

Maike Plath

PÄDAGOGIK *praxis*

Partizipativer Theaterunterricht mit Jugendlichen

Praxisnah neue Perspektiven entwickeln



BELTZ

Maike Plath
**Partizipativer Theaterunterricht mit
Jugendlichen**

Maike Plath

Partizipativer Theaterunterricht mit Jugendlichen

Praxisnah neue Perspektiven entwickeln

BELTZ

Maike Plath ist freie Theaterpädagogin und Autorin, ehemals Lehrerin für Deutsch und Darstellendes Spiel in der Sekundarstufe I. An einer Hauptschule in Berlin-Neukölln realisierte sie neun Jahre lang zahlreiche biografische Theater-Eigenproduktionen. Als Mitglied des Vorstandes des »Bundesverbandes Theater in Schulen« (BVTS), als Jurorin für das »Theatertreffen der Jugend Berlin« (Berliner Festspiele) und durch Lehraufträge in ganz Deutschland setzt sie sich für die Weiterentwicklung des Jugendtheaters öffentlichkeitswirksam ein. Sie arbeitet heute als künstlerische Leiterin der Jugendtheaterprojekte am Heimathafen Neukölln und im Vorstand von »Mitspielgelegenheit e. V. Berlin« und verwirklicht weiterhin Theaterprojekte an »Brennpunktschulen« in Berlin.

Dieses Buch ist auch als Printausgabe erhältlich
(ISBN 978-3-407-62891-6).

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.
Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen
ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk
eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen
und sonstigen Bildungseinrichtungen.

© 2014 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
www.beltz.de

Lektorat: Miriam Frank
Herstellung: Sarah Veith
Satz: Jasmin Kerstner
Reihengestaltung: glas ag, Seeheim-Jugenheim
Umschlaggestaltung: Sarah Veith
Umschlagabbildung: Friederike Faber
Autorenabbildung Umschlag: Denise Biffar, www.denisebiffar.de

E-Book

ISBN 978-3-407-29352-7

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
---------------	---

Teil I: Der Beitrag des partizipativen Theaterunterrichts zur Schulentwicklung

Ausgangsbedingungen	13
Was ist Bildung?	14
Warum empört sich keiner?	16
Partizipation als entscheidendes Qualitätskriterium für erfolgreichen Theaterunterricht	20
Theaterunterricht an Schulen	25
Theaterunterricht als zukunftsweisendes Modell	27
Was partizipativer Theaterunterricht an sogenannten »Brennpunkten« und darüber hinaus leisten kann	28
Ein veranschaulichendes Beispiel für partizipativen Theaterunterricht	31
Gedanklicher Hintergrund: Wie wir Jugendlichen unbedingt begegnen sollten	35
Zur Relevanz biografischer Theaterarbeit mit Jugendlichen	38
Fazit	45

Teil II: Methodische Arbeit

Ausgangsbedingungen des gemeinsamen Spiels und Aufgaben der Spielleitung	48
Der Unterschied zwischen »Ermöglichen« und »Bestimmen«	51
Beispiele in der Theaterarbeit mit Jugendlichen für das Modell des Bestimmers	52
Konkrete Arbeitsweisen des Ermöglichers	54
Warm-up Theaterpraxis	58
Die vier thematischen Säulen, auf denen die Theaterarbeit steht	58
Das Warm-up (Säulen A und C)	60
Entspannung und Konzentration	63

Erarbeitung von und Umgang mit ästhetischen Mitteln des Theaters (Säule A)	66
Das Theatrale Mischpult	66
Einführung des Theatralen Mischpults	75
Variation der Modi – Die vier Kanäle des Theatralen Mischpults	78
Aufgabe für die Gruppenarbeit:	
Eine kleine Bewegungschoreografie inszenieren	80
Übung mit dem Theatralen Mischpult:	
Bewegungsstrukturen im Raum gestalten	83
Einführung der Choreografiekarten	85
Kompositionsstrategien: Szenische Choreografien aus eigenen Bewegungsbausteinen erarbeiten (Säule A)	87
Kompositionsstrategien Teil 1: Die Puppenspieluhr	87
Verwendung der Puppenspieluhr als gestalterisches Prinzip	90
Kompositionsstrategien Teil 2: Beispiel für eine Puppenspieluhr mit anderer thematischer Setzung	93
Kompositionsstrategien Teil 3: »Matrix« – Improvisation und Komposition	95
Erarbeiten einer eigenen Gruppenchoreografie zur Musik	102
Generierung von biografischem Material (Säule B)	105
Umgang mit der (Bühnen-)Figur	105
Spielkarten für die Phasen der Texterstellung	106
Einstimmung und 1. Schreibwerkstatt	107
Von der biografischen Geschichte zum zentralen Thema	110
Genrewechsel I: Biografische Texte in ein anderes Genre umwandeln	111
Möglichkeiten der Präsentation der biografischen Texte und erste dramaturgische Verdichtung	114
2. Schreibwerkstatt: Vertiefung des Themas und Genrewechsel II	118
Szenische Umsetzung in Gruppenarbeit I (Säule C)	121
Positionskarten für die Gruppenarbeit	121
Autorität durch Klarheit: Innere Haltung und äußere Struktur	123
Grundkomponenten des Arbeitsprozesses	125
Szenische Umsetzung in Gruppenarbeit II: Arbeit mit den Inszenierungsjokern (Säulen C und D)	129
Die Inszenierungsjoker	129
Strukturierung der einzelnen Arbeitsschritte für die Gruppenarbeit und szenisches Bauprinzip	135
Feedback-Verfahren und Sensibilisierung der Rezeptionsfähigkeit	138
Dramaturgie: Verdichtung und thematische Zuspitzung	140

