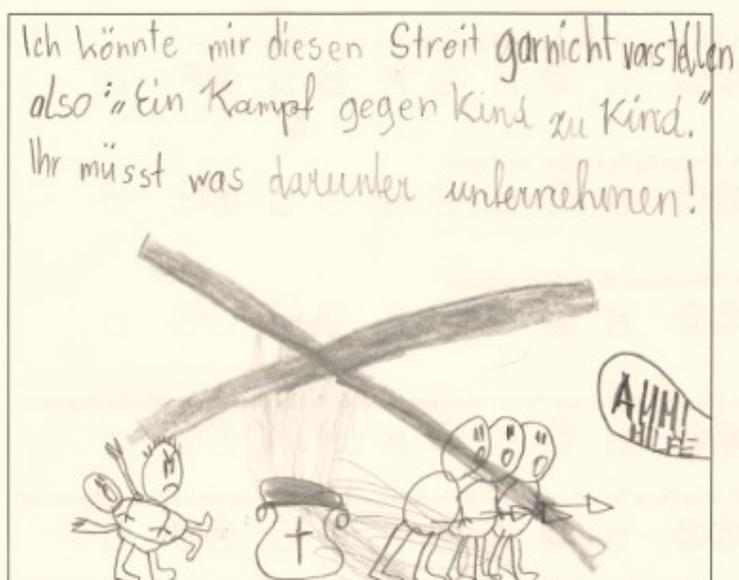
10. Wie findest Du das Klassenklima nach dem Projekt?



11. Würdest Du gerne wieder einmal auf diese Art und Weise etwas Neues lernen?



Was ich sonst noch zu dem Projekt sagen möchte:)



**Fragebogen für die Schülerinnen und Schüler**

(Bitte ankreuzen)

1. Wie hat Dir das Projekt gefallen?

2. Hat es Dir gefallen auf diese Weise etwas Neues zu lernen?

3. Wie war es für Dich, mit den anderen Kindern zusammen zu arbeiten?

4. Konntet Ihr Euch immer gut einigen?

5. Wärest Du mit Deiner Rolle zufrieden?

6. Hast Du Dich vor dem Projekt schon einmal für die Rechte eines anderen Kindes eingesetzt?

7. Wirst Du in Zukunft andere Kinder bestärken, sich für die Rechte eines Anderen einzusetzen?

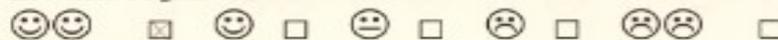
8. Weißt Du jetzt besser über Deine Rechte bescheid als vorher?

9. Wie war das Klassenklima vor dem Projekt?

10. Wie findest Du das Klassenklima nach dem Projekt?



11. Würdest Du gerne wieder einmal auf diese Art und Weise etwas Neues lernen?



Was ich sonst noch zu dem Projekt sagen möchte:

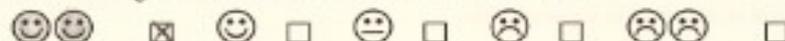


**Fragebogen für die Schülerinnen und Schüler**  
(Bitte ankreuzen)

1. Wie hat Dir das Projekt gefallen?



2. Hat es Dir gefallen auf diese Weise etwas Neues zu lernen?



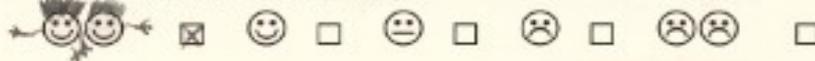
3. Wie war es für Dich, mit den anderen Kindern zusammen zu arbeiten?



4. Konntet Ihr Euch immer gut einigen?



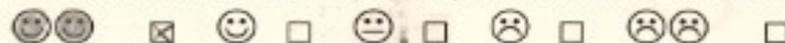
5. Wirst Du mit Deiner Rolle zufrieden?



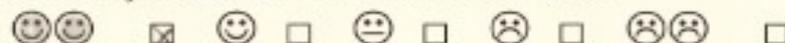
6. Hast Du Dich vor dem Projekt schon einmal für die Rechte eines anderen Kindes eingesetzt?



7. Wirst Du in Zukunft andere Kinder bestärken, sich für die Rechte eines Anderen einzusetzen?



8. Weißt Du jetzt besser über Deine Rechte bescheid als vorher?



9. Wie war das Klassenklima vor dem Projekt?



10. Wie findest Du das Klassenklima nach dem Projekt?

Den Kinderrechten auf der Spur Verein culture fly  
Fragebogen für die Diplomarbeit: *Learning by Playing. Theaterpädagogik und Soziales Lernen*

☺☺  ☺  😐  ☹  ☹☹

11. Würdest Du gerne wieder einmal auf diese Art und Weise etwas Neues lernen?

☺☺  ☺  😐  ☹  ☹☹

Was ich sonst noch zu dem Projekt sagen möchte: ☐

Sch fand das Projekt sehr schön für mich. Es war toll  
mal etwas anderes zu machen <sup>und</sup> ~~das~~ vielen Dingen etwas zu  
präzieren zu können. Ich fand es war ein schönes  
Gefühl. Es war wirklich ein schönes Geschenk.

