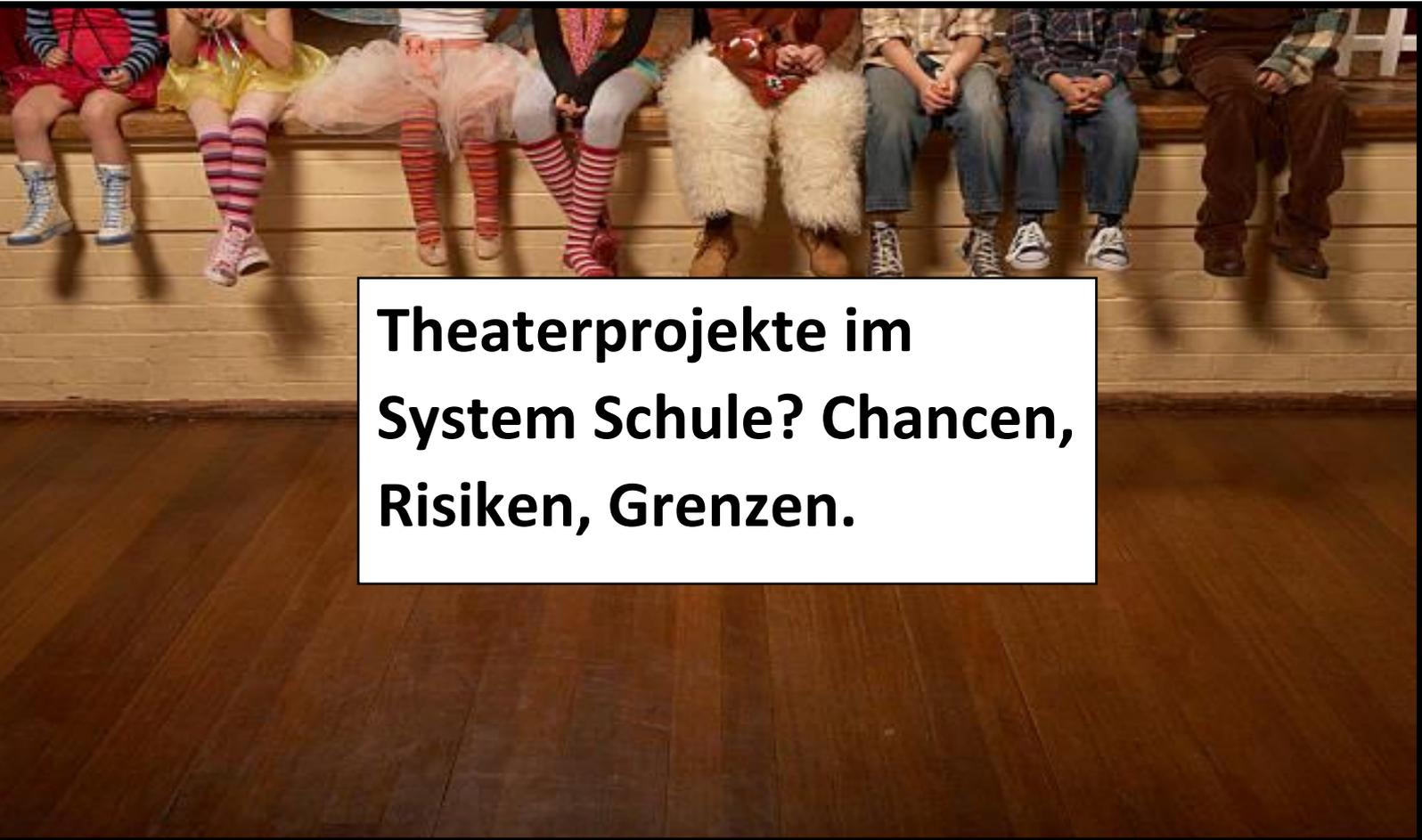


BACHELORARBEIT

Hochschule Merseburg Fachbereich SMK
Studiengang „Kultur und Medienpädagogik“

SoSe 2021



Theaterprojekte im System Schule? Chancen, Risiken, Grenzen.

Vorgelegt von Alex Klein

Matrikel: 24825

1. Prüfer: Prof. Dr. phil. habil. Gundula Barsch

2. Prüfer: Prof. Dr. jur. Erich Menting

Abgabedatum: 16.08.2021

Inhalt

1 Einleitung.....	1
2 Zielgruppe.....	2
3 Definition von Kindern im Grundschulalter.....	2
4 Entwicklungspsychologie von Kindern im Grundschulalter	4
4.1 Wahrnehmung und Motorik	5
4.2 Emotion	7
4.3 Leistungsmotivation	8
4.4 Identität und Persönlichkeit	9
4.5 Selbstwertgefühl	10
4.6 Zusammenfassung.....	11
5 Entwicklungsprozesse durch Theater.....	13
5.1 Effekte von kultureller Bildung.....	13
5.2 Theaterspielen fördert Lernprozesse	15
5.3 Ästhetische Bildung und Persönlichkeitsentwicklung.....	17
6 Heranführung an Theater in der Schule.....	20
6.1 Theater in der Schule? Beispiele, Möglichkeiten, Grenzen.....	20
6.2 Vermittlung durch Partizipation	24
6.3 Schaffung von Räumlichkeiten für informelles Lernen	25
7 Fazit	28
Literaturverzeichnis.....	29
Abbildung 1: Entwicklungsaufgaben mittlere Kindheit (aus: www.Schule-bw.de).....	5
Abbildung 2: Propriozeptive Wahrnehmung (vgl. S. Dana (2021) aus: www.kita.de)	6
Abbildung 3: Exekutive Funktionen (aus: www.initiativpark.com)	7
Abbildung 4: Hierarchische Strukturen des Selbstwertgefühls in den mittleren Schuljahren (aus: Kasten, 2018, S. 423)	10
Abbildung 5: Zentrale Merkmale des kindlichen Spiels nach Weltzien (vgl. Bachmann u. Beichel (2019) aus: Theater an Grundschulen, Bildungstheorie und Schulpraxis, S. 39–40).....	16
Abbildung 6: Gründe für das Theaterspielen in der Grundschule	21
Abbildung 7: Phasen des Design Thinking und Act your life (aus: Bachmann u. Beichel 2019, S. 74)..	23

1 Einleitung

Im deutschsprachigen Raum ist das Fach Theater im Schulsystem nicht so verbreitet, merklich ist dies insbesondere in den jüngeren Jahrgangsstufen. Dabei bieten gerade solche künstlerischen Fachrichtungen, ob als etabliertes Unterrichtsfach oder als Projekt, Potenzial für vielfältige Entwicklungsprozesse. Das Ziel der vorliegenden Bachelorarbeit ist es nicht nur diese Entwicklungs- und Lernprozesse aufzuzeigen, die Theater fördern kann, sondern die Stärken, allerdings auch die Schwierigkeiten der Umsetzung von Theaterprojekten in der Schule zu untersuchen und passende Lösungswege darzulegen, um diesen Schwierigkeiten entgegen zu wirken. Dabei liegt der Fokus auf Grundschulen (1.–4. Jahrgangsstufe).

Da die Entwicklungspsychologie hierbei eine ausschlaggebende Rolle spielt, wird diese im ersten Abschnitt der Arbeit thematisiert, wohingegen im zweiten Abschnitt konkreter auf die Lern- und Entwicklungsprozesse durch Theater eingegangen wird. Im dritten Abschnitt werden Methoden erläutert, die dabei unterstützen sollen, das Theater in die Institution Schule einzugliedern. Jedes Kind ist individuell. Dies bringt Vorteile, allerdings auch Schwierigkeiten mit sich, sodass kein für alle Beteiligten gleichermaßen ‚ideales Konzept‘ entwickelt werden kann. Dennoch soll am Ende dieser Bachelorarbeit ein kleiner Entwurf für ein beispielhaftes Theaterprojekt im Anhang hinterlegt werden.

2 Zielgruppe

Die jährlichen Statistiken der ASSITEJ (Internationale Vereinigung des Theaters für Kinder und Jugendliche) stand 2013 zeigen, dass die Zielgruppe der Drei- bis Achtzehnjährigen im Theater nach wie vor zum größten Teil ausgeschlossen wird, insbesondere die Kinder und Jugendlichen, die aus unvorteilhaften sozialen Verhältnissen kommen. Die Gründe hierfür sind vielseitig – beispielsweise, weil Theater nicht im Stadtbezirk lokalisiert ist, die Eintrittskarten für die Kinder und Jugendlichen nicht bezahlbar sind oder weil Theaterbesuche im sozialen Umfeld keine Bedeutung besitzen und somit Vorbilder fehlen (vgl. Schneider und Eitzeroth (2017), S. 230). Insbesondere Grundschulen werden in dieser Hinsicht vernachlässigt. Während im Großteil der Bundesländer das Fach ‚Theater‘ erst ab der Mittelstufe beziehungsweise Oberstufe als Wahlpflichtfach gewählt werden kann, ist Hamburg eine der wenigen Städte, in der dieses Fach als Pflichtfach gilt und somit bereits in der Grundschule unterrichtet wird (vgl. Kup (2019), S. 142).

Schule kann ein Ort sein, an dem Theatervorbilder geboren werden. In diesem Sinne richtet sich diese Arbeit an diejenigen, die sich mit der Kunstform Theater innerhalb einer Bildungsinstitution, in diesem Fall einer Schule – insbesondere einer Grundschule – auseinandersetzen, oder dieses Genre bei Schüler*innen stärker etablieren möchten. Es ist dabei nicht relevant, welche berufliche Tätigkeit ausgeübt wird, sofern die Begeisterung für diesen Bereich vorhanden ist. Folglich ist die Arbeit sowohl an Theaterlehrkräfte als auch an theaterbegeisterte Lehrer*innen und Sozialarbeiter*innen sowie Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen gerichtet.

3 Definition von Kindern im Grundschulalter

Es existiert keine eindeutige Definition von ‚Kindern im Grundschulalter‘. Im Allgemeinen handelt es sich hierbei um Kinder, die sich in der Altersspanne zwischen dem sechsten und dem zwölften Lebensjahr befinden. In diesem Alter eignen sich Kinder umfangreiche neue Kompetenzen ein. Diese umfassen die psychischen und physischen genauso wie die sozialen Fähigkeiten der Kinder. Die körperliche Entwicklung in Bezug auf Wachstum sowie Gewichtszunahme bleibt in dieser Lebensabschnittsphase konstant und erfolgt somit langsam. Der Fokus von motorischen Entwicklungen liegt bei Grundschulkindern beispielsweise auf dem Erlernen von Fähigkeiten wie Schwimmen, Tanzen oder Fahrradfahren. Grundschul Kinder besitzen einen überdurchschnittlich hohen Bewegungsdrang, der mit Eintritt in die Pubertät abnimmt. Darüber hinaus entwickeln sich die Bewegungskoordination, der Gleichgewichtssinn und die Geschicklichkeit stetig weiter. Die Einhaltung von Normen und Regeln sowie das Empfinden von Gerechtigkeit, Empathie und Gleichheit innerhalb des sozialen Geflechtes gewinnen zunehmend an Bedeutung. Kinder in diesem Alter setzen sich darüber hinaus stark mit ihrer Umwelt auseinander. Ihre Kreativität und ihre Fantasie entfalten sich. Auch sind Grundschul Kinder ausdauernd und entwickeln Interessen für bestimmte Hobbys. Die Beziehung zu einer Peergroup wird im Alltag relevanter. Die Fähigkeit nimmt zu, Gefühle mit ihren unterschiedlichen Ausdrucksformen zu erkennen

und zu differenzieren sowie mit eigenen Gefühlen umzugehen und diese zu regulieren. Auch das subjektive Empfinden wird in diesem Alter realistischer, denn die Kinder lernen, ihre eigenen Taten zu reflektieren. Kinder im Grundschulalter werden im Prinzip in einem hohen Tempo selbstständig und sind somit dazu in der Lage, eigene Verantwortung zu tragen. Genauso wird deutlich, dass das Bedürfnis danach, eigene Entschlüsse zu fassen, einen größeren Raum einnimmt. Des Weiteren sind Kinder in diesem Alter für gewöhnlich wissbegierig (vgl. Zentrum Bayern Familie und Soziales, aus: www.baer.bayern.de).

Der Fokus im folgenden Abschnitt liegt speziell auf Kindern, die eine im allgemeinen Sinne für ihr Alter gesunde körperliche und psychische Entwicklung durchlaufen. Kinder mit einer besonderen psychischen oder körperlichen Behinderung oder Einschränkung werden nicht betrachtet. Dies soll als Norm für die in dieser Arbeit beschriebenen Herangehensweisen für die Etablierung von Theaterprojekten in der Schule gelten.