Teil III: **Aus dem wahren Leben – Pädagogische Grenzerfahrungen**

Zahar und Fatme	144
Reflexion	149
Fuad	153
Reflexion	155
Kurze Statuslehre	158

Teil IV: **Material**

Übersichtstabelle Spielkarten für den biografisch-partizipativen Theaterunterricht	162
Zusatzmaterial »Die sieben Todsünden«	163
Inhaltliche Impulskarten zu »Frau Müller muss weg« (Lutz Hübner)	165
Schreibwerkstatt	165
Abschlussbericht zu »Frau Müller muss weg«: Biografische Theater-Eigenproduktion der Klasse 6e	170
Elterbegleitbrief zu partizipativen Theaterprojekten	172
Biografische Originaltexte der Spieler_innen	174
Arab Queen & Thilo Sarrazin – Neuköllner Jugendliche geben Kontra	174
»Liebe«	181
»Präsidentenwahl«	183
»Familie«	185
Der Streit	187
Geschichten der Eltern	191
Biografische Texte zu Kernbegriffen zu »Romeo und Julia«	194
Einen fremden biografischen Text auswählen und umwandeln in ein anderes Genre	200
Biografische Textbeispiele aus »Living in Translation« (Thema »Werte«)	204
Literaturverzeichnis	208

Dieses Buch ist gewidmet

Fachrie Asadi, Benjamin Erdmann, Christian Königsberg, Linda Mlodzianowski, Charlene Ritter, Jasna Suljic, Stefanie Engel, Jessica Hambleton, Christian Kretschmann, Marcel Neumann, Dominik Sierpowski, Agnieszka Zdziebło, Fabian Padloch, Christian Hindenberg, Michel Starosta, Islam Fadel, Irina Gudkova, Dilara Ökten, Giacomo Caione, Cihad Cevik, Amal Khedeir, Hannan Khedeir, Steven Reisher, Gizem Yasar, Kemal Seker, Dennis Kirsch, Rosa Caputo, Jennifer Haverland, Evangelia Angou, Ebru Anlatir, Melissa Geier, Sandy Ortelt, Oliwia Sobczyk, Josef Attanjaoui, Bachmann He, Marcel Fröhlich, Andy Hanschur, Benjamin Knopf, Norman Mikolajczak, David Starke, Jeffrey Thulmann, Kayvon Witt, Basak Aktepe, Aysel Alpay, Andreas Denic, Anas El-Zaher, Ardian Musi, Philipp Roschner, Sebastian Bruns, Ahmet Duru, Robin Knakowski, Martine Köthen, Jennifer Mittelstädt, Umut Özcan, Hilal Sezenlik, Mert Siper, Jennifer Steinecke, Ismail-Hakki Tekinoez, Sönke Goldsweer, Jeffrey Oyemade, Aylin Rohn, Merve Nur-Coban, Tahsin Karakas, Daniel Lörke, Rabia Ökten, Snezana Sandulovic, Nathalia Sommers, Janina Tanneberger, Sophie Winkler, Diana Abu-Chaker, Mustafa El-Ali, Isam El-Bakri, Negoro Kalenski, Muhterem Kunt, Hakan Özel, Yasmin Viehmann, Ozan Yeter, Sinan Arslan, Mirlinda Marol, Asmira Osmanovic, Akin Sahin, Seda Sahin, Dawid Szymanski, Sandra Urbanski, Walid Al-Atiyat, Ayse Bingül, Mohamed Charour, Mohammad El-Hussein, Zahar Ökten, Jobina Pfoser, Mohamad Abdullah, Sarah El-Kayed, Mehmet Güngör, Gezim Hasani, Celio Mirage, Raid El-Noumeri, Fayes Rabieh, Ahmed Ejazali, Alexander Zybarth, Catrin Schmidt, Chantal Wallwitz, Dennis Schulz, Fatima El-Noumeiri, Justin Kiecker, Melissa Isak, Nico Sperlich, Nicole Gaab, Nihat Özdal, Selcuk Kasap, Baker Chliech, Gérard Kopczinski, Tobias Lörke, Mohamad Koulaghassi, Nejma Ademovic, Samira Arslan, Türker Bozkurt, Hala El-Nasser, Salma El-Nasser, Diana El-Nasser, Yves Engwer, Erva-Nur Hayvana, Sabrina Hoffmann, Khaled Mahawech, Philipp Steinke, Joussef Wehbi, Züleyha Yildirim, Ali Zahra, Gülüzar Ökten, Kadir Er, Martin Gojevic-Zrnic, Edgar Eckert, Patryk Czerniecki, Emre Kaya, Ibrahim Khamis, Daniel Künicke, Yasin Levent, Tony Lüdke, Bektas Sanal, Raijk-Alassana Schamp-Jammeh, Muhammedcan Sugünes, Mario Zivkovic, Valentine Aksan, Ravza Aydin, Shirin Boydak, Samar Doghmosh, Heba Hejazi, Cassandra Hoteit, Gizem Inceöz, Ilayda Konan, Josephine Rauchholz, Mihriban Türkcan, Gülcem Uludag, Zahide Berivan Yildirim, Jobina Pfoser, Fatme Ahmedova, Maria Boldizar, Elisabeta Cobzaru, Sefora Estera Cobzaru, Deborah-Christina Cobzaru, Amanda Dos Prazeres, Victoria Paiu, Rebecca Roman, Ebrahim Alizadeh, Daniel Boldizar, Tugay Darcin, Atanas Georgiev, Severin Yosifov, Walid Al-Atiyat, Hussein Eliraqui, Salma El-Nasser, Diana El-Nasser, Hala El-Nasser, Tamanna Miah, Ejazali Ahmed aka Ali Brown, Tahsin Karakas, Sabrina Hoffmann, Marie Josel Canu, Elvan Uyar, Ronny, Gülüzar Ökten, Nathalia Sommers

Ich danke euch!

Vorwort

Das vorliegende Buch ist eine Weiterentwicklung des 2009 erschienenen Bandes »Biografisches Theater in der Schule«. Durch zahlreiche Fortbildungsveranstaltungen in nahezu allen Bundesländern und dem damit einhergehenden Erfahrungsaustausch mit Lehrer_innen¹, Theaterpädagog_innen, insbesondere aber auch durch meine weiterhin intensiven Lernerfahrungen mit Jugendlichen in Neukölln, möchte ich nun ein weiteres Mal meine Erkenntnisse aus der Praxis mit all jenen teilen, die vom Theater noch nicht genug haben. Darüber hinaus ist dieses Buch auch ein politisches Statement.