Danke Philipp und Jennifer



Anhang Nr. 3:

Jandl, Kerstin/Brigitte Danhel, *Echo zum Kinderrechte-Projekt*, Wien 2012:

Volksschule

St. Elisabeth-Platz 8  
1040 Wien

Echo zum Kinderrechte-Projekt

Ende des vorigen Schuljahres wurden wir von Herrn Aleksiev gefragt, ob wir mit unseren Klassen an einem Kinderrechte-Projekt teilnehmen möchten. Da uns dieses Thema schon immer wichtig war, weil wir finden, dass die Bewusstseinsbildung rund um die Kinderrechte nur bei den Kindern beginnen kann und muss, auch wenn es noch dauern wird, bis sie in aller Köpfe verankert sind, sagten wir begeistert zu.

Obwohl viele „Workshop-Stunden“ notwendig waren, die nicht immer problemlos verliefen, was man sich aber vorstellen kann, wenn man bedenkt, dass das Stück von den Kindern selbst entwickelt wurde und jedes Kind in der Klasse eine Rolle hatte, es auch kein Drehbuch in dem Sinne gab, da die Kinder ihre Bedürfnisse spontan artikulieren sollten, kam es nach einer weniger erfolgreichen letzten Probe zu einer phänomenalen Aufführung am Tag der Kinderrechte (20. November 2012). Das war eine Freude für alle Beteiligten. Auch wir hatten dazu gelernt, den Kindern mehr Freiraum zu schenken, Vertrauen in sie zu setzen, wenn sie ihnen wichtige Anliegen präsentieren und nicht alles bis zuletzt durchplanen zu wollen.

Alles in allem ein voller Erfolg mit dem nicht unwesentlichen Nebeneffekt, dass sich die Kinder mit dem auch zukünftig so wichtigen Thema intensiv auseinandergesetzt haben.

#### Anhang Nr. 4

Vogtmann, Jennifer, *Den Kinderrechten auf der Spur. Geschichte des Theaterstücks, das im Rahmen des Schulprojekts Ein Berg voller Rechte entstand*, November 2012.

Drei Mädchen finden die UN-Konvention über die Rechte des Kindes. Noch nie zuvor hatten sie davon gehört. Interessiert und gespannt lesen sie über ihre Rechte und beginnen sogleich ihre Umwelt kritisch zu beobachten. Auf dem Spielplatz beobachten sie, wie zwei zerstrittene Mütter ihre Kinder, die gut befreundet sind, auseinander reißen und ihnen nicht erlauben miteinander zu spielen. Ihnen fällt auf, dass die Kinderrechte immer wieder missachtet und verletzt werden und so beschließen sie den Klub der Scharfen Schafe zu gründen, der sich für die Rechte der Kinder einsetzen soll. Sogleich versuchen sie einem Jungen, den offensichtlich etwas bedrückt zu helfen. Sie geben die Kinderrechte an ihn weiter. Erstaunt und erfreut zugleich stellt er fest, dass er ein Recht auf Bildung hat. Mit diesem Wissen gestärkt geht er nachhause zu seinem Vater, der ihm verweigert Bücher zu kaufen. Er solle doch besser etwas „gescheiters“ tun und sich eine Arbeit suchen und Geld verdienen. Die Scharfen Schafe treffen den Jungen, der nun noch verärgerter ist, wieder an. Er wirft ihnen die Kinderrechte mit den Worten „Was nützen mir diese Rechte. Das sind ja doch nur ein paar nutzlose Zettel“ entgegen. Da stellen die Scharfen Schafe fest, dass es die Kinderrechte gar nicht einfacher gemacht haben und sie sich etwas überlegen müssen, was sie tun können. Indessen entsteht ein Streit auf dem Spielplatz, weil die Kinder das, was sie zuhause erfahren, mit in ihre Welt nehmen und dort versuchen auszuleben. Der Junge, dessen Wünsche und Träume von (Aus-)bildung und seiner Zukunft von seinem Vater nicht ernst genommen werden ist frustriert. Er gibt diesen Frust