4 Entwicklungspsychologie von Kindern im Grundschulalter

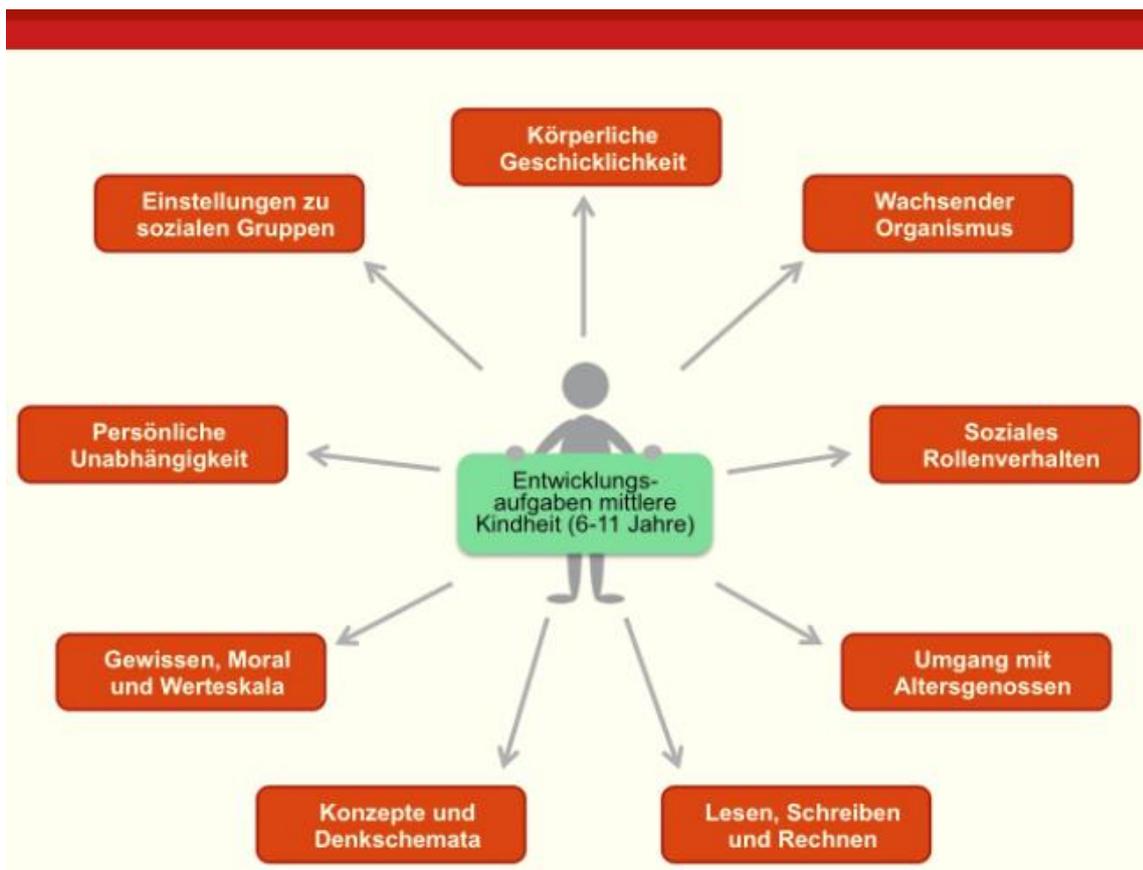
Die Entwicklungspsychologie ist ein wesentlicher Bestandteil der Psychologie, in der sowohl die Veränderung als auch die Stabilität des Verhaltens sowie des Erlebens über die gesamte Lebensspanne von der Zeugung bis hin zum Tod thematisiert wird (vgl. Kienbaum, Schuhrke, Ebersbach (2019), S. 20). Es existieren zwei grundlegende Ansätze in der Entwicklungspsychologie: zum einen die ‚allgemeine Entwicklungspsychologie‘ und zum anderen die ‚differentielle Entwicklungspsychologie‘. Während sich die allgemeine Entwicklungspsychologie darauf bezieht, welche Veränderungen sowie Stabilisierungen in einem bestimmten Lebensabschnitt im Zusammenhang mit dem biologischen Reifungsprozess und typischen Erfahrungen auftreten, die Individuen in einem speziellen Alter mit ihrer Umwelt machen, steht bei der differentiellen Entwicklungspsychologie die Frage im Fokus, weshalb gleichaltrige Individuen Unterschiede im Denken und Handeln aufweisen (vgl. Kienbaum et al. (2019), S. 21). Um Entwicklungsprozesse präziser beschreiben zu können, werden folgende Altersabschnitte verwendet:

Alter	Phase
Empfängnis bis Geburt	Pränatale Phase
0–3 Jahre	Säugling, früheste Kindheit
3–6 Jahre	Frühe Kindheit
6–12 Jahre	Mittlere/späte Kindheit
12–18 Jahre	Adoleszenz
18–35 Jahre	Frühes Erwachsenenalter
35–50 Jahre	Mittleres Erwachsenenalter
50–65 Jahre	Spätes Erwachsenenalter
Ab 65 Jahre	Hohes Erwachsenenalter

In diesem Abschnitt wird die mittlere Kindheit thematisiert, also Kinder im Alter zwischen sechs und zwölf Jahren. Für diesen Altersbereich ergibt sich im Hinblick auf die traditionelle Entwicklungspsychologie und der mit dieser einhergehenden Forschung folgende immanente Fragestellung: ‚Zu welchen Taten sind Kinder in welchem Alter gewöhnlicherweise fähig?‘ Diese Informationen sind fundamental, denn dies bietet beispielsweise Eltern und Fachkräften, die mit Kindern arbeiten, Orientierungspunkte, die Anzeichen dafür sind, was von Kindern in einem bestimmten Alter generell erwartet werden kann (vgl. Kienbaum et al. (2019), S. 21). Dieses Wissen bildet die Grundlage, um überhaupt Pläne für Theaterprojekte an einer Grundschule zu entwickeln und diese umsetzen zu können.

Eine weitere Direktive für das Arbeiten mit Grundschulkindern ist das Konzept der Entwicklungsaufgaben nach Robert James Havighurst. Dieses bietet eine gute Basis, um das Erwachsenwerden eines Individuums besser definieren und unterstützen zu können. Insbesondere im Bereich Kindheit und Jugend, in dem die Erziehung ein zentrales Feld einnimmt, kann diese Entwicklungsvorlage als Orientierung bei der Erarbeitung von Projekten dienen (vgl. Löbl (2013), S. 10).

Abbildung 1: Entwicklungsaufgaben mittlere Kindheit (aus: www.Schule-bw.de)



Es gilt als besondere Entwicklungsaufgabe, in die Schulzeit einzutreten, denn dies verlangt auch von den Eltern und Erziehungsberechtigten besondere Leistungen. In der Schulzeit werden gesellschaftliche Erwartungen aufgebaut, wie dass Motorik, Konzentration, Sprechen und Sprachverständnis, Wahrnehmung sowie Sozialverhalten und Selbstständigkeit den gesellschaftlichen Normen entsprechen (vgl. Christoph Steinebach, Daniel Süß, Jutta Kienbaum, Mechthild Kiegelmann (2016), S. 58). Schulisches Lernen wird unter anderem durch frühere Lernerfahrungen des Kindes beeinflusst, allerdings hängt dies sowohl von der Lernmotivation als auch von den emotionalen sowie kognitiven Kompetenzen und der sozialen Fähigkeit ab. Auch die Erziehungsstrategien fließen in das schulische Lernen mit ein. Des Weiteren spielen die didaktischen Lehrpläne, die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, das Klassenklima und im Allgemeinen das Schulklima eine wesentliche Rolle in der Zeit des Schuleintritts, sodass der weitere Verlauf des Schulbesuchs von diesen Merkmalen abhängt (vgl. Steinebach et al. (2016), S. 59).

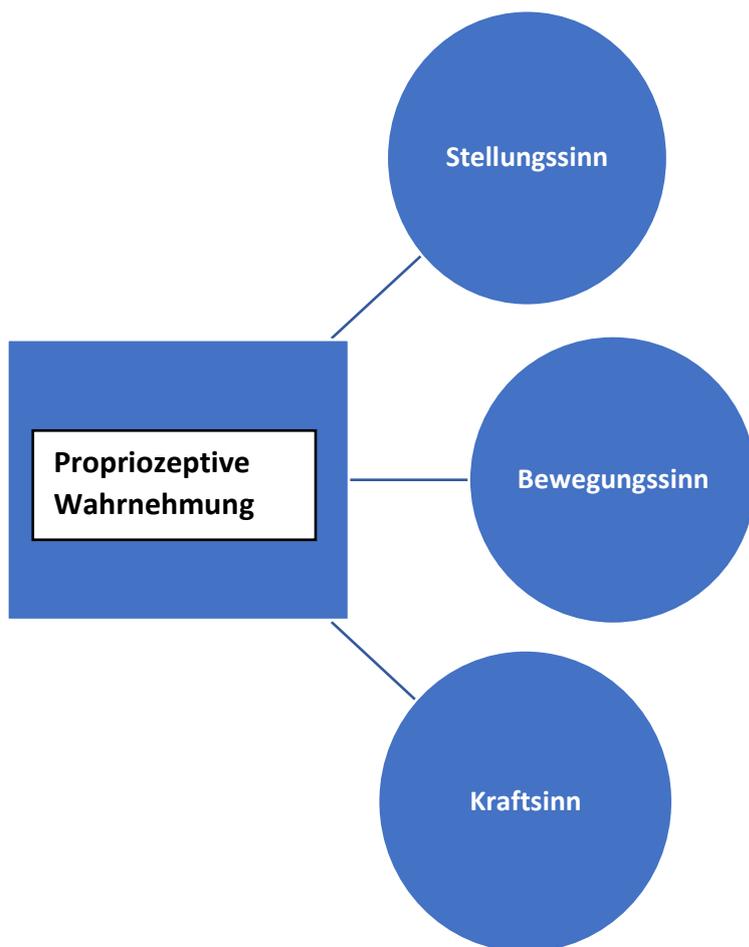
4.1 Wahrnehmung und Motorik

Die Wahrnehmung dient dazu, sich den Zuständen der Umwelt und des eigenen Körpers bewusst zu werden, und unterstützt somit ein angemessenes Handeln (vgl. Kienbaum et al. (2019), S. 100). Beispielsweise werden bei wechselhaften Wetterverhältnissen

Kleidungsstücke (Mütze, Regenjacke, Pullover) je nach Situation an und wieder ausgezogen, je nachdem, wie der eigene Körper diese Veränderung individuell ‚wahrnimmt‘.

Der menschliche Körper besitzt sieben Sinnessysteme mit spezifischen Sinnesorganen und den damit verbundenen Rezeptoren. Diese reagieren auf spezielle Reizarten, sodass unterschiedliche Empfindungen hervorgerufen werden. Zu differenzieren sind auditive (Hörsinn), gustatorische (Geschmackssinn), olfaktorische (Geruchssinn), taktile (Tastsinn), vestibuläre (Gleichgewichtssinn), visuelle (Sehsinn) sowie propriozeptive (Körper/Eigenwahrnehmung) Empfindungen. Bis zum zweiten Lebensjahr durchlaufen die Sinnessysteme eine signifikante Entwicklung, sodass bei Grundschulkindern kein großer Unterschied zu den Funktionsweisen der Wahrnehmung eines Erwachsenen besteht. Dennoch entwickelt sich die Wahrnehmung durch gewonnene Erfahrungen und die veränderten körperlichen Bedingungen stetig weiter (vgl. Kienbaum et al. (2019), S. 100). In erster Linie ist es sinnvoll, die propriozeptive Wahrnehmung von Kindern der mittleren Kindheit zu fördern. Diese gliedert sich in drei Bereiche auf:

Abbildung 2: Propriozeptive Wahrnehmung (vgl. S. Dana (2021) aus: www.kita.de)



Die Entwicklung der sowohl körperlichen als auch motorischen Fähigkeit in der mittleren Kindheit verläuft eher langsam und gleichmäßig. Der Körper und die Muskeln werden kraftvoller und die Knochen beginnen in die Länge zu wachsen. Hier zeigen sich vier

Fortschritte in der motorischen Anlage: Körperkraft, Flexibilität, Gleichgewicht und Geschicklichkeit (vgl. Kasten (2018), S. 139).

Die propriozeptive Wahrnehmung nimmt zudem Einfluss auf die Entwicklung motorischer Fähigkeiten und lässt sich zum Beispiel mittels Warm-ups sowie Konzentrations- oder Raumlafübungen auf spielerische Weise trainieren. Derartige Übungen sind ein relevanter Bestandteil von Theaterprojekten.

4.2 Emotion

Erkenntnisse aus der Hirnforschung und der neurowissenschaftlichen Forschung lassen auf Zusammenhänge zwischen der sozial-emotionalen und der kognitiven Entwicklung schließen, die in exekutive Funktionen münden. Hierbei handelt es sich um Schlüsselfunktionen, die wesentlich sind, um sozialkompetente Entscheidungen zu treffen und die eigenen Emotionen wie auch das Verhalten zu regulieren (vgl. Kasten (2018), S. 366). In der Hirnforschung wird die kognitive Fähigkeit, die das menschliche Denken und Handeln lenkt, als ‚exekutive Funktionen‘ bezeichnet. Dazu zählen die Inhibition (Hemmung), das Arbeitsgedächtnis und die kognitive Flexibilität.