Obwohl ich an dieser Stelle auch all jenen engagierten Theaterlehrer_innen und Künstler_innen danken möchte für ihre wertvollen Hinweise und Anregungen zu meiner Arbeitsweise, habe ich dieses Buch bewusst den Jugendlichen gewidmet. Und zwar allen, die in den letzten neun Jahren mit mir gearbeitet haben. Denn von ihnen habe ich am meisten gelernt und tue es noch – und sie sind der Grund, warum ich an die unendlichen Möglichkeiten des Faches Theater glaube. Ihre Ideen, ihr Optimismus, ihr Intellekt, ihr Humor und ihre Kraft versetzen mich jeden Tag erneut in Erstaunen und lassen mich sehr zuversichtlich in die Zukunft blicken.

In krassem Widerspruch zu den vielfältigen Höchstleistungen, die diese Jugendlichen in den Theaterprojekten erbringen, stehen allerdings ihre Leistungen im »normalen« Schulalltag. Dort sind sie kaum wiederzuerkennen. Ihre gesamten Fähigkeiten und ihre Strahlkraft scheinen im regulären Unterrichtsalltag geradezu »abzusterben«. Alle Jugendlichen, von denen ich hier spreche, empfinden die Schule als ein notwendiges Übel, das mit unendlich langen Phasen der Langeweile und ständigen Demütigungen überstanden werden muss. Und das, trotz aller positiven Veränderungen, die unser Schulsystem bereits durchlaufen hat. Denn den Erfolg all jener Schulen, die handlungs- und projektorientiert, fächer- und jahrgangübergreifend arbeiten und den heterogenen Lernausgangsbedingungen ihrer Schüler_innen mit individualisiertem Lernen gerecht werden und sie optimal fördern und fordern, möchte ich hier in keiner Weise schmälern. Mir sind diese Erfolge im Bereich der Schulentwicklung bekannt und ich bin froh, dass es sie gibt. Nicht zuletzt sind es all diese positiven Entwicklungen, die mich auch in meiner Arbeit inspiriert haben.

Trotzdem entspricht es meiner Vorstellung von lebenslangem Lernen, dass wir uns im Angesicht dessen, was wir ganz gegenwärtig erleben, weiterhin Zweifel erlauben und Fragen stellen sollten. Und meine Fragen lauten:

- ▶ Ist unser Schulsystem wirklich noch »up to date«?
- ▶ Bekommen die Kinder und Jugendlichen in unseren Schulen das Wissen und vor allem die Fähigkeiten vermittelt, auf die es in ihrer Zukunft ankommen wird?

¹ Ich möchte in meinen Formulierungen immer alle (sozialen) Geschlechter ansprechen. Aus Gründen der Lesbarkeit verwende ich im Singular abwechselnd die weibliche und männliche grammatische Form. Sollte mir die ausgleichende Formulierung an manchen Stellen nicht gelingen, ist dies mit keiner sozialen Wertung verbunden.

- ▶ Entspricht der tagtägliche Unterricht wirklich noch unserer allgemeinen Lebenswirklichkeit »da draußen«?
- ▶ Kennen wir die Lebenswirklichkeit der heutigen Jugendlichen?
- ▶ Kann es nicht sein, dass wir die ganze Zeit etwas (Wesentliches) übersehen?
- ▶ Kann es sein, dass es unter anderem die Jugendlichen selbst sind, die wir »übersehen«?

Solche und andere Fragen müssen wir uns stellen dürfen, ohne damit bereits bestehende Erfolge in Frage zu stellen. Und ohne damit sofort Verteidigungsreflexe hervorzurufen.

Deshalb erlaube ich mir hier auf der Basis konkreter langjähriger Erfahrung im Schulalltag, den partizipativen Theaterunterricht als mögliches Zukunftskonzept ins Spiel zu bringen (wer sowieso schon so unterrichtet, kann das Wort »Zukunft« ja streichen):

Dieses Buch versteht sich damit insofern als politisch, als es den Theaterunterricht nicht mehr allein in der »musisch-ästhetischen Nische« unseres Bildungskanons verortet. Es geht im Theaterunterricht nicht darum »ein Stück einzüben und mal in eine andere Rolle zu schlüpfen«. Es geht nicht darum, zukünftige Schauspieler_innen oder kulturelle Bildungsbürger_innen heranzuziehen. – Es geht darum, sie zu »Ingenieurinnen und Ingenieuren unserer Zukunft« zu machen.

Theaterunterricht ist das machtvollste Bildungsmittel, das wir haben. Wenn wir bereit dazu sind, den Theaterunterricht nicht mehr als kleine kulturelle Spielerei am Rande oder als schmackhaftes Dessert nach dem Hauptgang zu betrachten, dann könnte uns das die Augen öffnen für das tatsächliche Bildungspotenzial, das sich hier verbirgt und das wir bisher weitestgehend brachliegen lassen: Theaterunterricht als essentielles Instrument zur Erschließung von Welt.

Ich möchte mit diesem Buch einen Impuls dazu geben, Schule – und Gesellschaft – noch einmal aus einer anderen Perspektive zu betrachten und zu dem gedanklichen Experiment anregen, was denn wäre, wenn wir den Theaterunterricht als den Hauptgang betrachten könnten?

Das ist aber nur dann sinnvoll,

- ▶ wenn sich ein erweitertes Verständnis von Theaterunterricht durchsetzt und eine Mehrheit bereit ist für die Erkenntnis, dass es hier um etwas grundsätzlich anderes geht, als die gute alte Theater-AG mit den Reclam-Heften und den Schulaufführungen in der Aula, die man selbst aus seiner Schulzeit kannte, und
- ▶ wenn wir eine konkrete Vorstellung davon haben, wie ein so verstandenes Konzept in der Realität praktisch umzusetzen ist.

Ich stelle in diesem Buch ein methodisches Konzept vor, das sich als »Startrampe« für künstlerische, individuelle Gestaltung versteht und damit als Ausgangspunkt für zahlreiche – gelingende! – Bildungsprozesse dienen kann. Denn künstlerische Prozesse mit Jugendlichen sind immer zugleich auch pädagogische Prozesse. Ge-

lingende pädagogische Prozesse können zugleich künstlerisch sein – wenn sie ergebnisoffen sind und das Stellen von Fragen zu ihrem Hauptanliegen machen.

Warum Sie sich darauf einlassen sollten?

Weil es eine sehr beglückende Erfahrung ist, (Lern-)Prozesse zu ermöglichen, bei denen alle (!) Beteiligten wieder einen Sinn in dem entdecken, was sie tun.

