



# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Spielend sozialisieren -  
Auswirkungen theaterpädagogischer Arbeit auf Kinder und  
Jugendliche“

verfasst von / submitted by

Corinna Harrer, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Master of Arts (MA)

Wien, 2016 / Vienna 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

A 066 582

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Theater-, Film- und Medientheorie

Betreut von / Supervisor:

Ao. Univ.- Prof. Dr. Monika Meister



„Try to imagine society without the humanising influence of the arts, and you will have to strip out most of what is pleasurable in life, as well as much that is educationally critical and socially essential.“<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Sir Peter Bazalgette, S.4



## Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen bedanken, die mich bei meiner Masterarbeit und auf dem Weg dorthin unterstützt und motiviert haben.

Zuerst gebührt mein Dank Frau Ao. Univ.- Prof. Dr. Monika Meister, die meine Masterarbeit betreut und begutachtet hat. Dank ihrer Hilfe, ihren Anregungen, konstruktiven Kritikpunkten und vor allem ihrem Eifer und ihrer Freude konnte ich meine Masterarbeit stetig weiterentwickeln.

Ebenfalls bedanke ich mich bei der *Slonisgarde*, vor allem bei meinen „Kiddies“, ohne die diese Arbeit nicht entstanden wäre. Ganz besonderer Dank an Mag.<sup>a</sup> Sonja Sloniowski, mit der alles angefangen hat.

Bei Viktoria Klimpfinger möchte ich mich ganz herzlich für den starken emotionalen Rückhalt, die Geduld, die Hilfsbereitschaft, das Interesse und vor allem die Freundschaft, bedanken.

Danke Arabella! Danke Enzo!

Abschließend gilt der größte Dank meinen Eltern Gerlinde Harrer und Helmut Reisinger, die mich in meinen Entscheidungen immer unterstützt haben und immer für mich da sind.

Special thanks to William Shakespeare.



# Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
1.1 Material und Quellen.....	2
2. Begriffsinstrumentarium.....	6
2.1 Kinder, Jugendliche und Erwachsene.....	6
2.2 Theaterpädagogik.....	6
2.3 Erziehung, Bildung oder theatrales Lernen?.....	8
2.3.1 Erziehung.....	9
2.3.2 Bildung.....	10
2.3.3 Theatrales Lernen.....	11
3. <i>Darstellendes Spiel</i> .....	12
3.1 <i>Darstellendes Spiel</i> an österreichischen Schulen.....	13
3.2 Die Notwendigkeit und Gefahr des Dilettantismus.....	16
4. Die <i>Slonisgarde</i> .....	19
4.1 Gründung und Entwicklung der Schultheatergruppe.....	19
4.2 Arbeitsweise.....	21
4.2.1 Stückauswahl und Finanzierung.....	21
4.2.2 Die Probenarbeit.....	22
4.2.3 Die Aufführungen.....	25
5. Ist die Schule der Tod der Kreativität? (Nach Sir Ken Robinson).....	27
6. Interviews.....	30
6.1 Vorgehensweise und Methode.....	30
6.2 Zielgruppe.....	31
6.2.1 Personenbezogene Fakten.....	32
6.2.2 Persönliche Fakten.....	32
6.2.3 <i>Slonisgarde</i> -Fakten.....	33
6.2.3.1 Verortung der Individuen in der Gruppe.....	35
6.2.3.2 Konflikte.....	37
6.3 Analyse der Auswirkung des <i>Darstellenden Spiels</i> .....	40
6.3.1 Ich-Kompetenz.....	40
6.3.2 Sozialkompetenz.....	43
6.3.3 Methodenkompetenz.....	45
6.3.4 Ästhetische Kompetenz.....	46
6.4 Sprachliche Kompetenz.....	48
6.4.1 Sprachverwendung.....	48
6.4.2 Sprachliche Veränderungen.....	49

7. Die Lehrpersonen.....	51
7.1 Aufgabe(n).....	51
7.2 Analyse der Auswirkungen auf die Jugendlichen aus Sicht der Lehrenden.....	52
7.3 Widersprüchliche Aussagen.....	54
8. Schlussbetrachtungen und Ausblick.....	56
9. „Wie kann man etwas können, ohne dass man etwas kennt“ <sup>2</sup> - Kritik am österreichischen Bildungssystem - persönliche Stellungnahme.....	59
10. Quellennachweis.....	63
10.1 Bibliographie.....	63
10.2 Zeitschriften.....	64
10.3 Internetquellen.....	64
10.4 Interviews.....	65
10.4.1 E-Mail Kommunikationen.....	66
10.5 Aufführungsverzeichnis.....	66
11. Anhang.....	67
11.1 Muster der Interviewfragen: SchülerInnen.....	67
11.2 Muster der Datenschutzbedingung.....	70
11.3 Selbstständigkeitserklärung.....	72
12. Abstract (deutsch).....	74
13. Abstract (englisch).....	75
14. Lebenslauf.....	76

---

<sup>2</sup> Zitat aus Interview J8A18





## 1. Einleitung

„Ja ich behaupte darum, dass das Theaterspiel eines der machtvollsten Bildungsmittel ist, die wir haben: ein Mittel, die eigene Person zu überschreiten, ein Mittel der Erkundung von Menschen und Schicksalen und ein Mittel der Gestaltung der so gewonnenen Einsicht.“ (Hartmut von Hentig: Bildung. München 1996)<sup>3</sup>

Dieses Zitat von Hartmut von Hentig wirft sofort Fragen auf. In welcher Form kann Theaterspiel ein Bildungsmittel sein und warum ist es angeblich so machtvoll? All dies scheint in österreichischen Schulen die Aufgabe bzw. der Versuch des Freifaches *Darstellendes Spiel* zu sein, da es der einzige Gegenstand im Lehrplan ist, welcher sich explizit mit Theaterspiel beschäftigt. Die Frage nach der Wichtigkeit von künstlerischen Fächern in der Schule wird, gerade nach den ständig stattfindenden Kürzungen und Einsparungen, immer brisanter und notwendiger.

Diese Arbeit stellt genau dieses Freifach in den Vordergrund. Es wird hierbei kein Kunstanspruch an die Theaterpädagogik gestellt, denn beim „*spielenden Sozialisieren*“ liegt das Hauptaugenmerk auf den Auswirkungen theatraler Arbeit auf Kinder und Jugendliche.

Eine empirische Studie mit Langzeitbeobachtung bietet den Grundstein für die vorliegende Fallstudie.

Es scheint beinahe so, als hätten Kinder und Jugendliche im Zeitalter der neuen Medien und sozialen Netzwerke die Fähigkeit verloren, miteinander persönlich, ohne technische Hilfsmittel zu kommunizieren, zu spielen oder einen kontaktfreudigen Umgang miteinander zu praktizieren. Ein genereller Interessensverlust verbreitet sich immer mehr, wie eine neue Modeerscheinung unter den jungen Erwachsenen. Was passiert jedoch, wenn man diese Zielgruppe in ein theatrales Umfeld versetzt und theaterpädagogisch mit ihnen arbeitet bzw. in ihnen die Fähigkeit des Spielens wieder weckt?

Das Theaterspielen wird hier in einer wichtigen Entwicklungsphase ausgeübt: dem Erwachsenwerden.

Es gilt, folgende Forschungsfrage zu beantworten:

„Inwieweit hat theaterpädagogische Arbeit im Rahmen des Freifaches *Darstellendes Spiel* an Schulen Auswirkungen auf das Leben und die sozialen Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen?“

---

<sup>3</sup> URL: Finke & Roth-Lange, S.1

Die Arbeit setzt sich aus einem theoretischen und einem analytischen Teil zusammen. Im theoretischen Abschnitt wird die Wichtigkeit der unterschiedlichen Begriffsdefinitionen diskutiert sowie die Verortung des *Darstellenden Spiels* an österreichischen Schulen gezeigt. Da ein internationaler Ländervergleich den Rahmen dieser Arbeit erheblich sprengen würde, bezieht sich der Forschungsgegenstand nur auf Österreich.

Weiters wird die *Slonisgarde* kurz vorgestellt, um einen Einblick in die Arbeitsweise dieser Theatergruppe zu bekommen und somit auch die darauffolgenden Interviews besser einordnen zu können. Bevor ab Kapitel 6 der Analyseteil mit der Auswertung der Interviews beginnt, beschäftigt sich Kapitel 5 mit einem Vortrag von Sir Ken Robinson, welcher die Schule weltweit stark darin kritisiert, den Verlust an Kreativität achtlos zu akzeptieren.

Der Analyseteil selbst bearbeitet die Auswertung der persönlichen Interviews und stellt Ergebnisse vor. Zudem werden die Ansichtsweisen der Jugendlichen mit denen der LehrerInnen verglichen und auch meine Beobachtungen, in der Funktion als Regisseurin, werden einfließen.

Am Ende der Arbeit finden sich ein persönliches, kritisches Statement über das derzeitige österreichische Bildungssystem sowie ein Ausblick auf mögliche weitere Forschungsschritte.

### 1.1 Material und Quellen

Um eine Arbeit über ein theaterpädagogisches Thema zu verfassen, halte ich es für notwendig, sich theoretisch wie auch praktisch dem Forschungsgegenstand zu nähern. Eine ausschließlich theoretische Abhandlung kann nicht das erhoffte Ausmaß an Ergebnissen liefern, welche von diesem Forschungsgegenstand verlangt werden. Meine eigene schauspielerische Ausbildung sowie Regietätigkeit bei zwei Schultheaterproduktionen<sup>4</sup> am BG/BRG/BORG Kapfenberg waren hier hilfreich, um die Tragweite der Auswirkungen von Theater auf Kinder und Jugendliche erfassen zu können. Mein Interesse zu diesem Forschungsgegenstand entwickelte sich bereits im Laufe der Probenarbeit zu „Romeo und Julia“ im Jahr 2014. Die *Slonisgarde* war mir schon über Jahre im Vorhinein bekannt, da ich zu meiner eigenen Schulzeit selbst Schauspielmitglied der Gruppe war und bereits hier über einige Zeit hinweg die Verortung des freien Wahlfaches erfahren konnte.

---

<sup>4</sup> „Romeo & Julia“, 2014 & „Der böse Geist Lumpazivagabundus“, 2015

Später konnte ich in meiner Funktion als Regisseurin einige positive Entwicklungen im Verhalten der Jugendlichen erkennen, welche meiner Ansicht nach aufgrund der Theaterarbeit entstanden sind. Diese These wollte ich erforschen und sah in dieser Masterarbeit das geeignete Medium dafür.

Ebenso interessierte mich das Freie Wahlfach *Darstellendes Spiel* an Schulen an sich und die Anwendung des selbigen im Schulbetrieb nach der viel diskutierten Bildungsreform im Jahr 2015. Selbstverständlich wird versucht, diese Arbeit rein objektiv zu verfassen, jedoch wirken persönliche Erfahrungen und Erkenntnisse auf die Ergebnisanalyse mit ein.

Aufgrund meiner Positionierung in der Gruppe kann es zu einer Sichtweise kommen, welche möglicherweise mit der Auffassung einer außenstehenden Beobachterin, einem außenstehenden Beobachter divergieren würde. Da diese Arbeit jedoch wesentlich von eigenen Notizen und persönlichen Interviews zusammengestellt ist, finde ich es als richtig, den subjektiven Zugang zu dieser Arbeit zu belassen. Persönliche Meinungen, welche keiner wissenschaftlichen Grundlage zugewiesen werden können, werden deutlich als solche gekennzeichnet.

Natürlich ist es ebenso wichtig, sich den theoretischen Quellen mit selbiger Hingabe zu widmen, da sie das Fundament für den analytischen Teil bilden.

Bereits zu Beginn der Recherche stellte sich heraus, dass die meisten wissenschaftlichen Quellen, welche dem Untersuchungsgegenstand dienlich sein könnten, aus Deutschland stammen und nur wenig Aktuelles an österreichischen Publikationen zu diesem Thema zu finden ist. Dies erweckt den Eindruck, dass in Deutschland und auch in anderen Ländern viel mehr Wert auf den Einsatz von theaterpädagogischer Arbeit in Schulen gelegt wird.

Die Ausbildung der LehrerInnen ist hierbei ein entscheidender Faktor. Dieser ist im österreichischen Raum kaum gegeben. Die Leiterin der *Slonisgarde* gab beispielsweise an, dass sie, vor einigen Jahren, noch themenspezifische Seminare bei

LehrerInnenfortbildungen besuchen konnte, welche dann mit der Zeit aber nicht mehr angeboten wurden, da die Nachfrage dieses Freifaches an den Schulen zu gering war.<sup>5</sup> Man findet bei längeren Recherchen vereinzelt Workshops die weiter helfen könnten um ein besseres Verständnis für *Darstellendes Spiel* zu bekommen, jedoch scheint es keine Grundlagen-Seminare für LehrerInnen zu geben.

Mitunter findet man veraltete Seminarangebote, welche sich jedoch nicht für die Schulstufen der AHS Oberstufe oder NMS eignen.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Information aus Interview L1112

<sup>6</sup> vgl. URL: Pädagogische Hochschule Wien, S47f.

Einzig die „Bundesarbeitsgemeinschaft Theater in der Schule (BAG -TIS)“<sup>7</sup> versucht dienliche Lösungen anzubieten. Die BAG-TIS offeriert Hilfe für LehrerInnen, welche *Darstellendes Spiel* unterrichten bzw. unterrichten möchten. Diese Hilfe wird in Form einer Kompetenzschulung angeboten, während sich die BAG-TIS gleichzeitig auch „für die Verankerung des Gegenstands Theater in Schulformen aller Altersstufen“<sup>8</sup> einsetzt.<sup>9</sup> „Es gibt keinen sachlichen Grund, warum das Fach Theater nicht neben Musik und Bildnerischer Erziehung im österreichischen Fächerkanon aufscheint.“<sup>10</sup>

In anderen Ländern ist *Darstellendes Spiel* bzw. „Drama“ fest im Lehrplan<sup>11</sup> verankert, während es in Österreich nur als freies Wahlfach angeboten wird und dies auch nur, wenn sich die Schule explizit dafür ausspricht, dieses Fach anzubieten und auch Lehrpersonen vorhanden sind, welche diesen Unterricht zusätzlich zu ihrem regulären Unterricht noch übernehmen möchten. Ich strebe hier keinen Vergleich zu Systemen in anderen Ländern an, jedoch finde ich die Erwähnung der Lehrplansituation erforderlich.

Ich klammere in meiner Arbeit bewusst die Geschichte der Theaterpädagogik aus und konzentriere mich hauptsächlich auf die Herkunft, den Entstehungsprozess und die Definitionen von *Darstellendem Spiel*, welches einen Teil der Theaterpädagogik bildet, weswegen diese auch im Titel der Arbeit genannt ist.

Als weitere und wohl wichtigste Informationsquelle für diese Arbeit dienen 14 von mir geführte Interviews mit den Mitgliedern der *Slonisgarde* und den beiden leitenden Lehrpersonen dieser Gruppe.

Die Interviews wurden akustisch aufgezeichnet und die für diese Arbeit wichtigsten Teile herausgefiltert. Der Zweck dieser Interviews war nicht die Betrachtung und Bewertung der psychischen Verfassung der Theaterspielenden, sondern eine Kompetenzerfragung. Es wurde darauf abgezielt, von den Jugendlichen (siehe: 2.1 Kinder, Jugendliche und Erwachsene) zu erfahren, was ihnen die Theaterarbeit ihrer Meinung nach an neuen Erfahrungen gebracht

---

<sup>7</sup> URL: BAG-TIS Homepage

<sup>8</sup> URL: BAG-TIS

<sup>9</sup> vgl. URL: BAG-TIS

<sup>10</sup> URL: BAG-TIS

<sup>11</sup> „ In vielen Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland, in Skandinavien, Kanada usw. ist ‚Theater‘ oder ‚Darstellendes Spiel‘ seit Jahren als reguläres Schulfach eingeführt. Mittlerweile können fast überall auch Abiturprüfungen in ‚Darstellendem Spiel‘ abgelegt werden.“ (Andreas Neusser und Markus Riedmann)  
URL: Landesverband Vorarlberg Amateurtheater

hat, in welcher Weise sie geholfen hat, oder auch inwiefern es keinerlei wahrgenommene Veränderungen gab.

Diese Ergebnisse werden dann mit den persönlichen Meinungen der beiden leitenden Lehrpersonen sowie meiner Sichtweise als Regisseurin verglichen und gegenübergestellt. Somit wird ein generelles Bewusstsein erzeugt und eine genauere Auswertung generiert.

Ich habe mich für die Befragungsmethode des qualitativen Interviews in strukturierter, leicht offener Form entschieden mit den weiteren Aspekten der face-to-face-Kommunikation sowie des Einzelgesprächs.<sup>12</sup>

Der Grund dieser Entscheidung liegt in der Vorgeschichte zu dieser Arbeit:

Ich bewege mich mit den Kindern und Jugendlichen auf einer vertrauten Basis, da wir in einigen Fällen bereits zwei Produktionen, aber zumindest eine Inszenierung gemeinsam erarbeitet haben. Aufgrund dessen schien mir die hier angewendete Gesprächsführung angebracht. Ich habe versucht, spezifische Fragen zu stellen, bei Bedarf bei den Antworten nachzuhaken, jedoch die Antworten ansonsten unkommentiert zu lassen, um keinen Einfluss auf die Befragten auszuüben.

Die Fragen wurden bewusst so gestellt, dass sie mit „Ja“ oder „Nein“ beantwortet werden können, jedoch auch ein größeres Antwortspektrum zulassen. Dieses war für mich besonders wichtig und wurde auch von den Jugendlichen als eigene Reflexionsmöglichkeit wahrgenommen und genutzt.

---

<sup>12</sup> vgl. URL: Halbmayr & Salat

## 2. Begriffsinstrumentarium

Arbeitet man mit Kindern und Jugendlichen im Schulbereich, werfen sich rasch Fragen nach der richtigen Verwendung von Begriffen auf. Dieses Kapitel soll hierbei einen Leitfaden für die restliche Arbeit bieten und aufzeigen, welche Begriffe zu welchem Zweck verwendet werden können und somit eine geeignete Zuordnung erfahren.

### 2.1 Kinder, Jugendliche und Erwachsene

In dieser Masterarbeit werden die Definitionen von „Kinder“, „Jugendliche“ und „Erwachsene“ folgendermaßen gewählt: „Kinder“ bezieht sich hierbei auf die laut Allgemeinem Bürgerlichen Gesetzbuch genormte Definition unmündiger Personen. Darunter versteht man Mädchen und Buben, die das 14. Lebensjahr noch nicht vollendet haben. Als Jugendliche werden all jene bezeichnet, welche das 14. Lebensjahr vollendet haben, jedoch noch nicht das 18.<sup>13</sup> Ab 18 gilt man laut österreichischem Gesetz seit dem Jahr 2001 als volljährig. Auf diese Personen wird als „Erwachsene“ Bezug genommen.<sup>14</sup> Für die Interviews und fallspezifischen Beschreibungen wird für die Befragten nur der Begriff „Jugendliche“ verwendet, da zur Zeit der Befragungen alle TeilnehmerInnen das 14. Lebensjahr bereits erreicht hatten. Viele von ihnen traten noch als „Kinder“ der *Slonisgarde* bei, sind jedoch nun als „Jugendliche“ zu bezeichnen.

### 2.2 Theaterpädagogik

Bereits 2008 schrieb Ingrid Hentschel in einem Vortrag zur Eröffnung der Fachtagung „Bildung braucht Kunst“<sup>15</sup>, dass die „[...] Theaterpädagogik boomt“<sup>16</sup>.

Eine weitere äußerst treffende Beschreibung bezüglich Theaterpädagogik kommt von Christian Renggli, einem Schweizer Theaterpädagogen:

„Theaterpädagogik steht im Spannungsfeld zwischen Theater und Pädagogik. Sie soll Laien zum Spiel anregen und ihnen Zugang zu Theaterproduktionen geben. Die Arbeitsweise ist nicht nur produkt- sondern auch prozessorientiert.“

---

<sup>13</sup> vgl. URL: Bundeskanzleramt, RIS

<sup>14</sup> vgl. URL: Fenyves & Kerschner & Vonkilch, u.a

<sup>15</sup> URL: Hentschel, S.1

<sup>16</sup> URL: Hentschel, S. 1

Ein großer Teil der theaterpädagogischen Arbeit geschieht in Kursen und Projekten.“<sup>17</sup>

Hierbei erschließt sich auch bereits, warum der Begriff der theaterpädagogischen Arbeit durchaus für diese Arbeit verwendet werden kann. Eine Symbiose von Theater und Pädagogik findet im freien Wahlfach *Darstellendes Spiel* genauso statt. Die Entstehung der Theaterpädagogik geht zurück auf ein „Spannungsfeld von Pädagogik, Politik und Gesellschaft.“<sup>18</sup> Der Begriff Theaterpädagogik existiert zwar schon länger, etablierte sich jedoch erst maßgeblich in den 70er-Jahren des 20. Jahrhunderts. Hierbei sei erwähnt, dass die Begriffe Theater und Pädagogik anfangs noch keine großen Gemeinsamkeiten aufweisen konnten, erst mit den Lehrstücken von Bertolt Brecht in den 20er-Jahren gab es erste Annäherungen einer Vereinbarkeit von Kunst und Pädagogik, welche dann auch bei Augusto Boal und seinem *Theater der Unterdrückten* weitergeführt wurden.<sup>19</sup> Die Kunsterziehung rückte in den Vordergrund, während diametral dazu eine Abgrenzung zur Reformpädagogik eingeleitet wurde.<sup>20</sup> „Nicht das Individuum, sondern die Gesellschaft war der Fokus, auf den sich die spielerisch inszenierten Erfahrungen richten sollten.“<sup>21</sup>

Diese Entwicklung findet seit den letzten Jahren nun auch immer stärker in Österreich Einzug, wenngleich nicht im selben Ausmaß wie beispielsweise in Deutschland. Es wird versucht, Kinder und Jugendliche für das Theater zu interessieren bzw. auch zu begeistern. Theaterhäuser bieten vermehrt theaterpädagogische Betreuungen zu deren hausinternen Vorstellungen an.

TheaterpädagogInnen bereiten dann die Schulklasse/n auf das Stück vor und manchmal auch die Inszenierung mit ihnen nach. Im Prinzip sollte dies ebenfalls die Aufgabe der Lehrperson/en sein, welche mit ihrer/seiner Klasse die Vorstellung besucht/besuchen, jedoch legt eine Theaterpädagogin oder ein Theaterpädagoge ein ganz anderes Handwerk an den Tag, ist mit der Art der Inszenierung und dem Regiekonzept vertrauter und kann deshalb genauere Einführungen liefern, da auch die Form der Inszenierung einen wesentlichen Beitrag zum (Nicht-)Verständnis des Werkes liefert. Jene Vorbereitungen haben einen äußerst positiven Effekt.

---

<sup>17</sup> URL: Stagepool

<sup>18</sup> URL: Hentschel, S.3

<sup>19</sup> vgl. Vassen, S.139f.

<sup>20</sup> vgl. URL: Hentschel, S.3

<sup>21</sup> URL: Hentschel, S.3



Dies habe ich in meiner Schulzeit selbst erfahren und auch aktuell von mehreren Seiten von SchülerInnen und LehrerInnen in Gesprächen vermittelt bekommen:

Die Kinder und Jugendlichen entwickeln im Vorhinein ein größeres Verständnis für das Theaterstück und begegnen diesem dann meist auch mit mehr Respekt und Interesse.

Das vorab fundierte Verständnis hilft auch, eine bessere Konzentration während der Aufführung zu generieren und die Workshop-TeilnehmerInnen schweifen seltener vom Thema ab, da sie den Inhalt nun leichter nachvollziehen können. Dies führt dann wiederum dazu, dass Theater weniger als „langweilig“ und „Zeitverschwendung“ wahrgenommen wird, wie es in der Jugendkultur meist klischeehaft verankert ist.

Zur Klärung noch offener Fragen ist eine Nachbereitung ebenfalls sinnvoll. Freilich darf auch ein wichtiger Hintergedanke dieser Art von theaterpädagogischer Arbeit nicht ausgeklammert werden: die Gewinnung von neuem Publikum.

Theaterpädagogik ist ein Weg, mithilfe von Theater Inhalte interessant, spannend und spielerisch zu verpacken und gleichzeitig auch die sozialen Kompetenzen und die Entwicklungen der TeilnehmerInnen positiv zu beeinflussen.

