

Impulsreferat zum Bundeskongress am 23. März 2012 in Hamburg

## **“Theaterunterricht in der Sekundarstufe 1 ist anders”**

Von Maïke Plath

### **Zur bildungspolitischen Relevanz des Faches Theater in der Sekundarstufe 1**

Filmausschnitt: Abo!!

( aus dem Dokumentarfilm über ein einjähriges Theaterprojekt mit Jugendlichen einer 8. Klasse an der Anna-Siemsen-Schule Neukölln in Kooperation mit dem freien Theater “Eigenreich” 2008 von Aya Kuame)

Interview Mert und Aysel (8. Klasse):

Mert: Was sind deine Lieblingsfächer?

Aysel: Musik und - Theater!

Mert: Warum Theater?

Aysel: Weil... (denkt nach) – Ich möchte die Nation erreichen!

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Anwesende,

Bei der Antwort auf die Frage: **Warum Theaterunterricht in der Sek 1?** möchte ich mir heute ein Vorbild an den Schülern nehmen:

Reden wir erstmal über das ganz Große am Theaterunterricht: Die Kinder möchten die Nation erreichen.

Wie können wir ihnen dabei behilflich sein?

Zunächst einmal, indem wir dem professionellen Theaterunterricht in der Schule den Stellenwert zusprechen, den er tatsächlich hat und uns ohne Angst vor Pathos die bildungspolitische Relevanz dieses Faches vor Augen führen.

Wer sich für die Zukunft interessiert, weiß, dass wir auf die Innovation und die Fähigkeiten der nächsten Generation bauen müssen.

Wenn wir auf Innovation und neue Ideen zur Lösung heutiger Probleme hoffen, sollten wir eigentlich besonders in den Schulen einen Nährboden dafür schaffen.

Wie sieht es an den Schulen damit aus?

Verkürzung der Schulzeit durch G8, Fixierung auf die Kernfächer, auf standardisiertes Wissen und Evaluierbarkeit alles Gelernten, verursacht Hektik und eine Erfüllungsmentalität. Bildung als 10-Punkte-Plan.

Möglichst schnell und möglichst effizient den möglichst höchsten Abschluss erreichen. Daraus notwendigerweise folgend die Einteilung aller Aktivitäten und Unterrichtsstoffe in "nützlich" und "nicht so nützlich".

FAZ, Feuilleton vom 15. März 2012:

"...Wir erleben derzeit eine Tendenz Bildung und kulturelle Erfahrungen auf ihren ökonomischen Nutzen abzuklopfen. Auf der Website der Hamburger Hafencity wird die dortige neue Katharinenschule nicht etwa als Ort humanistischer Bildung angepriesen, sondern als Hort künftiger Wirtschaftsbosse; "die Schulkinder", heißt es da, "genießen ihre Pause auf dem wohl höchsten Pausenhof der Stadt mit spektakulärem Panorama und lernen so eine wichtige unternehmerische Tugend: den Weitblick". In derselben Stadt gab es im vergangenen Jahr einen Vorstoß, den Kunstunterricht in der Grundschule abzuschaffen. Gegner dieses Plans argumentierten unter anderem, die Beschäftigung mit Kunst sei aber wichtig, da das Gehirn hierbei lerne, mit komplexen Strukturen umzugehen, was später im Berufsleben helfe; die Ökonomisierung des Denkens ist offenbar so weit vorangeschritten, dass auch die Verteidigung des Kunstunterrichts nicht mehr auf einen Common Sense

setzen kann, nach dem Beschäftigung mit Kunst nicht begründungsbedürftig, sondern Ziel in sich ist”.

Überall erleben wir heute Bildung in ausformulierten und nachprüfbaren Kategorien. Was sich in den Räumen dazwischen abspielt, wird ausgeblendet. Künstlerische Aktivitäten bitte nur dann, wenn sie berechenbar sind. Wird kulturelle Bildung auf diese Weise reduziert, dann erscheint sie in diesem Koordinatensystem nicht ausreichend nützlich zu sein und wird gerne und oft an den Rand gedrängt. Man muss sich aber fragen: Nützlich **wofür**? Auf welche Ziele bezogen? Ist eine so verstandene Bildung **nachhaltig**?