Abbildung 3: Exekutive Funktionen (aus: www.initiativpark.com)



Die exekutiven Funktionen helfen dabei, das eigene Handeln zielgerichtet, strukturiert und kontrolliert umzusetzen. Des Weiteren ermöglichen diese, Entscheidungen im Gedächtnis

beizubehalten, diese abzuwägen sowie passend und flexibel reagieren zu können. Darüber hinaus hemmen diese spontane Gefühlsausbrüche. Aus diesem Grund helfen die exekutiven Funktionen dem Individuum bei der Selbstregulation von Emotionen. Demzufolge sind Kinder dadurch in der Lage, ihre eigenen Wünsche in den Hintergrund zu rücken und die Ansichten anderer zu akzeptieren sowie Kompromisse einzugehen. Des Weiteren unterstützen diese die Handhabung negativer Gefühle und somit auch die des eigenen Verhaltens (vgl. Kasten (2018), S. 366). Unterschiedliche Studien heben hervor, dass sich Kinder erst zwischen dem zweiten und dem vierten Schuljahr die Eigenschaft aneignen, ihre Erlebnisse, Erfolge und Niederlagen realitätsgetreu einzuschätzen (Bemühungen, Triumphe oder Zufälligkeiten). Aus diesem Grund sind Unterstützung und Beistand im sozial-emotionalen Bereich während dieser Lebensabschnitts-phase von besonderer Bedeutung (vgl. Kasten (2018), S. 367).

Bereits die Studie der Universität Bern „Exekutive Funktionen: Zugrundeliegende kognitive Prozesse und deren Korrelate bei Kindern im späten Vorschulalter“ (2010), an der Röthlisberger, Neuenschwander, Michel und Roebens maßgeblich beteiligt waren, zeigt auf, dass die exekutiven Funktionen eine relevante Rolle bei der Entwicklung von Kindern einnehmen – insbesondere in Bezug auf den Schulerfolg oder die Schulbereitschaft. In dieser Studie wurde anhand von Daten von insgesamt 410 Kindern im Alter 61–88 Monaten überprüft, welche Entwicklungsveränderungen während der exekutiven Funktionen auftreten (vgl. Röthlisberger et al. (2010), S. 99). Die Resultate der Studie spiegeln die Bedeutsamkeit der Entwicklungsphase der exekutiven Funktionen im späten Vorschulalter sowie einen kausalen Zusammenhang zwischen den exekutiven Funktionen und den individuellen Elementen der Kinder wider. Hierunter fallen Wortgewandtheit, Motorik, Intelligenz und Selbstregulation sowie der Umweltfaktor sozioökonomischer Status (vgl. Röthlisberger et al. (2010), S. 99).

Ab ungefähr dem zehnten Lebensjahr besitzen Kinder eine breite Palette an Problemlösungsstrategien zur Emotionsregulierung, die sie selbst unbewusst anwenden können. Beispielhaft hierfür ist das Erhalten einer schlechten Note im Mathematikunterricht:

- Die Gedanken werden auf ein anderes Thema projiziert (dafür ist die Deutschnote gut).
- Die Situation wird anders aufgefasst (nächstes Mal muss mehr gelernt werden).
- Sie besänftigen sich selbst (es kommt noch eine weitere Arbeit in diesem Fach).

Solche Gedanken stehen eng in Verbindung mit der Selbstreflexion und der Selbstwirksamkeit. Emotionale Selbstwirksamkeit bedeutet, dass das Gefühl entwickelt wurde, die eigenen Emotionen und die damit einhergehenden Erfahrungen gut beherrschen zu können. Dies ist ausschlaggebend für die Entfaltung von Empathie. Gewöhnlicherweise wird in der mittleren Kindheit der letzte Baustein für die ‚Empathie Fähigkeit‘ gelegt (vgl. Kasten (2018), S. 372).

4.3 Leistungsmotivation

In der Motivationspsychologie wird versucht, den Verlauf, das Durchhaltevermögen sowie die Vehemenz von Verhalten zu erklären. Gesucht wird folglich nach einer Antwort auf die Frage nach dem ‚Warum‘ des Verhaltens (vgl. Kienbaum et al. (2019), S. 231): ‚Warum spielen Jungen im Grundschulalter am liebsten Fußball oder beschäftigen sich allgemein mehr mit dem Thema Sport?‘, ‚Warum tanzen Mädchen in dieser Altersspanne besonders gern?‘ (vgl. Kienbaum et al. (2019), S. 231). Im Alltag wird sich also bereits mit der Frage nach der Motivation auseinandergesetzt. Der klassische Ansatz der Motivationspsychologie differenziert hierbei zwischen dem ‚Motiv‘ als konstantem Persönlichkeitsmerkmal und der je nach ‚Situation‘ entstehenden Motivation, die aus dem Verhältnis zwischen Motiv und Situation hervorgeht. Demnach wird mit dem Begriff ‚Motivation‘ das Aufeinandertreffen von einem Motiv und den situationsbedingten Anregungen bezeichnet, um die Erreichung eines Zieles möglich erscheinen zu lassen (vgl. Kienbaum et al. (2019), S. 231).

In der Psychologie wird ein Verhalten dann als leistungsmotiviert charakterisiert, wenn dieses in ‚Auseinandersetzung‘ mit einem ‚Gütemaßstab‘ auf die Selbsteinschätzung der eigenen Tüchtigkeit anstrebt (vgl. Kienbaum et al. (2019), S. 231). In der allgemeinen Entwicklung der Leistungsmotivation nach Heinz Heckhausen wird beschrieben, dass das leistungsmotivierte Handeln von Kindern im Grundschulalter noch an eine andere erwachsene Person gebunden ist, die aus dem Blickwinkel des Kindes einen Tüchtigkeitsmaßstab darstellt (vgl. Kienbaum et al. (2019), S. 235). Kinder in dieser Entwicklungsphase sind oft übermotiviert und überschätzen ihre eigenen Fähigkeiten. In diesem Zusammenhang ist allerdings aufschlussreich, dass sich eine solche Denkweise eher positiv auf die Motivation auswirkt. Dies zeigt auch eine zweijährige Längsschnittstudie von Lopez (1998), in der anhand von 381 deutschen Kindern im Alter von acht bis elf Jahren nachgewiesen wurde, dass eine Überschätzung der eigenen Fähigkeiten im Vergleich zur aktuellen Schulleistung mit einer nachfolgenden besseren Schulleistung in Verbindung steht (vgl. Kienbaum et al. (2019), S. 236).

4.4 Identität und Persönlichkeit

Während der mittleren Kindheit nehmen insbesondere die kognitiven und körperlichen Fähigkeiten stetig zu. Dies hat unter anderem die positive Folge, dass den Kindern mehr Verantwortung übertragen werden kann. Der fortschreitende Prozess in der kognitiven Entwicklung führt zudem dazu, dass die Kinder ihr eigenes ‚Selbst‘ in dieser Entwicklungsphase detaillierter, umfassender und objektiver beschreiben (vgl. Kray, Schaefer (2012), S. 226). Durch die Zunahme der Kompetenz, Konzepte höherer Ordnung zu formen, sowie die Eigenschaft, Verhaltensweisen miteinander zu kombinieren, um dadurch die eigene Person besser zu reflektieren, können von den Kindern beispielsweise solche Sätze gebildet werden: „Ich bin nicht auf den Mund gefallen bei meinen Freunden, aber bei fremden Erwachsenen fühle ich mich eher schüchtern.“ (vgl. Kray, Schaefer (2012), S. 226). Es ist demnach sinnvoll, Kinder in diesem Alter zu fördern und ihnen mehr Verantwortung zu übertragen.

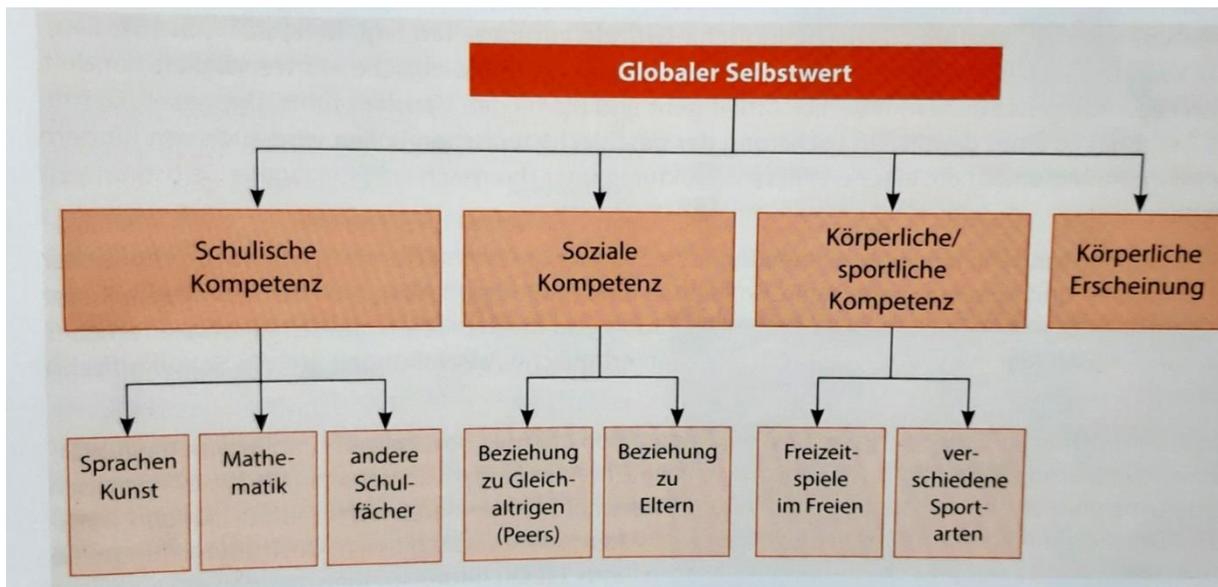
Soziale Gruppen gewinnen während der mittleren Kindheit an Bedeutung. Die Schule nimmt eine zentrale Rolle ein, allerdings sind auch Vereine oder andere Gruppierungen, Institutionen und Orte relevant, an denen Kinder dieses Alters Zeit miteinander verbringen, zum Beispiel im eigenen Zimmer, auf dem Spielplatz, im Wald oder auf der Straße. Dadurch werden auch Aussagen und Feedback von Personengruppen wie Lehrkräften und Kindern im selben Alter bedeutsamer, sodass diese gleichzeitig das eigene Selbstkonzept beeinflussen. Darüber hinaus werden im Grundschulalter anhand von Vergleichen mit anderen Kindern zunehmend die Vorstellungen der eigenen Identität dirigiert. Beispielsweise stellen sich Kinder nebeneinander, um festzustellen, wer größer ist (vgl. Kasten (2018), S. 422). Aber auch Besitztümer oder Kleidungsstücke wie Sticker, Sammelkarten, Plüschtiere, Mützen, T-Shirts oder Rucksäcke werden verglichen. Außerdem werden in diesem Alter besonders gerne Wettkämpfe und Turniere ausgetragen, die die oben beschriebene Neigung zum Vergleichen von körperlichen Besonderheiten, Leistungen und Fähigkeiten hervorheben (vgl. Kasten (2018), S. 422).

Eine wesentliche Position in Bezug auf das Selbstkonzept nimmt die Schule ein. Anhand der Beurteilung des Lernfortschrittes im Unterricht liegt die Aufmerksamkeit der Kinder in dieser Entwicklungsphase vermehrt auf der Leistungsfähigkeit in der Schule. Hier wird vom ‚akademischen Selbstkonzept‘ oder vom ‚Selbstkonzept schulischer Fähigkeiten‘ gesprochen. Dieses setzt sich aus den eigenen Fähigkeiten, Vorlieben und Absichten basierend auf den gesammelten Informationen aus dem Schulbereich zusammen (vgl. Kasten (2018), S. 422). Beispielsweise bemerkt ein achtjähriger Junge, dass er mit rechnerischen Aufgaben gut umgehen kann, ihm allerdings die Rechtschreibung schwerfällt. Untersuchungen zeigen zudem, dass die Selbstwahrnehmung von Kindern in der mittleren Kindheit negativer beziehungsweise realistischer wird. Dies liegt daran, dass die Kinder drei neue kognitive Fähigkeiten entwickeln: Sie können soziale Vergleiche zur Selbstreflexion verwenden, die nicht ständig zu ihrem Vorteil ausfallen, sie unterscheiden zwischen einem realen und einem idealen Selbst und sie können immer besser verstehen, was andere über sie denken. Der letzte Aspekt wird immer bedeutsamer (vgl. Kienbaum et al. (2019), S. 269).

4.5 Selbstwertgefühl

In der frühen Kindheit haben die Kinder ein äußerst positives Selbstbild, weil sie sich oft überschätzen oder sich Eigenschaften zuordnen, über die sie noch nicht verfügen. Wie in Punkt 3.2 *Emotion* beschrieben, ändert sich dies in der mittleren Kindheitsphase, insbesondere durch den Schuleintritt, denn aufgrund der Vergleiche mit Gleichaltrigen sowie der Rückmeldungen über schulische Leistungen, bezeichnen Forschende den Selbstwert von Kindern als ‚polytrop‘ (vgl. Kasten (2018), S. 423). Die folgende Abbildung verdeutlicht die einzelnen Kompetenzen, die Einfluss auf den Selbstwert eines Kindes nehmen können.