Im Juli 2013

Maike Plath

TEIL I:
**Der Beitrag des partizipativen Theaterunterrichts
zur Schulentwicklung**

Ausgangsbedingungen

Fast alle Bundesländer Deutschlands haben durch Schulstruktur-Reformen die Hauptschule abgeschafft oder sind im Begriff, es zu tun. Deutschland setzt auf Integration und Inklusion und wirkt mit Unterrichtskonzepten wie unter anderem JÜL (Jahrgangübergreifendes Lernen in der Grundschule) sowie individualisiertem und projektorientiertem Lernen einer chancenungleichen Bildung entgegen. Bildungsferne soll durch innovative Lernkonzepte und Ganztagschulen ausgeglichen werden. Gelingt uns dieses Vorhaben tatsächlich?

Statistisch werden derzeit 15–20 Prozent aller Jugendlichen in Deutschland durch das Bildungsangebot unserer Schulen nicht erreicht und sind laut aktuellem nationalem Bildungsbericht »nicht ausbildungsfähig«. Diese Gruppe an Jugendlichen wird zukünftig unsere Sozialkassen belasten. Diese Jugendlichen werden als qualifizierte Arbeitskräfte signifikant fehlen. Doch noch viel schlimmer:

»Diese Menschen stehen dauerhaft am Rand der Gesellschaft, sie können kaum an ihr teilhaben – weder finanziell noch sozial. [...] Unbildung ist nicht nur ein Problem der Ungebildeten. Was schlechte Bildung persönlich, gesellschaftlich und volkswirtschaftlich anrichtet, gefährdet das Überleben unserer Gesellschaft als Ganzes. [...] Der oft beklagte bröckelnde gesellschaftliche Zusammenhalt steht in einem Zusammenhang mit der Chancengerechtigkeit unseres Bildungssystems« (Dräger/von Dohnanyi 2011, S. 24).

Das Problem anzusprechen ist schon allein deswegen schwierig, weil wir in Deutschland noch nicht einmal über ein adäquates Vokabular für eine Auseinandersetzung mit diesem verfügen: Dürfen wir von »Brennpunktschulen« sprechen (wie es in den Medien dauernd geschieht) oder von »problematischen« Jugendlichen? Von »verhaltensauffälligen«, »bildungsfernen« oder »schwierigen« Jugendlichen? – Eigentlich nicht. Denn auch und besonders durch unsere Sprache entstehen Stigmatisierungen und nicht zulässige (Ab-)Wertungen. Trotzdem weiß jede_r, wen wir mit diesen ungeschickten Formulierungen zu beschreiben versuchen. Es sind jene Kinder und Jugendlichen, die im herkömmlich strukturierten Schulalltag häufig nur defizitär wahrgenommen werden: Sie werden in der Schule ständig aus dem Unterricht »rausgeschmissen« (obwohl das offiziell natürlich niemand tut) und hängen dann in der Folge vor den Klassenzimmertüren auf den Schulfluren herum und beantworten die Frage nach ihrem Berufswunsch mit »Werd isch Hartz IV«; es sind jene Jugendlichen, denen als Kind nie ein Buch vorgelesen wurde und die in der Folge selbst noch nie ein Buch gelesen haben und deren Selbstbewusstsein so gering ist, dass sie mit großen Gangsterposen und provozierender Sprache (»Ey, wie sie aussieht – Hässlichkeit!«) die Aufmerksamkeit aller auf sich ziehen; die, deren Eltern selten oder nie zu Gesprächsterminen in die Schule kommen und von

denen viele Lehrer_innen heimlich denken, dass sie ihren Abschluss sowieso nicht schaffen werden.

Obwohl die Hauptschulen weitestgehend abgeschafft wurden, sind diese Kinder und Jugendlichen immer noch da. Und die Probleme sind auch noch immer da – dort, wo Bildung stattfinden und gesellschaftlich bedingte, soziale Unterschiede ausgleichen soll, werden noch immer genau diese »verhaltenskreativen« Jugendlichen gerade *nicht* erreicht. Trotz aller Bemühungen, trotz individualisierten und binnendifferenzierten Lernens, trotz aller bisherigen Anstrengungen, die sogenannten bildungsfernen Jugendlichen besser zu fördern und einzubinden, verlieren wir nach wie vor immer wieder die »Chantals, Justins, Fatimas und Ibrahims« in den Schulklassen – egal, wie sie angeblich schon gefördert werden.

Warum ist das so? – Eine Ursache liegt in der mangelnden Bereitwilligkeit, sich das Problem unseres Bildungssystems in seinem ganzen Ausmaß einzugestehen. Unser Schulsystem verliert nämlich nicht nur die sogenannten bildungsfernen Jugendlichen. Diese Tatsache ist nur ein offensichtliches Indiz für ein viel grundlegenderes Problem: Was in unseren Schulen geschieht, steht im Widerspruch zu dem, was von gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und wissenschaftlicher Seite längst gefordert und allseits bekannt ist. Es steht im Widerspruch zur rasanten Entwicklung unserer Gesellschaft und den Anforderungen, die sich daraus für Heranwachsende zwangsläufig ergeben. Eine zeitgemäße Bildung ist vonnöten, durch die Kinder und Jugendliche diesen Anforderungen selbstbewusst begegnen können.

Was ist Bildung?

Bildung bedeutet, sich in der Tiefe mit Inhalten zu beschäftigen, sie in Beziehung zu sich selbst und der eigenen Situation in dieser Welt zu setzen, und auf diese Weise die Fähigkeit zu erlangen, eigenständig Fragen zu formulieren. Eine der wichtigsten Aufgaben von Bildung ist es, Jugendliche zu einem kritischen Bewusstsein zu befähigen. Die Fähigkeit beispielsweise, Fakten von Meinungen zu unterscheiden, ist unverzichtbar in einer zunehmend fragmentarisierten und virtualisierten Lebenswelt, in der eindeutige Bedeutungszuschreibungen unmöglich sind. In einer Zeit, in der Wissen jedem und überall zugänglich ist, wird nicht die Anhäufung von Wissen zur Zukunftsressource, sondern der bewusste und kritische Umgang mit der Flut an Informationen und vermeintlichen Fakten.