Prof. Dr. Hüther ( Prof. Für Neurobiologie, Leiter der Zentralstelle für neurobiologische Präventionsforschung der Universitäten Göttingen und Mannheim/Heidelberg) hat für ein **Modell nachhaltiger Gesellschaftsentwicklung** den Begriff der “Potentialentwicklungsgesellschaft” gefunden, der meint, “dass der neue Kontinent, den es zu entdecken gilt, **in uns selbst** liegt – freilich nicht im Sinne der (Selbst-) Ausbeutung, sondern im Sinne der Freisetzung bislang unerschlossener Potentiale”. Damit formuliert er eine Vision zukünftiger Bildung, die sich von der einseitigen Konzentration auf die Eroberung des Außen abwendet und einen Perspektivenwechsel auf die Entfaltung innerer Potentiale vornimmt.

Unsere Schulen sind auf die Eroberung des Außen konzentriert. Dadurch bleibt ein riesiges Feld an Zukunftsmöglichkeiten verborgen:

Ein immer größer werdender Anteil von Jugendlichen wird **durch das Bildungsangebot der Schulen nicht mehr erreicht**. Potentiale werden nicht entdeckt und liegen in der Folge brach, obwohl wir uns das als Gesellschaft überhaupt nicht leisten können.

Diese Aussage bezieht sich nicht nur auf Jugendliche aus bildungsfernen Kontexten oder mit dem berühmten Migrationshintergrund, sondern auf

alle Jugendlichen an allen Schulen: Auf Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen genauso wie mit besonderen Begabungen- die Förderung der Potentiale und individuellen Begabungen der Jugendlichen findet in unserem standardisierten Bildungssystem nicht ausreichend statt.

Damit verschleudern wir die wichtigste Resource, die wir haben und steuern – schon allein ökonomisch betrachtet- auf einen Supergau zu.

Dazu folgendes Zitat:

(Jugendliche, die unser Bildungssystem nicht erreicht, werden häufig als “Risikoschüler” bezeichnet). “Diese Gruppe, die derzeit immer größer wird, wird dauerhaft unsere Sozialsysteme belasten. Doch noch viel schlimmer: Diese Menschen stehen dauerhaft am Rand der Gesellschaft, sie können kaum an ihr teilhaben- weder finanziell noch sozial. (...)

Unser Versagen in der Bildung hinterlässt weitaus größere Schäden, als auf dem Konto. Geringe Bildung führt auch zu Ausgrenzung und Frustration, sie führt zu hohen Kosten für die Gesellschaft- schwächeres Wachstum, höhere Sozialausgaben, weniger Steuereinnahmen, mehr Kriminalität- und beeinträchtigt so unsere Zukunftsfähigkeit. 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 Chancenungerechtigkeit unseres Bildungssystems. “ ( “Dichter, Denker, Schulversager- Gute Schulen sind machbar- Wege aus der Bildungskrise”, Jörg Dräger, Klaus von Dohnanyi, 2011 Deutsche Verlags-Anstalt, München, S. 24)

Sobald man aber in Deutschland dieses Thema anspricht, zerfällt jede Zuhörerschaft in zwei Teile und verliert sich in einem ideologischen Streit. Die Sache, um die es eigentlich geht, wird darüber vergessen.

Dazu noch einmal Jörg Dräger (ebenda):

“In Deutschland scheinen wir uns, was das Thema Bildung angeht in ideologischen Grabenkämpfen zu lähmen. “Soll ein Bildungssystem vor allem die Schwächsten fördern, damit auch sie eine Chance haben? Oder soll es die Stärksten noch weiter nach vorne bringen, damit sie mehr Wachstum und Wohlstand für alle beitragen? Statt beides gleichermaßen in den Blick zu nehmen, haben die bürgerlichen Parteien jahrzehntelang für ein leistungsstarkes Bildungssystem gefochten und die Sozialdemokraten für ein chancengleiches. Dieser Streit zwischen den politischen Lagern verfestigte sich: Gesamtschule gegen Gymnasium, Förderunterricht gegen Hochbegabtenförderung. Das Gegeneinander hat uns blockiert, denn mit der Zeit nahm auch die Öffentlichkeit Leistung und Chancengerechtigkeit als unüberbrückbaren Gegensatz wahr.