Abbildung 4: Hierarchische Strukturen des Selbstwertgefühls in den mittleren Schuljahren (aus: Kasten, 2018, S. 423)



In der Psychologie und den damit einhergehenden Arbeiten zum Thema ‚Selbstwertgefühl‘ aller Altersgruppen ist bis zum Ende der 1990er Jahre eine klare Richtung bemerkbar, wonach eine hohe Selbstwerteinschätzung erstrebenswert ist, eine niedrige hingegen mit Schwierigkeiten verbunden wird. Diese Annahme ist weit in die Alltagspsychologie hineingeflossen (vgl. Kienbaum et al. (2019), S. 269). Demnach sind laut psychologischen Studien Eltern und Pädagoginnen sowie Pädagogen bestrebt, das Selbstwertgefühl von Kindern zu erhöhen, denn dadurch werden positive Effekte wie eine Steigerung der schulischen Leistungen erhofft. Gegenüber bedingungsloser Anerkennung und umfangreichem Lob hat sich mittlerweile eine kritische Ansicht entwickelt. Als günstige Alternative für das Leistungsverhalten von Kindern erweist sich Lob, das am Prozess des Erreichens einer Leistung orientiert ist und das Kind anhand seines persönlichen Einsatzes fördert (vgl. Kienbaum et al. (2019), S. 273).

4.6 Zusammenfassung

Die Wahrnehmung impliziert den Prozess der Aufnahme beziehungsweise Informationsgewinnung von Reizen aus der Umgebung mithilfe der sieben Sinnesorgane. Hierbei ist die Förderung der propriozeptiven Wahrnehmung bei Kindern besonders sinnvoll, denn diese umfasst Stellungen-, Kraft- und Bewegungssinn, die zugleich eine wesentliche Rolle bei der motorischen Entwicklung einnehmen. Insbesondere Aufwärm-, Raumlaf- und Konzentrationsübungen sowie andere Bewegungsspiele eignen sich zum Verbessern der propriozeptiven Wahrnehmung.

Befunde aus der Hirnforschung und der neurowissenschaftlichen Forschung lassen darauf schließen, dass die kognitive und die sozial-emotionale Entwicklung auf die exekutiven Funktionen zurückzuführen sind. Diese spalten sich in die Bereiche Inhibition (Hemmung),

Arbeitsgedächtnis und kognitive Flexibilität. Diese Funktionen unterstützen dabei, das eigene Handeln effektiver zu steuern und die eigenen Bedürfnisse sowie Emotionen und die damit einhergehenden Gefühlsausbrüche zu regulieren. Laut Heckhausen ist die Leistungsmotivation von Grundschulkindern an eine anwesende erwachsene Person, zum Beispiel eine Lehrkraft, gebunden, die für die Kinder eine Art ‚Tüchtigkeitsmaßstab‘ darstellt. Die kognitive und körperliche Entwicklung während der mittleren Kindheit hat zudem den Vorteil, dass die Kinder selbstständiger werden. Bei der Entwicklung des eigenen ‚Selbst‘ nehmen die Schule und die damit zusammenhängenden sozialen Kontakte eine wesentliche Position ein, denn in der mittleren Kindheit werden diese immer bedeutender. Die Kinder beginnen, ihre eigene Persönlichkeit anhand von Vergleichen mit Gleichaltrigen und der Leistungsbewertungen der Lehrkräfte realistischer und genauer zu beschreiben.

In der Psychologie wird das Erstreben eines hohen Selbstwerts bei einem Individuum als wünschenswert erachtet, weil ein hoher Selbstwert in enger Verbindung mit einer positiven Schulleistung steht.

5 Entwicklungsprozesse durch Theater

Bereits in der im Jahr 1990 vorgelegten Kunstkonzeption des Bundeslandes Baden-Württemberg wurde im Theaterkapitel die Förderung des Schultheaters folgendermaßen begründet:

„Theaterspiel kann wie keine andere Kunstform viele Bereiche vereinigen. Es dient der ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler, indem es gleichermaßen seine rationalen wie emotionalen, intellektuellen wie kreativen, physischen wie musischen, individuellen wie sozialen Fähigkeiten fördert. [...]“ (vgl. Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (1990), S. 34).

Anhand von theaterpädagogischen Komponenten, Praktiken sowie Projekten insbesondere in der Grundschulphase sind bildungsförderliche Chancen gegeben, da in dieser Lebensphase die Leidenschaft der Kinder für Spiel, körperliche Gestaltung und Improvisation zum größten Teil ohne Hemmungen gegeben ist, Schülerinnen und Schüler aus allen Bildungsschichten ohne eine soziale beziehungsweise bildungsorientierte Auslese aufeinandertreffen, in der mittleren Kindheit die richtigen Gegebenheiten für eine Sprachförderung vorhanden sind und in dieser Altersphase mithilfe von Experten erste künstlerische Anforderungen mit Innovation sowie experimentellen Bausteinen umgesetzt werden können (vgl. Bachmann u. Beichel (2019), S. 5).

Durch die Veränderungen der gesellschaftlichen Strukturen im Alter der Einschulung kommt insbesondere die Frage auf, wie persönlichkeitsbildende Entwicklungsvorgänge zwischen dem Individuum und dem sozialen Umfeld in Reaktion geraten. Während in jungen Jahren das primäre soziale Umfeld aus der Familie besteht, rücken in der mittleren Kindheit Peers und soziale Gruppen in den Vordergrund. Diese Gruppen unterstützen die Kinder dabei, zum Beispiel durch Vergleiche und Freundschaften Selbsterfahrung und Ansehen zu erhalten, was zur Erschaffung eines realistischen Selbstbildes beiträgt. Aus einer rein pädagogischen Perspektive stellt sich die Frage, inwieweit Theaterspielen und Theaterprojekte den Kindern dabei helfen, ihre Persönlichkeit und Wahrnehmung weiterzuentwickeln und diese in eine positive Richtung zu lenken (vgl. Agyeman (2015), S. 3).

5.1 Effekte von kultureller Bildung

Der Enquete-Bericht „Kultur in Deutschland“ (2007) enthält folgende Informationen zum historischen Umriss über den Begriff der ‚Kulturellen Bildung‘, denn ein historischer Umriss zeigt, dass neurowissenschaftliche Forschungen auf dem Wirkungsgebiet der kulturellen Bildung große Erfolge erzielen konnten. Auch in den 1970er Jahren wurde betont, dass die

kulturelle Bildung einen zentralen Effekt auf den Menschen hat. Die musisch-kulturelle Bildung aktiviert schöpferische Eigenschaften sowohl im emotionalen Bereich als auch im Intelligenzbereich des Individuums. Sie erreicht alle Menschen. Ihre Wirksamkeit erstreckt sich selbst dort, wo die Kommunikation zwischen Menschen scheitert. So lautet die Definition, welche die damalige Bund-Länder-Kommission der Bildungsplanung und Forschungsfördernden im Ergänzungsplan ‚Musisch-kulturelle Bildung‘ zum Bildungsgesamtplan aus dem Jahr 1973 festschrieb.

Folgende Anliegen bestehen bei der musisch-kulturellen Bindung:

- Allen Individuen innerhalb der Gesellschaft zu einer ausgeprägteren Wahrnehmung in Bezug auf die Umwelt verhelfen, sodass das Beurteilungsvermögen für künstlerische sowie ästhetische Präsenzen gefördert wird.
- In den Menschen Lust auf Aktivität wecken, die einen positiven Einfluss auf die Entwicklungspsychologie des Individuums hat, zum Beispiel ein Instrument lernen, Leistungssport betreiben oder Theaterspielen. Das Verhalten, das durch diese Hobbys oder Aktivitäten gezeigt wird, sorgt für ein kommunikativeres und aufgeschlosseneres Verhalten und erleichtert dem Individuum soziale Bindungen.
- Bei der Entfaltung der Persönlichkeit unterstützen, sodass gesetzte Lebensziele, wie beispielsweise das Erreichen eines Schulabschlusses verwirklicht werden können.
- Gegenseitige Ergänzung von Angeboten musisch-kultureller Bildung. Musisch-kulturelle Tätigkeiten setzen das Einüben und Können bestimmter Techniken voraus und musisch-kulturelle Strategien und Inhalte stärken die Intelligenz des Menschen.

Bis zur heutigen Zeit sind diese Forschungsergebnisse der Neurowissenschaften gültig. Sie verdeutlichen, dass menschliche Emotionalität die zentrale Steuerung im Körper ist und nicht die Kognition, denn das Lernen ist in diesem Zusammenhang lustbetont und das Denken entsteht erst durch die Förderung der Wahrnehmung (vgl. Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“ (2007), S. 378 f.). Wissenschaftliche Forschungen der Psychologie, Pädagogik und Neurobiologie haben während der 1980er Jahre gezeigt, dass die aktiven und passiven Auseinandersetzungen mit Kultur (Musik, Tanz, Theater, bildende Kunst) einen positiven Einfluss im Zusammenhang mit einer höheren Strukturierung des Gehirns haben. Damit werden die Verarbeitung von Informationen und die eigene Wahrnehmung zunehmend differenzierter. Ferner weist Kunst als kulturelle Fertigkeit in den meisten Fällen eine so hohe Komplexität auf, dass diese die Kapazitäten des Gehirns nach heutiger Sicht am stärksten beansprucht. Darüber hinaus führt die Beschäftigung mit Kunst zur Stimulierung der Neuroplastizität, die gleichzeitig die Voraussetzung für eine hohe Kreativität darstellt (vgl. Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“ (2007), S. 379). Außerdem würde eine ‚ganzheitliche Bildung‘, die Musik, Bewegung sowie Kunst miteinbezieht und diese Bestandteile in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander stellt, eine höhere Allgemeinbildung des Einzelnen fördern. Zudem werden Eigenschaften wie Kreativität, soziale Ausgeglichenheit und Kommunikationsfähigkeit, Lernleistungen in den nichtkünstlerischen Schulfächern (Geschichte, Deutsch, Sachunterricht, Physik), das Ausdrucksvermögen in der eigenen Muttersprache und im Allgemeinen der körperliche und gesundheitliche Zustand verbessert (vgl. Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“ (2007), S. 379).

Die kulturelle Bildung unterstützt die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen, indem sie diese elementaren Eigenschaften und Fertigkeiten erwerben lässt, die einen positiven Einfluss auf Persönlichkeitsentwicklung, emotionale Stabilität, Selbstverwirklichung und Selbstfindung aufweisen. Zu diesen Eigenschaften zählen: Lesekompetenz, guter Umgang mit Bildsprache, Körpergefühl, Partizipations- und Integrationskompetenz sowie Flexibilität, Disziplin und Teamwork. Kulturelle Bildung bietet weitreichende Wissensvermittlung, sodass diese vor allem die Selbstbildung in kulturellen Lernprozessen widerspiegelt. Durch kulturelle Bildung wird die Möglichkeit geboten, sich interkulturelle Kompetenzen anzueignen. Dadurch wird die Kommunikation zwischen Kulturen im In- und Ausland weiter ausgebaut und Akzeptanz sowie Neugierde bei Kindern und Jugendlichen gegenüber dem ‚Fremden‘ und gegenseitige Toleranz werden gefördert (vgl. Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“ (2007), S. 379).

Bereits im Jahr 2007 hielt die Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“ (2007) fest, dass das Schulwesen elementare Aufgaben im Bereich der kulturellen Bildung übernimmt, denn diese sind entscheidend, wenn es um die Hinführung zur Kultur von Kindern und Jugendlichen geht. Darüber hinaus wurde zehn Jahre später in einem Artikel des deutschen Kulturrates (2017)¹ erwähnt, dass sich aufgrund der Veröffentlichung des Enquete-Berichtes die Kulturpolitik im Bundesland deutlich verbessert habe.

5.2 Theaterspielen fördert Lernprozesse

Der Charakter des Spielens mit seiner Tragweite in Bezug auf das kindliche Wachsen, Wahrnehmen sowie Lernen besteht aus einem multidimensionalen Geflecht. Der folgende Abschnitt soll die erfolgreiche Wechselwirkung zwischen Spiel und Theater verdeutlichen sowie die Besonderheiten des kindlichen Spiels (als Baustein von Theater und Lernen) aufzeigen. Entscheidend ist, dass die Kinder über jahrelange Spielerfahrung durch die Zeit im Kindergarten und somit implizit über das Wissen des Spielens verfügen (vgl. Bachmann u. Beichel (2019), S. 39).