Die divergenten Formen der Theaterpädagogik weiter auszuschöpfen, deren Zusammenspiel mit Pädagogik und Kunst weiter zu erklären oder gar zu kritisieren, steht mir im Rahmen dieser Arbeit, welche sich hauptsächlich auf den Bildungsgehalt fokussiert, nicht zu, sollte aber keinesfalls in Vergessenheit geraten.

### 2.3 Erziehung, Bildung oder theatrales Lernen?

Bereits Philosophen wie Theodor W. Adorno, Edmund Husserl, Martin Heidegger oder Günther Anders beschreiben die Krise der Moderne als eine Zeit der Spaltung zwischen Natur- und Geisteswissenschaft, sowie der Trennung von Wissenschaft und Kunst.<sup>22</sup>

„Demnach zerfällt die Welt in zwei Hälften: eine rational und rationell funktionierende Vernunftwelt und eine Welt der spekulativen Metaphysik.“<sup>23</sup>

Diese Trennung der Wissenschaften in sich und der Abspaltung der Kunst von den Wissenschaften, lassen die Kunst in einem Leerraum hängen. Sie baumelt quasi zwischen den beiden zerfallenen Hälften der Welt und weiß nicht in welche Richtung sie schwingen kann.

---

<sup>22</sup> vgl. Ritter, S.5

<sup>23</sup> Ritter, S.5

Eine weitere Notwendigkeit liegt deshalb in der genaueren Betrachtung der Begriffe Lernen, Erziehen und Bildung, da man durch deren Definition exaktere Zuweisungen erfahren kann und somit eine Verortung des Kunstbegriffes bzw. in diesem Fall des Begriffes *Darstellendes Spiel*, in diesen beiden Welten erzeugen kann.

Es wurde die These aufgestellt, dass theaterpädagogischer Unterricht in der Schule wertvoll sein kann, jedoch für welche Bereiche das zutrifft, gilt es zu erforschen.

Da es zu diesen Begriffen eigene Studienrichtungen und Unmengen an Forschungsliteratur gibt, werden die Begriffe nur kurz angeschnitten, um deren unterschiedliche Verwendung im Fortlauf der Arbeit zu markieren.

### 2.3.1 Erziehung

Die Begrifflichkeiten, welche dieses Thema umfassen sind weitreichend. Von Sozialisation und Bildung bis hin zu Erziehung. Hierbei entspricht „der Erziehungsbegriff am ehesten der Perspektive, die pädagogisch Handelnde auf die Erziehungswirklichkeit haben [...]“<sup>24</sup>.

Eine kritische Betrachtung des Begriffes ist jedoch diametral dazu nicht auszuschließen.

Schlägt man das Verb „erziehen“ im Duden nach, erhält man folgende Definitionen:

„jemandes (besonders eines Kindes) Geist und Charakter bilden und seine Entwicklung fördern“<sup>25</sup> und „zu einem bestimmten Verhalten anleiten“<sup>26</sup>. Das weckt den Eindruck, den Zögling beinahe zwanghaft in eine Verhaltensform zu bewegen bzw. in ein Muster zu ziehen.

Die Wurzeln der Wortbedeutung entspringen der Zeit der Aufklärung und gehen hier im Besonderen auf Immanuel Kant zurück, der an den Mut der Menschen appellierte, sich seines eigenen individuellen Verstandes zu bedienen.<sup>27</sup> Ein selbstständiges Denken wird angestrebt, wobei immer wieder die Leitung anderer dazwischen kommt. Laut Kant ist der Mensch<sup>28</sup> auch das einzige Geschöpf, welches überhaupt erzogen werden muss, da er erst dadurch zum Menschen wird.<sup>29</sup> Dieses durch diese Aussage entstehende Paradox wirft natürlich reichlich Diskussionsbedarf auf:

---

<sup>24</sup> Koller, S.25

<sup>25</sup> URL: Duden „erziehen“

<sup>26</sup> URL: Duden „erziehen“

<sup>27</sup> Koller, S.26

<sup>28</sup> „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was Erziehung aus ihm macht.“  
in: Koller, S.30

<sup>29</sup> Koller, S.30f.

„[...] einerseits *ist* der Mensch für Kant offenbar zunächst noch gar nicht Mensch, sondern ein ‚nichts‘, aus dem erst durch Erziehung ein Mensch *wird*. Auf der anderen Seite beginnt die Aussage mit ‚Der Mensch...‘ und daraus folgt zwingend, dass der Mensch doch auch schon vor aller Erziehung auf irgendeine Art Mensch sein muss, denn sonst könnte er gar nicht als solcher identifiziert (und erzogen) werden.“<sup>30</sup>

Kurz zusammengefasst kann man jedoch behaupten, dass Erziehung unumgänglich ist, den Menschen formt und bei der „richtigen“ Anwendung dazu beiträgt, zukunftsorientiert zu sein und im selben Moment ein selbstständiges Handeln und Denken fördert. Laut Kant gibt es vier Stufen in einem Erziehungsprozess: „Disziplinierung, Kultivierung, Zivilisierung und Moralisierung“<sup>31</sup>.

All dies zielt darauf ab, die Freiheit des Menschen durch den Gebrauch des eigenen Verstandes zu gewährleisten.<sup>32</sup>

Da die Erziehungswissenschaft ein eigenständiges Studium ist, wird für diese Arbeit der Erziehungsbegriff von Kant verwendet, auch wenn klar ist, dass dieser für manch gegenwärtige Forschung Ecken und Kanten hat.

### 2.3.2 Bildung

Beim Bildungsbegriff liegt das Hauptaugenmerk darauf, wer bildet bzw. gebildet wird. Anders als bei der Erziehung, bei der der Zögling von einer Erzieherin, einem Erzieher oder einem anderen Menschen erzogen wird, liegt die Bildung bei den Menschen selbst. Hierbei ist es wichtig, „was der Zu-Erziehende selber tut“<sup>33</sup>. Somit rücken Begriffe wie Selbstbildung in den Vordergrund. Der Bildungsbegriff ist eine Reaktion auf den Kant'schen Begriff der Erziehung aus der Zeit der Aufklärung. Durch seine sprachliche Verwandtschaft zu dem Wort „Bild“ nimmt der Bildungsbegriff zu allererst „[...] Bezug auf die äußere Gestalt bzw. das Erscheinungsbild des Menschen [...]“<sup>34</sup>. Besonders bekannt ist die Formulierung des Begriffes durch Wilhelm von Humboldt, welcher auf die Forcierung der menschlichen Kräfte verweist<sup>35</sup>: „[...] Bildung als höchste Entfaltung der

---

<sup>30</sup> Koller, S.30f.

<sup>31</sup> Koller, S.34

<sup>32</sup> vgl. Koller, S.25-47

<sup>33</sup> Koller, S.71

<sup>34</sup> Koller, S. 73

<sup>35</sup> vgl. Koller, S.70-77

menschlichen Kräfte.“<sup>36</sup> Für die Theaterpädagogik scheint dieser Begriff angemessener als der Begriff der Erziehung, da durch eigenständiges Tun eine Bildung erfolgt.

### 2.3.3 Theatrales Lernen

„Lernen ist, allgemein formuliert, eine Verhaltensänderung von Individuen auf der Grundlage von Erfahrungen.“<sup>37</sup> Beim Lernen wird zwischen intentionalen und nicht-intentionalen Lernvorgängen unterschieden, wobei es sich beim intentionalen Lernen um einen zielgerichteten Prozess handelt, während nicht-intentionales Lernen zufällig und durch biologische Reifung entsteht.

Betrachten wir nun die Form des theatralen Lernens, kann man festhalten, dass es sich hierbei um einen Lernprozess handelt, welcher das Individuum in eine sozial-interaktive Umgebung versetzt, in der er/sie szenisch-spielerisch agieren muss, um Probleme zu lösen. Dieser Prozess hat einen ästhetischen Ausdruck inne.<sup>38</sup> Theatrales Lernen ist jedoch nicht individuell möglich. Es handelt sich um einen gemeinsamen Lernprozess des Ensembles, denn nur durch die Unterstützung aller Mitglieder kann eine solche Sozietät erst entstehen.<sup>39</sup>

Ob es sich beim theatralen Lernen um einen nicht-intentionalen Lernprozess handelt, gilt es, in der Analyse herauszufinden.

---

<sup>36</sup> Koller, S. 76

<sup>37</sup> Wiese/Günther/Ruping, S. 28

<sup>38</sup> vgl. Wiese/Günther/Ruping, S. 28f.

<sup>39</sup> vgl. Wiese/Günther/Ruping, S. 49

### 3. *Darstellendes Spiel*

Darstellen impliziert eine Handlungsweise, bei welcher etwas zur Schau gestellt, etwas gezeigt wird. Die Begriffsdefinition für „darstellen“ reicht von „eine Bühnenrolle verkörpern“<sup>40</sup>, über „in Worten deutlich machen“<sup>41</sup> bis hin zu „gewinnen, herstellen“<sup>42</sup> im Fachbereich der Chemie.

Bereits Pestalozzi gab zu verstehen, dass eine Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen am besten funktioniert mit „Kopf, Herz und Hand“<sup>43</sup>.

Dies kann man auf das Freifach *Darstellendes Spiel* umlegen, da hierbei die Benutzung des ganzen Körpers zur Bildung der Individuen beiträgt: der Kopf als intellektuelle Komponente, das Herz für die Gefühlsbasis, um die Liebe zu diesem Fach zu behalten, und die Hand als Vertreter für die körperlichen Eigenschaften im Spiel.

Während im regulären Schulunterricht Kinder und Jugendliche meist auditiv und visuell unterrichtet werden, wird beim *Darstellenden Spiel* auch der kinästhetische Lerntyp gefördert. Es ist auch als ein Ausprobieren, ein Spielen, ein Versuchen, ein Suchen und ein Finden zu verstehen.

Die AHS ist darauf bedacht, Kinder und Jugendliche in den unterschiedlichsten Bereichen auszubilden. Sei es naturwissenschaftlich, musisch-künstlerisch oder technisch.

Eine Komponente wird hierbei jedoch oft vergessen: das soziale Lernen. Dieses kann gelegentlich einen zusätzlichen Anstoß gebrauchen. Immer wieder wird versucht, mit Gruppenarbeiten oder gemeinsamen Referaten die sozialen Fähigkeiten unter den SchülerInnen zu stärken. Das Freifach *Darstellendes Spiel* kann hierbei helfen, soziale Kontakte zu fördern, und den Auslöser zu einer individuellen Persönlichkeitsstärkung bieten, welche sich wiederum positiv auf das eigene Leben wie auch auf das der Mitmenschen auswirkt. Wertvoll kann hierbei auch die Zusammensetzung von verschiedenen Altersgruppen sein. Es handelt sich nicht dezidiert um die Klassengemeinschaft, sondern eine Gruppe, welche gemeinsam an einem Projekt arbeitet. Dem geht ein ganz anderer Umgang mit dem Faktor Sozialität und Lernen einher.

---

<sup>40</sup> vgl. URL: Duden „darstellen“

<sup>41</sup> URL: Duden „darstellen“

<sup>42</sup> URL: Duden „darstellen“

<sup>43</sup> URL: Brühlmeier

### 3.1 Darstellendes Spiel an österreichischen Schulen

In Österreich besteht keine Vorschrift oder Verankerung im Lehrplan<sup>44</sup>, *Darstellendes Spiel* verpflichtend anzubieten. Es muss keine Theatergruppe an einer Schule geben, kann es aber, wenn sich engagierte Lehrpersonen dazu bereit erklären, dieses Fach zu unterrichten (siehe 3.2 Die Notwendigkeit und Gefahr des Dilettantismus). Es handelt sich im Lehrplan hierbei lediglich um eine Art Möglichkeit oder Empfehlung.

Auf Nachfrage um einen Beleg der Einflechtung von *Darstellendem Spiel* in den Lehrplan des österreichischen Schulsystems, wird man auf der Homepage des Bundesministeriums für Bildung und Frauen, auf der man die Lehrpläne einsehen kann, kaum fündig.

*Darstellendes Spiel* ist in der Datei „Freigegegenstände und unverbindliche Übungen“<sup>45</sup> zu finden. Das Angebot scheint relativ groß zu sein und auch der Appell des Bundesministeriums ist klar:

„Das Angebot hat ausgewogen und so breit zu sein, dass die Schülerinnen und Schüler eine Auswahl insbesondere aus dem naturwissenschaftlich-technischen, musisch-kreativen, sprachlichen, sportlichen und spielerisch-forschenden Bereich vorfinden. Auf eine Schwerpunktsetzung ist jedenfalls Bedacht zu nehmen.“<sup>46</sup>

Laut diesem Auszug aus dem Lehrplan sollte, bei Angebot, *Darstellendes Spiel* in zwei bis acht Wochenstunden angeboten werden.

Es bestehe jedoch auch die Möglichkeit, dieses Fach kürzer, nicht ganzjährig, in Kursform oder geblockt anzubieten. Informiert man sich weiter über die Zielsetzungen der freien Wahlfächer, wird schnell klar, dass es wichtig ist, die Kinder individuell zu schulen, ihre Talente zu entdecken und zu fördern, sowie ihr Interesse an den unterschiedlichsten Fachgebieten zu steigern.

*Darstellendes Spiel* wird mit einem dürftigen Absatz abgehandelt:

„Die Darstellung ist ein kreativer Prozess, der alle Schülerinnen und Schüler zu erfassen hat. Die Kooperation erstreckt sich dabei auch auf die Vorbereitungsarbeiten, wie etwa Beschaffung und Herstellung von Requisiten, Bühnenbildern, Plakaten oder Einladungen.“<sup>47</sup>

Hierbei stellt sich sofort die Frage, wer denn mit „alle Schülerinnen und Schüler“ gemeint ist, denn es kann bei einem Wahlgegenstand kaum von der gesamten Schülerschaft die Rede sein. Außerdem reicht das Angebot nicht aus, um alle SchülerInnen damit zu

---

<sup>44</sup> Im Folgenden wird, wenn von lehrplanspezifischen Themen die Rede ist, auf den Lehrplan der AHS Bezug genommen.

<sup>45</sup> vgl. URL: BMBF, „Freigegegenstände und unverbindliche Übungen“

<sup>46</sup> URL: BMBF, „Freigegegenstände und unverbindliche Übungen“, S.1

<sup>47</sup> URL: BMBF, „Freigegegenstände und unverbindliche Übungen“, S.3

erreichen. Die Frage ist, ob es sich hierbei lediglich um eine ungünstige Wortwahl handelt oder ob wirklich der Wunsch besteht, alle SchülerInnen in Form eines kreativen Prozesses zu bilden.

Die Informationen auf der Homepage scheinen jedenfalls nicht ausreichend, weswegen der nächste Rechenschritt direkt zum Bundesministerium geführt hat. Ich bat um detailliertere Einsicht in Materialien. Ein besonderer Interessenschwerpunkt lag hierbei auf einer Statistik, die erfasst, in wievielen Schulen österreichweit *Darstellendes Spiel* angeboten wird. Diese konnte vom Bundesministerium für Bildung und Frauen<sup>48</sup> nicht vorgelegt werden. Weitere Recherchen führten zu den neun Landesschulräten. Eine einheitliche Statistik wird hierbei nicht erfasst und nicht jedes Bundesland konnte mir geeignete Daten liefern bzw. retournierte meine Anfrage. Das Fehlen der Daten wird damit begründet, dass die Anmeldungen zu Beginn des Schuljahres und die Zuteilungen der Direktionen voneinander abhängig sind und die Schulautonomie hierbei eine große Rolle spielt. Aufgrund der Tatsache, dass diese Zahlen auch von Jahr zu Jahr variieren, ist der damit verbundene Arbeitsaufwand wahrscheinlich nicht rentabel.<sup>49</sup>

Dennoch konnten mir Aufstellungen aus Wien, der Steiermark und Oberösterreich übermittelt werden. Auffällig hierbei ist, dass in der Liste der Schulen, welche *Darstellendes Spiel* anbieten, in Oberösterreich der Großteil in Volksschulen stattfindet, während sich in der Steiermark dieses freie Wahlfach sehr stark in der Bundeshauptstadt Graz findet. Die Wiener Aufstellung sei hier exemplarisch angeführt:

„Im AHS-Bereich bieten 31 Schulen ‚Darstellendes Spiel‘ an.  
Im Pflichtschulbereich bieten insgesamt 25 Schulen Theaterpädagogik an. Davon gibt es 10 Volksschulen mit Schwerpunkt ‚Darstellendes Spiel‘. 8 Neue Mittelschulen und 7 Volksschulen haben einen Theaterpädagogischen Schwerpunkt.“<sup>50</sup>

Dies wirft die Frage auf, welchen Stellenwert darstellende Kunst im Schulbetrieb hat. [siehe: 5. Ist die Schule der Tod der Kreativität? (Nach Sir Ken Robinson)]  
Ebenso wurde mir eine 78-seitige Telefonliste zur Verfügung gestellt mit den unterschiedlichsten Sektoren des Bundesministeriums für Bildung und Frauen. Ein Anruf im Kunst- und Kulturdezernat eröffnete mir weitere Recherchemöglichkeiten im Amateurtheaterbereich, welcher auch mit Schulen verknüpft ist, jedoch keine weiteren Informationen zum Freigegegenstand selbst liefern konnte.

---

<sup>48</sup> URL: BMBF, Homepage

<sup>49</sup> E-Mail-Kommunikation mit Lukas Hofmann, ARGE Darstellendes Spiel, Tirol

<sup>50</sup> Stadtschulrat für Wien, Bearbeitung: Mag. Lukas Uhl

Diese Angebote beschränken sich oft auf außerschulische Vereine, Clubs und weitere externe Offerten. Wie es oft bei außerschulischen Angeboten ist: Nicht alle wissen davon. Man kann hier durchaus den Begriff einer „Community“<sup>51</sup> verwenden. Eine Community beschreibt eine Gruppe von Gleichgesinnten aus demselben Interessensgebiet und oftmals werden Veranstaltungsvorschläge, Tipps etc. in Communities ausgetauscht und bleiben dennoch meist in diesem Rahmen. Als Beispiel kann hier ein Kind oder ein/e Jugendliche/r angeführt werden, dessen Eltern ihr/ihm beispielsweise den Besuch einer Musikschule ermöglichen. Durch diese musische Community orientiert er/sie sich oftmals weiter im Bereich der darstellenden Künste wie Schauspiel und Tanz, welcher gelegentlich auch als Alternativprogramm in Musikschulen angeboten wird. Hat jemand keinen Bezug dazu, wird er/sie seltener von solchen Angeboten erfahren.

Zweifellos ist es vor allem wichtig, das Interesse der Kinder und Jugendlichen zu wecken, jedoch auch die Eltern zu erreichen, welche dann ihre Kinder auf das Angebot aufmerksam machen bzw. ihnen eine Teilnahme ermöglichen.

Finden all diese Fächer jedoch auch in der Schule statt, in der Schulcommunity, erfahren alle leichter davon. Gerade deshalb wird es meines Erachtens immer wichtiger, Theater in die Schulen zu holen und auch dort vor Ort zu praktizieren und nicht all diese Aktivitäten davon auszuschließen, da sie außerhalb der Schule eine geringere Reichweite haben. Die Schule im Allgemeinen sollte genügend Verantwortung für eine künstlerisch-musische Ausbildung übernehmen und diese Aufgabe nicht ver- bzw. abschieben. Freilich darf man hier nicht jede Schule zur Kritik heranziehen, da es auch Schulen mit Schwerpunktsetzungen gibt, welche sich oft auf künstlerische und musische Fächer spezialisiert haben.

Spannend zu beobachten ist ebenfalls, in welchem Konkurrenzverhältnis die Freifächer zueinander stehen. Es liegt ein Angebot an handwerklichen, spielerischen, darstellerischen und sprachlichen Gegenständen vor, welche als freiwillige Wahlfächer besucht werden können.

Als Bildungsaufgabe wird formuliert:

„Wo es von der inhaltlichen Aufgabenstellung her angebracht ist, soll ganzheitliches, angewandtes und forschendes Lernen sowie selbstständiger Bildungserwerb ermöglicht werden.“<sup>52</sup>

Ob diese Bildungs- und Lehraufgabe erfüllt wird, ist fraglich. Vom Wochenstundenangebot wird bereits eine Hierarchie deutlich, welche die sprachlichen Fächer an die oberste Stelle

---

<sup>51</sup> vgl. URL: Duden „Community“

<sup>52</sup> URL: BMBF, „Freigegegenstände und unverbindliche Übungen“, S.2



bringt. Das Angebot ist hierbei auch am weitläufigsten. Dieses reicht von den Klassikern wie Englisch, Italienisch, Französisch und Spanisch über Ungarisch bis hin zu einem großen Angebot an slawischen Sprachen. Muttersprachlichem Unterricht werden noch mehr Stunden zugeschrieben.

Es handelt sich dabei um ein Kontingent von sechs bis zwölf Stunden wöchentlich und im muttersprachlichen Unterricht von acht bis 21. Geometrisches Zeichnen wird mit drei bis sechs Stunden angeboten.

Hierarchisch untergeordnete Fächer erhalten ein Angebot von zwei bis acht Wochenstunden. Diese sind hauptsächlich handwerkliche (technisches und textiles Werken), musische (Chor, Instrumentalunterricht, Spielmusik), hauswirtschaftliche (Ernährung und Haushalt), bürokratische (Maschinschreiben, Kurzschrift) und darstellende (Darstellendes Spiel) Fächer. Hinzukommen noch Berufsorientierung, Einführung in die Informatik, Schach, Verkehrserziehung und spezielle Interessen- und Begabungsförderung.<sup>53</sup> Abgesehen von den sprachlichen Wahlfächern und dem geometrischen Zeichnen ist bei allen anderen Gegenständen „[...] sowohl die ganzjährige als auch eine kürzere, auf aktuelle Anlässe reagierende, kursmäßige, allenfalls geblockte Führung möglich.“<sup>54</sup>

Man kann durch diese Recherche erkennen, dass *Darstellendes Spiel* in einem Angebotsüberfluss eher versinkt.

### 3.2 Die Notwendigkeit und Gefahr des Dilettantismus

Fallen die Begriffe *Schultheater* oder *Darstellendes Spiel*, schwingt ein gewisser, oft vorhandener Dilettantismus bei den Unterrichtenden mit. Meist ist es der Fall, dass Lehrpersonen, welche dieses Fach anbieten, keinerlei Ausbildung in diese Richtung abgelegt haben, ganz zu schweigen von den geringen bis teilweise nicht angebotenen Ausbildungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten, die hierfür in Österreich für PädagogInnen zu finden sind. Ist es dann überhaupt sinnvoll, dieses Fach zu unterrichten? Eine Theaterpädagogin oder einen Theaterpädagogen dafür extra an die Schule zu holen, ist in den meisten Fällen aus budgetären Gründen unmöglich.

Dass es keine vorgeschriebenen Unterrichtsregelungen bezüglich des *Darstellenden Spiels* gibt, lässt den Zuständigen großen Spielraum der Unterrichtsgestaltung, auch im

---

<sup>53</sup> vgl. URL: BMBF, „Freigegegenstände und unverbindliche Übungen“, S.1

<sup>54</sup> URL: BMBF, „Freigegegenstände und unverbindliche Übungen“, S.1

Sinne eines Vorgehens nach eigenem Gutdünken. Dies ist zwar im Prinzip nicht als „falsch“ zu verurteilen, jedoch ist auch eine gewisse Vorsicht geboten. Wird ein hoher Anspruch an Professionalität gestellt, muss jene Sorgfalt noch größer sein.

Zu einem Großteil kommen die PädagogInnen aus den Fachrichtungen der Literatur und Geschichte und haben daher schon ein Grundverständnis von Theaterliteratur an sich. Dieses Interesse ist, wie in allen Schulfächern, der wohl wichtigste Faktor. Ein Fachgebiet, mit Begeisterung und Freude vorgetragen, findet bei den SchülerInnen oft viel mehr Anklang als mechanisches Unterrichten.

Das theoretische Literaturangebot von Theaterspielen, Improvisationstheater und dem Managen einer Schultheatergruppe ist riesig und man kann sich durch Tausende Seiten blättern.