Unlängst scheiterte die Hamburger Schulreform, weil Teile der bürgerlichen Mittelschicht befürchteten, dass eine Förderung der schwächsten Schüler zulasten der starken Schüler ginge. Andere Länder, etwa Kanada, haben diesen angeblichen Gegensatz nicht gesehen. Sie sind deshalb an Deutschland vorbeigezogen, nicht nur, was die Chancengerechtigkeit, sondern auch was die Qualität des Bildungssystems angeht. Schulpolitik in Deutschland war und ist geprägt durch ein Gegeneinander. Wir streiten über Schulstruktur, nicht über gute Schule und das, was sie ausmacht.” (“Dichter, Denker, Schulversager- Gute Schulen sind machbar- Wege aus der Bildungskrise”, Jörg Dräger, Klaus von Dohnanyi, 2011 Deutsche Verlags-Anstalt, München, S. 15)

Was macht gute Schulen aus? Viel mehr, als wir bisher öffentlich zu vertreten wagen : Der professionelle Theaterunterricht. **Weil er die Erschließung und die Freisetzung innerer Potentiale verfolgt und damit ein weites Feld neuer Denk- und Handlungsspielräume eröffnet.**

(Auch die Wirtschaft argumentiert inzwischen mit den Vorzügen von Theaterunterricht. Diese Argumentation ist allerdings eine Verkürzung dessen, was Theaterunterricht tatsächlich leistet. Es geht nicht nur darum, sich selbstbewusst, sprachgewandt und effizient im zukünftigen Job zu verhalten. Dies ist auch wieder nur eine Instrumentalisierung der Effekte von Theaterunterricht).

Nachhaltige Bildung bedeutet etwas anderes, als möglichst schnell und möglichst reibungslos ein klar definiertes Job- oder Status-Ziel zu erreichen. (Kleine Frage am Rande: Wer kennt denn die Jobs der Zukunft? Unsere Eltern verstehen ja schon nicht mehr, was **wir** eigentlich im Einzelnen in unserem beruflichen Alltag machen! Wir werden nur noch wenig davon verstehen, was unsere Kinder in 20 Jahren tun!)

Bildung im eigentlichen Sinne heißt immer: Zeit "verlieren", im Sinne von: Sich Zeit ganz bewusst nehmen; sich in der Tiefe mit Inhalten beschäftigen und darüber reflektieren mit dem Ziel, die Welt in Bezug zu setzen zu sich selbst, um darüber zu neuen, kreativen Erkenntnissen zu gelangen und eventuell auch bestehende Systeme in Frage stellen zu können. ( Genau diese Fähigkeiten sind für die Lösung der derzeitigen Probleme in unserer Welt aber absolut notwendig).

Statt sich also an Gymnasien mit dem Fach Theater tendentiell zu rechtfertigen im Vergleich zu den "ernsten, wichtigen" Fächern und im Zweifel das künstlerische Fach hinten an zu stellen (z. B. typische Schülerargumentation: "Ich kann nicht an der Probe teilnehmen, weil ich für eine wichtige Klausur lernen muss"), könnte man genau **umgekehrt** argumentieren: Je **mehr** Theaterunterricht, desto vielfältiger und facettenreicher gelingt die Bildung und umso größer wird die Chance auf eine erfolgreiche, selbstbestimmte Teilhabe an unserer zukünftigen Gesellschaft. Berechenbare berufliche Wege und Karrieren gibt es immer weniger. Ob ein Einser-Abi wirklich noch ein Garant für beruflichen

Erfolg und Zufriedenheit ist, ist schon jetzt äußerst zweifelhaft. Umso entscheidender wird eine Bildung, die vom Aspekt der Selbstwirksamkeit aus verstanden wird.

Im Folgenden möchte ich begründen, warum **Theaterunterricht als Grundvoraussetzung für selbstwirksame Bildungsprozesse verstanden werden kann.**

Dafür muss man sich nur anschauen, was beim Theaterunterricht eigentlich **genau** passiert.

Fangen wir mit einer sehr einfachen Sache an: Theater kann man nicht alleine machen.