Der Kulturanthropologe Johan Huizinga (1938–1991) definiert in seinem Werk „Homo Ludens“ den Begriff des Spiels als einen zentralen Kulturfaktor:

„Spiel ist eine freiwillige Handlung oder Beschäftigung, die innerhalb gewisser festgesetzter Grenzen von Zeit und Raum nach freiwillig angenommenen, aber unbedingt bindende Regeln verrichtet wird, ihr Ziel in sich selber hat und begleitet wird von einem Gefühl der Spannung und Freude und dem Bewusstsein des ‚Anderseins‘ als das ‚gewöhnliche Leben.‘“ (Huizinga (1991), S. 37). (Bachmann u. Beichel (2019), S. 39).

Damit bildet Huizinga folgende charakteristische Besonderheiten des menschlichen Spieles heraus: freiwillig in einer zeitlichen Rahmenbedingung, regelkonform, selbstzweckhaft sowie beflügelt von Spannung, Freude und Anderssein. Darüber hinaus betonen Experten wie

¹ <https://www.kulturrat.de/presse/pressemitteilung/enquete-bericht-kultur-in-deutschland-zehn-jahre-referenzdokument/>.

Maria Montessori und Friedrich Fröbel, dass das Spiel ein wesentlicher Teil der Kindheit sei (Bachmann u. Beichel (2019), S. 39).

Nach Weltzien bestehen fünf bedeutende Anzeichen des kindlichen Spiels bei Verknüpfung von Spielen und Lernen:

Abbildung 5: Zentrale Merkmale des kindlichen Spiels nach Weltzien (vgl. Bachmann u. Beichel (2019) aus: Theater an Grundschulen, Bildungstheorie und Schulpraxis, S. 39–40)



Das kindliche Spielen wird mit zunehmendem Alter anspruchsvoller und erhält dadurch mehr Vielfalt. Dies bezieht sich sowohl auf die sensomotorischen Fähigkeiten als auch auf das interaktive Rollenspiel im Vor- und Grundschulalter. Im Spiel werden auf die Weise Eindrücke und Erlebnisse aus der Umwelt verarbeitet und wiederholt, jedoch können auch neue gesellschaftliche Normen oder Verbote in realitätsfernen Rollen ausprobiert werden, zum Beispiel als Superheld oder Antagonist. Im Spiel werden somit nicht nur alters- und entwicklungsbezogene Interessen sowie soziale und motorische Fertigkeit geschult, sondern auch interkulturelle Heterogenität, das Bewusstsein für das eigene Geschlecht, Gruppendynamiken und die Kontrolle der eigenen Gefühlswelt. Dadurch steht die eigene

Emotionsregulierung im Vordergrund der Lernerfahrungen (Bachmann u. Beichel (2019), S. 40).

Die aufgezeigten Merkmale des Spiels können als relevante Orientierungspunkte für Theaterprojekte dienen. Dabei muss beachtet werden, dass der schulische Fachunterricht an einen Bildungsrahmen gebunden ist und somit Lernziele formuliert werden müssen (Bachmann u. Beichel (2019), S. 40). Dennoch lassen sich die handlungsorientierten, wirklichkeitsbezogenen und erlebnisorientierten Augenblicke des Spiels in das Theaterspiel integrieren und heben darüber hinaus das Performative des Theaters hervor. Des Weiteren kann Theaterspielen auch sprachlich-kognitive, sozial-emotionale sowie ästhetisch-performative Fähigkeiten schulen. Dadurch werden Kompetenzen wie soziales Verhalten, Wahrnehmung, Umgang mit Unbekanntem, Problemlösungsverhalten und Empathie verbessert. Zu spielen heißt auf zu lernen. Aus diesem Grund wäre Lernen ohne ‚Spiel‘ innerhalb der Bildungsinstitution Schule aus pädagogischer Perspektive ein Versäumnis (Bachmann u. Beichel (2019), S. 40).

Ein Beispiel für die Entwicklungsprozesse bietet Sherifs (1935) Robbers-Cave-Experiment zur Entstehung und Überwindung von Intergruppenkonflikten (1954, 1958, 1961). Bei diesem Feldexperiment wurden zwei Gruppen aus jeweils elf weißen elfjährigen Jungen in ein abgelegenes Sommercamp im Robbers Cave State Park in Oklahoma geschickt. Die Jungen entwickelten während der ersten Wochen positive Gruppendynamiken durch Aktivitäten wie Schwimmen, Wandern und Klettern. Eine viertägige Reihe von Wettkämpfen auf sensomotorischer Basis sorgte für Konflikte zwischen den beiden Gruppen. Nach einer zweitägigen Ruhephase skizzierten die Jungen die Charakteristika der fremden Gruppe als abwertend, während die eigene Gruppe positiv dargestellt wurde. Diese Vorstellungen, Konflikte und Vorurteile versuchte Sherif im Anschluss zu reduzieren, allerdings verschlimmerte der bloße Kontakt zwischen den beiden Gruppen die Auseinandersetzungen. Als Alternative versuchte Sherif durch gemeinsame Ziele eine Zusammenarbeit zwischen den Gruppen zu schaffen, um Vorurteile und Konflikte zu überwinden. Diese Strategie funktionierte und bestätigte Sherifs Konflikttheorie, nach der Gruppenkonflikte aus Wettbewerb resultieren können. Gleichzeitig zeigt dieses Experiment, wie diese Konflikte durch ein gemeinsames Kollektiv überwunden werden können (vgl. Paulus (2019), S. 15).

5.3 Ästhetische Bildung und Persönlichkeitsentwicklung

Im weitesten Sinne bedeutet das Wort *ästhetisch* so viel wie *schön* oder *geschmackvoll*. Aus diesem Grund sind beispielsweise Kunstwerke im Allgemeinen ästhetisch. Aus dem griechischen *aisthesis* übersetzt, bedeutet *ästhetisch sinnliche Wahrnehmung*. Daher wird alles als ästhetisch bezeichnet, was die menschlichen Sinne stimuliert. Dies ist nicht auf bloße Kunst reduziert, sondern bedeutet wörtlich *die Lehre von der Wahrnehmung* (vgl. Heyl und Schäfer (2016), S. 4). Damit sind sinnliche Wahrnehmungen ein wesentlicher Bestandteil von ästhetischen Erfahrungen. Wenn es zu einem Wechselspiel zwischen sinnlichen Erfahrungen und Bedeutungskonstruktionen kommt, dann kann von einer ästhetischen Erfahrung gesprochen werden (vgl. Heyl und Schäfer (2016), S. 5).

Durch ästhetische Erfahrungen entstehen ästhetische Bildungsprozesse, die eine Kettenreaktion aus Reflexion sowie Neuorientierung des Individuums innerhalb gesellschaftlicher und sozialer Konflikte schaffen, denn mittels dieser Auseinandersetzungen kann der Mensch sich seinen individuellen und allgemeinen Entwicklungszielen nähern. Nach Kant sind diese Entwicklungsziele die Eigenschaft, vernünftig zu handeln (vgl. Reinwand (2008), S. 24).

Während die Menschen im gesellschaftlichen Alltag überwiegend bewusst handeln und Positionen einnehmen, geht es in der theatralen Praxis darum, mit diesen Positionen und Handlungen zu experimentieren. Sie werden betrachtet, reflektiert und auseinandergelöst sowie in neue Kontexte gesetzt. Hierbei wird die Eigenschaften zur Selbst- sowie Fremdwahrnehmung und Reflexion gestärkt. Des Weiteren führt eine Wechselbeziehung zwischen anderen sozialen Kontakten zur Entwicklung von Empathiefähigkeit, weil die Grenzen der eigenen Erfahrung erforscht und Vergleiche zwischen dem Selbst und dem Fremden gezogen werden und damit gelernt werden kann, sich entweder auszuklammern oder anzuschließen in Anbetracht dessen, was aus Theaterprojekten hervorgehen und durch diese zugleich ermöglicht werden kann. Dadurch wird die Gelegenheit geboten, stets neue Positionen einzunehmen beziehungsweise Perspektiven auf die Welt zu erhalten, weil die Erkenntnis erlangt wird, ein Teil von dieser zu sein. Diese lehrreiche Effektivität lässt sich auf andere soziale Praxen übertragen und wirkt auf sie ein, weil dadurch Wahrnehmungsmöglichkeiten geschaffen werden (vgl. Reinwand (2008), S. 23,24). Diese lassen sich, wie in Abschnitt 3.1 erwähnt, insbesondere zur Förderung der propriozeptiven Wahrnehmung einbinden. Da der Arbeitsprozess im Theater meistens aus einem hohen Anteil an sozialer Kommunikation und einer kollektiven Kollaboration besteht, wird Theater als ‚soziale Kunst‘ bezeichnet (vgl. Bachmann u. Beichel (2019), S. 45). Als soziale Kunst heben sich Theaterprojekte in dreifacher Hinsicht ab: als Arbeitsform des gemeinschaftlichen Machens (soziales Lernen), durch Themen sowie Interessen (sozial-politische Anteilnahme) sowie durch soziale Ästhetik, die die Teilnehmenden oftmals zu einer öffentlichen Darbietung führt (ästhetische Kommunikation). Diese Form der Ästhetik zeigt sich in ihrer jeweils eigenmächtigen Ausdruckskraft und -form, die durch eine soziale Gruppe und Produktion entstehen. Damit wird innerhalb der Aufführung das soziale Anliegen gestaltet und kommunizierbar gemacht (vgl. Bachmann u. Beichel (2019), S. 45). Nach Sting (2014) fordert Theater eine zweifache Kommunikation: eine innere sowie eine äußere. Die innere Kommunikation bezieht sich auf die Teilnehmenden während des Arbeitsprozesses, die äußere richtet sich auf das Publikum und das Veröffentlichen des Arbeitsergebnisses (vgl. Bachmann u. Beichel (2019), S. 46).

Das Grazer Theater in Österreich gründete 1995 den Theater-Spielclub ‚Next Liberty‘ für Kinder und Jugendliche. Mithilfe einer Bodenzeitung wurden folgende Gesichtspunkte im Hinblick auf das Theaterspielen von den Kindern (zwischen sechs und 13 Jahren) gesammelt: „bietet ein Ausgleich nach der Schule“; „Freunde finden“; „Energie sammeln und mit anderer Energie nach Hause gehen“; „Theaterfamilie“; „das Improvisieren hilft auch bei alltäglichen Situationen“; „Eigene Phantasie“; „Sicherheit bei Referaten“; „Erfahrungen sammeln“; „Flexibilität mit Dingen umzugehen“ (Weisi (2014), S. 34). Durch Theater kommen Menschen in Kontakt miteinander, sie substituieren und kommunizieren untereinander. Damit ist der

Mensch als ‚soziales Wesen‘ in gewissem Grad von der Gesellschaft anderer Menschen abhängig (vgl. Weisi (2014), S. 34). Diese Begegnungen von Individuen innerhalb von Theaterprojekten können neue Freundschaften hervorbringen sowie das Gefühl ‚wir sind eine gemeinsame Theaterfamilie‘ hervorrufen. Es wird deutlich, wie immanent soziale Kontakte zwischen Gleichaltrigen für die Persönlichkeitsentwicklung sind, denn soziale Kontakte begünstigen das Verlangen danach, Kontakte zu knüpfen. Sie geben dem Menschen Sicherheit und Anerkennung. Zudem sind soziale Kontakte und Peergroups ein wesentlicher Bestandteil der Entwicklungsaufgaben von Kindern in diesem Alter (siehe Abbildung 1: Entwicklungsaufgaben mittlere Kindheit). Des Weiteren erhöht sich die Gruppendynamik in Form der vielfältigen Angebote für die Kinder (vgl. Weisi (2014), S. 34). Diesbezüglich bieten Theaterprojekte einen Raum der Begegnung mit Gleichaltrigen wie auch mit altersheterogenen Gruppen, die zusammen denselben Interessen nachgehen – beispielsweise gemeinsam Theater zu spielen. Die oben angeführten Kommentare der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Spielclubs Next Liberty, die insbesondere die Verbindung beziehungsweise den Zusammenhalt innerhalb der Gruppe als außerordentlich affirmativ bewertet haben und mit dem Theaterspielen eine gemeinsame Familie assoziieren, verdeutlichen, dass die Kinder in der Schule Schwierigkeiten haben, ausgeschlossen werden und sich dort gänzlich unwohl fühlen. Im Theater hingegen sei alles schöner, denn sie könnten so sein wie sie möchten, sie erführen Akzeptanz und empfänden Freude beim Spielen sowie Ausprobieren (vgl. Weisi (2014), S. 35).

Auch das Projekt von Diede und Schatoba „Vorhang auf – WIR blühen auf“ (2011–2013), das in Kooperation zwischen der Hochschule Koblenz und der Medardus-Grundschule Bendorf entstand, zeigte auf, wie positiv sich Theater auf den Menschen auswirken kann. Eines der wesentlichen Ziele bei dem Projekt bestand darin, das Selbstbewusstsein der Teilnehmenden zu erhöhen. Über einen Zeitraum von zwei Jahren hat an der Medardus-Grundschule in Bendorf eine Theater AG für die 4. Jahrgangsstufe bestanden. Die individuellen Übungen wurden von den Schülerinnen und Schülern mit Begeisterung aufgenommen, sodass innerhalb des Zeitraums erkennbar wurde, dass die Kinder Selbstvertrauen erworben hatten und sogar offener beziehungsweise freier für das darstellende Spiel wurden. Die Kinder fanden heraus, über welche Fähigkeiten sie verfügen und wurden in diesen bestätigt. Derartige Erfolge wirken sich positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder aus, insbesondere im Hinblick auf den Selbstwert, weil die Schule eine bedeutende Position für Kinder in der mittleren Kindheitsphase und ihren globalen Selbstwert einnimmt (siehe in Abbildung 4: Hierarchische Strukturen des Selbstwertgefühls in den mittleren Schuljahren).