Dies ist auch von essenzieller Notwendigkeit, da ohne ein derartiges Wissen eine Schultheatergruppe nicht dem Fach angemessen geführt werden kann. Man sollte wissen, was es zu einer gelungenen Aufführung braucht und auch organisatorisches Können haben, um sämtliche rechtliche, finanzielle, räumliche oder auch theaterhistorische Fragen klären zu können bzw. sollte man zumindest wissen, wohin man sich im Bedarfsfall für Hilfestellungen wenden kann. Dieses Verständnis haben ausgebildete TheaterpädagogInnen und RegisseurInnen aufgrund ihrer Ausbildung oder fortgeschrittenen Praxiserfahrung und es wird somit mit ihnen als Ausübende ein leichter Arbeitsprozess möglich sein. Bei AmateurInnen kann es passieren, dass sie mit den aufkommenden Situationen oder den entstehenden Stressfaktoren in der Probenarbeit nicht umzugehen wissen und somit das Projekt wieder fallen lassen oder es einfach mit wenig oder schlechter Führung laufen lassen. Dieses „Laufenlassen“ erachte ich als nicht besonders hilfreich, da den Kindern und Jugendlichen hierbei die nötige Hilfestellung zur eigenen Bildung verwehrt wird und diese, meiner Erfahrung nach, auch schnell das Interesse verlieren, wenn man als LehrerIn nicht mit Herz und Seele dabei ist und die Gruppe zu motivieren vermag. Dies führt dann gleichzeitig zu einer schlechten Nachrede für das Fach und Verallgemeinerungen werden angestellt. Langweilen sich die TeilnehmerInnen im *Darstellenden Spiel* bzw. werden ihre Erwartungen an das Fach nicht erfüllt, erzählen sie diese negativen Erfahrungen weiter. In einer großen Schule verbreitet sich so etwas wie ein Lauffeuer und bereits nach kurzer Zeit kann es passieren, dass *Darstellendes Spiel* aufgrund mangelnder Nachfrage wieder gestrichen werden muss. Auf der einen Seite muss man sagen, dass genau diese Gefahr jedoch in Kauf genommen werden sollte, da es sonst zu einem noch geringeren Angebot an darstellenden Künsten an Schulen kommen würde. Auf der anderen Seite indessen muss festgeschrieben sein,

dass eine Informations- bzw. Fortbildungspflicht bestehen sollte für alle leitenden Schultheater-PädagogInnen oder jene, die es noch werden möchten. Der Mangel an Ausbildungsmöglichkeiten und Weiterbildungen ist hierbei definitiv ein hinderndes Element.

Gleichmaßen ist es jedoch wichtig, interessierte PädagogInnen nicht sofort mit Qualitätsansprüchen und Niveauanforderungen abzuschrecken.

Um das Interesse bei den PädagogInnen zu erhöhen, sollte ein höheres Bewusstsein für *Darstellendes Spiel* geschaffen sowie ein größeres Angebot an Weiterbildungsmöglichkeiten bei Tagungen und Konferenzen offeriert werden, um das (Selbst-)Bewusstsein der angehenden SpielleiterInnen zu stärken. Hierfür wäre ein größeres Weiterbildungsangebot in Österreich notwendig.

Ein amateurhafter Zugang der Lehrpersonen zum Fach sei hier also keinesfalls von der Hand zu weisen, da davon ausgegangen werden kann, dass dieser für *Darstellendes Spiel* in vielen Schulen anzunehmen ist. Es kann die Behauptung aufgestellt werden, dass ohne die Möglichkeit zum Dilettantismus Schultheater womöglich zu einem großen Teil aus den Bildungseinrichtungen bereits verschwunden wäre.

## 4. Die *Slonisgarde*

Bei der *Slonisgarde* handelt es sich um die schulinterne Theatergruppe des BG/BRG/BORG Kapfenberg in der Steiermark.

### 4.1 Gründung und Entwicklung der Schultheatergruppe.

Die Gruppe fand ihre Anfänge im Jahr 1995. Die Leiterin und Namensgeberin Mag.<sup>a</sup> Sonja Sloniowski war Klassenvorstand in einer Klasse, welche eine Reise nach England geplant hatte. Aus finanziellen Gründen hätten zwei MitschülerInnen nicht mitfahren können, weswegen Frau Mag.<sup>a</sup> Sloniowski die Einstudierung eines Theaterstückes mit ihrer Klasse plante, um so Geld zu sammeln, um auch diesen beiden eine Teilnahme an der Reise ermöglichen zu können. Aus einem amateurhaften Zugang heraus entwickelte sich eine Autodidaktin, dank welcher nun seit mehreren Jahren *Darstellendes Spiel* an diesem Gymnasium angeboten werden kann. Nach der Aufführung des Stückes „Susie“ dieser Klasse trat der damalige Direktor des BG/BRG/BORG Kapfenberg an Frau Mag.<sup>a</sup> Sloniowski heran und bat sie, dieses Freifach doch an der Schule weiterzuführen.<sup>55</sup> Mit Hunderten Bewerbungen war es dann doch zu viel für eine Lehrperson, weswegen Aufnahmeverfahren eingerichtet wurden. 1997 fand das Improvisationstheater Einzug in die Gruppe und Sketches von Ephraim Kishon über Felix Mitterer, von Karl Valentin bis hin zu Karl Farkas und Ernst Waldbrunn markierten die weiteren Schritte in eine erfolgreiche Schultheater-Zukunft. „Seit 1998 wird versucht, jedes Jahr ein abendfüllendes Theaterstück aufzuführen.“<sup>56</sup> Fanden die Aufführungen vorerst noch auf der kleinen Bühne/Erhebung im Schulgebäude statt, musste 2005, ob des großen Andrangs an ZuschauerInnen und der stetig steigenden Qualität und somit wachsenden Ansprüche der Aufführungen, eine andere Variante gefunden werden. Die Gruppe probt weiterhin im Schulgebäude, verlegte ihre Aufführungen jedoch in den „Spiel!Raum“<sup>57</sup> der Stadt Kapfenberg oder gelegentlich auch in den Festsaal der Hauptschule am Schirmitzbühel, ebenfalls in Kapfenberg. Hiermit waren neue, viel größere Bühnen gefunden und auch die technischen Möglichkeiten waren nun nur selten begrenzt.

---

<sup>55</sup> Informationen aus Interview L1112

<sup>56</sup> URL: Homepage Gym-Kapfenberg, „Darstellendes Spiel“

<sup>57</sup> Beim „Spiel!Raum“ handelt es sich um einen Theatersaal mit einer Zuschauerkapazität von 180 bis 220 Personen. Er befindet sich im Gebäude der Kapfenberger Musikschule und wird für musikalische Präsentationen, Theateraufführungen, Konzerte, Kabarett, etc. genutzt. Ebenso ist er mit einer professionellen Licht- und Tontechnikanlage ausgestattet.

Diametral dazu wuchsen nicht nur die Produktionen aufgrund der Möglichkeit einer bzw. mehrerer Aufführungen auf professionellem Terrain, sondern auch das Zusammengehörigkeitsgefühl der Gruppe.

Der Kern der Gruppe besteht meist aus zwölf bis 20 Jungen und Mädchen. Die *Slonisgarde* unterliegt jedes Jahr einem Wandel, da SchulabgängerInnen bzw. MaturantInnen für die folgende Saison nachbesetzt werden müssen. Dies geschieht durch eine Art Casting, bei welchem sich die bereits Spielenden und die AnwärterInnen mischen und gemeinsam arbeiten. Zusammen mit den leitenden Lehrerinnen<sup>58</sup> wird dann eine Entscheidung getroffen und neue Mitglieder werden aufgenommen. Die gemeinsame Entscheidungskraft ist wichtig, um eine spätere symbiotische Arbeit anstreben zu können. Das Auswahlverfahren ist dahingehend notwendig, um eine intensive Arbeit an einem Stück ermöglichen zu können, die bei einer zu großen Gruppe nicht gegeben wäre. Das ist allerdings nicht unproblematisch: Wie bereits im Lehrplan erwähnt, soll der darstellende Prozess allen SchülerInnen zugänglich sein, was bei einem Ausschlussverfahren jedoch nicht der Fall ist. Die Kinder und Jugendlichen werden aufgrund einer Leistungs- und Persönlichkeitsbewertung in einer Art Wettkampfsituation, welche Konkurrenzverhalten begünstigt, ausgewählt. Die „Auserwählten“ bekommen das Privileg, einer Gruppe anzugehören, während die anderen leer ausgehen. Im speziellen Fall der *Slonisgarde* bekommen all jene, die es nicht in die Gruppe geschafft haben, die Möglichkeit, während des Jahres an immer wieder stattfindenden Theaterworkshops teilzunehmen. Außerdem werden sie zuerst gefragt, sollte doch noch Bedarf in der Gruppe bestehen oder ein Austritt stattgefunden haben und somit eine Nachbesetzung nötig sein. Seit einigen Jahren wird auch die *Slonisgarde junior* für Unterstufenklassen angeboten. Diese legt den Schwerpunkt eher auf Improvisationstheater. Das Ziel der meisten TeilnehmerInnen dieser Gruppe ist es, eines Tages Teil der „großen“ *Slonisgarde* zu werden. Fairerweise muss man hier festhalten, dass es sich bei diesen Castings zwar um ein unangenehmes Ausschlussverfahren handelt, jedoch muss man auch die Lehrpersonen in Schutz nehmen, denn es ist ihnen einfach aufgrund der räumlichen, budgetären und zeitlichen Kapazitäten nicht möglich, mit größeren oder gar mehreren Gruppen zu arbeiten. Qualität geht hier vor Quantität, da diese hierbei rein negative Auswirkungen mit sich bringen würde. Gleichzeitig entsteht somit aber auch die bereits erwähnte Wettkampfsituation, welche den Kindern und Jugendlichen meines Erachtens nach eine wichtige Lehre für die Zukunft bieten kann.

---

<sup>58</sup> Die leitenden Lehrpersonen der *Slonisgarde* sind/waren bislang nur Frauen.

Der ständige Wechsel unter den Mitgliedern ist einerseits manchmal etwas bremsend, da die Neuen natürlich mit den Basics erst vertraut gemacht werden müssen, aber andererseits auch sehr anregend für die Gruppe, da jedes neue Mitglied frischen Wind und andere Ideen einbringt.

Die Gruppe muss jedes Jahr aufs Neue an ihrem Zusammenhalt arbeiten. Eine eingeübte Routine herrscht somit nie vor und der Elan bleibt. Die „Alten“ unterstützen die „Neuen“. Eine große Neugierde und ein stetes Interesse am Fach verhalfen der *Slonisgarde* zu ihrem heutigen Erfolg. Die jährlich mehrfach ausverkauften Vorstellungen sind ein Beweis dafür. Beinahe jedes Jahr krönt eine große Abschlussshow die Arbeit, welche während des Semesters geleistet wurde.

Dahinter stecken viele Stunden Arbeit und Unterstützung, ohne die das nicht möglich wäre. Die *Slonisgarde* steht in Zusammenarbeit mit der Organisation LAUT<sup>59</sup> sowie dem TaO<sup>60</sup>. Diese sind eine große Hilfe beim Finden von Theaterstücken sowie bei rechtlichen und finanziellen Fragen. Ebenso stellen sie auch gelegentlich TheaterpädagogInnen für Workshops zur Verfügung. Weitere Unterstützung findet die Gruppe im Elternverein der Schule sowie bei Privatpersonen und/oder Unternehmen aus der Region. Jährlich stellt die Stadt Kapfenberg den Theaterraum „SpielRaum“ zur Verfügung und auch weiteres Sponsoring ermöglicht der Gruppe, alles rund um die Aufführungen finanzieren zu können (professioneller Licht- und Tontechniker, Requisiten, Bühnenbild, Kostüme, Make-Up, Rechte für Theaterstücke und Musik etc.), um den bereits erreichten Qualitätsstandard aufrecht halten zu können.<sup>61</sup>

## 4.2 Arbeitsweise

Dieses Kapitel basiert nun zum größten Teil auf meinen eigenen Erfahrungen als langjähriges Mitglied sowie später als Regisseurin der *Slonisgarde*.

### 4.2.1 Stückauswahl und Finanzierung

Zu Beginn sei gesagt, dass die *Slonisgarde* sehr prozess- und produktorientiert arbeitet und immer ein Ziel, nämlich die Aufführung eines Theaterstückes, vor Augen hat.

---

<sup>59</sup> Landesverband für außerordentliches Theater für die Steiermark

<sup>60</sup> Theater am Ortweinplatz, Graz

<sup>61</sup> vgl. URL: Homepage Gym-Kapfenberg, „Darstellendes Spiel“

Dies schürt die kollektive Motivation. Freilich ist die Probenzeit um einiges länger als im professionellen Theater, da das Fach als freies Wahlfach angeboten wird und neben der Schule mitsamt allen Tests und Schularbeiten zu bewältigen ist.

Die Stückwahl richtet sich stark nach dem vorhandenen Jahresbudget: Welche finanziellen Mittel sind bereits vorhanden, mit welchen Förderungen kann noch fix gerechnet werden und welche Ausgaben sind bereits definitiv einzuplanen? Die wichtigste Frage ist, ob man Tantiemen zu bezahlen hat, da dies einen großen Einschnitt in das Budget bedeutet. Wird ein aufführungsrechtlich freies Werk gespielt, ist dies natürlich um einiges einfacher, jedoch gibt es immer wieder Theaterverlage, die sich speziell mit Schultheater auseinandersetzen und dementsprechend kulant und gerecht ihre Einnahmen berechnen. Die *Slonisgarde* spielt gerne William Shakespeare, dies ist eine festgeschriebene Tatsache. Shakespeares Stücke eignen sich besonders gut für Konstellationen, wie sie in dieser Gruppe vorzufinden sind. Ein Geschlechtertausch ist einfach und auch das Streichen oder Abwandeln von einigen Figuren bzw. Textstellen ist bei geeigneter Übersetzung ohne rechtliche Folgen möglich. Diese Abwandlungen und Veränderungen sind auch ein Nutzen für die Kinder und Jugendlichen in der Gruppe, da sie problemlos eigene Ideen einbringen können und das Stück jederzeit einen vom historischen Original abweichenden Stil einnehmen darf. Ein Blick in die Produktionsgeschichte der *Slonisgarde* zeigt, dass sich diese Art der Stückfindung und Erarbeitung immer gelohnt hat. Die endgültige Entscheidung, welches Stück gespielt wird, liegt bei der Leiterin der Gruppe.

#### 4.2.2 Die Probenarbeit

Anfangs ist es wichtig, gewisse Rahmenbedingungen abzustecken, bevor man den prozessorientierten Ablauf einleitet. Da man in der Gruppe mit den unterschiedlichsten Personen- und Charakterkonstellationen arbeitet, ist es wichtig, Grundregeln aufzustellen, welche für alle gleichermaßen gelten, dabei jedoch niemanden außen vor lassen. Alle müssen dieselbe Arbeit leisten und mit Einbringung ihrer persönlichen Fähigkeiten einen Spielraum für alle eröffnen.

Man kann die Jugendlichen freilich nicht behandeln wie professionelle SchauspielerInnen, muss/kann ihnen jedoch klarmachen, dass sie sich professionell zu verhalten haben. Die Probenarbeit beginnt meist schon, bevor das ausgewählte Stück verkündet wird. Es wird versucht, die Gruppe mit dem Begriff Theater und all seinen Funktionen und Aufgaben in einem gemeinsamen Gespräch vertraut zu machen. Das Ermutigen zum Fragenstellen ist dabei ein wichtiger Faktor. Weiters konzentriert man sich auf



Improvisationen, findet heraus, wie die Gruppe miteinander funktioniert und wo noch sozialer Nachholbedarf bei den Mitgliedern besteht. Das Leading Team findet auf diese Weise die ersten Stärken und Schwächen der Kinder und Jugendlichen heraus. Ist das auserkorene Werk bereits im Hinterkopf, wird natürlich bezüglich der Rollenverteilung besonderes Augenmerk auf herausstechende Eigenschaften und individuelles Können der TeilnehmerInnen gelegt.

Ist das Stück offiziell, wird ein Casting veranstaltet, welches jedoch keine Ähnlichkeit mit einem klassischen Vorsprechen hat. Die Kinder und Jugendlichen werden in improvisierte Szenen und bestimmte Personenkonstellationen gebracht, um deren Eignung zueinander und zur Rolle zu überprüfen. Anschließend werden die Rollen verkündet, die Skripten verteilt und eine Leseprobe veranstaltet. Sollte es zu Unstimmigkeiten bezüglich der Rollenvergabe kommen, wird versucht, diese sofort zu klären und eventuelle Umbesetzungen vorzunehmen. In diesem Stadium hat man als LeiterIn und/oder RegisseurIn bestenfalls bereits erkannt, wer welche besonderen Begabungen hat und wer schon gewisse Regeln des Theaterspielens beherrscht. Anschließend werden diese Regeln einzeln herausgearbeitet und vermittelt. Ebenfalls wird auf eine deutliche Aussprache Wert gelegt, weswegen die Kinder und Jugendlichen immer einen Korken<sup>62</sup> von mir als Geschenk bekommen, mit welchem sie zuhause teilweise auch fleißig weiterüben.

Die szenischen Proben beginnen nach weiteren Besprechungen des Stückes. Es wird sichergestellt, dass die Kinder und Jugendlichen den Inhalt verstehen und sich beim Aufkommen von Fragen auf jeden Fall zu Wort melden sollen.

Eines der wichtigsten Kriterien bei den Proben ist es, einen „safe space“ zu schaffen. Dieser soll den Spielenden die Möglichkeit geben sich auszuleben, Fehler machen zu dürfen und den stressigen, vielleicht auch teilweise anstrengenden oder tristen Alltag „vor der Tür“ zu lassen. Von Anfang an wird das Grundprinzip klargestellt, dass die Arbeit an einem Theaterstück nur funktionieren kann, wenn alle an einem Strang ziehen.

*Teamwork* gilt daher als essenzielles Schlagwort in dieser Angelegenheit. Um einen angenehmen „safe space“ zu erschaffen, liegt es zum größten Teil bei den TheaterleiterInnen und/oder dem/der RegisseurIn. Ich habe versucht, durch eine lockere Gesprächsbasis ein angenehmes Raumklima zu erschaffen und habe immer zuerst nach

---

<sup>62</sup> Der Korke dient zum Training der Mundmuskulatur und hilft somit beim Einüben einer deutlicheren Aussprache. Der Korke wird zwischen die Vorderzähne geklemmt und so werden Texte gesprochen oder Sprechübungen ausgeführt.



dem Wohlbefinden der Mitglieder gefragt, bevor mit der Arbeit begonnen wurde. Ebenso habe ich großen Wert darauf gelegt, dass mich die Kinder und Jugendlichen duzen, denn dies schafft eine angenehmere, freundschaftliche Atmosphäre und grenzt mich im selben Moment von den an der Schule arbeitenden Lehrpersonen ab, welche von den SchülerInnen immer mit „Frau Professor“ oder „Herr Professor“ angesprochen werden. Ebenfalls ist es leichter im Arbeitsprozess, wenn die vornehmen Floskeln wegfallen. Gleichmaßen wichtig ist auch eine Vertrauensbasis zwischen Regie und Leitung, Regie und den Individuen, LeiterInnen und Gruppe, LeiterInnen und Individuum sowie den Kindern und Jugendlichen untereinander. Im Laufe der Arbeit entstanden so auch tiefgründigere Gespräche und ich bekam das Gefühl, dass die Kinder und Jugendlichen mir auch privat vertrauten. Nachdem diese mich hin und wieder auch „Theatermama“ nannten, war für mich klar, dass diese Vertrauensbasis auf jeden Fall von beiden Seiten gegeben ist.

Natürlich gibt es in solchen Gruppen immer wieder gewisse Anführertypen, die versuchen sich zu profilieren. Wobei man hier der *Slonisgarde* zugutehalten muss, dass sich dies nach den ersten Proben bereits relativiert. Es wird versucht, die dominanteren TeilnehmerInnen zu bremsen und ihnen beizubringen, im Team zu arbeiten und sich auch einmal unterzuordnen, damit das Team als Gesamtheit funktionieren kann, wobei die stärkeren Charaktere versuchen sollten, die schwächeren aufzubauen, ihnen Vertrauen entgegenzubringen und ihnen klarzumachen, dass die Gruppe ohne sie auch nicht funktionieren kann.

Die Proben beginnen mit einem gemeinsamen Warm-Up, welches körperlich angelegt ist, jedoch auch nicht das Aufwärmen der Stimme vernachlässigt. Mit musikalischer Begleitung werden kleine Choreographien bzw. Bewegungsabläufe eintrainiert, welche auf eine Stärkung und ein Aufwecken des Körpers abzielen. Ebenso gehört hier auch, wenn es die Produktion verlangt, Kampf- und musikalisches Training dazu.

Die dabei entstehende positive Stimmung ist für die ganze restliche Probe ein Vorteil. Da die Proben entweder in der Früh oder nach einem langen Schultag stattfinden, war dieses Aufwärmen von großer Wichtigkeit, um eine dynamische Arbeitsbasis schaffen zu können und über den Tag verloren gegangene oder noch nicht vorhandene Energien zu wecken. Die TeilnehmerInnen lernen ihren Körper als Instrument kennen. Dies ist für viele ein ganz anderer Zugang zur eigenen Körperlichkeit. Es wird ihnen Mut gemacht, mit diesem Instrument neue Klänge zu erforschen, ganz egal ob Dissonanzen oder weiche klare Akkorde.

Hauptsache ist, dass sie lernen, gerne mit ihrem Instrument zu spielen. Somit wird eine Verschränkung von Körper und Intellekt erzielt.

Im Probenprozess wird mit den Stärken, aber auch mit den Schwächen der TeilnehmerInnen gearbeitet.

Die Schwächen werden hierbei jedoch zu einer Stärke umfunktioniert, indem sie beispielsweise als parodistisches Element verwendet werden und somit auf sympathische Weise eine Schwäche zeigen, welche dadurch nicht mehr als solche aufgefasst wird. Es kommt zu einem anderen Lernen. Theater ist eine „Schule der Wahrnehmung“<sup>63</sup>.

#### 4.2.3 Die Aufführungen

In den Tagen vor den Aufführungen besteht immer Ausnahmezustand. Die SchülerInnen müssen vom regulären Unterricht freigestellt werden, um beim Aufbau im Theatersaal zu helfen und um die letzten Proben zu absolvieren. Die Nervosität steigt und immer öfter muss man als Lehrperson beruhigende Worte finden. Aufführungen der *Slonisgarde* werden traditionell als Schülervorstellungen am Vormittag sowie als Abendvorstellungen angeboten.

Erfahrungsgemäß verändert sich das Verhalten der Kinder und Jugendlichen in dieser Zeit und man kann jedes Mal aufs Neue einen noch größeren gruppeninternen Zusammenhalt bemerken.

Die Licht- und Tontechnik der Aufführungen wurde bei der *Slonisgarde* immer schon von einem Profi übernommen und das Ensemble wird mit Headsets ausgestattet, um in der Lage zu sein, den großen Theatersaal auch ohne ausgebildete Stimme erfüllen zu können. Es ist spannend zu beobachten, wie die Spielenden ein Hauch von Stolz und Nervosität zugleich durchfährt, wenn das Headset angelegt wird. Dies bedeutet nämlich, dass sie immer gut zu hören sind und sie sich nicht mehr verkriechen können. Ihre Stimmen so laut zu hören, in einem Theater mit 180–220 Sitzplätzen, erschreckt manche Mitglieder anfangs ein wenig, doch begeistert schlussendlich.