Das heißt: Der Theaterunterricht **bedingt eine intensive Kommunikation und Beziehungsarbeit sowohl zwischen Lehrern und Schülern als auch zwischen den Schülern untereinander.** Anders kann er nicht gelingen.

Zur Bedeutung der Beziehungsarbeit für gelingende Bildung hier ein kurzer Ausschnitt aus "Lob der Schule" von Dr. Joachim Bauer:

" Der Mensch ist – und dies gilt für das Kind in ganz besonderer Weise – ein "Beziehungstier". Alles, was Menschen in Beziehungen erleben, wird vom Gehirn in biologische Signale verwandelt, wirkt sich auf die Biologie und Leistungsfähigkeit aus. (...) Wenn wir die Probleme der Schule lösen wollen, müssen wir an diesem Punkt ansetzen".

Nach Joachim Bauer ist die wichtigste Voraussetzung, um überhaupt nachhaltig lernen zu können, die erfolgreiche Aktivierung der Motivationssysteme in unserem Gehirn. Motivation zum Lernen entsteht nur dort, wo einem Menschen Interesse, soziale Anerkennung und persönliche Wertschätzung von anderen entgegengebracht wird. Erfolgreiche Beziehungsgestaltung ist demnach die zentrale Ausgangsbedingung für gelingende Bildungsprozesse.

(s. dazu Dr. Joachim Bauer, "Lob der Schule", Hoffmann & Campe 2007, S. 17-19).

Jeder hier weiß, dass intensive Beziehungsarbeit an Schulen zu kurz kommt. Im Zweifel wird eher ein Zettel ausgefüllt, als dass ein persönliches Gespräch geführt wird.

Jesper Juul fasst die derzeitige Situation an unseren Schulen folgendermaßen zusammen:

"Unsere Schulkultur ist traditionell keine Kultur des Dialogs, sondern des Monologs und Gehorsams. Die Schule gleicht nach wie vor einer Fabrik aus der (ökonomischen) Blütezeit der Industrialisierung. Dabei gibt es natürlich strahlende Ausnahmen, doch sind diese dünn gesät."

Und weiter:

" Seit 15 Jahren befindet sich die Schule in der Defensive und hat nicht viel anderes geliefert als einen endlosen Strom von Klagen über die aufmüpfigen Kinder unserer Tage, deren nachlässige Eltern es versäumt haben, ihnen die Flötentöne – Gehorsam und Unterwerfung – beizubringen. Die Lehrerausbildung und die archaische Kultur der öffentlichen Schule befinden sich mit dem modernen Menschen nicht mehr im Einklang. (...) In Deutschland stellt sich dieses Problem mit besonderer Schärfe, weil man noch immer daran festhält, die Kinder schon nach vier Grundschuljahren voneinander zu trennen. Über die zukünftigen Bildungschancen dieser Kinder entscheiden Menschen, die oftmals weder Zeit noch Interesse haben, sich der individuellen Persönlichkeit zehnjährigen Schüler zu widmen. Doch diese Politik entbehrt jeder seriösen wissenschaftlichen Grundlage. (...) So verwundert es nicht, dass sich immer mehr Kinder und Jugendliche von



der Schule abwenden und damit ihren ursprünglichen Wissendurst verleugnen.“

(Jesper Juul, “Pubertät – wenn Erziehen nicht mehr geht”, Kösel-Verlag, München, 2010, S. 43- 45)

Viele meiner Schüler, die sich aus dem regulären Unterricht bereits komplett verabschiedet hatten und entweder in die innere Emigration gegangen waren oder inzwischen schon dauerhaft die Schule schwänzten ( “schuldistanziert” waren), konnten durch den Theaterunterricht wieder motiviert und für die Teilnahme auch am anderen Unterricht wieder zurück gewonnen werden.

Was fehlt Jugendlichen neben intensiver Beziehungsgestaltung und Kommunikation in der Schule noch?

Hierzu ein Blick auf einen Ausschnitt von Schule in Berlin: In meiner bisher 8-jährigen Tätigkeit an einer Hauptschule in Berlin Neukölln (jetzt ISS) konnte ich folgende Beobachtungen machen: (Vorweg folgende Anmerkung: In Berlin beginnt die Sekundarstufe 1 mit der 7. Klasse und endet mit der 10.).