Unser derzeitiges Schulsystem entwickelt sich aber seit der ersten PISA-Studie zunehmend zu einem System, in dem es um die Quantität der Antworten geht, nicht aber um die Qualität der Frage. Das Bestreben, Bildung messbar zu machen, hat zu einer fatalen Begrenzung und Verengung des Bildungsbegriffes geführt. Kaum ein jugendlicher Mensch lernt »fürs Leben«, sondern vor allem für eine Note. Tendenziell gab es dieses Problem im staatlichen Schulsystem zwar schon immer, nur sind die Auswirkungen davon heute noch fataler als früher. Vorher-

sehbare Berufswege wie »Schule – Ausbildung – Ausübung eines Berufs bis zur Rente« werden immer seltener. Stattdessen ist die Fähigkeit, lebenslang zu lernen und Veränderungen gegenüber offen, neugierig und konstruktiv zu reagieren, von zentraler Bedeutung für den beruflichen Erfolg in unserer gegenwärtigen und vor allem zukünftigen Gesellschaft. Strategien des selbstständigen und vor allem selbstwirksamen Lernens, verbunden mit hoher persönlicher Motivation zur ständigen Erneuerung des eigenen Lebensentwurfes, Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit und Fähigkeit zur Reflexion sind in unserer komplexen gesellschaftlichen Realität inzwischen unverzichtbar für ein erfülltes, selbstbestimmtes Leben.

Die Fixierung auf die Bewertung aller Lernleistungen aber erstickt den stärksten Anreiz zum Lernen im Keim – die natürliche Neugier und die Lust an neuer Erkenntnis um ihrer selbst willen, das intrinsische Lernen. Stattdessen werden Daten und Fakten ins Kurzzeitgedächtnis »gepaukt« und in Tests und anderen Leistungskontrollen wieder »ausgespuckt«, um anschließend vergessen zu werden. Das Gelernte wird nicht hinterfragt, nicht in der Tiefe verankert bzw. mit der Welt oder dem eigenen Ich in Beziehung gesetzt. Es bleibt bedeutungslos. Jugendliche sehen schon lange keinen direkten Sinn mehr in dem, was sie lernen. Es geht um Punkte, Noten, Abschlüsse – nicht um tatsächlichen, persönlichkeitswirksamen Erkenntnisgewinn.

Es sind vor allem die Jugendlichen an sogenannten »Brennpunkten«, die sich über Notendruck nicht zu Leistungen motivieren lassen. Fehlt ihnen die intrinsische Motivation, verweigern sie sich ganz. Man sollte ihre Verweigerung ernst nehmen. Denn sie ist ein Symptom für den Zustand unseres Bildungssystems. Diejenigen Schüler_innen, die sich anpassen und nicht rebellieren, entwickeln Strategien, die Schulzeit »zu überleben«, ohne nach dem tieferen Sinn zu fragen – »Man muss da halt irgendwie durch«. Wer aber, aus welchen Gründen auch immer, nicht bereit ist, sich anzupassen, fällt durch die Maschen des Netzes und wird aussortiert. Böse formuliert, heißt das nichts anderes, als dass unser Schulsystem Durchschnittlichkeit und mangelndes kritisches Bewusstsein belohnt und Mitläufer_innen fördert. Eigentlich brauchen wir aber das Gegenteil: vielseitigste, kreative Begabungen und Multitalente wie Steve Jobs oder Albert Einstein. :-) (Nicht zufällig kamen beide im Schulsystem überhaupt nicht zurecht.)

Was seitens der Wissenschaft gefordert wird (etwa individuelles, persönlichkeitswirksames Lernen), steht im Widerspruch zu den noch immer herrschenden institutionellen Rahmenbedingungen von Schule – zuallererst zum Prinzip der Leistungsbewertung nach Noten. Tatsächlich ist individuelles Lernen nicht möglich, wenn Standards und Kategorien gelten, nach denen eine Leistung von 1 bis 6 bewertet werden soll. Das Lernen der einzelnen Schüler_innen kann dann nur so »individuell« sein, wie es ein Bewertungsraster zwischen sechs Notenstufen zulässt. Das ist so abstrus, dass es erstaunlich ist, warum hier niemand protestiert (außer »verhaltenskreativen« Jugendlichen – unter denen im Übrigen auch Hochbegabte sind –, die aber keine Lobby haben und folglich nicht ernst genommen werden.

Und nicht nur das: Ihre Verweigerung wird nicht nur nicht ernst genommen, sie wird ihnen als Fehlverhalten, als mangelnde Intelligenz oder als Defizit ihrer Persönlichkeit angelastet und in letzter Konsequenz durch Ausschluss sanktioniert!).

Warum empört sich keiner?

In der vierten Staffel der US-amerikanischen Fernsehserie »The Wire« werden die Missstände an amerikanischen Schulen – stellvertretend das marode Schulsystem in Baltimore – thematisiert und vielfältige gesellschaftliche Gründe aufgezeigt, die eine Veränderung an diesem Zustand verhindern. Der ehemalige Polizist Prezbylewski, kurz »Prez«, der in dieser Staffel als Lehrer an einer Schule in Baltimore arbeitet, ist relativ fassungslos über die (nicht zu erfüllenden) Anforderungen, die an ihn gestellt werden. Obwohl die Schüler_innen ihm das Leben nicht leicht machen und er mit Autoritätsproblemen zu kämpfen hat, ist es nicht dieser Aspekt, der ihm am meisten zu schaffen macht. Prezbylewski erkennt schnell, dass die Schüler_innen in diesem System nichts lernen und dass das im Wesentlichen an der Unsinnigkeit der Vorgaben, sprich den institutionellen Rahmenbedingungen liegt. Im Gespräch zwischen Prez und dem Schulleitungsteam wird dies deutlich, wenn er feststellt, dass den Schüler_innen notwendige Grundkenntnisse für den vorgesehenen Mathematikunterricht fehlen, sodass ein Unterricht nach Lehrplan nicht möglich ist:

Kollegin A: »Hören Sie, Sie müssen nicht Mathe unterrichten, sondern den Test. Der North Avenue geht es darum, dass den Kindern der Lehrstoff eingetrichtert wird.«

Prez: »Und was lernen sie dadurch?«

»...« (Alle schweigen.)