Kurz vor den Aufführungen (ca. 15–20 Minuten davor) wird ein gemeinsamer Händekreis gebildet und ein kollektiver Atem gefunden. Danach werden leise Übungen durchgeführt, die der Gruppe helfen, die Nervosität fallen zu lassen und das Vertrauen in die Gruppe zu bestätigen. Gegen Ende dieser Aufwärmphase wird die „Nähmaschine“ ausgeführt. Dabei handelt es sich um das schnelle Rennen am Platz, um die Herzfrequenz wieder zu

---

<sup>63</sup> URL: Hentschel, S.9

erhöhen, eventuelle Müdigkeit oder Unkonzentriertheit zu vertreiben und die nötige Energie für die Vorstellung zu bekommen. Als gemeinsamer Abschluss fehlt nie eine Runde „Toi Toi Toi“<sup>64</sup>. Danach hat jedes Mitglied noch zirka fünf bis zehn Minuten Zeit, um sich individuell auf die Aufführung zu konzentrieren. Da jeder Mensch anders ist, sind auch die Formen der Vorbereitung unterschiedlich. Manche wollen sich unterhalten, andere wiederum noch frische Luft schnappen, andere ihre Ruhe. All diese Ausführungen werden von jedem Ensemblemitglied akzeptiert. An dieser Stelle stehe ich als Regisseurin für Fragen oder weitere Aufwärmübungen, Gespräche, körperliche Übungen etc. zur Verfügung, bevor ich kurz vor Vorstellungsbeginn die Kontrolle an die DarstellerInnen mit gutem Gewissen abgebe. Meine Anwesenheit bei jeder einzelnen Vorstellung ist mir ein persönliches Anliegen, um die entstandene Gruppendynamik nicht zu zerreißen. Professionelle SchauspielerInnen brauchen oft keine AnsprechpartnerInnen vor Aufführungen, doch bei den Jugendlichen finde ich es wichtig, als Bezugsperson bei Problemen vor Ort zu sein. Die Stimmung und Nervosität der DarstellerInnen wird stark von der Zusammensetzung des Publikums gelenkt. So sind manche beispielsweise besonders zittrig, unruhig und nervös, wenn Verwandtschaft oder Freunde im Publikum sitzen. Beruhigende Worte, Scherze und das Bestätigen des Könnens der DarstellerInnen sind hier eine große Stütze.

Im Laufe der bereits vergangenen Vorstellung war immer zu beobachten, wie ein Zahnrad in das andere griff und die Show im besten Fall problemlos, wie geprobt, ablaufen konnte. Bei Pannen wurden rasch Lösungen gefunden und der Ablauf des Stückes in keiner Weise verzögert.

---

<sup>64</sup> Hierbei handelt es sich um das gegenseitige Glückwünschen durch dreimaliges Spucken über die Schulter.

## 5. Ist die Schule der Tod der Kreativität? (Nach Sir Ken Robinson)

“If there was a moment when our crisis in education hit critical mass it may well have been the date Sir Ken Robinson’s TED talk went up on YouTube. In just 19 minutes his wry but eviscerating presentation gave voice to what so many of us are living through: our schools are failing to recognize creativity; we’re failing to prepare the next generation for the challenges that lie ahead.”<sup>65</sup>

Kreativität ist ein oft unterschätzter und vergessener Faktor beim Heranwachsen von Kindern und Jugendlichen.

In diesem Kapitel möchte ich einen TED-Talk<sup>66</sup> aus dem Jahr 2006, gehalten von Sir Ken Robinson in Monterey, Kalifornien, thematisieren, bevor mit der Interviewanalyse der *Slonisgarde*-Mitglieder und LehrerInnen begonnen wird. Nirgends kann man die Krise der Künste an Schulen so klar und deutlich erfahren wie in dieser Rede. Diese bezieht sich zwar nicht auf die spezielle Bildungssituation in Österreich, macht jedoch ein weltweites Problem sichtbar.

Sir Ken Robinson ist einer der global führenden Bildungsexperten. Er arbeitet mit Regierungs- und Bildungssystemen in Europa, Asien und den USA. Im Jahr 2003 erhielt der gebürtige Brite den Ritterschlag von Queen Elisabeth II für seine besonderen Verdienste in den Künsten. Mit seiner 2006 gehaltenen Rede bei der berühmten TED-Konferenz erlangte er weltweite Bekanntheit und das Video wurde zum meist angeklickten Video in der TED-Geschichte.<sup>67</sup>

Bereits zu Beginn eröffnet er seine Rede mit der Feststellung, welche außergewöhnliche Menge an Kreativität in Kindern zu finden wäre, und stellt die These in den Raum, dass jeder Mensch ein grundlegendes Interesse an Bildung hat:

„I have a big interest in education, I think we all do. We have a huge vast interest in it, partly because it’s education that’s meant to take us into this future that we can’t grasp.“<sup>68</sup>

Das Hauptproblem ist also keine Abwesenheit von Kreativität, sondern das Nichtentdecken selbiger bzw. die Faulheit oder das Desinteresse nach ihr zu graben.

---

<sup>65</sup> URL: Homepage Sir Ken Robinson, „Bio“

<sup>66</sup> TED ist eine Nonprofit-Organisation mit dem Ziel, Ideen zu verbreiten in der Form von kurzen, aussagekräftigen Videos (ca. 18 Min. oder weniger). TED begann im Jahr 1984 als Konferenz mit den Themen Technologie, Entertainment und Design und deckt heute beinahe alle Themengebiete ab, in mehr als 100 verschiedenen Sprachen. Konferenzen finden regelmäßig statt und auch die unabhängig organisierte Konferenz-Reihe TEDx erfreut sich immer größerer Beliebtheit. Das Hauptquartier der Organisation ist in New York und Vancouver. URL: TED, Homepage

<sup>67</sup> vgl. Homepage Sir Ken Robinson, „Bio“

<sup>68</sup> URL: Youtube, „Do schools kill creativity? | Sir Ken Robinson“ [Timecode 2:07-2:16]

“My contention is, all kids have tremendous talents. And we squander them, pretty ruthlessly.”<sup>69</sup>

Er spricht davon, dass das Suchen und Schulen von Kreativität genauso wichtig sei wie die Bildung auf anderen Sektoren wie beispielsweise der Literatur. Eine äquivalente Behandlung sollte angestrebt werden.

Im Laufe einer Anekdote über ein Schulstück seines vierjährigen Sohnes spricht er davon, dass Kinder keine Angst davor haben, etwas falsch zu machen, sondern einfach im Zweifelsfall etwas anderes versuchen:

„I don't mean to say that being wrong is the same thing as being creative. What we do know is: If you are not prepared to be wrong you'll never come up with anything original. [...] And by the time they get to be adults most kids have lost that capacity”<sup>70</sup>

Aufgrund dieser Angst, Fehler zu machen, entstehen Stigmatisierungen und auch das Bildungssystem wird davon stark beeinflusst. Dort wird vermittelt, dass das Schlimmste, was man machen kann, Fehler sind. Daraus resultiert, dass Menschen von der Kreativität quasi weggezogen bzw. wegezogen werden:

„I believe this passionately, that we don't grow into creativity, we grow out of it, or rather we get educated out of [it].”<sup>71</sup>

Sir Ken Robinson selbst übersiedelte von Stratford-upon-Avon in England nach Los Angeles in den USA und dort entdeckte er, dass jedes Schulsystem auf dieser Welt dasselbe Fächer-Ranking hat. An oberster Stelle stehen Mathematik und die Sprachen, gefolgt von den Natur- und Gesellschaftswissenschaften und zu allerletzt findet man die Künste. Es herrscht sogar eine interne Hierarchie in den künstlerischen Fächern vor. Musik und bildnerische Erziehung erleben einen höheren Stellenwert als Theater und Tanz, was Sir Ken Robinson zu einer einfachen und zugleich unglaublich schwierigen Frage verleitet, nämlich: „Why?”<sup>72</sup> Er beschreibt die Erziehung der Heranwachsenden als von der Hüfte aufwärts zentriertes Lernen und später fokussiert man sich nur mehr auf deren Köpfe. Sie werden zu körperlich entfremdeten Wesen, welche ihren Leib nur mehr als Transportmittel für ihren Kopf ansehen. Obwohl jeder Mensch einen Körper hat, welcher Lernfähigkeit besitzt, wird alles auf den Kopf hin unterrichtet.<sup>73</sup>

---

<sup>69</sup> URL: Youtube, „Do schools kill creativity? | Sir Ken Robinson“ [Timecode 3:05-3:10]

<sup>70</sup> URL: Youtube, „Do schools kill creativity? | Sir Ken Robinson“ [Timecode 5:46-6:02]

<sup>71</sup> URL: Youtube, „Do schools kill creativity? | Sir Ken Robinson“ [Timecode 6:26-6:34]

<sup>72</sup> URL: Youtube, „Do schools kill creativity? | Sir Ken Robinson“ [Timecode 9:12]

<sup>73</sup> vgl. URL: Youtube, „Do schools kill creativity? | Sir Ken Robinson“ [9:27 - 10:45]

Den Fehler sieht er darin, dass unser derzeitiges Schulsystem noch immer auf jenem aus dem 19. Jahrhundert beruht, welches in der Zeit des Industrialismus entstanden ist. Eine akademische Fähigkeit wird angestrebt, während hochintelligente, kreative Menschen oftmals von sich selbst glauben, es nicht zu sein, aufgrund der Tatsache, dass deren Fähigkeiten in der Schule nicht wertgeschätzt wurden oder sogar der vorhin bereits erwähnten Stigmatisierung zum Opfer gefallen sind.<sup>74</sup>

Er appelliert daran, das Bildungssystem zu ändern, um den engstirnig gedachten Gebrauchsartikel „Bildung“, welcher für die Zukunft in dieser Form nicht mehr dienen kann, zu revolutionieren und fortan richtig zu verorten. Ebenso sollen Kinder als jene Hoffnung gesehen werden, die sie sind. Die Hauptaufgabe besteht darin, Kinder in einer Weise heranwachsen zu lassen, sodass sie als ganzer Mensch in allen Bereichen ausgebildet werden.<sup>75</sup> Eine Interessens- und Fachspezialisierung ergibt sich anschließend von selbst und aus einer breiten Bildung heraus können divergente, neue Formen entstehen.

Warum ist nun dieser Talk so wichtig und relevant für das *Darstellende Spiel*?

Das *Darstellende Spiel* entfernt die Kinder und Jugendlichen aus deren kopflastigem Schulalltag und bringt sie in eine andere, bewegte Form des Lernens. Dies ist besonders für den kinästhetischen Lerntyp von enormem Vorteil. Theater kann hierbei auch ein weiteres Interessensfeld öffnen und den Kindern und Jugendlichen zeigen, welcher Wissensdurst und welche Begabungen in ihnen stecken.

Es muss nur die Aufgabe übernommen werden, diese Fähigkeiten zu suchen, nach ihnen zu graben und sie nicht unentdeckt zu lassen. Bleiben diese vergraben, werden etliche Kinder und Jugendliche gar nicht erst wissen, wozu sie fähig sind, und bleiben ein unentdecktes Talent.

Kreativität ist eine jener Fähigkeiten, die im Theaterspiel besonders gefördert wird und auf die auch Wert gelegt werden sollte. Das Einbringen der unterschiedlichsten Ideen trägt zu einem kollektiven Kreativitätsprozess bei.

---

<sup>74</sup> vgl. URL: TEDxVienna, „Do schools kill creativity“

<sup>75</sup> vgl. URL: TEDxVienna, „Do schools kill creativity“

## 6. Interviews

Die Entscheidung, Interviews als Basis für die vorliegende Masterarbeit zu verwenden, liegt in der qualitativen Sozialforschung begründet. Es können Ergebnisse vermutet und auf der Grundlage eigener Betrachtungen angeführt werden, jedoch bedarf es der Befragung der Kinder und Jugendlichen, um eine fundierte Analyse vorlegen zu können.

### 6.1 Vorgehensweise und Methode

Die Wahl der Interviewform fiel auf die Befragungsmethode des qualitativen Interviews in strukturierter, leicht offener Form mit den weiteren Aspekten der face-to-face-Kommunikation sowie des Einzelgesprächs.<sup>76</sup> Es kann sich um kein quantitatives Interview handeln, da die Zahl der Befragten zu niedrig ist. Die Wahl der Interviewform beruht, wie bereits erwähnt, auf der freundschaftlichen und vertrauten Kommunikationsbasis zwischen den DarstellerInnen und mir. Es wurde versprochen, Daten zu anonymisieren, weswegen im Folgenden keine Namen genannt werden. Zudem wird fortan nur von „Jugendlichen“ die Rede sein. Dies hat den Grund, dass alle Befragten zur Zeit der Interviews bereits das 14. Lebensjahr überschritten hatten und einige erst im Laufe der Probenzeit das Erwachsenenalter erreicht haben. Ein weiterer Grund liegt in der geschlechterspezifischen Zuweisung, welche aufgrund der Anonymisierung nicht möglich sein soll. Deshalb wird für die Beschreibung der Analyseergebnisse nur die männliche Form verwendet. Sollte der Fall aufkommen, dass für die Ergebnisse eine genderspezifische Hervorhebung von erwähnenswerter Notwendigkeit ist, wird dies im Text klar gezeigt.

Die Interviews wurden akustisch aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Die Eltern jener Jugendlichen, die zur Zeit der Interviewführung noch nicht volljährig waren, wurden mit einem Elternbrief ausführlich über den Ablauf informiert und es wurde ihnen die Möglichkeit gegeben, Fragen zu stellen. Erst mit unterschriebener Einverständniserklärung des/der Erziehungsberechtigten bzw. der eigenen Unterschrift der bereits Volljährigen wurde das Interview begonnen.

Ich habe versucht, einen breit gefächerten Fragenkatalog zu bieten, welcher anfangs die Jugendlichen sanft auf die Interviewsituation einstimmt. Weiters war ich darum bemüht, bei interessanten Fakten genauer nachzufragen, jedoch keinen Einfluss auf die Antwortgebung der Jugendlichen auszuwirken. Ein Musterbogen der gestellten Fragen

---

<sup>76</sup> vgl. URL: Halbmayr & Salat

befindet sich im Anhang. Dieser trifft jedoch nicht 1:1 auf jedes Interview zu, da aufgrund der offenen Form die Fragestellung etwas abweichen konnte. Gelegentliches Nachfragen oder ein Verschieben von Fragen an andere Stellen ergaben sich im Laufe der Gespräche. Es ist vollauf legitim, die Interviews auch ExpertInneninterviews zu nennen, da die Jugendlichen durchaus ExpertInnen des Alltags und ihrer selbst sind.

„Sie [Anm: die Befragten] sind also nicht das ‚Objekt‘ unserer Untersuchung, der eigentliche Fokus unseres Interesses, sondern sie sind bzw. waren ‚Zeugen‘ der uns interessierenden Prozesse.“<sup>77</sup>

Selbstverständlich steht bei meiner Befragung die persönliche Perspektive der Jugendlichen im Mittelpunkt, jedoch interessiert mich für meine Fragestellung vor allem der Prozess der Veränderung welchen sie aufgrund der Theaterarbeit durchlaufen haben. Sie sind also Zeugen eines Prozesses, welcher bei ihnen selbst stattgefunden hat.

Die anschließend erstellten Transkripte erfuhren eine buchstäbliche und numerische Kodierung, bevor mit der Extraktion der Interviews begonnen wurde. Die Vorgehensweise der qualitativen Inhaltsanalyse wurde in modifizierter Form von Mayrings qualitativer Inhaltsanalyse<sup>78</sup> durchgeführt. Insgesamt wurden zwölf Jugendliche befragt sowie die beiden leitenden Lehrpersonen der *Slonisgarde*. Die Extraktion der Interviews gleicht nicht der Kodierung selbiger. Bei der Extraktion werden dem Text Informationen entnommen, welche für die Untersuchungsfrage von Relevanz sind. Anschließend werden diese in einer Art Raster zusammengefasst und analysiert. Die gewählten Kategoriensysteme können jederzeit einer Veränderung unterliegen. Ebenso sollte der Zugang zu den Rohdaten<sup>79</sup> nie verwehrt sein.<sup>80</sup>

## 6.2 Zielgruppe

Bei der Zielgruppe handelt es sich um die Mitglieder der *Slonisgarde*. Zuerst werden wichtige Fakten genannt und anschließend folgt eine Auswirkungsanalyse.

---

<sup>77</sup> Gläser, Laudel, S.10

<sup>78</sup> vgl. Mayring, S.209-213

<sup>79</sup> Aufgrund der Anonymisierung der Daten werden die Transkripte nicht im Anhang angeführt. Sie werden sorgsam archiviert und können im Bedarfs- und/oder Zweifelsfall von mir erfragt und aus meinem Archiv ausgehoben werden.

<sup>80</sup> vgl. Gläser, Laudel S.191 - 211



### 6.2.1 Personenbezogene Fakten

Die Befragten wurden zu Beginn des Interviews über Alter, Herkunft und persönliche Eigenschaften befragt. Dies diente einerseits zur Erfassung der Daten darüber, mit welcher Zielgruppe ich mich hier beschäftige, jedoch auch indirekt zur Auflockerung der Gesprächssituation.

Es stellte sich heraus, dass einige der Jugendlichen bereits im Kindesalter der *Slonigarde* beigetreten sind und somit über mehrere Jahre Theatererfahrung in dieser Gruppe verfügen. Zur Zeit der Befragung waren drei der Interviewten bereits volljährig und die restlichen neun im Jugendalter zwischen 16 und 17. Die Jugendlichen stammen zum Großteil aus österreichischen Familien, zwei von ihnen haben ein Elternteil ausländischer Abstammung, die jedoch beide schon lange vor der Geburt ihrer Kinder in Österreich wohnhaft waren. Bloß ein Befragter stammt aus einer Familie ohne österreichische Wurzeln, wurde jedoch auch bereits in Österreich geboren. Im Schnitt ergibt das eine Gruppe Jugendlicher, von welcher elf Deutsch als Muttersprache angeben, zwei davon mit einer Zweitsprache aufgewachsen sind und ein Befragter Ungarisch als Erstsprache spricht.

100% der Eltern der Befragten sind berufstätig und elf der Jugendlichen haben ein oder mehrere Geschwister. Ob dies eine Auswirkung auf die Wahl des Freifaches hat, ist mir nicht bekannt, da es keine Kontrollgruppe gab.

Von diesen zwölf Befragten wirkten 50% bei beiden Produktionen mit, welche hier als Forschungsgrundlage dienen.<sup>81</sup> Die restlichen 50% spielten nur bei einer dieser Produktionen mit.

### 6.2.2 Persönliche Fakten

Weiters habe ich versucht herauszufinden, in welchen Gebieten die Jugendlichen ihre Stärken und Schwächen im Schul- sowie Alltagsleben sehen, um dann im weiteren Interviewverlauf zu erkennen, ob sich die Theaterarbeit auf diese Bereiche ausgewirkt hat oder sie unverändert ließ.

75% gaben an, über sprachliche Stärken zu verfügen, sei es in Deutsch, aber vor allem auch in diversen Fremdsprachen. Generell scheint bei der Mehrheit der Zielgruppe das Hauptinteresse in den sprachlichen, musischen und künstlerisch-handwerklichen Fächern zu liegen. Naturwissenschaftliche Fächer wie Chemie oder Physik, sowie auch die

---

<sup>81</sup> „Romeo & Julia“, 2014 & „Der böse Geist Lumpazivagabundus“, 2015

Mathematik befinden sich eher auf der Liste der Schwächen bzw. unter den Fächern, die diese Jugendlichen mit geringerem Enthusiasmus besuchen oder erlernen. Wichtig zu erwähnen ist hierbei jedoch, dass es sehr wohl vereinzelt Jugendliche gibt, welche naturwissenschaftliche und technische Fächer anderen vorziehen. Mathematik beispielsweise fand sowohl bei den Stärken als auch bei den Schwächen dieselbe Anzahl an Erwähnungen.

Vermehrte Nennung bei den Interessen findet auch die Musik. Die Jugendlichen beschreiben sich überwiegend als *kreativ, einfühlsam, hilfsbereit, fröhlich, vorurteilsfrei* und *interessiert* an zwischenmenschlichen Prozessen und Vorgängen. Die erwähnten Schwächen lassen sich unter dem Überbegriff *Selbstzweifel* zusammenfassen. Die Angst, etwas falsch zu machen, Angst im Mittelpunkt zu stehen sowie vor Leuten zu reden führen auf diesen Überbegriff zurück. Ebenso gaben einige an, dass es eine Schwäche sei, dass sie *ungeduldig* sind und manchmal *impulsiv* reagieren, wenn ihnen etwas gegen den Strich geht.

### 6.2.3 *Slonisgarde*-Fakten

Als „*Slonisgarde*-Fakten“ verstehen sich die ersten Assoziationen, welche die Jugendlichen mit diesem Begriff in Verbindung bringen. Sie wurden gebeten, die ersten fünf Begriffe zu nennen, welche sie mit der *Slonisgarde* verbinden. Die Anforderung, schnell zu antworten verfolgte den Zweck, das lange Nachdenken zu verhindern und somit eine schön klingende, gut überlegte Antwort zu vermeiden. Muss man schnell antworten, kann man nicht lange genug nachdenken und man nennt das Erste, das einem in den Sinn kommt. Das sind meistens jene Dinge, welche am intensivsten hängen geblieben sind. Bei zwölf Befragten ergibt dies die Möglichkeit von 60 unterschiedlichen Antworten. Da die Jugendlichen gebeten wurden, sich nicht mit jenen über das Interview zu unterhalten, die noch nicht befragt wurden, hatten sie im Idealfall auch keine Möglichkeit, Antworten vorzubereiten. 37 unterschiedliche Antworten wurden genannt, wobei man hier auch wieder Übergruppen erstellen kann.

Die häufigste Antwort war: „Spaß“, der ohne Zweifel in solch einem Fach einen der wichtigsten Eckpunkte darstellt. Spaß ist der Antrieb und für viele die ursprüngliche Motivation, einer Schultheatergruppe beizutreten.

An zweiter Stelle steht die Kategorie „Zwischenmenschliches“, welche sich aus Begriffen wie *Gemeinschaft, Freunde, Akzeptanz, Zusammenhalt, zweite Familie* und *Umgang mit anderen*, zusammensetzt. Es kristallisiert sich hier sofort eine emotionale Ebene heraus,

die den Jugendlichen sehr wichtig zu sein scheint. Bereits hier wird deutlich, dass die Theatergruppe als soziale Plattform von großer Relevanz ist, denn auch der nächste Punkt verbindet sich mit dem Sozialen: „Essen“. Dies mag auf den ersten Blick etwas verwirrend erscheinen, jedoch wurde dieses Thema von mehr als der Hälfte erwähnt und bedarf somit einer genaueren Betrachtung und eines Analyseversuchs.

Da die Proben der *Sloniscgarde* teilweise über mehrere Stunden lang waren, stand für die Pausen immer ein kleines Buffet mit Snacks zur Verfügung.

Anfangs habe ich es als Selbstverständlichkeit abgetan, sich in der Pause zu stärken, doch schon kurz darauf habe ich die soziale Seite des gemeinsamen Essens erkannt. Vor allem in der Anfangszeit der Proben schien es für manche der Neuen in der Gruppe schwierig, den Anschluss an das bereits – meist vom Vorjahr – eingespielte Team zu finden. Dies zeigte sich vermehrt in den Pausen, in denen man, anders als auf der Bühne, nicht miteinander interagieren musste. Das gemeinsame Essen in den Pausen eröffnete einen Kommunikationsraum, welcher außerhalb des Probenprozesses stand und sich dennoch auch mittendrin befand. Man konnte beobachten, wie sich die Gesprächsthemen veränderten, immer gruppenspezifischer wurden und die Mitglieder es verstanden, als Privatpersonen besser miteinander zu kommunizieren. Die Themengebiete in den Gesprächen waren weitreichend: Von Youtube-Videos, Musik, Sport, über schulische Vorkommnisse bis hin zur Besprechung der momentanen politischen Lage. Es bestand kein zwanghaftes Kommunizieren über oberflächliche oder lustige Themen, sondern es konnte auch ernsthaft und sachlich diskutiert werden.

Sah man anfangs noch kleinere Personengruppen bzw. Cliquen getrennt beim Essen sitzen, war dies nach wenigen Proben nicht mehr festzustellen, da sich alle um einen gemeinsamen Tisch versammelten. War zu wenig Platz für alle, rückte man einfach noch näher zusammen und schob Stühle dazwischen. Die Tatsache, dass die Mitglieder hier einen Möglichkeitsraum geboten bekamen, um über private Vorlieben, Interessen, Gemeinsamkeiten oder auch Diskrepanzen zu sprechen, spiegelte sich dann auch im weiteren Verlauf der Proben wider. Das Verständnis und die Akzeptanz untereinander wurde größer, da man sich besser kennenlernte, und dies erleichterte somit auch das Zusammenspiel auf der Bühne. Gleichzeitig führte dies zu mehr Spaß, aber auch zu einer größeren Hilfsbereitschaft bei Problemen, da man nun besser wusste, auf welche Weise man am besten jeden individuell unterstützen konnte.

Das gemeinsame Essen in den Pausen etablierte sich also als eine Art Austauschforum mit positiven sozialen Auswirkungen auf die Stückarbeit.