an die Kinder auf dem Spielplatz weiter, weil er nicht weiß, was er sonst tun sollte. Die Scharfen Schafe überlegen was sie tun können und beschließen den Bundespräsidenten um Rat zu fragen. Der Bundespräsident Manfredi ist stolz auf die Kinder, die sich für die Rechte einsetzen, kann ihnen zwar nicht direkt helfen, hat aber von der Kinderrechtezauberin gehört, die nicht weit von der Stadt entfernt im Wald lebt und die bestimmt einen guten Rat für die Scharfen Schafe hat. Sogleich machen sich die Kinder auf den Weg und suchen die Kinderrechtezauberin auf. Diese bringt sie auf folgende Idee: Alle Kinder sollen davon laufen und sich treffen. Die UN-Konvention über die Rechte des Kindes soll als Fährte für die Eltern dienen mithilfe derer die Kinder die Erwachsenen anlocken wollen. Somit bringt erst die Einsicht der Erwachsenen die Eltern auf die Richtige Fährte und führt sie somit wieder zurück zu ihren Kindern. Auf dem Rückweg von der Kinderrechtezauberin beobachten die Scharfen Schafe sogleich die nächste Problematische Situation zwischen Eltern und Kindern. Auch hier werden wiederum die Wünsche und Vorstellungen der Erwachsenen über die der Kinder gestellt. Die Folge ist, dass die Kinder weglaufen und zwar direkt in die Arme der Scharfen Schafe, die sie sogleich in ihren Plan einweihen. Zurück auf dem Spielplatz ist die Situation mittlerweile total eskaliert. Alle Kinder streiten miteinander und prügeln nicht, die Scharfen Schafe müssen laut „Merkt ihr nicht was hier passiert?“ schreien, um sich Gehör zu verschaffen. Gemeinsam setzen sie schließlich den Plan der Scharfen Schafe um. Die Erwachsenen bemerken schließlich, dass alle Kinder weggelaufen sind und gehen ihrerseits zum Bundespräsidenten, der den Notfall ausruft. Die Eltern gestehen sich ihre Fehler ein und bedauern diese. Sie wollen ihr Verhalten den Kindern gegenüber künftig ändern und wünschen sich ihre Kinder zurück.

## **Abstract**

Die Debatte über Theater in der Schule und einem wirkungsästhetischen Nutzen von Theater ist nicht neu, obwohl sie in den letzten Jahren eine Ausweitung erfahren hat – vom Publikum zu den Darstellenden und von der Aufführung zum Gesamtprozess des Theaterschaffens. Soziales Lernen ist längst fester Bestandteil, zumindest des Lehrplans. Da die Kompetenzen, deren Förderung und Erlangen im Zuge der Diskussion über den Mehrwert von Theater genannt werden können, sich mit jenen, die durch Soziales Lernen erworben werden in weiten Teilen decken, versucht diese Arbeit eine Verbindung zwischen Theaterpädagogik und Sozialem Lernen herzustellen und diese zu untersuchen. Die vorliegende Arbeit zielt daher darauf ab, Möglichkeiten und Voraussetzungen auszuloten, mithilfe derer theaterpädagogische Arbeit Soziales Lernen fördern kann. Konkret wurde dafür das Schulprojekt *Ein Berg voller Rechte*, dessen Aufbau, Arbeitsprozess und Evaluierung herangezogen. Die Schwierigkeit wissenschaftliche Erkenntnisse aus individuellen Erfahrungsprozessen zu gewinnen ist ebenfalls Teil der wissenschaftlichen Debatte, kann aber nicht über die positiven Nebeneffekte, die durch theaterpädagogische Methoden erzielt werden können hinwegtäuschen. Diese Problematik kann und darf dennoch nicht geleugnet werden, weshalb diese Arbeit nach einem adäquaten Umgang mit diesem strittigen Punkt sucht. Deshalb wurden Möglichkeiten abgesteckt, die gute Voraussetzungen für Soziales Lernen innerhalb der theaterpädagogischen Arbeit schaffen und die komplexen Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren beschreiben.

## **Lebenslauf**

Jennifer Vogtmann

geboren 1982 in Sindelfingen

wohnhaft in Wien

### *Schulbildung*

1988 Volksschule Ramsau

1989–1992 Volksschule Hainfeld

1992– 1994 Hauptschule Hainfeld

1994-1996 Hauptschule St. Veit/Gölsen

1996-2002 Bundesbildungsanstalt für Sozialpädagogik St. Pölten

### *Berufserfahrung (auszugsweise)*

2002-2006 NÖ Kinder & Jugend Anwaltschaft

2011-2012 Verein Wiener Frauenhaus

2012-2014 Verein *culture fly*

seit 2014 spacelab\_gestaltung/Kulturwerkstatt

### *Studium*

2007-2015 Studium der Theater-, Film- und Medienwissenschaften an der Universität Wien.

**Eidesstattliche Erklärung**

Ich erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken wurden als solche kenntlich gemacht.

Diese Arbeit wurde bisher weder in gleicher noch in ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

.....

Unterschrift

.....

Ort und Datum