Nach einem relativ milden, noch eher konfliktarmen Einstieg zu Beginn der 7. Klasse findet man sich als Lehrkraft sehr schnell mitten im totalen Chaos der Pubertierenden wieder. Diese Entwicklungsphase könnte vielleicht durchaus kreativ und beglückend sein, sowohl für Lehrer als auch für Schüler- nicht aber im üblicherweise noch immer fächerorientierten, regulativen Schulsystem, das Irritationen und überraschende Verhaltensweisen der Schüler als Störungen der gewohnten Abläufe ansieht und damit Ressourcen und Potentiale übersieht.

Auf alle erdenklich kreativen Arten pubertierende Jugendliche hängen in zu engen Schulbänken in zu kleinen Klassenzimmern herum,

beschäftigen sich einen Großteil der abzusitzenden Zeit – trotz aller Verbote!- mit ihren diversen Smartphones, I-Pods, MP3-Playern und anderen technischen Errungenschaften, bekämpfen nur mühsam und meistens vergeblich ihren Bewegungsdrang und ihre Sehnsucht, woanders zu sein und schwanken ihren Lehrern gegenüber zwischen vollkommener Apathie auf der einen und extremer Albernheit oder Aggressivität auf der anderen Seite hin und her. Der Sinn der ihnen mühsam (und meistens vergeblich) dargebotenen Unterrichtsinhalte erschließt sich ihnen kaum oder gar nicht. Dementsprechend viel Kraft müssen wir als Lehrkräfte aufwenden, um sie “in Schach zu halten”. Warum machen wir das eigentlich mit??

Übrigens: Auch an Schulen, die nicht mit so offensichtlichen Auswirkungen der Pubertät zu kämpfen haben und wo sich Schülerinnen und Schüler noch etwas folgsamer benehmen können, sei die Frage erlaubt: Wieviel von den Unterrichtsinhalten bleibt tatsächlich und nachhaltig bei pubertierenden Jugendlichen hängen? Was ist bei Ihnen, bei Euch, in dieser Schulphase hängen geblieben?

Als Lehrer fragt man sich: Warum darf man mit diesen offensichtlich Gequälten nichts Sinnvolleres machen? Die Antwort lautet immer: Weil keine Zeit dafür da ist. Weil die nächste Vergleichsarbeit bzw. der nächst-anliegende Bildungsabschluss vorbereitet werden muss. Weil vorgeschriebene Unterrichtsinhalte in den Kernfächern abgearbeitet werden müssen.

Was aber tatsächlich in diesen Unterrichtsstunden stattfindet, ist die reinste Zeitverschwendung. Während der zwei, drei Jahre, in der sich die Pubertät am stärksten bemerkbar macht, erreichen die in der üblichen Form präsentierten Unterrichtsinhalte die Jugendlichen kaum. Der Verweis darauf, dass diese Inhalte später einmal für sie wichtig sein

könnten oder dass gute Noten für einen Abschluss erzielt werden müssen, bewirkt bei pubertierenden Jugendlichen oft nur ein Schulterzucken.

Dazu noch einmal Jesper Juul in seinem Buch "Pubertät- wenn Erziehen nicht mehr geht" (S. 18):

" Seit etwa 200 Jahren beklagen sich Eltern darüber, dass junge Leute mit 14, 15 nicht über Konsequenzen nachdenken wollen. Der Junge will ohne Helm Motorrad fahren, die Mutter sagt: "Dann kannst du bei einem Unfall sterben!" Der Junge sagt: "Da passiert schon nichts." Eltern denken in einem solchen Fall oft: "Ah- er rebelliert." Doch lässt der aktuelle Stand der Gehirnforschung vermuten, dass diese Reaktion nichts mit Rebellion zu tun hat. Vielmehr ist in diesem Alter der Teil des Gehirns, der für Konsequenzen zuständig wäre, außer Gefecht gesetzt.