Es wird ebenfalls klar, dass sich die genannten Kategorien, Eigenschaften, Wörter, Personen oder Gefühle zu einem Großteil auf den Probenprozess beziehen. Einige erwähnten die *Bühne* und die *Aufführungen*, jedoch scheint der gesamte Prozess vor den Aufführungen für die Jugendlichen einen höheren Stellenwert zu haben, da sich ihre Assoziationen mehrheitlich darauf beziehen.

Die Antworten der beiden Lehrpersonen, welche dieselbe Frage in ihrem Interview gestellt bekamen, überschneiden sich größtenteils mit den Antworten der Jugendlichen: *Kreativität, Spontaneität, Zusammenhalt, Spaß, Teamgeist, Familie, Nervosität, Talente* und *Kostüme*. Spaß ist als eine Art Grundbasis verankert, wird von Zwischenmenschlichem gestützt und mit Assoziationen der Aufführungen angeregt. Dies beweist, dass die Arbeit beim *Darstellenden Spiel* für alle Beteiligten dieselbe Bedeutung hat, egal in welcher Funktion sie agieren.

Weitere wichtige Themengebiete, welche bei dieser Frage als Antworten angeführt wurden, beziehen sich auf „Kostüme und Requisiten“, mit denen die Befragten Erinnerungen zu den jeweiligen Stücken verbinden, sowie auf „körperliche Aktivitäten“ wie *singen, springen* und *aufwärmen*. Ebenso wurden *dumme Sachen machen, herumalbern* und *aus sich herausgehen* erwähnt, was darauf hindeutet, dass die Jugendlichen Freude daran hatten, dem geregelten Schulalltag zu entfliehen und die scheinbar aufgestaute Energie auf diese Weise loswerden zu dürfen. Es besteht bei den Jugendlichen ein Bedürfnis nach körperlicher und ungezwungener Aktivität, für welches der Theaterraum einen geeigneten, sicheren Möglichkeitsspielraum bietet. Das Körperliche wird hierbei mit dem Kognitiven und der lustvollen Arbeit am Theaterstück verbunden. Dies ergibt eine andere, freiere Form des Lernens als jene im regulären Unterricht. Diese Verschränkung von Körper, Intellekt und Spiel wird von den Jugendlichen als Freizeitbeschäftigung angesehen und einige vergleichen es erst gar nicht mit anderen Schulfächern, da sie *Darstellendes Spiel* nicht als solches ansehen, „weil es etwas anderes ist.“<sup>82</sup>

#### 6.2.3.1 Verortung der Individuen in der Gruppe

Befragt man die Darstellenden nach deren Verantwortungsbewusstsein in der Theatergruppe gegenüber Schulfächern, geben 83,33% an, sich in der Theatergruppe für

---

<sup>82</sup> Zitat aus Interview J5A16

ihr Tun mehr verantwortlich zu fühlen. Die Gründe liegen hierbei in der Einzel- und Gruppenarbeit. Das Verantwortungsbewusstsein ist größer, da sie sich für die ganze Gruppe mitverantwortlich fühlen und ein gemeinsames Ziel verfolgen. In der Schule werden alle SchülerInnen zumeist bloß als Einzelkämpfer angesehen und auch nur einzeln bewertet, während es bei einem Theaterstück um ein kollektives Erschaffen geht, welches nur als Gesamtwerk existieren kann. Hierbei ist den Jugendlichen wichtig, sich zwar schon als Einzelperson zu präsentieren, jedoch ist ihnen bewusst, dass ihre Einzelleistung immer an die Gruppe gebunden ist.

Jeder Mensch wird als Individuum geboren und durch seine Bildung, Erziehung und Art und Weise der Lebenssituation zu dem Menschen, der er ist. „Diese Einmaligkeit drängt nach Verwirklichung“<sup>83</sup>. Das *Darstellende Spiel* bietet eine Alternative zum Frontalunterricht und ermöglicht den Jugendlichen, ihre Kräfte, Stärken oder Freiheiten zu entfalten. Das Interesse liegt nämlich bei ihnen als Persönlichkeit und nicht bei ihren Leistungen. Man könnte auch behaupten, dass dieses Interesse am Menschen selbst der Schlüssel zu seinen Kräften ist: „[...] egal wie man aussieht, wer man ist, man gehört irgendwie zusammen.“<sup>84</sup>

Betrachtet man die Jugendlichen individuell und ihre Rolle in der Gruppe, kann man von Beginn der Probenarbeit bis hin zu den Aufführungen große Unterschiede erkennen. Wie im Alltagsleben gibt es Anführertypen, Teamplayer, Einzelkämpfer sowie schüchterne Darsteller, welche sich eher im Hintergrund wohlfühlen. Aufgabe des *Darstellenden Spiels* sollte es sein, diese Differenzen zwischen den Charakteren zu überbrücken.

„Der Einzelne kann sein Bild nur dann [...] verwirklichen, wenn er sich als ein wertvoller, als ein notwendiger Teil im Ganzen weiß, wenn er das Empfinden im Bewußtsein [sic!] hat, daß er von den anderen, von der Gemeinschaft akzeptiert, benötigt und einbezogen ist.“<sup>85</sup>

Besonders wichtig ist der Einstieg in die Gruppe. Da es sich bei der *Sloniscgarde* um eine sich ständig verändernde Zusammensetzung handelt, ist dies eine Herausforderung. Mitglieder, die schon länger Teil der Gruppe sind, wirken oft einschüchternd auf die neuen, da sie bereits einige Erfahrungen vorweisen können. Bei der Befragung der Jugendlichen zeigte sich jedoch, dass der Einstieg für die überwiegende Mehrheit kein Problem war, da sie in der Gruppe herzlich empfangen, sofort in die Gemeinschaft integriert und mit selbstverständlichem Respekt behandelt wurden. Nur wenige beschrieben den Einstieg

---

<sup>83</sup> Lutz, S.23

<sup>84</sup> Zitat aus Interview J6A16

<sup>85</sup> Lutz, S.26

als eher holprig und schwer, was sich aber auf deren persönliche Angst und Schüchternheit zurückführen lässt. Jene gaben jedoch auch an, dass sich dies rasch legte und sie sich sehr bald in der Gruppe wohlfühlten. Die Frage, ob die Darsteller den Probenraum als „safe space“ empfanden, wurde von allen bejaht, mit Ausnahme eines Befragten, welcher zu Beginn aufgrund des schwereren Einstiegs in die Gruppe Probleme hatte, mit dem Abfall der persönlichen Angst jedoch ebenfalls seinen Platz im „safe space“ fand.

Die Individuen verorten sich also als Gemeinschaft. Sie handeln separat, funktionieren aber nur im Kollektiv. Das Verlangen nach Sozialität scheint bei Schultheaterproduktionen größer zu sein als im regulären Unterricht.

„Wenn es nämlich gilt, gemeinsam etwas darzustellen, was in sich bündig ist und nicht leere Spielerei werden soll, dann muß [sic!] jeder Spieler seinen Platz haben, von dem aus er sinnvoll seinen Beitrag in das ganze Spielgeschehen zu ‚leisten‘ hat.“<sup>86</sup>

Diese gemeinschaftliche Verortung zeigt sich besonders stark auch im Konfliktfall.

### 6.2.3.2 Konflikte

Auseinandersetzungen sind nicht auszuschließen und treten vor allem auch bei intensiver und häufiger Zusammenarbeit auf. Im speziellen Fall der *Slonisgarde* teile ich dieses Themengebiet in fünf Untergruppen auf, um die Konfliktsituationen zu beschreiben bzw. zuordenbar zu machen.

#### I - Persönliche Konflikte

In diese Gruppe fallen Konfliktsituationen, welche sich oft bereits außerhalb des Probenbereiches bilden und dann in den Probenraum mitgebracht werden. Es handelt sich hier um Individuen, die keinen guten Umgang miteinander pflegen können, da sie charakterlich nicht zusammenpassen bzw. Schwierigkeiten miteinander haben. Herausfordernd wird dies dann, wenn diese Personen im Probenraum aufeinander treffen. Im Fall der *Slonisgarde* nahm ein derartiger Konfliktfall jedoch eine produktive Wendung. Aufgrund der dichten und intensiven Zusammenarbeit lernten die Beteiligten, sich miteinander zu arrangieren und nahmen fortan dieses Verständnis füreinander auch aus dem Probenraum mit hinaus in das Alltagsleben. Die Arbeit am Stück dürfte von Beginn an eine beruhigende Wirkung auf derartige Konflikte gehabt haben, denn es kam zu keinerlei

---

<sup>86</sup> Haven, S.54f.

Eskalationen im Probenraum. Ebenso bestätigen Beteiligte, dass sich gewisse Konfliktsituationen der Streitparteien seit der gemeinsamen Arbeit am Theaterstück auch im Schulalltag gelegt haben.

Unter „persönliche Konflikte“ fallen auch jene aus dem Privatleben der einzelnen Schüler. Probleme, welche ebenfalls von außen in den Probenraum mitgebracht werden. Der Versuch einer Lösung dieser bestand in privaten Gesprächen, welche bei Bedarf allen gleichermaßen angeboten wurden. Diese Gespräche verfolgten keinesfalls die Intention einer psychotherapeutischen Sitzung, da dies nur von Fachleuten übernommen werden sollte, jedoch fiel auf, dass diese Konversationen manchen Jugendlichen geholfen haben, einen besseren Draht zu sich selbst und somit auch zur Gruppe zu finden.

Mit steigender Sensibilität der Jugendlichen für einander konnte man auch in weiterem Sinne die Unterstützung sehen für all jene, die sie gerade nötig hatten.

## II - Ensemblekonflikte

Als Ensemblekonflikte werden jene Schwierigkeiten verstanden, die das gesamte Team betreffen, aber meist von Einzelpersonen verursacht werden. Hierbei gaben die Jugendlichen an, dass es oftmals schwierig war, gut und intensiv zu arbeiten, wenn Darsteller nicht zu den Proben erschienen, viel zu spät kamen oder den vereinbarten Text noch nicht gelernt hatten. Es wurde deutlich, dass die KollegInnen dies vor allem als Vertrauensbruch sahen. Das Vertrauen in die MitspielerInnen wurde geschwächt und wirkte sich so auf die ganze Gruppe aus. Im Fall der *Slonisgarde* gab es auch einen Abgang aus dem Ensemble gegen Ende der Probenphase. Dies sorgte für Stress unter den Beteiligten, da man kein neues Mitglied in diesem Stadium der Produktion in die Gruppe holen wollte und konnte. Grund dafür war der Zeitdruck und das relativ komplexe Regiekonzept, welches von der Gruppe bereits gut erarbeitet worden war. Stattdessen wurden Umbesetzungen innerhalb des bestehenden Ensembles vorgenommen. Es wurde deutlich, dass alle darum bemüht waren, die entstandene Lücke wieder zu schließen, und somit ein noch dichteres Gruppengefüge entstand.

Lange und anstrengende Proben führten auch oft zu Überreizungen im Ensemble, welche sich aber so rasch verflüchtigten wie sie gekommen waren. In einer bestimmten Phase war die Stimmung in der Gruppe aus diversen Gründen besonders angespannt und aufgeladen, weswegen eine speziell dafür vorgesehene und für diese Altersgruppe geeignete Übung durchgeführt wurde. Diese ermöglichte einen Ausbruch jedes Einzelnen, um die angestauten Aggressionen und Ärgernisse wie bei einem Ventil in einem geschützten Raum befreien zu können. Anschließend wurden diese negativen Einflüsse



abgehakt und eine Art neuer Start gewagt. Die Stimmung war rundum verändert, es gab keinerlei weitere Probleme und die Gruppe war wieder in der Lage, intensiv und vor allem teamorientiert zu arbeiten.

### III - Innere Konflikte

Jene Konflikte entstehen vor allem durch die psychische Limitation der eigenen Gedanken. Ängste hemmen die Expressivität. Einige Schüler gaben an, anfangs eher eingeschüchtert gewesen zu sein und, dass es ihnen große Überwindung gekostet habe, in der Gruppe, im Probenraum oder auch auf der Bühne zu agieren. Diese Konflikte muss man zum größten Teil mit sich selbst ausmachen. Man kann den Betroffenen jedoch einen „safe space“ bieten mit einem kollegialen, unterstützenden Umfeld. Ist dies gegeben, fallen jene Hemmungen meistens nach einiger Zeit von selbst weg.

### IV - Äußere Konflikte

Immer wieder kommt es zu organisatorischen, finanziellen oder technischen Problemen, welche hier als äußere Konflikte beschrieben sind. Diese betreffen jedoch weniger die Jugendlichen selbst, sondern die OrganisatorInnen und HelferInnen und werden deshalb nicht weiter behandelt.

### V - Konflikte in Bezug auf den Text

Ganz im Gegensatz dazu betreffen textliche Konflikte hauptsächlich die Schauspieler. Sie können von Anfang an mit einem dem Alter entsprechenden Stück entschärft werden, jedoch tauchen immer wieder Textpassagen auf, die einer tieferen Erklärung bedürfen, besonders bei Klassikern der Theaterliteratur. Aufgrund dieser Verwirrungen lernen die Jugendlichen jedoch automatisch etwas Neues kennen. Oftmals gibt es Schwierigkeiten beim Merken des Textes, dem meistens das Nichtverstehen des selbigen zugrunde liegt. Mit verschiedensten Übungen kommt man aber auch diesen Konflikten bei. Gibt es Widererwarten doch Texthänger bei den Aufführungen, steht eine Souffleuse auf der Seitenbühne parat, aber aufgrund der guten Improvisationsschulung, zu Beginn der Probenzeit, fällt es den Jugendlichen leichter, sich selbst über Fehler und Black-Outs zu retten.

Wichtig zu erwähnen ist, dass es im Fall der *Sloniskarde* zu keinen wirklich gravierenden Konflikten jedweder Art kam und es sich eher um kleinere Unannehmlichkeiten handelte, welche dank der guten Gesprächs- und Diskussionsbasis innerhalb der Gruppe eine schnelle Klärung fanden.



### 6.3 Analyse der Auswirkungen des *Darstellenden Spiels*

Um die weitere Analyse zur Beantwortung der Forschungsfrage in gegliederter Form durchführen zu können, werden Basisqualifikationen und Grundkompetenzen nach Joachim Reiss unterteilt.<sup>87</sup>

„DS [Anmerkung: DS = Darstellendes Spiel] kommt modernen, zukunfts-, lebens- und berufsorientierenden Bildungszielen besonders entgegen (Basisqualifikationen, Grundkompetenzen):

*Ich-Kompetenz:* Selbstbewusstsein, Selbstreflexivität, Mobilität, Flexibilität

*Sozialkompetenz:* Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Ambiguitätstoleranz

*Methodenkompetenz:* Produktionskompetenz, projektorientiertes Arbeiten.

*Ästhetische Kompetenz:* Wahrnehmungsfähigkeit, Gestaltungsfertigkeiten, Medienkompetenz.“<sup>88</sup>

In den folgenden Punkten wird die Meinung der Lehrenden noch ausgeklammert, da sich ein separates Kapitel damit beschäftigt (siehe: 7. Die Lehrpersonen). Meine eigenen Beobachtungen während der Interviews und der Produktionszeit werden jedoch einfließen.

#### 6.3.1 Ich-Kompetenz

*Ich* als Personalpronomen beschreibt, dass die sprechende Person auf sich selbst referiert. In diesem Zusammenhang beschreiben Ich-Kompetenzen die eigenen, persönlichen Fähigkeiten. In diesem Falle die durch die Theaterarbeit erlangten Ego-Fertigkeiten<sup>89</sup>. In die Kategorie der Ich-Kompetenzen nach Joachim Reiss fallen *Selbstbewusstsein, Selbstreflexivität, Mobilität* und *Flexibilität*<sup>90</sup>. Diese Begriffe werden nun mit den Antworten der Jugendlichen verglichen.

Im Laufe der meisten Interviews war besonders auffallend, dass die Jugendlichen anfangs eher kurze Antworten gaben und im weiteren Fortgang immer freier und gelassener sprachen. Es wurde ihnen genügend Zeit gegeben, um über die Fragen nachzudenken oder bei Unklarheiten Gegenfragen zu stellen. Es kristallisierte sich heraus, dass sich aufgrund der Möglichkeit zur Selbstreflexivität die Eigenwahrnehmung wesentlich

---

<sup>87</sup> vgl. Reiss, Joachim, S. 388f.

<sup>88</sup> Reiss, Joachim, S. 388f.

<sup>89</sup> Wichtig zu erwähnen ist hierbei, dass der gesellschaftlich eher negativ konnotierte Begriff des Egos hier nicht als solcher gesehen werden darf.

<sup>90</sup> vgl. Reiss, Joachim, S. 388f.

verbesserte und es scheint, als hätte es den meisten gut getan, einmal über dieses Thema frei zu sprechen.

Selbstverständlich ist es auch notwendig zu erwähnen, dass die Gespräche weitgehend persönlich waren und deshalb eine offene Kommunikationsbasis gegeben war. Vor allem in Situationen, in denen die Jugendlichen aufgrund der Antworten Dinge über sich selbst herausgefunden haben, welche sie zuvor noch nicht laut ausgesprochen hatten, konnte man ihre eigene Überraschung sehen. „Ja, es war auch interessant, weil ich nachdenken konnte über mich. Das war wichtig.“<sup>91</sup>

Diese Art der Selbstreflexivität erleichterte den Befragten das Beschreiben ihrer eigenen Person, was wiederum für das restliche Interview im Bereich der Informationsgenerierung von Vorteil war.

Die ersten Assoziationen betreffend positiver Fortschritte dank Theaterarbeit beziehen sich auf das *Selbstbewusstsein* und tatsächlich gaben alle Befragten an, eine maßgebliche Steigerung ihres Selbstgefühls erfahren zu haben. Dieses erlangte Selbstbewusstsein war für viele überdies der Auslöser für zukünftige Verbesserungen in anderen Gebieten wie beispielsweise der Sprache (siehe: 6.4 Sprachliche Kompetenz) und erleichterte, nach Angaben der Schüler selbst, das Alltags- sowie das Schulleben. Für diese Arbeit wird Selbstbewusstsein wie folgt definiert: Als Selbstbewusstsein des Individuums kann man die Fähigkeit verstehen, durch ein sicheres Auftreten überzeugen zu können, sowie sich seiner selbst näher zu kommen, vertrauter zu werden und dies als Charakterstärke zu nutzen. Das Erlangen von mehr oder auch weniger Selbstbewusstsein ist meist ein psychologischer Vorgang, ausgelöst durch Erlebnisse positiver oder negativer Art. Der Verlust von Selbstbewusstsein kann bei Schülern vor allem mit Mobbing zusammenhängen, indem persönliche Beleidigungen ernst genommen und als Wahrheit angenommen werden.

Im Fall der *Sloniscgarde* handelt es sich bei den Befragten jedoch um einen Selbstbewusstseinsgewinn.

Ein großer Faktor liegt mit Sicherheit in der Struktur der Gemeinschaft, welche im Laufe der Zusammenarbeit entsteht und gemeinsam wächst – eine Gemeinschaft ohne Vorurteile und mit der Akzeptanz für die Schwächen und Stärken aller Mitglieder.

---

<sup>91</sup> Zitat aus Interview J1A17

Jeder wurde gleichermaßen angetrieben, in seinem individuellen Können bestärkt und durch die entstehende Teamfähigkeit (siehe: 6.3.2 Sozialkompetenz) vereinfachte es sich für all jene, die sich lieber im Hintergrund aufhielten, auch einmal in den Vordergrund zu treten. Von Probe zu Probe fielen die persönlichen Blockaden bzw. begannen zu bröckeln. Als Regisseurin konnte ich ein erhöhtes und gestärktes Selbstbewusstsein beobachten. Ein Jugendlicher hatte beispielsweise Probleme im Laufe der Proben zu seiner ersten Produktion, seine wenigen Sätze gerade und ohne zu stocken auszusprechen. Bei den Aufführungen fiel es ihm schon ein wenig leichter. Nach der positiven Resonanz auf seinen Mut, auf der Bühne zu stehen, blieb er weiterhin in der Gruppe und bekam im Jahr darauf eine größere Rolle zugeteilt, welche er mit einer zum Vorjahr unvergleichbaren Bühnenpräsenz und sicheren Sprache präsentierte. Selbst die anderen Mitglieder lobten ihn für seine, sicht- und hörbar positive, Entwicklung. Sein Selbstbewusstsein baute sich stetig auf und veränderte ihn als Menschen: „Ich sehe mich jetzt als besseren Menschen.“<sup>92</sup>

Die Generierung von mehr Selbstbewusstsein bedeutete für die Befragten auch, sich *mehr zu trauen*, *offener* zu sein, *weniger Angst* zu haben und es leichter zu haben, die *eigene Meinung auszudrücken*.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Interviewten nun geringere Schwierigkeiten haben, ihre Individualität auszudrücken.

Weitere Punkte in der Kategorie der Ich-Kompetenzen betreffen die *Mobilität* und *Flexibilität*, wobei Mobilität hier als geistige Beweglichkeit<sup>93</sup> angesehen wird und Flexibilität als „Fähigkeit des flexiblen, anpassungsfähigen Verhaltens.“<sup>94</sup> Hierbei kann man etliche Begriffe zusammenfassen, welche die Jugendlichen als Verbesserungen angaben. Unter anderem erwähnten die Befragten mehr *Eigenständigkeit* erlernt zu haben sowie die Fähigkeit entwickelt zu haben, ihrer *eigenen Intuition* zu folgen, was wiederum gepaart mit dem gewonnenen Selbstbewusstsein zu *mehr Durchsetzungsvermögen* führte. Zur Schulung dieser Flexibilität und Mobilität halfen Übungen aus dem Improvisationstheater. Sie wurden dadurch *schneller im Kopf* und es kam zu einer intensiveren Beachtung von Reaktion und Aktion.

---

<sup>92</sup> Zitat aus Interview J13A16

<sup>93</sup> vgl. URL: Duden „Mobilität“

<sup>94</sup> URL: Duden „Flexibilität“

### 6.3.2 Sozialkompetenz

Sozialkompetenzen sind Qualifikationen, welche sich auch auf andere Mitglieder der Gruppe oder des Schul- und Alltagslebens auswirken.<sup>95</sup> Gestützt werden diese meist von den bereits erlangten Ich-Kompetenzen (siehe: 6.3.1 Ich-Kompetenz). Laut Reiss lässt sich diese Kategorie in folgende Untergruppen einteilen: *Teamfähigkeit*, *Kommunikationsfähigkeit* und *Ambiguitätstoleranz*<sup>96</sup>.

Teamfähigkeit wurde auch von den Schülern oft genannt als ein Faktor, der sich bei ihnen verbessert hat. Dies beruht auf der Zusammenarbeit der Jugendlichen als Gruppe, während nur ein gemeinsames Ziel verfolgt wird und keine einzelnen Ergebnisse. Man könnte diese Art der Zusammenarbeit auch mit jeglicher Mannschaftssportart vergleichen. Ein Team trifft sich regelmäßig, um auf ein gemeinsames Match bzw. eine gemeinsame Aufführung hinzutrainieren. Diese Zusammenarbeit stärkt sich aufgrund des kollektiven Interesses am Fach.

„Man lernt einfach, sich selbst zu präsentieren und auch mit anderen etwas zu präsentieren, was ein wichtiger Faktor ist, weil Gruppenarbeiten in der Schule scheitern meistens kläglich. Aber da versucht man wirklich gemeinsam etwas auf die Beine zu stellen. Das ist auf jeden Fall eine wertvolle Erfahrung.“<sup>97</sup>

Mit dem Faktor der Teamfähigkeit geht oft auch das Finden neuer Freunde<sup>98</sup> einher. 100% der Befragten gaben an, neue Freunde gewonnen zu haben, mit welchen sich der Kontakt auch nach der Produktionsarbeit gehalten hat. Einige der Mitglieder hatten sich davor noch gar nicht gekannt und entwickelten im Laufe der Zeit eine Freundschaft, während andere sich bereits kannten und ihre Freundschaft intensivierten.