Kollegin A: »Finden Sie einen Mittelweg. Versuchen Sie, jeden Tag ein wenig für den Test zu üben. Lassen Sie immer eine Aufgabe aus dem Lehrplan an der Tafel stehen. Dann denkt Mrs Donnelly, dass Sie im Zeitplan sind. Und die restliche Zeit tun Sie das, was Sie für richtig halten.«
(The Wire, 4. Staffel, Folge 8, HBO 2012)

Werden in den Schulen formale Vorgaben über den tatsächlichen Lerneffekt bei den Schüler_innen gestellt, so stehen in der Politik – dem System Schule entsprechend – öffentliche Werbewirksamkeit über dem tatsächlichen Nutzen der Bürger_innen. Auch hier stellt ein Gespräch zwischen Carcetti, der für das Amt des Bürgermeisters in Baltimore kandidiert, und seinen Wahlkampfberatern zum Thema Bildung exemplarisch die herrschende politische Haltung dar.

Wahlkampfberater: »Bildung ist immer gut für Meinungsumfragen.«

Wahlkampfberaterin: »Nein. Von den Schulen müssen wir uns fernhalten. Die letzten vier Verwaltungen hinterließen ein innerstädtisches System mit innerstädtischen Problemen. Wenn wir uns da reinhängen und anfangen, uns einzumischen, werden das unsere Probleme. Wecken wir lieber keine schlafenden Hunde. – Also erstens: Sie senken die Kriminalität. Zweitens: Sie bauen irgendwas Downtown. Drittens: Sie halten sich aus den Schulen raus. Und viertens: Bewahren Sie sich Ihr jugendliches Aussehen. Wenn Sie das schaffen, sind Sie vielleicht 2008 schon Gouverneur. Dann können Sie das Parlament für uns zurückgewinnen.«

(The Wire, Vierte Staffel, Folge 8, HBO 2012)

»The Wire« vermittelt den Zuschauer_innen ganz deutlich, dass letztlich alle am Bildungssektor Beteiligten um die unbefriedigenden Zustände an den Schulen wissen und dass man natürlich durchaus etwas dagegen tun könnte, aber dass die gesellschaftlichen und politischen Strukturen Veränderungen gleichsam unmöglich machen. Das ist insofern spektakulär, weil ein ganzes System existiert, das seine Berechtigung ausschließlich auf einem einzigen Ziel aufbaut: die Kinder und Jugendlichen so zu bilden und auszubilden, dass sie ihren Platz in einem zukünftigen Leben in der Mitte der Gesellschaft finden. Nur aufgrund dieser Zielsetzung und der sich daraus ergebenden Aufgabenstellung gibt es überhaupt all die Kommissionen, Abteilungen, Posten und Funktionsstellen (in Deutschland zudem den Beamtenapparat).

Und »The Wire« führt uns vor, dass alle Personen, die in diesem System unter dieser Zielsetzung ihr Geld verdienen, längst in Kauf genommen haben, dass ihr Ziel natürlich gar nicht zu erreichen ist – dass man darüber die Achseln zuckt, sein Gehalt einstreicht und schweigt, zumindest in der Öffentlichkeit. (Im Privaten wird natürlich überall geschimpft.) Statt das Problem zu benennen, lernen alle, in der Öffentlichkeit in Floskeln zu sprechen, »alles geht« immer nur »voran«. Die Inszenierung nach außen ist bestimmend, nicht die tatsächlichen Fakten. So kann man in »The Wire« staunend beobachten, wie der gesamte Polizeiapparat auf positive Statistiken aus ist. Die Kriminalitätsrate muss gesenkt werden. Deswegen lässt man lieber mal absichtlich einen Mordfall unaufgeklärt oder präsentiert der Öffentlichkeit eine gefälschte Statistik. Der Druck, eine gute Statistik präsentieren zu können, wird im System »von oben« nach unten weitergegeben. Wem es um ehrliche Polizeiarbeit geht, der gerät schnell unter die Räder des Systems und wird als verrückter Spinner dargestellt, demontiert und auf einen unwichtigen Posten versetzt, sodass er keinen »Schaden« mehr anrichten kann.

Als ich diese Staffel von »The Wire« sah, wurde mir bewusst, dass wir im deutschen Schulsystem ein ähnliches Problem haben: Auch bei uns steht nur noch eine gute Statistik im Mittelpunkt, z.B. die Ergebnisse der PISA-Studie. Über welche Bereiche aber sagt die PISA-Studie *nichts* aus? – Trotz erheblichen Evaluierungs-

aufwandes wurden haufenweise Vorgaben, Standards und zu erreichende Anforderungsprofile entwickelt, die der Verschiedenartigkeit (>diversity<) unserer heutigen Jugendlichen und deren Lernausgangslagen nicht ausreichend entsprechen. Stattdessen wird mit dieser Entwicklung Bildung immer weiter auf ausformulierte und nachprüfbar Kategorien reduziert – »Bildung light. Quadratisch – praktisch – schlecht«. Was sich in den Räumen zwischen diesen Kategorien abspielt, wird ausgeblendet. Tatsache ist, dass man als Lehrkraft vor extrem heterogenen Gruppen von Jugendlichen steht und diese individuell fördern soll, spätestens aber ab Klasse 8 ihre individuellen Lernleistungen nach festgelegten kategorialen Rastern bewertet werden. Dazu kommt das schlechte Gewissen, das sich einstellt, wenn man ihnen Lerninhalte vermitteln soll, an denen sie zu Recht nicht das geringste Interesse zeigen und die ihren individuellen Ausgangslagen und Interessen ebenso wenig entsprechen.