6 Heranführung an Theater in der Schule

Obwohl Theater als künstlerische Sparte bereits in der Grundschule durch seine performativen sowie theaterübergreifenden Lern- und Bildungsaspekte sowie seine künstlerisch-spielerische Art einen wesentlichen Beitrag zur ästhetischen Bildung leisten kann, ist es nur in wenigen Bundesländern als richtiges Unterrichtsfach etabliert. Hierunter fallen beispielsweise Hamburg und Sachsen. Kinder in der mittleren Kindheit sind besonders offen und motiviert für spielerische Einsätze und innerhalb einer Grundschule treffen soziodemografische Lebensbereiche aufeinander, von denen gelernt werden kann (vgl. Bachmann u. Beichel (2019), S. 37). Aus diesem Grund bietet die Grundschule geeignete Bedingungen für Theaterprojekte. Darüber hinaus betonte der Erziehungswissenschaftler Thomas Ziehe in Bezug auf Theater in der Schule, dass Kinder und Jugendliche während des gewöhnlichen Alltags und im Unterricht, um es mit den Worten von Thomas Ziehe zu sagen, ‚Inseln der Intensität im Meer der Routine‘ benötigen. Andernfalls finden keine entgegenkommende Ansprache, Beteiligung und Motivation statt. Diese Intensität können Theaterprojekte ermöglichen, indem bei ihnen kooperative, forschende, sinnlich-ästhetische, körperliche sowie projektorientierte Lernformen eingesetzt werden.

Relevant ist, dass Theaterprojekte an Schulen mehr sind als bloßes Spiel, nämlich Bildung, die mit der Auseinandersetzung mit dem Theater einhergeht und das Erfahren der eigenen Person und anderer Personen ermöglicht.²

6.1 Theater in der Schule? Beispiele, Möglichkeiten, Grenzen

Im Beitrag „Eine ideale Lerngemeinschaft“ (2011) von Beyer und Wendt, wird auf die Vorteile verwiesen, die sich durch das Theaterspielen in der Grundschule für Schülerinnen und Schülern ergeben können:

² Auf der Webseite „Hamburger Bildungsserver“ finden sich beispielhafte Unterrichtsmaterialien für das Fach Theater, darunter auch speziell für die Grundschule. <https://bildungsserver.hamburg.de/darstellendes-spiel-grundschule/>.

Abbildung 6: Gründe für das Theaterspielen in der Grundschule



Theaterarbeit trägt weitestgehend zur Entwicklung des Selbstkonzeptes der Kinder bei. Sie kurbelt die Wahrnehmung der Kinder in Bezug auf ihr Können, die eigenen Fähigkeiten sowie die persönlichkeitsbezogenen Schwächen und Stärken an und entwickelt diese weiter. Wie in Kapitel 4 erwähnt, kann Theaterspielen durch seine sozialgebundene Arbeitsweise, seine Übungen und Formen des Spiels und vor Publikum präsentierten Ergebnissen die Persönlichkeitsentwicklung positiv beeinflussen, denn das Theaterspielen gibt „Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten“ (Riegel (2010), S. 111), sodass auch die schulischen Leistungen in anderen Fächern verbessert werden können (vgl. Beyer u. Wendt (2020), S. 12).

Das Bundesland Niedersachsen hat mehrere Alternativen entwickelt, um Theater und Schule zu kombinieren. Das Theaterspielen wurde beispielsweise in Hildesheim dem vor Ort angelegten theaterpädagogischen Zentrum übertragen, das gleichzeitig als Kooperationspartner dient und für die Lehrerfortbildung zuständig ist. Hier erfolgte eine Orientierung an der Bildungsinstitution Schule und eine umfangreiche Auswahl an Angeboten wurde entworfen.

Mit diesem Theaterlehrplan wird den Lehrkräften die Chance geboten, Theater, Tanz und Musik in der Schule zu etablieren. Diese Angebote sind an den altersgemäßen Interessen der Schülerinnen und Schüler sowie an den Rahmenrichtlinien der Lehrpläne des Landes Niedersachsen orientiert. Sie reichen von zweistündigen Impulsworkshops über Projektstage oder -wochen bis hin zu Theaterklassenreisen (vgl. Schneider (2009), S. 259).

In ihrem Artikel „Das Theater in die Schule holen“ (2011), stellt Ursula Jenni ein weiteres zentrales Netzwerk für die Verbindung zwischen Theater und Schule vor. Die Initiative Theater

und Schule (TUSCH) Berlin sorgt im Auftrag der kulturellen Bildung seit dem Jahr 1998 für dreijährige Kooperationen zwischen Theatern und Schulen, die finanziell, organisatorisch und inhaltlich von dem Projektbüro von TUSCH gefördert werden. Das TUSCH-Konzept mündet jährlich im März in einer gemeinsamen Darbietung während der TUSCH-Festwoche sowie im Austausch zwischen den Partnerschaften untereinander.

Anders als bei der nonformalen Bildung und den damit verbundenen Arbeitsbereichen wie der Theaterpädagogik am Theater müssen für den Bereich Theater an einer Schule als Teil der formalen Bildung Unterrichtsvorgaben in Gestalt von Lehr- oder Rahmenlehrplänen mit Bildungszielen formuliert werden und vorliegen. Dies ist seit den 1970er Jahren der Fall, allerdings nur in den Oberstufen, also der 7. bis 10. Jahrgangsstufe (vgl. Kup (2019), S. 143 ff.). Es gilt zu prüfen, wie sich Theaterprojekte in den jüngeren Jahrgangsstufen etablieren lassen, sodass gleichzeitig der Bildungsrahmen eingehalten wird. Hierfür kann fächerübergreifender Unterricht eine Lösung sein. Laut Weerning bestehen jedoch Probleme aufgrund der zeitlichen Begrenzung des Schultages, die das Organisieren von fächerübergreifendem Unterricht erschwert (vgl. Weerning (2004, S.9). Dennoch soll im Folgenden die Nützlichkeit von fächerübergreifendem Unterricht, insbesondere durch Theaterprojekte, geschildert werden.

In der Schule sollen die Kinder gelehrt werden, eigene Methoden und Anlagen herauszubilden, um eigenständig handeln und ihr eigenes Leben selbstverantwortlich gestalten zu können. Daher bedarf es einer Multiperspektivität, die durch fächerübergreifenden Unterricht eher geschult wird als durch ein einzelnes Fach. Bei fächerübergreifendem Unterricht besteht die Möglichkeit, alltägliche Perspektiven zu durchbrechen, um einen Blick über den eigenen Standpunkt hinaus zu gewähren, sodass die Schülerinnen und Schüler eine gewisse Distanz gegenüber der Wirklichkeit entwickeln und auf diese Weise neue und bereichernde Einblicke in die Realität erhalten. Zum Beispiel könnte das Aufgreifen eines Themas aus dem Deutsch- und Kunstunterricht im Fach Erd- und Sachkunde eine neue Erfahrung für die Kinder sein und zugleich für effektiveres Lernen sorgen (vgl. Weerning (2004, S. 9 f.).

Mit Kreativität lassen sich in Theaterprojekten Bezüge zu anderen Themen herstellen. Als Beispiel hierfür dient Maïke Plaths ‚Biografisches Theater‘, das umfangreiche Verknüpfungen mit dem Bildungsplan vor allem im Deutschunterricht bietet. Als gutes Beispiel hierfür dient Maïke Plaths „Biografisches Theater“, welches viele Verknüpfung, vor allem im Deutschunterricht mit dem Bildungsplan ermöglicht. Zwei Grundgedanken befinden sich hinter dem Konzept von Maïke Plaths biografischer Arbeit: Einerseits nimmt Plath an, dass die Biografie ein Produkt des Prozesses sowie Potenzials eines Menschen sei. Auf der anderen Seite bezieht sie sich größtenteils auf die Theorie des „Design Thinking“, in der Lösung von Problemen vorhanden sind, indem neue Einfälle von einem Interdisziplinären Arbeitskollektiv erforscht und anschließend für die Steigerung der Teilnehmenden Personen kontrolliert werden. Dabei werden unter anderen die Emotionen und das Verlangen der Individuen mit einbezogen, was sowohl zu einer Steigerung für das Klima im Prozess als auch für die Teilnehmenden Personen, welche an der Produktentwicklung beteiligt sind (vgl. Bachmann u. Beichel (2019), S. 73 f.).

Maïke Plath verwendet diese Prozesse des Design Thinking für ihren Ansatz des biografischen Theaters, welche sich in mehrere Teilprozesse aufteilt:

Abbildung 7: Phasen des Design Thinking und Act your life (aus: Bachmann u. Beichel 2019, S. 74)

	Design Thinking Prozessphasen	Act your life Prozessphasen
1	Understand / Verstehen	biografische Texte generieren
2	Observe / Beobachten	Fokus: Schmerzpunkt / Konflikte im Alltag
3	Synthesis / Ideenfindung	Drehbücher der Zukunft schreiben / das eigene Leben als Film (Fiktionalisierung auf biografischer Basis)
4	Ideation / Verfeinerung	künstlerische Erprobung und Umsetzung der »Drehbücher« im Kollektiv
5	Prototyping / Ausführung	1. Erprobung von Verhaltens- änderungen im Alltag (siehe auch Statuslehre, Status-Reset) 2. Erarbeitung von Filmen, Performances, Theater usw.
6	Implementing / Lernen	Regie über das eigene Leben führen

Eine der wesentlichen Aufgaben der Bildungsinstitution Schule ist die Demokratieverziehung, diese ist als Herzstück der Bildungsaufgabe festgeschrieben. Damit ist gemeint, dass jede Einzelperson die Urteilsfähigkeit und Selbstbestimmung sowie die Wahrnehmung der Verpflichtung besitzt, Verantwortung in der Gesellschaft zu tragen (vgl. Bachmann u. Beichel (2019), S. 77). Wenn davon ausgegangen wird, dass Demokratie durch das Handeln in der Schule wahrnehmbar gemacht wird, dann eignet sich das Konzept Maïke Plaths außerordentlich gut für die Demokratieverziehung, weil dieses auf der Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler beruht, weil sie auf einer demokratischen Führung und einer Kommunikation, welche Problemlösend agieren soll basiert. So arbeiten die Schülerinnen und Schüler eigenständig und können sich mit Themen wie „Macht“ und „Ohnmacht“ beschäftigen. Dabei kann jeder selbst entscheiden, wie stark der Grad der Beteiligung am Projekt ist (vgl. Bachmann u. Beichel (2019), S. 74). Wie in Punkt 4.1 *Effekte von Kultureller Bildung* entnommen werden kann, bezeichnet Kulturelle Bildung die Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst und der Gesellschaft beziehungsweise Sozialisation in Verbindung zur Kultur und Kunst. Und da es sich hierbei um biografische Arbeit handelt, so beschäftigen sich die Kinder immer auch mit sich selbst. Darüber hinaus erforschen sie auch unterschiedlichste Gesichtspunkte ihrer Umwelt wie beispielsweise Gerechtigkeit oder Vorurteil (vgl. Bachmann u. Beichel (2019), S. 74). Des Weiteren ist die „Friedensbildung“ im Bildungsplan festgeschrieben. Diese besagt, dass in der Schule gewaltfreie Strategien vermittelt werden, um Konflikte zu lösen. Tatsächlich ist diese „Konfliktlösung“ ebenfalls ein Bestandteil der biografischen Arbeit. Denn in der 5. Phase, siehe Abbildung 7 sollen vielseitige Verläufe getestet werden, mit welcher eine Konfliktsituation entschärft werden kann. Die

Kinder erhalten dadurch die Kompetenz mit schwierigen Ereignissen zurecht zu kommen und haben zudem die Möglichkeit dies auf spielerische Weise zu reflektieren (vgl. Bachmann u. Beichel (2019), S. 74).