Neue Freunde und das Verorten in einem neuen Freundeskreis kann auch zu einer positiven persönlichen Entwicklung führen, indem man neue Elemente und andere Sichtweisen entdeckt, die vielleicht bisher unbekannt bzw. unerfahren waren. Bei zwei Schülern war ganz stark zu erkennen, dass der neue Freundeskreis eine Veränderung mit sich brachte; eine Veränderung im Sinne eines Zugehörigkeitsgefühls, welches vorher eher oberflächlich vorhanden war. Es konnte der Eindruck gewonnen werden, dass

---

<sup>95</sup> vgl. URL: Duden „Sozialkompetenz“

<sup>96</sup> vgl. Reiss, Joachim, S.388

<sup>97</sup> Zitat aus Interview J7A17

<sup>98</sup> Die Definition von Freundschaft erfährt divergente Auffassungen. Da manche den Begriff der Freundschaft nur auf den engsten Freundeskreis beziehen und andere bereits bei kurzen Bekanntschaften den Freundschaftsbegriff verwenden, sei hier erwähnt, dass sich die Definition „Freunde“ auf enge FreundInnen sowie gute Bekanntschaften bezieht. Aus diesem Grund setzen sich die 100% zusammen. Eine Unterteilung in verschiedene Stadien der Freundschaft ist hierbei dem Forschungsgegenstand nicht dienlich. Das Ergebnis wird dadurch nicht verfälscht.

gerade diese beiden eine starke Persönlichkeitsentwicklung vollzogen, weil sie Teil eines Teams waren bzw. sind. Dies leitet auch über zu dem Punkt der *Kommunikationsfähigkeit*. Ohne Frage haben sich die allgemeinen Wege und Arten der Kommunikation über die Jahre hinweg stark verändert. Smartphones und soziale Netzwerke sind nun populäre Arten, sich miteinander zu verständigen in einer sich dauernd verändernden Jugendsprache voller Abkürzungen, Anglizismen und Emojis. Das Kommunizieren von Angesicht zu Angesicht reduziert sich stark in seiner Häufigkeit und Ausdrucksform. Im Probenprozess des Theaters wird diese direkte Kommunikation wieder verstärkt, und zwar teilweise mit einer den Jugendlichen eher unbekanntem Form der Sprache, wie sie fallspezifisch bei William Shakespeare oder Johann Nestroy zu finden ist. Immer wieder stößt man auf Begriffe, bei denen Erklärungsbedarf besteht (siehe: 6.4 Sprachliche Kompetenz). Die Kommunikation gleitet automatisch in eine ganz andere Richtung. Die Jugendlichen bauen ihnen zuvor unbekannte Wörter in Alltagsgesprächen ein. Ebenso lassen sie ihre Smartphones während der Proben außer Reichweite und kommunizieren persönlich miteinander. Schlagfertigkeit und bessere Ausdrucksfähigkeit verhelfen zu einem kommunikativen Miteinander.

Unter Ambiguität versteht man die Mehr- und Doppeldeutigkeit<sup>99</sup> und deren Toleranz bezieht sich auf die Auffassungsgabe, Ambiguitäten wahrzunehmen und sie zu akzeptieren. Im speziellen Fall des *Darstellenden Spiels* ist hier die Akzeptanz jedes Einzelnen in seiner Eigenständigkeit gemeint. Spricht man von Akzeptanz, kann dies viele Richtungen einnehmen, wie beispielsweise Akzeptanz der Individuen, der Lebensstile oder verschiedener Glaubensrichtungen. In diesem Zusammenhang herrschte in der *Slonisgarde*, zur Zeit der Befragungen keine große Diversität, da fast alle Mitglieder in derselben Region aufgewachsen, in Österreich geboren und in der ungefähr selben Altersgruppe sind. Schüler mit Migrationshintergrund schließen sich nur selten der Theatergruppe an. Um herauszufinden, worin dies begründet ist, würde es einer eigenen Forschung bedürfen. Aus meiner jahrelangen Erfahrung in und mit dieser spezifischen Gruppe kann ich jedoch zweifelsfrei bestätigen, dass es keinesfalls an Ausgrenzung liegt, da die Gruppe großen Wert auf Toleranz legt und diese Eigenschaft auch von Anfang an vermittelt wird. Das Theater wird als verbindendes Element gesehen und Diversität als Bereicherung.

---

<sup>99</sup> vgl. URL: Duden „Ambiguität“

### 6.3.3 Methodenkompetenz

Die Methode ist ein „auf einem Regelsystem aufbauendes Verfahren zur Erlangung von [wissenschaftlichen] Erkenntnissen oder praktischen Ergebnissen.“<sup>100</sup>

Unter Methodenkompetenz versteht man deshalb das Fachwissen, welches man projektbezogen erlangt. An oberster Stelle steht im *Darstellendem Spiel* das Fachwissen über das gespielte Stück und den/die AutorIn, sowie die Fähigkeit, gemeinsam ein Projekt auf die Beine zu stellen.

Die Materie der Theaterliteratur wird vermittelt und oft entstehen darauffolgend Interessen an anderen Fachrichtungen. Die *Produktionskompetenz* beschreibt die Eigenschaft, gemeinsam eine Produktion zu erarbeiten. Wichtig sind hierbei die gerechte Verteilung der Aufgabenbereiche und das Nutzen der Stärken der Darsteller. Tänzerisch begabte Darsteller werden angehalten, bei choreographischen Elementen zu helfen, während andere sprachliches Training mit den Kollegen vollziehen oder ihre handwerkliche Begabung bei Bühnenbild oder Kostüm einsetzen. Der Arbeitsumfang, auch abseits der darzustellenden Figuren, wird gerecht verteilt, sodass jeder einen Teil zum großen Ganzen beiträgt. In den Interviews mit den Jugendlichen spiegelte sich diese Arbeitsweise auf eine positive Art wider. Nicht nur das Teamwork wurde als besonders bereichernd empfunden, sondern auch der individuelle Einsatz:

„Man hat auf jeden Fall immer seinen eigenen Input zum Theaterstück mit einbringen können und das auf seine Weise präsentieren können und dann ist das halt von anderen meistens akzeptiert worden, oder sonst noch leicht verändert.“<sup>101</sup>

Ein *projektorientiertes Arbeiten* schult nicht nur die eben genannten Bereiche, sondern auch die Konzentration. Bei den Antworten auf die Frage, ob sie sich bei den Befragten in irgendeiner Weise geändert habe, zeigte sich, dass es ihnen leicht fiel, sich auf die Arbeit zu konzentrieren, und dass sie gelernt haben, diese Konzentration mit dem Spaß zu kombinieren. Sie lernten auch, sich besser auf sich selbst zu konzentrieren und dies alles mit dem Ziel der Aufführung.

Dieses Ziel ist von großer Bedeutung, um überhaupt ein projektorientiertes Arbeiten zu ermöglichen. Natürlich ist eine Aufführung kein Muss, jedoch geben viele an, dass dies ein essenzieller Ansporn für die intensive Arbeit war. Ein Befragter war bereits einmal Mitglied in einer Junioren-Theatergruppe ohne eine Aufführung als Ziel:

„Es war nicht so cool, weil wir eigentlich nie wirklich etwas zusammengebracht haben. Dann waren die halben Leute nicht da und haben dann ihren Text nicht

---

<sup>100</sup> URL: Duden „Methode“

<sup>101</sup> Zitat aus Interview J7A17

können, wenn sie einmal da waren und wir haben auch nie eine Aufführung oder so gehabt, auf das wir hingearbeitet hätten.“<sup>102</sup>

An dieser Stelle ist ganz deutlich zu sehen, dass ein gemeinsames Ziel den Arbeitsfluss und den Willen vorgibt. Das fehlende Lernen von Text entsteht aller Wahrscheinlichkeit nach aus einer mangelnden Erwartungshaltung, weil es keinen Ausblick auf ein Endprodukt gibt, wie dieses bei einer Aufführung gegeben ist.

Es erweckt den Eindruck eines richtungslosen Arbeitens, wobei es schwer ist, eine Verortung zu finden. Dies betrifft vor allem längerfristige Arbeiten, welche sich über ein oder mehrere Semester erstrecken, und nicht die Ausführung von Workshops, welche nur tage- oder wochenweise angeboten werden. Das Fehlen von etlichen Mitgliedern im Unterricht rührt vermutlich daher, dass diese auch immer im Hinterkopf haben, dass es sich um ein freiwillig besuchtes Fach handelt und die Anwesenheit scheinbar nicht obligatorisch ist. Selbstverständlich ist dieser Gedanke auch bei Gruppen mit Ziel vorhanden, jedoch kommt hierzu noch viel stärker die Verantwortung den anderen gegenüber. Man möchte seine Gruppe nicht im Stich lassen und der Grund für etwaige aufkommende Diskrepanzen in der Stückarbeit sein.

#### 6.3.4 Ästhetische Kompetenz

Unter diese Kategorie fallen *Wahrnehmungsfähigkeit*, *Gestaltungsfertigkeiten* und *Medienkompetenz*.<sup>103</sup>

Im Falle der *Sloniscgarde* entstand den Antworten zufolge eine große Veränderung im Gebiet der *Wahrnehmungsfähigkeit*. Die Jugendlichen gaben an, ein besseres Vermögen erlangt zu haben, Stimmungen und Gefühlslagen anderer zu erkennen, zu interpretieren und diese somit zu verstehen und zu berücksichtigen. Daraus folgt ein anderer, sensiblerer Umgang mit Menschen und ein erweitertes Maß an Empathie:

„Ich glaube, dass ich jetzt viel besser in Gruppen arbeiten kann und einfach besser aufeinander reagieren kann. Was auch voll wichtig ist generell im Leben. Also ich würde jedem empfehlen, dass man so etwas einmal macht, weil man wird zwischenmenschlich viel sensibler und man reagiert viel besser auf Bedürfnisse von anderen. Man stellt sich vielleicht ein bisschen zurück und – also seine Bedürfnisse – und findet dann vielleicht so einen Mittelweg, wo man dann viel mehr erreichen kann, mit anderen Menschen.“<sup>104</sup>

---

<sup>102</sup> Zitat aus Interview J5A16

<sup>103</sup> vgl. Reiss, Joachim, S. 388f.

<sup>104</sup> Zitat aus Interview J4A19



Diese Wahrnehmungsfähigkeit beschränkt sich jedoch nicht nur auf die Reflexion auf andere, sondern auch auf sich selbst, denn parallel dazu lernt man seine eigenen Bedürfnisse besser kennen und wie man auf sich selbst hört. Viele der Befragten gaben an, sich nun auch selbst besser zu kennen, neue Fähigkeiten entdeckt zu haben und eventuell auch, dass sie sich nun selbst besser im Griff haben:

„Ich würde jetzt nicht sagen, dass es so ein Selbstfindungsprozess war, das ist vielleicht übertrieben, aber es war vielleicht ein bisschen ein Anstoß und eine Hilfe.“<sup>105</sup>

Unter *Gestaltungsfertigkeiten* kann man im *Darstellenden Spiel* durchaus sämtliche technische Fertigkeiten zusammenfassen, welche man erlangt hat. Ein großer Teil beschäftigt sich aber auch mit Präsentationen jeglicher Art. Die meisten erwähnten im Laufe des Gesprächs, dass sie nun einen einfacheren Zugang zu Präsentationen haben. Sie stehen ruhiger und selbstbewusster und es fällt ihnen auch leichter, vor größeren Menschenmengen zu sprechen: „Ich bin einfach da vorne gestanden und habe einfach geredet. Das hat mich überhaupt nicht mehr gestört.“<sup>106</sup>

Voranehend wurde erwähnt, dass sich die meisten Fähigkeiten in der Probenphase entwickelten. Das Ablegen der Angst, vor einer großen Menschenmenge zu sprechen, konnte jedoch hauptsächlich bei den Aufführungen bezwungen werden. Die Schüler beschreiben das Gefühl bei den Aufführungen sehr unterschiedlich. Von *lustig* und *abenteuerlich*, über *einschüchternd* und *erschreckend* bis hin zum *Wow-Effekt* und der *eigenen Welt*. Es zeichnete sich allerdings ab, dass die meisten Verbesserungen in der Kategorie der Gestaltungsfertigkeiten nach den ersten Vorstellungen festzustellen waren und auch die Nervosität aufgrund der Wiederholung langsam abfiel. Diese abgelegte Nervosität übertrug sich bei der Mehrheit der Befragten auch auf den Schulalltag, auf die bereits erwähnten Präsentationstechniken, jedoch auch auf den regulären Unterricht, wenn es darauf ankommt etwas vorzulesen, Lehrpersonen etwas zu fragen oder jene gar zu verbessern.

Im Bereich der *Medienkompetenz* ist es wichtig festzulegen, was als Medium verstanden wird. Verwendet man es im Zusammenhang des Kommunikationsmittels und des Informationsträgers im Bereich des Fernsehens, Radios, Internet und der Presse, so kann

---

<sup>105</sup> Zitat aus Interview J1A17

<sup>106</sup> Zitat aus Interview J8A18



es für das *Darstellende Spiel* der *Slonisgarde* wohl auch als Werbeträger bezeichnet werden.

Trotz der Tatsache, dass die Aufführungen in allen möglichen Medien beworben und oft auch die Jugendlichen in der Bearbeitung miteinbezogen wurden, kann ich in diesem Zusammenhang keine Verbesserungen auflisten, da diese Arbeit vor allem die Lehrpersonen betraf und somit wenig Auswirkung auf die Jugendlichen hatte. Einzig die Freude über Zeitungsartikel oder Kritiken inklusive eventueller namentlicher Erwähnung zeigte sich in Form eines Stolzes auf die erbrachten Leistungen.

#### 6.4 Sprachliche Kompetenz

Der sprachlichen Kompetenz sei hier ein eigenes Kapitel gewidmet, da es neben der Stärkung des Selbstbewusstseins den größten Teil der Weiterentwicklung bei den Jugendlichen mit sich brachte.

##### 6.4.1 Sprachverwendung

Die Jugendlichen wurden mit einer Art der Sprachverwendung konfrontiert, welche ihnen zuvor noch unbekannt war bzw. welche sie zum Teil nur theoretisch aus der Literatur kannten, aber deren praktische Anwendung bislang noch ausblieb. Gerade bei Theaterklassikern wie beispielsweise William Shakespeare oder Johann Nestroy scheint es wichtig zu sein, die Sprache an die Jugendlichen und an die Gruppe anzupassen. Im gegebenen Fall zeigt sich, dass die Jugendlichen einen besseren Weg zur Sprache fanden, wenn diese ein wenig mit der modernen Alltagssprache verbunden wurde. Immer wieder tauchten Begriffe auf, welche reichlich Erklärungsbedarf erforderten. Das Erklären und gemeinsame Finden der Bedeutungen befähigte die Jugendlichen, leichter mit dieser speziellen Form der Sprache umgehen zu lernen und diese dann auch mit ihrem selbstständigen Denken ergründen zu können. Im Fall „Romeo und Julia“ von William Shakespeare bekamen die Mitspielenden so auch ein besseres und tieferes Verständnis für das gesamte Stück und auch für Shakespeares feine Raffinessen, welche ihnen von Probe zu Probe immer klarer wurden. Hinsichtlich dieser erlangten Klarheit konnten sie ihre Rollen auf der Bühne glaubhafter präsentieren und sämtliche Anspielungen, Wortwitze, sprachliche Feinheiten etc. gekonnt in Szene setzen. Bei beiden Produktionen half der Dialekt beim Annähern an die ungewohnte Sprache. Da die Jugendlichen alle einen „natürlichen“, meist steirischen Dialekt sprechen, wurde versucht, damit die Szene in

ihrer Essenz zu verstehen, bevor man sich der Theatersprache zuwandte. Beim Stück „Der böse Geist Lumpazivagabundus“ legte das Improvisieren mit den eigenen Dialekten ebenso einen guten Grundstein zur Weiterentwicklung. Eine perfekte Aussprache wurde zu keiner Zeit angestrebt, da es dafür jahrelanger Sprechausbildung bedarf und dies auch nicht das Hauptaugenmerk von *Darstellendem Spiel* sein sollte. Es wurde dennoch an Diktion und Atmung gearbeitet und eine Grundbasis gelegt, um sich von der Alltagssprache abzuheben.

Der angestrebte Sprachstil sollte sich als Bühnensprache für die Jugendlichen eignen. Diese Arbeit prägte sich bei den Teilnehmenden laut eigenen Aussagen stark ein und sie konnten Veränderungen in ihrer Alltagssprache erkennen sowie Modifikationen bei Präsentationen und Vorträgen anwenden.

#### 6.4.2 Sprachliche Veränderungen

Die Jugendlichen gaben an, dass viele der sprachlichen Veränderungen einen starken Zusammenhang mit dem Erlangen von mehr Selbstbewusstsein aufweisen, was ihnen vor allem bei Referaten und anderen Präsentationsformen eine große Erleichterung brachte. Einige berichteten auch, dass das Sprechen im alltäglichen Leben nun ebenfalls einfacher sei:

„[...] dass ich einfach darauf los reden kann ohne groß nachzudenken. Wenn ich jetzt irgendwo eine fremde Person anrufen muss, dass ich mich nicht vorbereiten muss, sondern einfach reden kann und nicht nervös bin.“<sup>107</sup>

Speziell auf die Sprache bezogen konnte in den Interviews erforscht werden, dass die Jugendlichen größtenteils nun deutlicher sprechen bzw. die Sprache bewusster zu verwenden wissen. Es zeigte sich, dass sie schneller zwischen Alltagssprache und der deutschen Standardsprache wechseln können, was ihnen ebenfalls im Präsentationsfall sehr zugute kommt. Oftmals ist es nämlich für Jugendliche schwierig die Standardsprache anzuwenden, da dies von ihrer Gewohnheit abweicht. Sie werden damit jedoch alle spätestens im Abschlussjahr zur Zeit der Matura konfrontiert, da die mündliche Matura sowie auch die Präsentation ihrer vorwissenschaftlichen Arbeiten in Standardsprache abgelegt werden sollten. Den maturierenden Darstellern der *Slonisgarde* fiel das nicht allzu schwer.

Wie bereits erwähnt, setzt sich die Gruppe hauptsächlich aus Österreichern ohne Migrationshintergrund zusammen. Jener Jugendliche mit Eltern ausländischer

---

<sup>107</sup> Zitat aus Interview J2A17

Abstammung gab an, trotz seiner fließenden Deutschkenntnisse aufgrund der Arbeit an der Sprache nun besser Deutsch zu sprechen und die Sprache besser anwenden zu können. Gleichfalls hat es ihm geholfen, dem steirischen Dialekt näher zu kommen. Weitere Angaben der Befragten zeigen auf, dass die Jugendlichen teilweise mehr Stimmvolumen bekommen haben sowie lauter sprechen und gleichzeitig auch eine gewisse Ruhe beim Sprechen bekommen haben.

## 7. Die Lehrpersonen

Im Falle der Lehrpersonen der *Slonisgarde* handelt es sich um zwei Lehrerinnen. Auch hier werden aufgrund der Anonymisierung keine Namen genannt. Ist von LehrerInnen die Rede, bezieht sich dies auch auf andere Lehrpersonen der Schule, welche sich den beiden Projektleiterinnen gegenüber in irgendeiner Form geäußert haben. Diese Aussagen beziehen sich dann somit auf mehrere LehrerInnen.

### 7.1 Aufgabe(n)

Die beiden Projektleiterinnen haben etliche Funktionen und Aufgabenbereiche und sind von Beginn an bis weit nach den Aufführungen für beinahe alles zuständig. Betrachtet man das gesamte Theaterprojekt als eine Art Bastelprojekt, kann man die Lehrerinnen metaphorisch als Klebstoff ansehen, da sie diejenigen sind, die alles zusammenhalten. Seit meinem Eintritt in die *Slonisgarde* in der Funktion als Regisseurin fallen den beiden Lehrerinnen vor allem organisatorische Aufgaben zu. Nicht immer gab es regietechnische Hilfe und die Gruppe erarbeitete viele ihrer Stücke alleine.

Eine der Hauptaufgaben der Lehrerinnen ist es unter anderem, die Kinder und Jugendlichen in die Gruppe zu holen und für die Theaterarbeit zu begeistern. Weiters sorgen Sie dafür, dass diese dann auch in der Gruppe bleiben und sich dort wohlfühlen. Trotz der guten Reputation der *Slonisgarde* in der Schule selbst brauchen die SchülerInnen den Extra-Anstoß, um der Gruppe beizutreten. Das Interesse an einer Teilnahme ist in den ersten und zweiten Klassen sehr groß und mit dem steigenden Alter bricht diese Begeisterung ab.<sup>108</sup> Hierbei eröffnet sich die Diskrepanz, dass der Anspruch an eine gelungene Aufführung sehr hoch und professionell ist und sich dies nicht immer mit der Unerfahrenheit und der weit verbreiteten kindlichen Übermotivation der Erst- und Zweitklässler vereinen lässt.

Wie sich aus den Interviews mit den Jugendlichen ergab, liegt die Zurückhaltung in Bezug auf den Beitritt in die Gruppe auch sehr stark am eigenen Mut, welchen sie oft nicht aufbringen. Dies verstärkt sich besonders in der Zeit der Pubertät und es scheint, als würden die jungen Heranwachsenden in diesem Alter beginnen, ihren kindlichen Übermut abzulegen, Vor- und Nachteile stärker abzuwiegen und somit größere Hemmungen zu entwickeln, denn eine Theatergruppe ist sozial noch immer anders verankert als

---

<sup>108</sup> Information aus Interview L2I11

beispielsweise ein Sportverein. Natürlich darf man hier keinesfalls verallgemeinern, jedoch bestätigt sich dieses Bild bei längerfristiger Beobachtung.

Gelegentlich finden altersorientierte Workshops statt, in welchen die Leiterinnen nach Talenten Ausschau halten und diese dann auch persönlich ansprechen, wenn sich jene nicht von selbst für die *Slonisgarde* anmelden. Dieses persönliche Zugehen der Lehrerinnen wurde auch von einem großen Teil der Jugendlichen als Beitrittsgrund in die Gruppe bestätigt. Auf diese Weise wird ihnen die Überwindung, sich persönlich anmelden zu gehen, abgenommen. Erfahrungsgemäß ist es schwieriger, männliche Mitglieder zu rekrutieren als weibliche. Das Übersehen von eventuellen Talenten ist bei dieser Vorgehensweise natürlich nicht auszuschließen, jedoch wird versucht, jedem der willig ist, der Gruppe beizutreten, eine Chance zu geben.

### 7.2 Analyse der Auswirkungen auf die Jugendlichen aus Sicht der Lehrenden

Laut Angaben der Leiterinnen ist die Motivation, welche die Jugendlichen während den Proben an den Tag legen, eine ganz andere als im regulären Unterricht. Die Lehrerinnen bekommen die Möglichkeit ihre Schüler von einer anderen Seite kennenzulernen und einen differenzierten Zugang zu ihnen zu entwickeln. Dies scheint auf der Tatsache zu basieren, dass *Darstellendes Spiel* ohne Notendruck „unterrichtet“ wird. Gleichzeitig zeichnet sich hier auch die wesentliche Unterscheidung zwischen den beiden Lehrpersonen und meiner Funktion ab. Aufgrund der bereits erwähnten freundschaftlichen Basis zwischen mir und den Teilnehmern bildet sich ein anderes Beziehungskonstrukt als jenes, welches diese den Lehrerinnen entgegenbringen. Ich verteile keine Noten, welche im Jahreszeugnis festgeschrieben sind, was mich vermuten lässt, dass deshalb der Umgang lockerer und ungezwungener ist als jener zwischen den Jugendlichen und den Lehrpersonen. Infolgedessen fallen meine Betrachtungen dementsprechend anders aus. Ich lerne die Jugendlichen im Theaterraum kennen, arbeite dort mit ihnen und begeben mich nicht in den Klassenraum. Gerade deshalb ist die Sichtweise der Lehrerinnen von Relevanz, da sie präzisere Vergleiche ziehen und die Entwicklungen der Jugendlichen auch in einem längerfristigen Rahmen beobachten können. Zusätzlich erfahren sie von möglichen Veränderungen im Verhalten der Mitglieder auch vom KollegInnenstab.

Es zeigt sich, dass auch bei den Lehrerinnen das Thema des Selbstbewusstseins der Jugendlichen sehr präsent ist. Es fällt ihnen außerdem auf, dass die Schüler sich häufiger gegenseitig unterstützen und einander helfen. Die durch die Probenarbeit automatisierten

sozialen Handlungsweisen wirken sich auf den Alltag aus. Private Treffen im Schulgebäude, in den Pausen, begannen sich zu häufen.