Es wird ein großer bürokratischer Aufwand betrieben, der in keinem Verhältnis zum tatsächlichen Output steht. Vielleicht sollten wir all diese Arbeitsenergie an anderer Stelle nutzbar machen. Beispielsweise bei der Konzeption eines grundsätzlich neuen pädagogischen Konzepts, das Heterogenität nicht mehr als »Herausforderung« ansieht, sondern als dringend notwendige Bereicherung unseres Bildungssystems. Ein Konzept, das individuelle Entwicklungsschritte fördert und verstärkt und auf jegliche Bewertung im Sinne von »gut«, »besser« oder »schlecht« gänzlich verzichtet. Wem nützt es, dass der Erfolg von Schulen ausschließlich an Testergebnissen gemessen wird? Und nochmals: Was wird in diesen Tests alles nicht gemessen? Und wozu führt das, wenn im Schulalltag Noten der Maßstab aller Dinge sind? Die nach außen gerichtete, zunehmende Formalisierung innerhalb des deutschen Schulsystems entspricht der Kriminalitätsstatistik in »The Wire«. Im öffentlichen Raum wird eine Objektivität vorgegaukelt, die es in Wahrheit nicht gibt und nicht geben kann, weil der Fokus nur auf einen kleinen, fragwürdigen Ausschnitt unserer Bildungsrealität gerichtet ist.

Wahre Bildungserfolge – wie zum Beispiel eine positive Veränderung der eigenen Verhaltensmuster in Bezug auf Fremdartiges bzw. auf die Vielfalt anderer Menschen, der fantasievolle, konstruktive Umgang mit (unvorhergesehenen!) Krisen oder die Fähigkeit zur kreativen Umwandlung einer Krise in etwas ganz und gar Neues, Produktives – werden durch Tests, Statistiken und Noten nicht abgebildet. Sie werden in unserem derzeitigen System übersehen. Und im Zweifel wird lieber »ein Mordfall nicht aufgeklärt« bzw. ein verhaltensauffälliger Jugendlicher in eine »Fördermaßnahme« abgeschoben – sprich aus der Schule entlassen –, damit das »gute« Ergebnis nach außen nicht gefährdet wird. So verliert die Schule all jene, die nicht durchschnittlich sind. Sie verliert die »verhaltenskreativen«, die rebellischen, die witzigen, die unangepassten, die »bildungsfernen« sowie die hochbegabten Jugendlichen. Aber in der Öffentlichkeit wird weiterhin floskelhaft behauptet, dass »alles gar nicht so dramatisch sei«, dass »schon viele Fortschritte gemacht worden seien« und dass man »so viel gar nicht ändern müsse«. Darin

sehe ich das größte Problem: dass wir immer noch denken, wir müssten nichts ändern. Die Anzeichen, dass wir erheblich viel ändern müssen, und zwar nicht nur hier und da ein kleines bisschen, können inzwischen kaum mehr ignoriert werden. Aber diese Anzeichen sind nur für diejenigen sichtbar, die bereit sind, eben dorthin zu schauen, wo unser System *nicht* funktioniert. – Kann es sein, dass immer weniger Menschen dorthin schauen wollen?

Was wir ganz konkret ändern müssen, ist eigentlich gar nicht so schwierig und im Bewusstsein vieler längst angelangt. Es ist an einigen Modellschulen bereits damit begonnen worden:

Die Noten müssen abgeschafft werden – und mit ihnen die zur Gewohnheit gewordene Vorstellung, dass Noten als neutrales Instrument zur Messung von Bildungserfolg geeignet sind. An deren Stelle muss ein grundsätzlich auf positive Verstärkung setzendes, Verschiedenartigkeit unterstützendes, individuelles und präzises Rückmeldesystem treten, das sich nicht auf Vergleichbarkeit stützt.

Die klassischen Stunden im 45-Minuten- bzw. im 90-Minuten-Format müssen größeren Projektzeiträumen weichen, in denen Themen fächerübergreifend verhandelt werden.

In diesem Zusammenhang müssen Fragestellungen entwickelt werden, die aktuelle gesellschaftliche Probleme aufgreifen und an die Interessen der Jugendlichen anknüpfen, Inhalte stärker am Ziel einer persönlichkeitswirksamen Bildung orientiert sein.

Altershomogene Lerngruppen sind durch jahrgangsübergreifende zu ersetzen.

Klassenräume werden nicht mehr benötigt. Stattdessen muss der Unterricht mobiler und flexibler werden. Es gibt erheblich anregendere Lernorte als Klassenzimmer. Dafür spricht allein schon die Tatsache, dass es nachweislich gesundheitsschädigend für Heranwachsende ist, den ganzen Tag still zu sitzen.

Die Haltung gegenüber Lernen an sich muss verändert werden: Lernen ist nicht das Fressen fremden Wissens, sondern die Wahrnehmung der eigenen Lebenssituation als Problem. Die Lösung dieses Problems sind Reflexion und Aktion. Lehren ist entsprechend nicht Programmieren, sondern Problematisieren, nicht das Lernen von Antworten, sondern das Aufwerfen von Fragen.

Dieses Buch richtet den Fokus auf ein Konzept, das das Potenzial besitzt, unsere Schulen zukunftsfähiger zu machen – den partizipativen Theaterunterricht. Eine Veränderung im Sinne der oben genannten Aspekte ergibt sich aus dem partizipativen Theaterunterrichtskonzept weitestgehend von selbst. Der in diesem Buch beschriebene Theaterunterricht versteht sich als ein Konzept des kreativen, forschenden, individualisierten Lernens. Schwerpunkt bilden dabei die Persönlichkeitsbildung und Partizipation der Schüler_innen, die unter anderem durch sprachlichen Kompetenzerwerb und Reflexion des eigenen Ichs im künstlerischen Handeln erfolgen. Ausgangspunkt dieses Ansatzes ist das Prinzip künstlerischer Arbeit: Fragen an die Welt formulieren (und nicht: Antworten lernen auf vorgegebene Fragen).

Partizipation als entscheidendes Qualitätskriterium für erfolgreichen Theaterunterricht

Umso wichtiger ist daher die Frage nach der tatsächlich wirkungsvollen, nachhaltigen *Umsetzung* von Theaterunterricht und seiner Funktion innerhalb der kulturellen Bildung. Zu Recht beschleicht uns da so manches Mal das Gefühl, dass der öffentlich geführte Diskurs zu diesem Thema nicht unbedingt im Sinne der Jugendlichen selbst geführt wird, dass die Jugendlichen weder am Diskurs über kulturelle Bildung noch an den künstlerischen Prozessen selbst ausreichend beteiligt werden.