Der Bezug zum Deutschunterricht der Klassenstufe 1 bis 4 lässt sich mit Plaths Konzept auf die Bildungsinhalte „mit Texten und anderen Medien umgehen“ sowie „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ übertragen. Allerdings gibt es hier einige Einschränkungen für die Umsetzung des Konzeptes, insbesondere in Klasse 1 und 2, weil einige Schülerinnen und Schüler noch nicht richtig lesen und schreiben können und dann oftmals überfordert sind (vgl. Bachmann u. Beichel (2019), S. 79). Natürlich kann am Anfang mit wenigen leichten Begriffen gearbeitet werden. Eine gute Möglichkeit bietet auch die von Maike Plath entworfenen Warm-Ups, Auftritts- Konzentrations- und Sensibilisierungsübungen, denn durch diese können in der Klassenstufe 1 und zwei Grundbausteine für das biografische Theater gelegt werden, sodass am Ende der Klassenstufe 2 gemächlich erste Bezugspunkte zur biografischen Arbeit hergestellt werden können (vgl. Bachmann u. Beichel (2019), S. 80). So kann ab der 3. Klassenstufe Texte entworfen werden, die sowohl über erlebtes als auch erfundenes formuliert und aufgeschrieben werden sollen. Dadurch werden Grundlegende Eigenschaften für den Bildungsrahmen im Deutschunterricht wie die Schreib- und Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler gefördert (vgl. Bachmann u. Beichel (2019), S. 81 ff.).

Im *Anhang* dieser Bachelorarbeit befindet sich ein Rahmenentwurf für ein Theaterprojekt.

6.2 Vermittlung durch Partizipation

Ein bedeutsames Merkmal von partizipativen Praktiken wie Kup (2019) sagt, ist die mit ihnen zusammenhängende Responsibilisierung, des Individuums, sodass das Mitwirken und Sich beteiligen auf der einen Seite zu einem Verlust der Distanz und somit auch gegebenenfalls an Fähigkeit zu Kritik führt , auf der anderen Seite aber zur Abgabe von Verantwortung beiträgt: Aus diesem Grund ist Partizipation die Berechtigung dazu, Verantwortung zu übernehmen (vgl. Kup (2019), S. 69). Dies bezieht sich insbesondere auf die Förderung der Eigenkontrolle. An erster Stelle steht der Sinngehalt von Partizipation, die ‚aktive Teilnahme‘. Sie soll bei der Aktivierung des Individuums assistieren also diese zur ‚aktiven Teilnahme‘ bewegen, um ihre Persönlichkeit sowie Eigen- und Sozialverantwortung übernehmen zu können sowie primär die charakteristischen Besonderheiten durch die Teilnahme mit einzubringen (vgl. Kup (2019), S. 77).

Im Theater wird die zentrale historische Phase, die für die heutige Erkenntnis von Partizipation verantwortlich ist, mit den künstlerischen Avantgarden zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Verbindung gebracht. Hier rückten die Zuschauenden in den Vordergrund des Geschehens und wurden dadurch füreinander sichtbar. Abgesehen von den avantgardistischen Experimenten, bei denen das Publikum einbezogen wird, werden heutzutage oft politisch gegenläufige Aktionen wie beispielsweise das sowjetische Massenspektakel und das

proletarische Agitproptheater unter dem Schlagwort ‚Partizipation‘ debattiert (vgl. Kup (2019), S. 85).

Des Weiteren lässt sich durch den Gedankenaustausch um das partizipative Theater die Möglichkeit erschließen, neue Arten von ‚Begegnung‘ zu testen. Tatsächlich betonen einige Autoren, darunter Gerald Siegmund (2016), dass die Leistungsfähigkeit der Kunstform Theater darin bestünde, verschiedene Arten sozialer Praxen oder Gemeinsamkeiten auszuprobieren (vgl. Kup (2019), S. 93). Dies lässt sich besonders in der Institution Schule erproben, in der unterschiedliche soziale Schichten aufeinandertreffen. Beispielsweise verwendet Bishop (1971) inzwischen den Ausdruck ‚social turn‘ statt ‚performative turn‘, der eine ethische Wende in der Kunstkritik bewirkte. Zentrales Merkmal sei also immer weniger die ästhetische Beschaffenheit einer partizipativen Kunstaktion, sondern vielmehr die Methode sowie Größe, mit der sich die teilnehmenden Personen engagieren. Im Fokus steht demnach immer mehr die Persönlichkeitsentwicklung der Individuen (vgl. Kup (2019), S. 101).

Die Wurzeln von Theaterarbeit an Schulen reichen im deutschsprachigen Raum bis in das 15. Jahrhundert zurück. Seit den 1960er Jahren ist Theater zumindest in den meisten Bundesländern und trotz der starken Heterogenität als Schulfach etabliert. Diese Heterogenität spiegelt sich nicht zuletzt in der Namensgebung des Faches wider. Neben der Bezeichnung ‚Darstellendes Spiel‘, die in den meisten Bundesländern verwendet wird, existieren auch Fächer mit den Namen ‚Theater und Film‘ (Bayern), ‚Kultur und Künste‘ (Sachsen-Anhalt) oder ‚Gestalten‘ (Schleswig-Holstein). Allerdings benennen immer mehr Bundesländer das Fach von ‚Darstellendes Spiel‘ in ‚Theater‘ um, wodurch das Fach mit den anderen künstlerischen Fächern wie Musik- und Kunstunterricht gleichgesetzt wird, insbesondere, da Experten diese Namensänderung eingefordert haben (vgl. Kup (2019), S. 142). In den letzten Jahren wurde das Thema Partizipation in der Sparte Theater im Zusammenhang mit dem Schulsystem immer großflächiger diskutiert. Es nimmt vor allem in den Kooperationsmodellen wie „TUSCH – Theater und Schule“, worauf in Abschnitt 5.1 bereits eingegangen wurde, eine wesentliche Rolle ein (vgl. Kup (2019), S. 142).

Darüber hinaus kann für die Kinder und Jugendlichen Teilhabe vor allem durch Zugänge zur Kultur geschaffen werden. Der ASSITEJ Deutschland e. V., die Vereinigung der Theater für Kinder in Deutschland, hat mit seinem Programm „Kultur macht stark“ erreicht, dass Projekte der kulturellen Bildung ihrer Mitglieder und anderer Antragsteller und Antragstellerinnen finanziell unterstützt werden, sodass, wie eingangs unter Punkt 2 *Zielgruppe* erwähnt, auch benachteiligte Kinder mindestens zweimal jährlich ein Kinder- und Jugendtheater besuchen können (vgl. Schneider u. Eitzeroth (2017), S. 245). So wären Theaterbesuche in der Grundschule ein guter Start, um die Teilnehmenden an ein Theaterprojekt heranzuführen, weil sich vor allem hier eine multikulturelle Gesellschaft ohne Vorurteile oder Trennung der Bildungsschichten zeigt.

6.3 Schaffung von Räumlichkeiten für informelles Lernen

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) betonte bereits im Jahr 2003 innerhalb des Investitionsprogramms „Zukunft, Bildung und Betreuung“ die Bedeutung von Zeit für Ruhe und Kommunikation sowie für Bewegung, Spiel und Sport. Demnach sollen neben dem formellen Unterricht und den nicht formellen Angeboten an Schulen zusätzliche Räume explizit für das informelle Lernen eingerichtet werden (vgl. Derecik (2015), S. 32). Solche Räume können dazu dienen, Theater als nicht formelles Lernangebot im Schulsystem umzusetzen und trotz des vorgegebenen Lernplanes Lernziele zu formulieren und somit mit Theater, wie im Abschnitt 5.1 beschrieben, fächerübergreifend zu arbeiten.

Die Schule sollte als Lern- und Lebensort verstanden und gestaltet werden. Diesbezüglich nimmt der Schulraum eine essenzielle Position ein. Die Bezeichnung des Raumes als ‚dritter Pädagoge‘, welche von Loris Malaguzzi begründet wurde, hat sich zunehmend im 21. Jahrhundert durchgesetzt. Dies impliziert eine Funktion des Raumes, die pädagogischen Methoden vermittelt beziehungsweise der das Lehren und Lernen positiv beeinflusst. Der Raum als dritter Pädagoge ist als ein komplexes System zu verstehen, „in dem die objektiven Eigenschaften des Raumes, die subjektiven Erfahrungen, Einstellungen und Ansprüche des Individuums, die sozialen Eigenschaften der Gruppe und die spezifischen funktionalen Rahmenbedingungen, in diesem Fall also die pädagogischen Ziele und Methoden, miteinander in Beziehung stehen“ (Forster, 1997, zit. n. Derecik, 2015, S. 28). Die Schulräume sollen demzufolge eine einladende Lernumgebung bieten, „denn nur ein Gebäude, das Anreiz zum Lernen gibt, kann zu dauerhafter Leistungsbereitschaft und nachhaltiger Lernfähigkeit führen“ (Rogger 2012, zit. n. Derecik, 2015, S. 28). Dadurch beeinflusst die Gestaltung des Schulraums „in signifikantem Ausmaß auch die Bildungschancen Heranwachsender“ (Rittelmeyer 2008, S. 718, zit. n. Derecik, 2015, S. 28).

Derecik (2015) beschreibt schulfreie Räume mit ihrer doppelten Bedeutung als einen passenden Begriff: Auf der einen Seite sind es Räume, die vom organisierten Ablauf des Unterrichts und dem schulischen Zwang losgelöst sind, auf der anderen Seite sollen die Schülerinnen und Schüler die Freiheit zur Ausführung selbstbestimmter Aufgaben haben. Alle Schulen brauchen Freiräume, in denen junge Heranwachsende in Kontakt miteinander kommen, Regeln und Grenzen im Zusammenleben miteinander testen, sich mit sich selbst auseinandersetzen und voneinander lernen können. Schulfreie Räume sind demnach spezielle Räume, in denen Kinder und Jugendliche nicht ‚pädagogisch belagert‘ werden. Darüber hinaus betont Derecik (2015), wie bedeutend schulfreie Räume für die Entwicklung von Heranwachsenden und für Schulen sind, denn mit ihnen kann durch selbstbestimmtes und selbstverantwortliches Handeln ein schnellerer Selbstbildungsprozesses angeregt und durch diesen Prozess die Schule zu einem Lebensraum gestaltet werden.

Derecik Ahmet (vgl. 2015) gliedert darüber hinaus die Schule in zwei wesentliche Bereiche, in denen schulfreie Räume gestaltet werden können: Freiräume im Schulgelände und Freiräume im Schulgebäude. Der Autor zeigt auf, wie diese schulfreien Räume eingerichtet werden können. In den großen Pausen versammeln sich Gruppen zur selben Zeit auf dem Schulgelände. Um dieser kulturellen Vielfalt gerecht zu werden, bietet es sich an, das Schulgelände in mehrere Areale zu unterteilen, zum Beispiel durch Sitzbänke, Wiesen, Tischtennisplätze oder Kletterwände. Diese und weitere Bereiche können den drei übergeordneten Sparten Sporträume, Schulhofflächen und Spielplätze zugeordnet werden.

Viele Kommunen gehen zudem dazu über, das Schulgelände als einen Aspekt der Bildungslandschaft zu betrachten, und geben die öffentliche Nutzung von Schulgeländen außerhalb der Schulzeit frei. Dies ist auf die veränderten Lebensbedingungen der Heranwachsenden zurückzuführen und stellt einen bedeutsamen Fortschritt in Richtung des informellen Lernens dar. Die Anregung zu informellen Tätigkeiten innerhalb der Pause kann durch eine ansprechende und abwechslungsreiche Gestaltung des Geländes hervorgerufen werden. Außerdem kann dieser Impuls auch von Objekten und Materialien ausgehen, die zum Ausprobieren und zur Gestaltung der eigenen Kreativität einladen. Es muss also eine entsprechende Vielfalt an ‚Angeboten‘ vorhanden sein. Dadurch werden die Heranwachsenden weniger angeleitet und es kann eine Form des informellen Lernens stattfinden.

Damit eine Schule zu einem Ort werden kann, an dem gelebt und gelernt wird, genügt es nicht, das Schulgelände umzugestalten. Es ist auch eine Umstrukturierung des Schulgebäudes notwendig, insbesondere aufgrund der Jahreszeiten. So findet beispielsweise im Sommer mehr Leben auf dem Schulgelände statt, im Winter oder bei Regen kann das Schulgebäude ansprechender für die Heranwachsenden sein. Diese Attraktivität kann laut Derecik (2015) entstehen, indem konkrete Räume, darunter die ‚offene Turnhalle‘, ‚offene Klassen‘ sowie ‚Flure und Pausenhalle‘ entwickelt und umgestaltet werden. Darüber hinaus können sich diese Räume in weitere Unterkategorien einteilen lassen, wie ‚Ruheräume‘, ‚Gesellschaftsspielräume‘ (Begegnungsräume) oder ‚Sport- und Bewegungsräume‘. Eine Freizeitbibliothek steht aufgrund der häufig eingeschränkten Raumkapazität nicht in direkter Verbindung mit den ‚Freiräumen‘, sondern wird als integratives Element einer Schulbibliothek verstanden. Zudem steht die freiwillige Nutzung einer Freizeitbibliothek in engem Zusammenhang mit den Angeboten einer ‚gewöhnlichen Schulbibliothek‘ und ist dadurch im schulischen Kontext verankert (vgl. Derecik 2015).