Auffällig ist auch, dass eher ruhigere Schüler motivierter und mutiger wurden und sich nun auch trauen, im Unterricht mehr Mitarbeit zu zeigen. Streitparteien können nun auch im Klassenverband und Alltag ein normales Gespräch miteinander führen und haben gelernt, einander zu akzeptieren. Das Bewusstsein wurde erweitert, dass man nicht mit jedem eine innige Freundschaft aufbauen muss, sondern auch alleine durch gegenseitige Akzeptanz ein gutes und produktives Arbeitsverhältnis schaffen kann. Diese Eigenschaft könnte für die Jugendlichen in Zukunft eventuell im Berufsleben von Vorteil sein.

Bei einem Jugendlichen zeigte sich, dass er große Schwierigkeiten hatte, aus vorgegebenen Bahnen abzuweichen, sei es im Theater-, Lebens- oder Schulbereich. Sich in dieser Bahn zu bewegen bedeutete, hauptsächlich auf sich selbst bedacht zu sein, mit übermäßiger Perfektion zu agieren und bei den kleinsten Störungen ins Wanken zu geraten. Es stellte sich heraus, dass jener Teilnehmer sehr stark davon profitiert hat, in und mit einer Gruppe zu arbeiten. Dies eröffnete ihm einen gewissen Spontaneitäts- und Improvisationsrahmen, in welchem er sich fortan zu bewegen wagte. Man konnte gegen Ende der Probenarbeit bemerken, dass sich diese Verkrampftheit löste und der Jugendliche aufgrund der gewonnenen Spontaneität augenscheinlich mehr Spaß am Spiel hatte.

Diese Vermutung bestätigte er auch im Interview selbst, indem er angab, durch die Theaterarbeit mehr Lebensfreude mitgenommen zu haben, und die Lehrerinnen bestätigen, dass sich diese Eigenschaften auch fortan wiederholt im Schulalltag zeigten.

Auch bei anderen stellte sich im Laufe und vor allem auch nach der Probenzeit heraus, dass sie die eigene Dominanz etwas zurückgeschraubt haben und nun Teamwork bevorzugen bzw. einen besseren Umgang damit pflegen. Bei Personen, welche von Beginn an viel Selbstbewusstsein mitbrachten und eher bestimmend wirkten, konnte man beobachten, dass jene sich nun bodenständiger verhalten und nicht versuchen, sich in den Vordergrund zu schieben.

Parallel dazu stieg die Hilfsbereitschaft und es gab Mitglieder, die dadurch ein sanfteres Wesen entwickelten, was besonders bei den Lehrpersonen äußerst positiv aufgenommen wurde.

### 7.3 Widersprüchliche Aussagen

Aufgrund der Interviews mit den Jugendlichen und den Lehrerinnen zeigen sich auch einige Widersprüche in den getroffenen Aussagen.

Ein Jugendlicher beschreibt beispielsweise, dass er anfangs Schwierigkeiten hatte, sich in eine Gruppe einzubringen, was sich durch die Theaterarbeit gebessert hat, während die Lehrpersonen denselben Teilnehmer von Beginn an als offen und geradlinig beschreiben. Ein weiteres Mitglied erwähnte maßgebliche positive Veränderungen aus persönlicher Sicht. Im Theaterunterricht war es dem Jugendlichen möglich, sehr aus sich herauszukommen und selbst andere Mitglieder bestätigen das Ablegen der strengen Introvertiertheit des Kollegen. Auch er selbst beschreibt sich nun als offener und selbstbewusster. Laut Aussagen der Lehrerinnen ist es dem Schüler jedoch trotzdem noch nicht möglich, diese Eigenschaften auch in den Unterricht mitzunehmen. Es wird gemutmaßt, dass dies daran liegt, dass er noch nicht lange genug Mitglied der Theatergruppe ist.

Auch bei den schulischen Leistungen stößt man auf Gegensätzlichkeiten.

Die meisten Schüler gaben an, dass sich ihre Schulnoten aufgrund der Theaterarbeit nicht verändert haben, während die LehrerInnen Leistungsunterschiede entdecken konnten. Dies zeigte sich hauptsächlich bei den leistungsschwächeren Schülern. Vor allem in der Endprobenphase wurde von LehrerkollegInnen berichtet, dass die schulischen Leistungen bei manchen abfielen: „[...] ich kann mir das einfach so erklären, dass in dem Zeitraum einfach das [Anm: Theaterspielen] das Wichtigere war und sie einfach die Schule vernachlässigt haben.“<sup>109</sup>

Auffällig hierbei ist, dass ein Schüler angab, dank der Theaterarbeit ein größeres Interesse am Deutschunterricht bekommen zu haben und ihm dies im Nachhinein auch zu besseren Noten verholfen habe, während seine unterrichtende Lehrerin von einem maßgeblichen Leistungsabfall während der Probenzeit berichtet. Vermutlich konnte diese Interessensentwicklung erst nach den Aufführungen zur vollen Entfaltung gelangen, da weniger Ablenkung durch Theaterproben vorhanden war, welche zu einer Vernachlässigung der schulischen Arbeit geführt haben. Die entstandene Begeisterung dieses Schülers zur Literatur dieses Faches wird von der ausführenden Lehrkraft nämlich nicht abgestritten.

Es ist festzuhalten, dass es keine drastischen und längerfristigen Einschnitte in die schulischen Leistungen der Jugendlichen zu verzeichnen gibt. Lediglich eine kurzzeitige

---

<sup>109</sup> Zitat aus Interview L2111

Benachteiligung aufgrund der Verschiebung der persönlich eingeschätzten Wichtigkeiten ist zu beobachten. Im Übrigen wird auch von einer Art „Höhenflug“ berichtet, welchen manche der Jugendlichen nach den Aufführungen erlebten.

Der Übergang vom regulären Schulalltag auf die Bühne wurde als eine Art Abenteuer aufgefasst. Die dadurch entstandene Spannung und Aufregung gepaart mit den vielen lobenden Worten nach den Vorstellungen wurde dann auch wieder in den Schulalltag mitgenommen und manche benötigten etwas Zeit, um sich erneut in die Gewohnheit einzufügen und ihren Rhythmus wiederzufinden.



## 8. Schlussbetrachtungen und Ausblick

Resümierend kann man sagen, dass die eingangs aufgestellte These, dass Theaterarbeit für Kinder und Jugendliche im Lebens- und Schulalltag hilfreich ist, bestätigt werden kann. Die Auswirkungen und das Ausmaß dieser Wirksamkeit wurden weitreichend beschrieben.

Zu Beginn dieser Arbeit wurde gezeigt, dass eine Notwendigkeit herrscht in der Wahl der Begrifflichkeiten. Die Verwendung der Definitionen von „Kinder“, „Jugendliche“ und „Erwachsene“ wurde geklärt. Weiters wurde der Überbegriff der Theaterpädagogik angerissen, fortan jedoch durch *Darstellendes Spiel* spezifiziert verwendet, da hier auch der Interessensschwerpunkt liegt.

Ferner wurde festgestellt, dass sich der Wortlaut der Bildung besser eignet, um theatrale Lernprozesse zu beschreiben, da bei der Bildung die Selbstbildung im Vordergrund steht, welche beim *Darstellenden Spiel* elementar ist. Beim theatralen Lernen stellte sich die Frage, ob es sich beim Theaterspielen in der Schule um einen nicht-intentionalen Lernprozess handelt. Bezugnehmend auf die Interviews muss man hier eine Unterscheidung anstreben, denn es findet sowohl intentionales als auch nicht-intentionales Lernen statt. Intentionale Prozesse zeigen sich vor allem in zielgerichteten Prozessen<sup>110</sup>, welche beim Einstudieren einer Theateraufführung beispielsweise im Textlernen gefunden werden können. Nicht-intentionale Lernvorgänge entstehen zufällig und aus biologischer Reifung<sup>111</sup>, womit man sämtlichen Kompetenzgewinn der Jugendlichen erklären kann. Sie hatten nicht beabsichtigt, eine gewisse Veränderung ihres Charakterzuges zu erreichen. Diese entstand im Laufe der Arbeit durch die Entfaltung ihrer eigenen Kräfte<sup>112</sup> von selbst.

*Darstellendes Spiel* als Unterrichtsfach wurde in den freien Wahlfächern verortet und mit den Anforderungen des Bundesministeriums für Frauen und Bildung aufgezeigt. Es wurde klar, dass der vorherrschende Bildungsmaterialismus und die zwanghafte Kompetenzorientierung eine maßgebliche Einschneidung in die freien Wahlfächer darstellt. Gleichzeitig wurden die Gefahr und die Wichtigkeit des Dilettantismus in diesem Wahlfach unterstrichen.

---

<sup>110</sup> vgl. Wiese/Günther/Ruping, S.28f.

<sup>111</sup> vgl. Wiese/Günther/Ruping, S.28f.

<sup>112</sup> vgl. Koller, S.76

Nach kurzer Aufklärung über die *Slonisgarde* und deren Arbeitsweise wurde die Meinung von Sir Ken Robinson in Form seines TED-Talks aufgezeigt und sein kritischer Standpunkt gegenüber Schule und Kreativität erklärt.

Im Analyseteil dieser Arbeit wurden die Interviews ausgewertet und die Resultate veranschaulicht. Es ist unbestritten, dass alle Jugendlichen, welche ein Teil der Theatergruppe waren, eine positive Veränderung irgendeiner Art in ihr weiteres Leben mitgenommen haben. Die bemerkenswertesten Veränderungen kann man in der Selbst- und Sozialkompetenz finden. Die Steigerung des Selbstbewusstseins brachte viele darauf aufbauende, positive Neuerungen mit sich und bildet somit den wohl wichtigsten Grundstein der Kompetenzgewinnung. Es ist auch eine Art der Kontrollgewinnung über sich selbst und seine Mitmenschen. Eine abweichende Verhaltensweise ist bei den meisten zu beobachten und wird auch von ihnen persönlich bemerkt und für gut empfunden.

Den meisten hat die Theaterarbeit geholfen, sich besser zu präsentieren und somit auch durch ihr sichereres Auftreten Mobbingangriffen auszuweichen bzw. diese zu kontern und die Angst vor gesellschaftlichen Vorkommnissen abzulegen. Ob diese Veränderungen auch mit dem Älterwerden der Jugendlichen zusammenhängen könnten, ist nicht bekannt, wird aber von einem Befragten als Möglichkeit erwähnt. Aufgrund der Tatsache, dass jedoch auch Mitglieder, welche erst ein Jahr in der Gruppe waren, dieselben Neuerungen ansprachen, kann wohl davon ausgegangen werden, dass diese Wandlungen maßgeblich von der Theaterarbeit ausgehen, jedoch von der Reifephase der Jugendlichen positiv unterstrichen wird. Dieser Entwicklungsprozess könnte möglicherweise aber auch unterbunden sein, wenn keine Theaterarbeit vorliegt. In weiteren Forschungen könnten genauere Untersuchungen die eben genannte Hypothese bestätigen oder widerlegen. An dieser Stelle wäre es auch möglich herauszufinden, in welchem Alter Theaterarbeit am effektivsten anschlägt und ob man dies überhaupt derartig bestimmen kann.

Außerdem wurde festgestellt, dass Veränderungen den Mitmenschen gegenüber eintraten und eine Schulung der Urteils- und Interpretationsfähigkeit mit sich brachten.

Freundschaften wurden geschlossen und es war auffällig, dass die Jugendlichen Unterscheidungen zwischen Burschen und Mädchen beinahe komplett ausblendeten und eine kollektive Akzeptanz ganz gleich der Herkunft, des Aussehens, des sozialen Standes, oder des schulischen Könnens herrschte. Es wurde viel mehr zum „Wir“, als zu einem „Ich“ und das Theater wurde nicht mehr als Selbstverständlichkeit angesehen, sondern mehr wertgeschätzt. Einige der Mitglieder bereuten sogar, nicht schon viel früher der

Gruppe beigetreten zu sein bzw., dass sie nach Schulaustritt nicht mehr mitmachen konnten. Die Freude über ein gemeinsam erschaffenes Projekt war jedes Mal groß und diese Gegebenheit ist besonders im Zeitalter des großen Desinteresses und des Informationsüberflusses von beachtlicher Wichtigkeit.

Wie könnte das alles nun weitergehen?

Eine weitere Forschung könnte sich beispielsweise damit beschäftigen, wie sich die künstlerischen Fächer im Allgemeinen an Schulen über die Jahre hinweg verändert haben und welche Auswirkungen diese en Gros haben. Das Themengebiet kann sich bis auf die bildenden Künste, Musik, Tanz und handwerklichen Fächer erstrecken.

Weiters kann versucht werden, Lösungsvorschläge für die momentane prekäre Lage des Bildungssystems, mit Spezialisierung auf Kunst und Kultur an Schulen, zu finden.

Gleichfalls kann aufgrund der großen Anzahl an Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in österreichischen Schulen der Versuch gestartet werden, jene besser zu integrieren mit Hilfe des *Darstellenden Spiels*.

Zudem könnten sich alle diese Forschungsansätze einem internationalen Ländervergleich unterziehen.

Mir ist bewusst, dass der Vorschlag, „Theater“ fix auf den Stundenplan zu setzen und verpflichtend anzubieten, in Österreich wohl reine Utopie bleiben wird, jedoch kann selbst eine Utopie irgendwann zur Wahrheit werden. Das Streben nach Verwirklichung dieser ist mein großes Ziel.

## 9. „Wie kann man etwas können, ohne dass man etwas kennt“<sup>113</sup> - Kritik am österreichischen Bildungssystem - persönliche Stellungnahme

Dieses Zitat („Wie kann man etwas können, ohne dass man etwas kennt?“<sup>114</sup>) fiel im Laufe eines Interviews mit einem Befragten und beschreibt das Problem des derzeitigen Schulsystems in seiner wahren Essenz. Wie bereits Sir Ken Robinson in seinem TED-Talk (siehe: 5. Ist die Schule der Tod der Kreativität? [nach Sir Ken Robinson]) erwähnte, ist das Schulsystem veraltet und erfährt seit der Zeit des Industrialismus keine wirklichen Neuerungen. In Österreich hingegen spricht man bereits auch schon von einer Reformitis<sup>115</sup>, die LehrerInnen und SchülerInnen laufend vor Änderungen stellt. 2015 wurde die große Bildungsreform in Österreich durchgeführt. Eine größere Schulautonomie wurde angepriesen.

„Die Ermöglichung schulautonomer Schwerpunktsetzungen und die Autonomie im Bereich der Stundentafel des Lehrplans innerhalb qualitätssichernder Bandbreiten werden ausgebaut. Autonome Abweichungen der Lehrpläne sind je nach Schultyp und Schulstufe im Ausmaß von bis zu 33% möglich.“<sup>116</sup>

Fakt ist jedoch, dass diese Autonomie von den LehrerInnen nicht immer in Anspruch genommen werden kann, vor allem in den höheren Schulstufen, wenn bereits auf die Zentralmatura hingearbeitet wird. Der Lehrplan erlaubt hierbei beinahe keine Abweichungen.

Kürzungen und Einsparungen finden bekanntlich immer zuerst im Sektor der Kunst und Kultur statt. Auch wenn es auf den ersten Blick nicht so scheint, fallen Freigegegenstände wie beispielsweise *Darstellendes Spiel*, hier den Reformen zum Opfer und hinterlassen, vor allem bei den betroffenen LehrerInnen, jede Menge Missmut:

„Das ganze Schulsystem wird immer komplexer und immer komplizierter, dass es immer schwerer wird, überhaupt Leute einmal zu einem gemeinsamen Zeitpunkt zusammenzubringen. Das ist das ganz große Problem. Das heißt, dass durch diese [...] vielen Testungen und so weiter, die sie immer wieder haben, - [...] wird jetzt quasi so ein uniformierter Schüler [...] entstehen und, dass wir nur mehr geradeaus gehen, weil [...] es muss alles abgearbeitet werden, damit wir diese Stufe erreichen und damit haben die Schüler auch einen großen Druck.“<sup>117</sup>

---

<sup>113</sup> Zitat aus Interview J8A18

<sup>114</sup> Zitat aus Interview J8A18

<sup>115</sup> vgl. URL: gymnasium

<sup>116</sup> URL: BMB, S.8

<sup>117</sup> Zitat aus Interview L1112

Der Begriff des uniformierten Schülers stellt sich somit dem Begriff des kreativen Individuums gegenüber und schnell wird klar, dass beides gleichzeitig nicht funktionieren kann. Eine Uniform verbietet Kreativität maßgeblich. Dieser Unmut macht sich auch bei den SchülerInnen breit:

„Mit Kunst und Kultur in der Schule, das ist so eine Geschichte. Also, die jüngeren Kinder interessieren sich ja meistens überhaupt nicht für sowas, aber so in der Oberstufe wäre es glaube ich schon sinnvoll, aber dank der neuen Matura ist das ja gestrichen worden, dass man Literatur und Theater so macht. Das es auch geprüft wird bei der Matura. [...] Es heißt jetzt immer ‚kompetenzorientiert‘ und so weiter und so fort und die Schüler müssen nichts mehr wissen, sie müssen nur mehr tun können, wobei das ja auch immer so eine Doppelmoral ist, weil wie kann man etwas können, ohne dass man etwas kennt. Also, das verstehe ich nicht ganz.“<sup>118</sup>

Schlussfolgernd aus diesen Aussagen von LehrerInnen und SchülerInnen wird klar, dass das Schulsystem so wie es jetzt ist wieder nicht funktioniert. Ich frage mich daher, warum ständig daran gearbeitet wird, es jedoch nie zu Verbesserungen führt, sondern genau das Gegenteil bewirkt. Jahrelange Forschung und Schulversuche müssen doch die Missstände aufzeigen und logische Verbesserungsvorschläge bringen. Warum wird an der Zukunft gespart, denn so abgedroschen es auch klingen mag, aber genau diese Kinder und Jugendlichen sind die Zukunft des Landes. Jeder weiß das, doch die meisten scheinen es oft zu vergessen. Bildung wird stellenwertmäßig nicht so hoch anerkannt wie sie sollte, obwohl gerade sie diejenige ist, welche einem Staat jedwede Sicherheit bieten kann. Eine gute und fundierte Ausbildung legt den Stein für spätere Errungenschaften. Vor allem Kunst und Literatur haben darunter ständig zu leiden. Umso wichtiger finde ich es, mit dieser Masterarbeit und deren Ergebnissen klar zu zeigen, dass genau diese Fächer eigentlich einer Förderung bedürfen aufgrund der positiven Auswirkungen auf den Lernerfolg der Kinder und Jugendlichen im Schul-, aber vor allem im Lebensalltag. Es erweckt den Anschein, dass man den Kindern und Jugendlichen vorzugsweise und vor allem wesentlich öfter, komplizierte Formeln, Phrasen und Vokabeln eintrichtert, anstatt ein paar Stunden für ein Programm einzuräumen, welches persönlichkeitsbildend und sozial wertvoll ist {Stichwort: Bildungsmaterialismus [siehe: 5. Ist die Schule der Tod der Kreativität? (nach Sir Ken Robinson)]}. Welchen gesellschaftlichen Mehrwert haben Jugendliche, die zwar fehlerfrei ein Integral herleiten können, aber keinerlei Fähigkeiten haben, vor einer größeren Menschenmenge zu sprechen oder auf fremde Menschen zuzugehen? Besteht der Fall, dass jemand eine Angst vor sozialen Kontakten hat, sollte diese eher

---

<sup>118</sup> Zitat aus Interview J8A18

beseitigt werden als beispielsweise eine Angst vor mathematischen Gleichungen<sup>119</sup>, bevor die SchülerInnen in die Welt der Lehre, Universität, Arbeit oder Arbeitslosigkeit entlassen werden. Ein Aufbau des Selbstbewusstseins hilft, bei Bewerbungsgesprächen überzeugender aufzutreten und somit womöglich auch den Job schlussendlich zu bekommen, was die Arbeitslosigkeit verringern könnte und folglich einen Aufschwung der Wirtschaft bedeutet.

Ebenso wird ihnen gezeigt, dass sie nicht nur an der Materie alleine, sondern auch an sich selbst arbeiten müssen, um ein Ziel erreichen zu können. Das Bild, welches Sir Ken Robinson zeichnet, von einem Menschen, welcher nur auf seinen Kopf hin erzogen wird, trifft das Problem meines Erachtens auf den Punkt. Das Theater kann hiermit helfen. Meine Behauptung ist: Würden die SchülerInnen genauso lernen wie man sich bei Bewerbungsgesprächen verhält, oder wie man selbstsicher und voller Überzeugung etwas präsentiert bzw. würden sie lernen was es heißt, im Team gemeinsam etwas schaffen zu wollen, dann würde auch die Arbeitslosigkeit sinken und die Welt nicht von egoistischen Einzelkämpfern dominiert sein, zudem weil sie dann ebenfalls wissen, wie man etwas voller Leidenschaft und Selbstbewusstsein macht. In jedem Job bedarf es einer guten Gesprächs-, Kommunikations- und Teambasis und der Theaterunterricht kann hier als persönlichkeitsbildendes Vorbild vorangehen und dort eingreifen wo es am Wichtigsten ist – beim Erwachsenwerden.

*Darstellendes Spiel* ist ein Fach, in welchem die SchülerInnen ihre Kreativität ausleben dürfen, was ihnen in regulären Schulfächern mit jeder Bildungsreform mehr und mehr unterbunden wird. Dieses Ausleben weckt auch neue Interessen, welche wiederum neue Ziele aufzeigen.

Meine Masterarbeit möge die Notwendigkeit der Theaterarbeit an Schulen aufzeigen, sowie einen, für manche vielleicht utopischen, Ausblick auf eine mögliche Zukunft erörtern. Das österreichische Bildungssystem hat, besonders auf dem Sektor Kunst, Kultur, Literatur und Kreativität, ein großes Problem. Es sei jedoch auch festgehalten, dass eine Förderung der künstlerischen Fächer alleine keinesfalls eine Universallösung darstellen würde, jedoch behaupte ich, dass sie eine Erleichterung in den Lernprozessen der SchülerInnen bringen kann, was wiederum die Lust am Lernen steigern würde. Das Theater könnte dabei helfen, die Uniform gegen ein Kostüm der Individualität auszutauschen.

---

<sup>119</sup> Die Mathematik wurde hierbei rein zur Veranschaulichung verwendet und eine herablassende Anmerkung dieses Faches gegenüber anderen ist nicht intendiert.

Seit der großen Umstrukturierung auf politischer Ebene und dem Amtsantritt von Dr.<sup>in</sup> Sonja Hammerschmid als Unterrichtsministerin wird wieder eifrig über den Bildungssektor diskutiert. Zu bemerken ist davon noch nichts.

„Sie übernahm eines der schwierigsten Ressorts der heimischen Politik, es ist Spielwiese von ideologischen Kämpfen, Spannungsfeld zwischen Bund und Ländern, der Bereich strotzt vor Intransparenz und schlechten Ergebnissen.“<sup>120</sup>

Im Interview mit dem *Falter* (36/16) spricht die Unterrichtsministerin von ihrer Traumschule und erwähnt:

„An meiner Schule wäre Selbstorganisation ein wichtiges Fach. Kinder aus verschiedenen Schulstufen würden gemeinsam Jahresprojekte, zum Beispiel ein Theaterstück, einen Film, selbst erarbeiten. Ein Drehbuch schreiben, Drehs und Proben selbst organisieren, Requisiten basteln. Und dann natürlich das Ergebnis präsentieren. [...] An meiner Schule würden sich Spiel, Lernen und Hausübungen abwechseln.“<sup>121</sup>

Ein schöner Traum und bestimmt ein effektives Schulsystem, für deren Umsetzung jedoch noch massenhaft Steine aus dem Weg geräumt und Kräfte und Gelder mobilisiert werden müssen. Man kann nur hoffen, dass sich die Politik ihre bisherigen Fehler offen eingesteht, Sparmaßnahmen an anderen Stellen zu finden vermag und somit der Bildung endlich den Kick geben kann, den sie dringend benötigt um eine allseits funktionierende Schule erschaffen zu können. Idealerweise eine Schule für „Bildung und Ausbildung“<sup>122</sup>, eine Schule mit gegenwärtigen Standards, eine Schule für die Zukunft.