Mangelnde Partizipation durch abwertende Vorstellung vom Begriff »Pädagogik«

Theaterunterricht, die künstlerische Arbeit mit Jugendlichen, ist eine hochkomplexe Angelegenheit, die seitens der Spielleitung Fachwissen und Erfahrung nicht nur im Bereich des Theaters, sondern auch im Bereich der Pädagogik erfordert, wenn sie tatsächlich – im Sinne einer (ernst gemeinten) Beteiligung der Jugendlichen – erfolgreich sein will. Nie würden wir jemanden eine Blinddarmoperation an unserem Körper durchführen lassen, der nicht ausgewiesenermaßen ein Arzt ist. Aber Theater mit Jugendlichen kann jeder machen. Jede Deutschlehrerin, die schon immer mal »Romeo und Julia« inszenieren wollte, jeder Schauspieler, der sich ein bisschen was dazuverdienen will, jede Künstlerin, die es »spannend findet, mal mit Laien an Brennpunkten zu arbeiten«, jeder Sozialpädagoge, der den Theaterunterricht als Mittel zur Gewaltprävention einsetzt. Es ist erstaunlich, wie wenig Professionalität auf dem Gebiet der Theaterpädagogik erwartet wird. Scheinbar verfallen hier ansonsten intelligente Menschen in den seltsamen Aberglauben, dass »künstlerische Arbeit schon irgendwie gut für die Kinder sein wird«, wie genau das aber passieren soll, wissen die wenigsten. Das Diktat der Theorie der Theaterpädagogik gegenüber der Praxis ist in diesem Zusammenhang fragwürdig. Hier fehlt noch immer eine ausreichende Reflexion der direkten Praxis, insbesondere der notwendigen Pädagogik in künstlerischen Prozessen. Die Praxis, und was sich aus ihr ableitet, sollte noch mehr im Fokus wissenschaftlicher Forschung stehen, damit ausgebildete Theaterpädagog_innen und Theaterlehrer_innen seltener den sogenannten »Praxischock« erleben und in der Folge im Alltag in ihrer Arbeit scheitern.

So ambitioniert oder konzeptionell anspruchsvoll die Theaterarbeit mit Jugendlichen beispielsweise eines Künstlers als außerschulischen Partners in einem Projekt sein mag, die entscheidende Frage ist doch, ob Jugendliche und Anleitende während des Inszenierungsprozesses miteinander kommunizieren können, ob sie eine gemeinsame Sprache finden, pädagogisches Feingefühl an den Tag gelegt wird. Mich verwundert die oft geäußerte Ansicht, dass Kunst mit Pädagogik nichts zu tun habe. In dem Moment, in dem ein Künstler mit Jugendlichen ar-

beitet, finden zwangsläufig Beziehungen und in der Folge Kommunikation statt, die gestaltet werden muss, wenn sie nicht desaströs verlaufen soll. Die Partizipation der Jugendlichen kann nur stattfinden, wenn pädagogische Kenntnisse bzw. pädagogische Neugier oder Begabung seitens der Spielleitung existieren. Wer das komplexe Feld der Pädagogik für »langweilig« hält und glaubt, es vernachlässigen zu können, sollte wirklich nicht versuchen – oder behaupten –, mit Jugendlichen »Kunst zu machen«. Eine solche Haltung ist nicht nur überheblich, sie ist auch ignorant und unprofessionell.

Die Probleme, die mit einer fehlenden pädagogischen Reflexion einhergehen, werden insbesondere bei der künstlerischen Arbeit mit unangepassten, »schwierigen« Jugendlichen deutlich: Theaterlehrer_innen (sowohl ausgebildete als auch Autodidakten) oder Künstler_innen erleben ihr blaues Wunder, wenn sie mit »Rhythm-is-it-Träumen« ihre künstlerische Arbeit mit Jugendlichen an einer sogenannten Brennpunktschule beginnen. Die Dankbarkeit der Jugendlichen für das »wertvolle, kulturelle Angebot« hält sich sehr in Grenzen. (Was für die Jugendlichen spricht, denn ihre diesbezügliche Unabhängigkeit eröffnet ganz neue Möglichkeiten.) Der Verweis, man »habe an der Ernst-Busch-Schauspielschule studiert«, oder ähnliche Bezugnahmen auf symbolisches Kapital beeindrucken die Jugendlichen nur wenig, denn in ihrer Welt existiert diese »Währung« gar nicht (»Ulrich Matthes? – Kenn ich nicht«). Wer glaubt, dass er mit dieser Einstellung Prozesse in Gang setzen kann, scheitert kläglich: Nach wenigen Wochen sind die Anleitenden kurz vorm Nervenzusammenbruch, werfen entweder das Handtuch oder lassen sich nach präsentierter Vorstellung in gedrückter Stimmung von anderen Kolleginnen und Kollegen erklären, was sie alles hätten besser machen müssen.

Um Niederlagen in der Öffentlichkeit zu vermeiden und nach außen trotzdem einen Erfolg einzufahren, bleiben der Spielleitung (vermeintlich) nur zwei Möglichkeiten: entweder still und heimlich (oder laut und deutlich) aufzugeben (»So kann ich nicht arbeiten!«) oder alles selbst zu machen – das Konzept, den Inhalt, die Gestaltung und die gesamte Regie. Dann wurden die Jugendlichen zwar nur wie Schachfiguren auf dem Brett hin und her geschoben, aber das merkt ja bei der Vorstellung am Ende keiner, und auf diese Weise erhält die Spielleitung wenigstens Lob für ihre Arbeit. Weil niemand über seine kleinen oder großen Niederlagen spricht, bleibt jeder mit seinem täglichen Kampf allein – und nichts verändert sich (Ausnahmen bestätigen die Regel).

Die äußerst herausfordernden Arbeitsbedingungen mit Jugendlichen dieser Altersstufe, die über sehr heterogene soziale und kulturelle Hintergründe verfügen, werden bisher im Kontext »kulturelle Bildung« kaum ehrlich thematisiert. Daher scheint auch die Ansicht noch immer verbreitet zu sein, dass es zwar irgendwie »hip« ist, mit ihnen »Kunst zu machen«, aber mit jeglichen pädagogischen Überlegungen (gar nicht »hip«) bitte nichts zu tun haben zu wollen. Pädagogisch versiert mit Jugendlichen umzugehen, ist kein Widerspruch zur Kunst – ganz im Gegenteil: Nur so können Jugendliche überhaupt befähigt werden, künstlerische Prozesse selbst mitzugestalten.