Die Umgebung kann also ein bedeutsamer Einflussfaktor dafür sein, die Kreativität der Kinder zu fördern und einen Raum zu schaffen, in dem sich die eigene Persönlichkeit entfalten kann. Dieser Effekt kann bereits im Klassenzimmer erzielt werden, denn sobald das Theaterspiel beginnt, wird die gewohnte, regulierte und oftmals bewertende Form des Unterrichts durchbrochen. Demzufolge können die Kinder den sozialen Umgang mit anderen in fiktiven Situationen üben und darüber hinaus mit ihrem Tun – zum Beispiel mit ihrer Mimik sowie Gestik zu arbeiten – die eigene Kreativität entfalten (vgl. Weerning (2004), S. 23). Zudem findet Theater häufig in einem dem Unterricht fremden Umfeld statt, fern von gewohnten Strukturen, beispielsweise in den Organisationsbauformen des Projektunterrichtes, der Projektwoche, der Theater-AG oder im Rahmen von Schulfesten, in ungewohnten vertrauten Räumlichkeiten wie dem Klassenzimmer ohne die bekannte Sitzordnung und die vertrauten Möbel, in der Aula, dem Werk- oder dem Musikraum. Aus diesem Grund ist das Umstrukturieren von Alltäglichem und Gewohntem (Kreativitätshemmendem) für die Kinder vom Vorteil, weil sie dadurch ihre Perspektive in Bezug auf Räumlichkeiten verändern und ihrer Kreativität sowie Fantasie freien Lauf lassen können (vgl. Weerning (2004), S. 23).

7 Fazit

Das Ziel dieser Arbeit war es, eine Verknüpfung zwischen Theater mit Grundschulkindern und deren Entwicklungspsychologie herzustellen um den positiven Einfluss, welche diese künstlerische Form im Bildungssystem besitzt hervorzuheben und um einen Überblick zu vermitteln, wie Theaterprojekte in einer Schule umgesetzt werden können beziehungsweise was dabei beachtet werden sollte. Wie sich herauskristalisieren konnte, besitzt Theater als Kunst und Spielform in Schulen eine enorme Wirkung auf Lernprozesse, insbesondere im Verhältnis zur kulturellen- und ästhetischen Bildung sowie Persönlichkeitsentwicklung. Darüber hinaus schafft Theater einen Raum für Interaktion zwischen den Teilnehmenden sodass soziale Fähigkeiten, welche wichtig für Kinder in der mittleren Kindheitsphase sind, gefördert werden können.

Obwohl Theater in der Schule in den meisten Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland in den letzten Jahren, ob als Wahlpflichtkurs oder kulturelles Projekt während Schulfesttagen etabliert wurde, stehen Grundschulen nach wie vor wenig im Fokus. Dabei ließen sich viele im Bildungsplan festgesetzten Richtlinien durch fächerübergreifenden Unterricht, wie die Sprach- Text- und Schreibkompetenzen der Schülerinnen und Schüler mittels Theater fördern. Es bleibt abzuwarten inwieweit Theater sich in Zukunft noch im Schulsystem verbreiten wird. Jedoch, falls die Immanenz von diesem Genre weiter so verläuft, dann kann Gewiss damit gerechnet werden, dass Theater in Laufe der nächsten Jahre auch in Grundschulen nach und nach ankommen wird, sei es in Form von Wahlpflichtkursen, Theaterprojekten oder in Form von Theaterunterricht.

Literaturverzeichnis

- Agyeman, M.-C. (2015). *Persönlichkeitsentwicklung durch Theaterpädagogik*. Grin-Verlag.
- Anna-Sophie Bachmann, J. J. (2019). *Theater an Grundschulen Bildungstheorie und Schulpraxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bundestag, D. (2007). Schlussbericht der Enquete-Kommission "Kultur in Deutschland"., (S. 512).
- Christoph Steinebach, D. S. (2016). *Basiswissen Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Derecik, A. (2015). *Praxisbuch Schulfreiraum*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Diede, S. (01. August 2021). *hs-koblenz.de*. Von https://www.hs-koblenz.de/fileadmin/media/profiles/sozialwissenschaften/Jaschu/Diede_Schatoba_Endversion.pdf abgerufen
- extra, P. G. (2011). *Darstellendes Spiel: Theaterstücke, Ideen und Anregungen für den Unterricht*. Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag.
- Jutta Kray, S. S. (2012). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Kasten, H. (2018). *Entwicklungspsychologie, Lehrbuch für Pädagogische Fachkräfte*. Haan - Gruiten: Verlag Europa-Lehrmittel.
- Kienbaum, S. E. (2019). *Entwicklungspsychologie der Kindheit, von der Geburt bis zum 12. Lebensjahr*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer .
- Kulturrat.de*. (28. Juli 2021). Von <https://www.kulturrat.de/presse/pressemitteilung/enquete-bericht-kultur-in-deutschland-zehn-jahre-referenzdokument/> abgerufen
- Kup, J. (2019). *Das Theater der Teilhabe*. Milow: Schibri-Verlag.
- Löbl, K. (2013). *Entwicklungsaufgaben in Kindheit und Jugend nach Robert J. Havighurst*. Hamburg: GRIN Verlag.
- Marianne Röthlisberger, R. N. (2010). Exekutive Funktionen: Zugrundeliegende kognitive Prozesse und deren Korrelate bei Kindern im späten Vorschulalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 99 - 110.
- Ministerium für Kultus, J. u.-W. (10. Juni 2021). *Landesbildungsserver Baden - Württemberg*. Von <https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/leitperspektiven/praevention-und-gesundheitsfoerderung/entwicklungsaufgaben/kindheit> abgerufen
- Paulus, M. (2019). *Schlüsselexperimente der Entwicklungspsychologie*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Reinfelder, H. (15. juni 2021). *baer.bayern.de*. Von <https://www.baer.bayern.de/impressum/index.php> abgerufen
- Reinwand, V.-I. (2008). *"Ohne Kunst wäre das Leben ärmer"*. München: Kopaed Verlag.
- Rettich, H. -M.-W. (1990). *Kunstkonzeption des Landes Baden-Württemberg (SR5h)*. Freudenstadt: Verlag Freudenstadt.

- S., D. (7. Juli 2021). *Kita.de*. Von <https://www.kita.de/wissen/propriozeption/> abgerufen
- Schneider, W. (2009). *Theater und Schule, ein Handbuch zur kulturellen Bildung*. Bielefeld: Trascript Verlag.
- Thomas Heyl, L. S. (2016). *Frühe ästhetische Bildung*. Heidelberg: Springer Verlag Berlin.
- Weerning, C. (2004). *Umsetzung von Theaterprojekten in der Grundschule*. Grin Verlag.
- Weisi, P. (27. Juli 2021). *Theaterwerkstatt-Heidelberg*. Von https://www.theaterwerkstatt-heidelberg.de/wp-content/uploads/2016/09/AA_BF10_1_Weisi_Pia_Raum_fuer_Kinder_Jugend.pdf abgerufen
- Wiening, H. (15. Juli 2021). *www.initiativpark.com*. Von <https://www.initiativpark.com/unser-konzept/exekutive-funktionen/> abgerufen
- Wolfgang Schneiuder, A. E. (2017). *Partizipation als Programm*. Bielefeld: transcript Verlag.

Anhang

In mehreren Schritten soll an dieser Stelle aufgezeigt werden, wie ein Theaterprojekt in der Grundschule etabliert werden könnte. Auch hier ist es selbstverständlich nicht möglich alles genau so einzuhalten oder umzusetzen, denn vieles ist auch von der Schule und ihren Räumlichkeiten sowie der Schulleitung abhängig. Jedoch wenn die Bereitschaft und Lust für eine solche Umsetzung vorhanden ist, dann gibt es stets Möglichkeiten und Wege um diese Schritte, wenn nicht ganz, dann zumindest teilweise umzusetzen:

- Schritt 1 → Die Lust für ein solches Projekt muss vorhanden sein, demnach solltest du als Anleitende Person in erster Linie für eine Inszenierung mit den Kindern brennen, denn nur wenn du für das Erzeugnis brennst, kannst du in den Schülerinnen und Schülern das Feuer entfachen. Darüber hinaus wie in Kapitel 3.3 *Leistungsmotivation* beschrieben, bist du der Tüchtigkeitsmaßstab für die Leistungsmotivation der Kinder. Und je motivierter sie sind, desto größer ist ihre Bereitschaft teilzunehmen.
- Schritt 2 → Du brauchst ein Projektthema, welcher sich möglichst mit dem vorgegebenen Bildungsrahmen der Schule anfreundet und bestenfalls fächerübergreifend agiert, wenn auch nur für eine bestimmte Zeit, damit dein Projekt begründet werden kann. In diesem Beispiel möchte ich das Thema ‚Emotionen‘ als Leitthema verwenden, weil sich dieses gut mit dem Sachunterricht kombinieren lässt. Des Weiteren dient dieses Thema als ein guter Einstieg, besonders für Kinder in dieser Altersabschnittsphase, um emotionale Selbstwirksamkeit zu entwickeln sowie eigene Emotionen zu differenzieren und regulieren. Demnach werden die exekutiven Funktionen unterstützt, siehe Kapitel 3.2 *Emotionen*.
- Schritt 3 → Je nach dem für welches Projektthema du dich entschieden hast, wäre es sinnvoll diese im Unterricht in der groben Fassung behandelt zu haben. So könntest du die Schülerinnen und Schüler kurz nochmal mit den Grundemotionen vertraut machen: Freude, Trauer, Wut, Angst, Ekel, Überraschung, Verachtung.
- Schritt 4 → Ein Theaterbesuch initiieren. Dabei muss es nicht zwingend zu dem ausgewählten Projektthema passen. Außerdem sind Klassenausflüge in der Schule ‚begründet‘ immer möglich und eine willkommene Abwechslung für die Schülerinnen und Schüler. Zudem kann wie in Kapitel 5.1 *Effekte von kultureller Bildung* dieser Arbeit erwähnt, nicht früh genug damit begonnen werden, die kulturelle Bildung der Kinder anzutreiben.
- Schritt 5 → Im Unterricht über den Theaterbesuch und vor allem das Theaterstück sprechen und reflektieren (je nach Klassenstufe kann das Projektthema hier bereits in

die Fragerunde miteinfließen). Hierbei können beispielsweise folgende Fragen gestellt werden: Wie habt ihr euch im Theater gefühlt? Was ist euch dort besonders aufgefallen? Wie glaubt ihr haben sich die Schauspieler in ihrer Rolle gefühlt beziehungsweise was für Emotionen konntet ihr in den unterschiedlichen Situationen erkennen? Wie habt ihr euch als Zuschauenden im Publikum gefühlt?...

- Schritt 6 → Ein Warm-up oder eine Übung passend zum Thema eingliedern. Dabei kannst du dich unterschiedlichen Spezialisten und Spezialistinnen auf dem Gebiet, wie zum Beispiel Maike Plath inspirieren lassen. Mehr zu Maike Plath findest du in Kapitel 6.1 dieser Arbeit. Wenn es sich hierbei um ein längeres Projekt handelt, so ist es sinnreich ein Ritual einzuführen.
- Schritt 7 → Kapitel 6.3 *Schaffung von Räumlichkeiten für informelles Lernen* beschreibt wie Immanent die Raumgestaltung für das Lernen von Kindern und Jugendlichen ist, aus diesem Grund wäre es ratsam einen passenden Ort an der Schule zu finden um weiter zu machen oder den Klassenraum umzugestalten sodass eine kleine Bühne entsteht.
- Schritt 8 → Sobald eine Fläche für eine kleine ‚Inszenierung‘ besteht kannst du die Kinder in kleine Gruppen (3 – 4 Personen) einteilen. Die Kinder sollen nun versuchen Emotionen mithilfe von Standbildern zu Inszenieren. Am besten du verteilst vorgefertigte Karteikarten auf welchen die Empfindungen oder passende Bilder dazu abgebildet sind.
- Schritt 9 → Nach einer von dir bestimmten Zeitangabe geht es in die Aufführungen. Die Gruppen stellen sich nacheinander ihre fertigen Standbilder vor und müssen dabei erraten welche Empfindungen die einzelnen Teilnehmenden in Szene gesetzt haben. Alternativ dazu kann die Übung erweitert werden, indem einzelne Bewegungsmuster der Standbilder verändert werden, während die Zuschauenden ihre Augen geschlossen halten. Anschließend müssen die Schülerinnen und Schüler zusätzlich erraten, was in den jeweiligen Standbildern verändert wurde. Beispielsweise war vorher der linke Arm oben, jetzt hingegen ist es der rechte Arm, welcher nach oben gestreckt ist. Dies fördert die Wahrnehmung der Kinder und sorgt für etwas Würze in diesem Spiel.
- Schritt 10 → Zum Abschluss kann erneut über das Erlebte reflektiert werden.

Dies ist nur ein kleines Beispiel für euch ‚Theaterbegeisterte Menschen‘ gewesen, welches dazu dienen soll junge Menschen Theater näher zu bringen.

Ich wünsche euch viel Erfolg bei euren angehenden Projekten!

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit mit dem Titel „Theaterprojekte im System Schule? Chancen, Risiken, Grenzen“ eigenständig und ohne fremde Hilfe angefertigt habe. Textpassagen, die wörtlich oder dem Sinn nach auf Publikationen oder Vorträgen anderer Autoren beruhen, sind also solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Ort, Datum, Unterschrift