---

<sup>120</sup> Falter 36/16, S.10

<sup>121</sup> Falter 36/16, S.10

<sup>122</sup> Falter 36/16, S.10



## 10. Quellennachweis

### 10.1 Bibliographie

Sir Peter Balzagate, *Foreword*, in „The value of arts and culture to people and society - an evidence review“, Manchester: Arts Council England, 2014, S.4f.

Falkenhahn, Magdalena Teresa, „Über die Form zum Ausdruck - ästhetische Verfahrensweisen zur Strukturierung theaterpädagogischer Inszenierungen“, Mag.phil., Universität Wien, Theater-, Film- und Medienwissenschaft 2013.

Gläser, Jochen & Laudel, Grit, *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2004.

Haven, Hans, *Darstellendes Spiel – Funktionen und Formen*, Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann 1970.

Heckelmann, Heike, *Schultheater und Reformpädagogik - Eine Quellenstudie zur reformpädagogischen Inhaltserziehung seit dem 18. Jahrhundert*, Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG 2005.

Hoffmann, Klaus, *Ein Plädoyer für die Theaterpädagogik*, in: „Theater studieren - Konzepte der Praxisvermittlung in universitären Studiengängen“, Hartwin Gromes & Wolfgang Sting (Hrg.), Hildesheim: Georg Olms Verlag AG, 2005, S.235-238.

Koller, Hans-Christoph, *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft - Eine Einführung*, Stuttgart: Kohlhammer GmbH, 2004<sup>7</sup>.

Lutz, Edmund Johannes, *Das Schulspiel – Die Praxis des darstellenden Spiels in den Volks- und Höheren Schulen auf entwicklungspsychologischer und pädagogischer Grundlage*, München: Don Bosco Verlag 1957.

Mayring, Philipp, *Qualitative Inhaltsanalyse* in: „Handbuch Qualitative Sozialforschung - Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen“, Uwe Flick & Ernst v. Kardorff & Heiner Keupp & Lutz v. Rosenstiel & Stephan Wolff (Hrg.), München: Psychologie Verlags Union 1991, S. 209 - 213.

Reiss, Joachim, *Die Situation des Darstellendes Spiels als Unterrichtsfach* in: „Theater in der Schule“, Körber Stiftung und die Bundesarbeitsgemeinschaft Darstellendes Spiel e.V. (Hrg.), Hamburg: edition Körber Stiftung 2000, S. 388-395.

Ritter, Caroline, *Darstellendes Spiel und ästhetische Bildung - Eine empirische Studie zur Theaterarbeit in der Grundschule*, Kassel: kassel university press GmbH 2013.

Sack, Mira, *spielend denken - Theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie der Probe*, Bielefeld: transcript 2011.

Vassen, Florian, *Gemeinsam lernen- Theaterpädagogik und ästhetische Erfahrung*, in: „Stop teaching! - Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen“, Patrick Primavesi & Jan Deck (Hrg.), Bielefeld: transcript Verlag 2014, S.139-154.

Hans-Joachim Wiese & Michaela Günther & Bernd Ruping (Hrg.), *Theatrales Lernen als philosophische Praxis für Schule und Freizeit - Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik Band 1*, Berlin, Milow, Strasburg: Schribi-Verlag 2006.



## 10.2 Zeitschriften

Brnada, Nina & Klenk, Florian, „Ich bin ziemlich stur“, *Falter*, 36/16, S.10-12

Die Zeitschrift der AHS-Gewerkschaft, „Reformitis“, *gymnasium*, 62. Jahrgang Juli/August 2013, Nr. 4,

URL: [http://www.goed-ahs.at/wp/wp-content/uploads/2014/10/gymnasium\\_4\\_13.pdf](http://www.goed-ahs.at/wp/wp-content/uploads/2014/10/gymnasium_4_13.pdf) [24.9.2016]

## 10.3 Internetquellen

BAG-TIS: Bundesarbeitsgemeinschaft Theater in der Schule, Homepage,

URL: <http://www.bag-tis.at/index.php>

BG/BRG/BORG Kapfenberg:

Homepage, URL: <http://www.gym-kapfenberg.at> [24.9.2016]

„Darstellendes Spiel“, URL: <http://www.gym-kapfenberg.at/index.php/bildung-a-betreuung/bildung/theater> [27.5.2016]

Brühlmeier, Arthur, *Pestalozzis Erziehungslehre*,

URL: <http://www.bruehlmeier.info/erziehung.htm> [24.5.2016]

Bundeskanzleramt Österreich, Rechtsinformationssystem [RIS], *Allgemein Bürgerliches Gesetzbuch [ABGB]*, Onlinezugriff,

URL: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40013297/NOR40013297.pdf> [17.3.2016]

BMB: Bundesministerium für Bildung, „Bildungsreformkommission - Vortrag an den Ministerrat“

URL: <https://www.bmb.gv.at/ministerium/vp/2015/20151117.pdf?55kaz6> [10.9.2016]

BMBF: Bundesministerium für Bildung und Frauen:

Homepage, URL: <https://www.bmb.gv.at> [11.10.2016]

„Kunst und Kulturvermittlung“ URL: <https://www.bmbf.gv.at/schulen/kulturvermittlung/index.html> [15.4.2016]

„Lehrpläne AHS“ URL: [https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_ahs\\_unterstufe.html](https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_unterstufe.html) [9.5.2016]

„Freigegegenstände und unverbindliche Übungen“ URL: [https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs20\\_795.pdf?4dzgm2](https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs20_795.pdf?4dzgm2) [9.5.2016]

Duden:

„Ambiguität“, URL: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Ambiguitaet> [9.7.2016]

„Community“, URL: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Community> [30.5.2016]

„darstellen“, URL: <http://www.duden.de/rechtschreibung/darstellen#Bedeutung3> [25.5.2016]

„erziehen“, URL: <http://www.duden.de/rechtschreibung/erziehen> [6.9.2016]

„Flexibilität“, URL: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Flexibilitaet#Bedeutung2> [7.7.2016]

„Methode“, URL: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Methode> [25.9.2016]

„Mobilität“, URL: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Mobilitaet> [7.7.2016]

„Sozialkompetenz“, URL: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Sozialkompetenz> [8.9.2016]

Attila Fenyves & Johannes Kerschner & Andreas Vonkilch, u.a (Hrg.) *Großkommentar zum ABGB - Klang Kommentar - §§ 1-43*, Wien: Verlag Österreich GmbH 2014, S.454.

URL: <http://elibrary.verlagoesterreich.at/viewer/mobileviewer/index/viewer?>

[isbn=9783704669582&access=2bd5f54c8c6c06c3c623085525a57251&code=fb8f43aed330f45d2e240de4cb9caa89&q=&lang=de&key=&page=&label=&hash=7f82fe793d9f6c4f365cc4b2c6285282&token=7f82fe793d9f6c4f365cc4b2c6285282&timestamp=fb8f43aed330f45d2e240de4cb9caa89](http://elibrary.verlagoesterreich.at/viewer/mobileviewer/index/viewer?isbn=9783704669582&access=2bd5f54c8c6c06c3c623085525a57251&code=fb8f43aed330f45d2e240de4cb9caa89&q=&lang=de&key=&page=&label=&hash=7f82fe793d9f6c4f365cc4b2c6285282&token=7f82fe793d9f6c4f365cc4b2c6285282&timestamp=fb8f43aed330f45d2e240de4cb9caa89)

[17.3.2016]

Raimund Finke & Friedhelm Roth-Lange, *Theater als Schulfach - Schule und Theater*, Theaterwerkstatt Heidelberg,  
URL: [http://www.theaterwerkstatt-heidelberg.de/uploadverzeichnisse/downloads/Thesen\\_zu\\_Theater\\_und\\_Schule.pdf](http://www.theaterwerkstatt-heidelberg.de/uploadverzeichnisse/downloads/Thesen_zu_Theater_und_Schule.pdf) [8.9.2016]

Halbmayer, Ernst & Salat, Jana, *Formen von Befragungen*, in: „*Qualitative Methoden der Kultur- und Sozialanthropologie*“, Universität Wien: 2011,  
URL: <http://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/qualitative/qualitative-30.html> [24.5.2016]

Hentschel, Ingrid, *Medium und Ereignis - warum Theaterkunst bildet*, in: „Vortrag zur Eröffnung der Fachtagung ‚Bildung braucht Theater‘“, Wolfenbüttel: Bundesakademie für kulturelle Bildung, 2008,  
URL: [http://www.assitej.li/fileadmin/templates/dokumente/Warum\\_Theaterkunst\\_bildet.pdf](http://www.assitej.li/fileadmin/templates/dokumente/Warum_Theaterkunst_bildet.pdf) [24.5.2016]

LAUT, Homepage,  
Url: <http://laut.or.at> [12.9.2016]

Landesverband Vorarlberg Amateurtheater, *Schultheater & Theaterpädagogik*,  
URL: <http://lva-theaterservice.at/unsere-arbeitsbereiche/schultheater-theaterpaedagogik.aspx> [25.9.2016]

Pädagogische Hochschule Wien, *Fort- und Weiterbildungsangebot - Sommersemester 2015*,  
URL: [http://www.phwien.ac.at/files/Mitteilungsblatt\\_VR/VA-Verzeichnis\\_PH-Wien\\_SS\\_2015.pdf](http://www.phwien.ac.at/files/Mitteilungsblatt_VR/VA-Verzeichnis_PH-Wien_SS_2015.pdf) [25.9.2016]

Sir Ken Robinson Homepage,  
URL: <http://sirkenrobinson.com> [26.5.2016]

Stagepool, *Theaterpädagogik im Wandel der Zeit*, Interview mit dem Schweizer Theaterpädagogen Christian Renggli,  
URL: [https://de.stagepool.com/mehr-erfahren-ueber/weiterbildung/theaterpadagogik\\_im\\_wandel\\_der\\_zeit](https://de.stagepool.com/mehr-erfahren-ueber/weiterbildung/theaterpadagogik_im_wandel_der_zeit) [24.5.2016]

TaO, Homepage,  
URL: <http://www.tao-graz.at> [12.9.2016]

TED, Homepage,  
URL: <https://www.ted.com/about/our-organization> [7.9.2016]

TEDxVienna, Homepage, „Do schools kill creativity?“  
URL: <http://www.tedxvienna.at/blog/do-schools-kill-creativity/> [26.5.2016]

Uni Frankfurt, „Darstellendes Spiel“,  
URL: [http://wiki.studiumdigitale.uni-frankfurt.de/FB04\\_Grundschulwiki/index.php/Darstellendes\\_Spiel](http://wiki.studiumdigitale.uni-frankfurt.de/FB04_Grundschulwiki/index.php/Darstellendes_Spiel) [15.4.2016]

Youtube, „Do schools kill creativity? | Sir Ken Robinson“  
URL: <https://www.youtube.com/watch?v=iG9CE55wbtY> [24.9.2016]

## 10.4 Interviews

Jugendliche:

J1A17, Anonym. Interview, Befragung am 8.4.2016  
J2A17, Anonym. Interview, Befragung am 8.4.2016  
J3A16, Anonym. Interview, Befragung am 8.4.2016  
J4A19, Anonym. Interview, Befragung am 19.4.2016  
J5A16, Anonym. Interview, Befragung am 20.4.2016  
J6A16, Anonym. Interview, Befragung am 20.4.2016

J7A17, Anonym. Interview, Befragung am 20.4.2016  
J8A18, Anonym. Interview, Befragung am 20.4.2016  
J9A18, Anonym. Interview, Befragung am 21.4.2016  
J10A16, Anonym. Interview, Befragung am 21.4.2016  
J13A16, Anonym. Interview, Befragung am 22.4.2016  
J14A16, Anonym. Interview, Befragung am 22.4.2016

Lehrpersonen:

L2111, Anonym. Interview, Befragung am 21.4.2016  
L1112, Anonym. Interview, Befragung am 22.4.2016

#### 10.4.1 E-Mail - Kommunikationen

Landesschulrat für Steiermark, Bearbeitung: Bernhard Wohlfahrt, E-Mail vom 7.7.2016  
Landesschulrat für Oberösterreich, Bearbeitung: Ulrike Wagner, E-Mail vom 22.6.2016  
Lukas Hofmann, Leiter der ARGE für Darstellendes Spiel in Tirol, E-Mail vom 25.6.2016  
Stadtschulrat Wien, Bearbeitung: Mag. Lukas Uhl, E-Mail vom 5.8.2016

### 10.5 Aufführungsverzeichnis

William Shakespeare: *Romeo und Julia*. Spiel!Raum Kapfenberg. Aufführungen 24./25. Oktober 2014. Theatergruppe: Slonisgarde, Regie: Corinna Harrer.

Johann Nepomuk Nestroy: *Der böse Geist Lumpazivagabundus - oder - Das liederliche Kleeblatt*. Spiel!Raum Kapfenberg. Aufführungen 8./9. Oktober 2015. Theatergruppe: Slonisgarde, Regie: Corinna Harrer.

## 11. Anhang

### 11.1 Muster der Interviewfragen: SchülerInnen

Interview am.....um.....in .....mit..... Der/Die Befragte, weiß über den Ablauf des Gesprächs Bescheid und hat das Einverständnis seiner/ihrer Eltern, hierbei mitzumachen.

Interview Nr.....:

#### **Einführungsfragen**

- \* Wie alt bist du?
- \* Woher kommst du? (Bist du in Österreich geboren? Deine Eltern auch? [Wie lange bist du schon in Österreich?] Was machen deine Eltern beruflich? Hast du Geschwister? (Wenn ja: Jünger? Älter? Gutes Verhältnis?)
- \* In welche Klasse gehst du?
- \* Was sind deine Stärken in der Schule? Welche Fächer magst du? In welchen Fächern hast du Schwierigkeiten?
- \* Was würdest du als persönliche Stärke von dir bezeichnen (auch außerhalb der Schule)?
- \* Was sind deine Schwächen?
- \* Wie würdest du dich selbst beschreiben?

#### ***Slonisgarde***

- \* Nenne mir fünf Sachen, die dir sofort einfallen, wenn du an die *Slonisgarde* denkst.
- \* Wie hast du von der Theatergruppe an der Schule erfahren?
- \* Was hat dich dazu motiviert, bei der *Slonisgarde* mitzumachen?
- \* Wie alt warst du, als du mit der Theatergruppe angefangen hast?
- \* War der Einstieg in die Gruppe für dich einfach/schwer? Warum?
- \* Bei welcher/n Produktion/en hast du mitgewirkt?
- \* Hattest du davor schon Theatererfahrungen? (Theaterstücke gelesen, gesehen oder selbst gespielt?)
- \* Hat sich dein Schulalltag durch deine Mitgliedschaft in der *Slonisgarde* in irgendeiner Weise geändert?
- \* Hast du etwas gelernt, was dir für die Schule weitergeholfen hat bzw. immer noch hilft?
- \* Wie hoch ist deine Konzentrationsspanne normalerweise? Hat sich diese durch die Theaterarbeit erweitert?
- \* Verbringst du viel Zeit am Computer/Smartphone? Hat sich das mit der Theaterarbeit geändert?
- \* Hast du neue FreundInnen gefunden? (Wenn ja, waren es Leute, die du vorher schon kanntest, oder neue Gesichter? Hat nach den Aufführungen der Kontakt zu den neuen FreundInnen gehalten?)

## **Persönliches**

- \* Hast du dich deiner Ansicht nach verändert aufgrund der Theaterarbeit?
- \* Hat sich bei dir etwas verbessert aufgrund der Theaterarbeit?
- \* Haben sich manche Bereiche bei dir persönlich verschlechtert aufgrund der Theaterarbeit?
- \* Was ist deine Muttersprache? Hat sich deine Sprache geändert? Hat sich deine Art, dich auszudrücken, geändert?
- \* Hast du durch die Theaterarbeit mehr Selbstbewusstsein erlangt?
- \* Konntest du gewonnene Fähigkeiten im Schul- bzw. Lebensalltag gebrauchen?

## **Probenarbeit**

- \* Was hat dir an der Probenarbeit gefallen?
- \* Empfundest du den Theaterraum als „safe space“?
- \* Nenne mir fünf Worte, die dir sofort einfallen, wenn du an die Theaterarbeit denkst.
- \* Was hat dir in der Probenarbeit nicht gefallen?
- \* Glaubst du, ist es relevant, welche Rolle man in einem Schultheaterstück spielt?
- \* Gab es im Laufe der Probenarbeit interne Konflikte? Wenn ja, wie habt ihr diese gelöst?
- \* Gab es externe Konflikte (nicht im Probenraum), welche aber beziehend auf die Theaterarbeit waren? Wenn ja, wie habt ihr diese gelöst?
- \* Haben sich deine schulischen Leistungen verbessert/verschlechtert oder sind sie gleichgeblieben?
- \* Betrachtetest du Dinge kritisch oder gleichgültig?
- \* Fühlst du dich in der Theatergruppe mehr verantwortlich für dein Tun als in anderen Schulfächern? Wenn ja, warum?

## **Aufführungen**

- \* Wie waren die Aufführungen für dich?
- \* Fühltest du dich auf der Bühne wohl? (Wenn nein, wurde dies durch die Wiederholung besser?)
- \* Hat sich die Aufmerksamkeit die du bekommen hast, verändert? (MitschülerInnen, Eltern, Geschwister, etc.)

## **Schlussbetrachtungen**

- \* Hat sich dein sozialer Umgang mit MitschülerInnen geändert?
- \* Sagen Menschen aus deinem Umfeld, dass du dich verändert hast seit der Theaterarbeit?
- \* Hat sich in deinem Leben etwas geändert aufgrund der Theaterarbeit?
- \* Hast du etwas über dich selbst gelernt? Wenn ja, was?
- \* Hast du Veränderungen bei anderen MitgliederInnen der *Sloniscgarde* bemerkt? Wenn ja, welche und bei wem?
- \* Ist dein Interesse an Theater im Allgemeinen gestiegen, gesunken oder gleich geblieben?

- \* Würdest du Theaterarbeit (Schultheater/Darstellendes Spiel) auch anderen empfehlen?  
Wenn ja, wem?
- \* Findest du, dass mehr Theaterunterricht in den normalen Unterricht eingeflochten werden sollte?
- \* Wie siehst du dich selbst? Hat sich dein Selbstbild im Rahmen der Theaterarbeit verändert? Wenn ja, wie?

### **Abschluss**

- \* Hier hast du Stifte und Papier, bitte zeichne mir auf, was dir persönlich Schultheater/ Darstellendes Spiel bedeutet.

Von meiner Seite aus war es das jetzt. Möchtest du noch etwas sagen oder hinzufügen?

UNIVERSITÄT WIEN

INSTITUT FÜR THEATER-, FILM- UND MEDIENWISSENSCHAFT

Einverständniserklärung zur Teilnahme an einer persönlichen Befragung

**Einverständniserklärung**

Hiermit erkläre ich mich damit einverstanden, dass

meine Tochter/mein Sohn .....(Name  
TeilnehmerIn)

geboren am .....,

an einer persönlichen Befragung im Rahmen der Forschungsarbeit von Frau Corinna Harrer,  
BA teilnehmen darf. Es handelt sich hierbei um Rechercharbeit für die Masterarbeit  
*„Spielend sozialisieren - Theaterpädagogische Arbeit und deren Auswirkungen auf Kinder  
und Jugendliche“*.

Ich wurde über die Befragung informiert, bekam die Möglichkeit, Fragen zu stellen, und  
habe zurzeit keine weiteren Fragen mehr.

Ich bin damit einverstanden, dass in diesem Forschungsprojekt Daten meines Kindes  
aufgezeichnet werden. Mir ist bekannt, dass die angegebenen Daten anonym gespeichert  
und ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke für die oben genannte Masterarbeit  
verwendet werden.

Aus der Beteiligung an der Untersuchung entstehen mir weder Kosten noch werde ich dafür  
finanziell entschädigt.

\_\_\_\_\_  
Datum

\_\_\_\_\_  
Unterschrift der/s Erziehungsberechtigten

\_\_\_\_\_  
Datum

\_\_\_\_\_  
Unterschrift der Untersucherin





### 11.3 Selbstständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, Corinna Harrer, dass ich die vorliegende Masterarbeit mit dem Titel *„Spielend sozialisieren - Auswirkungen theaterpädagogischer Arbeit auf Kinder und Jugendliche“* selbstständig verfasst habe und keine anderen Hilfsmittel als die von mir im Quellennachweis angegebenen benutzt habe.

.....

Ort/Datum

.....

Unterschrift



## 12. Abstract (deutsch)

Theater erhält immer wieder die Bezeichnung eines machtvollen Bildungsmittels. An österreichischen Schulen wird *Darstellendes Spiel* jedoch nur als freies Wahlfach angeboten und unterliegt in dessen Ausführung der Schulautonomie.

Diese Masterarbeit beschäftigt sich mit eben genanntem Freigegegenstand und stellt die Frage nach der Wirksamkeit von Theaterarbeit in der Schule auf Kinder und Jugendliche. Die Hypothese wird mit einer empirischen Fallstudie untermauert.

Nach dem theoretischen Teil mit der Aufschlüsselung aller für diese Abschlussarbeit wichtigen Begriffe und Hintergrundinformationen, folgt der analytische Teil. Es wurden Jugendliche und LehrerInnen der Schultheatergruppe *Slonisgarde* des BG/BRG/BORG Kapfenberg, in Interviews über die Auswirkungen dieses Faches auf sie persönlich sowie auf die anderen Mitglieder befragt.

Die Wahl der Interviewform fiel auf ein persönliches Gespräch in strukturierter, leicht-offener Form und wurde anonym mit einer modifizierten Art der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring ausgewertet.

Die Analyseergebnisse werden präsentiert und mit den Aussagen der LehrerInnen und der Regisseurin in Vergleich gesetzt.

Die Resultate zeigen, dass sich die persönlichen Einstellungen und Verhaltensweisen der Jugendlichen maßgeblich positiv geändert haben aufgrund der Theaterarbeit. Somit wird die Wichtigkeit dieses Faches unterstrichen, welches immer härter um seine Existenz kämpfen muss, aufgrund ständig stattfindender Kürzungen und Umstrukturierungen im österreichischen Schulsystem.

### 13. Abstract (englisch)

Theatre is often referred to as a powerful tool for education. Despite that, in Austrian schools, drama is only on the curriculum as an optional subject. Whether or not it is taught lies in the self-government of each school.

This thesis is focused on this subject and researches its efficacy and impact on children and teenagers.

The hypothesis will be strengthened with an empirical case-study.

The theoretical part of this thesis, which shows all the important terminology and background information, will be followed by an analytical part. Teenagers from the theatre group *Slonisgarde* at a grammar school in Kapfenberg, were asked to give an interview about the effects of drama on themselves and other participants.

The interviews were held face-to face, with structured questions that were not too rigid and left ample opportunities for further individual questions. Afterwards the transcripts were anonymized and underwent an analysis modified on Philipp Mayring's qualitative content-analysis.

The results are shown and set in comparison with the statements of the teachers and the director of the group.

The evaluation leads to the conclusion, that the personal attitudes and behaviour of the teenagers have positively changed, because of the theatre work. Therefore, it underlines the necessity of drama as a school topic which is subject to constant restructuring and most likely to be victimized by budgetary cutbacks in the Austrian school system.

## 14. Lebenslauf

### Persönliche Daten

Name Corinna Harrer  
Geburtsdatum 30. September 1991

### Bildung

seit 2016 Studium der Bildungswissenschaften, Universität Wien  
2016 Short-term-course: „Directing - an introduction“ an der Royal Central School of Speech and Drama, London  
2013-2016 Masterstudium der Theater-, Film- und Medientheorie, Universität Wien  
2013 Medienlehrgang an der Akademie Wien, Figlhaus  
2011 - 2015 Schauspielstudium, Wien (Diplom + paritätische Bühnenreifeprüfung)  
2010 - 2013 Bachelorstudium der Theater-, Film- und Medienwissenschaft, Universität Wien  
2010 Maturaabschluss am BG/BRG/BORG Kapfenberg

### Kunst und Kultur

2013-2016 Diverse Regieassistenzen  
2015 Regie bei „Der böse Geist Lumpazivagabundus“ - Slonisgarde des BG/BRG/BORG Kapfenberg  
2014 Regie & textliche Bearbeitung bei „Romeo und Julia“ - Slonisgarde des BG/BRG/BORG Kapfenberg  
2012 - 2016 Diverse Tätigkeiten als Schauspielerin in Theater, Film und Fernsehen  
2012 Praktikum bei den Wiener Festwochen in der Abteilung Festwochen JugendFREI