Jugendliche können gar nicht darüber nachdenken. Neurobiologen sprechen davon, dass etwa 85 Prozent der Jugendlichen dazu nicht in der Lage sind. Die Verbindungen im Gehirn, die dazu nötig wären, funktionieren in dieser Zeit nicht. Das ist eine biologische Tatsache, die man daher nicht persönlich nehmen sollte. Der alte Witz, pubertierende Jugendliche sollten mit einem Schild "Wegen Umbau geschlossen" herumlaufen, ist gar nicht so falsch. Allerdings WOLLEN sie uns auch nicht zuhören, wenn wir sie darüber aufklären möchten. Doch das ist nichts Persönliches, nichts, das gegen uns gerichtet wäre."

In den Jahren der Pubertät fällt der übliche Unterricht nicht auf besonders fruchtbaren Boden und die Zeit wäre viel besser genutzt, wenn wir genau in dieser Phase durch intensiven Theaterunterricht wesentliche Grundlagen für ein weiteres, (lebenslanges!), erfolgreiches Lernen legen könnten. Hier sei erwähnt, dass auch alle Formen von Aktivitäten im Freien, Reisen, Wanderungen, Projekte, in denen der Sinn des eigenen Tuns direkt erfahrbar wird, sinnvoller wären als Arbeitsbögen ausfüllen

und still sitzen- mit der für die Jugendlichen wenig bis gar nicht überzeugenden Begründung, dass “man irgendwann einen Abschluss machen” soll.

Insbesondere der Theaterunterricht aber eröffnet so viele Möglichkeiten nachhaltiger, selbstwirksamer Bildung- in einer Zeit, die ansonsten ziemlich verloren ist-, dass man staunen muss, warum im Verhältnis zum Output, so wenig Theaterunterricht in der Sekundarstufe 1 statt findet.

Dort, wo die Grundvoraussetzungen für die Ingangsetzung selbstwirksamer Bildungsprozesse fehlen, ist der Theaterunterricht heutzutage überhaupt erst die **Ausgangsbedingung** für gelingende Bildung.

Diese großen Worte möchte ich an folgendem Beispiel belegen:

Ich habe im letzten Schuljahr eine gesamte 8. Klasse zum Theaterunterricht “verdonnert” und zwar 10 Unterrichtsstunden pro Woche, ein gesamtes Schuljahr lang. Das durfte offiziell nicht verraten werden. Auf dem Stundenplan standen vier Wochenstunden Deutsch, vier Wochenstunden Theater und zwei Stunden Ethik. In Wahrheit fand ausschließlich Theaterunterricht statt.

Das sah zusammengefasst so aus:

Die Klasse **las den gerade erschienenen Roman “Arab Queen”** von Güner Balci. Der Roman behandelt die **Freundschaft eines muslimischen mit einem deutschen Mädchen** und alle - durch den verschiedenen sozialen und kulturellen Unterschied- aufkommenden Konflikte.

Zu den Kapiteln, die die Kinder am meisten interessierten, wurden **biografische Texte verfasst**, in denen sie ihre eigene Situation mit der der Hauptfiguren verglichen oder den Beschreibungen im Buch **widersprachen und aus ihrer Sicht richtig stellten**.

Wunderbarerweise meldete sich mitten in diese Auseinandersetzung ein gewisser **Thilo Sarrazin** zu Wort, so dass die Klasse in zahlreichen Zeitungsausschnitten und Film- und Fernsehbeiträgen immer weiteres **Material zum Staunen und Diskutieren** fand und so an einer **gesellschaftspolitischen Debatte aktiv teilnahm**.

Die Autorin des Romans, **Güner Balci**, **besuchte die Klasse** während ihres Theaterunterrichts, diskutierte mit ihnen und sah sich bereits erarbeitete Szenen an.

Die Klasse machte die Erfahrung, dass es möglich ist, dass die eigenen Themen auch von allgemeinerer, gesellschaftlicher Bedeutung sind. Das das Private politisch ist.

Jede Schülerin und jeder Schüler **führte eine Mappe**, in die alles zum Thema Geschriebene und Gesammelte aufbewahrt wurde. Die Mappen sammelte ich jeden Tag ein und verschloss sie im Schrank, weil ich sie ansonsten nie wieder gesehen hätte. Jeden Text, den die Schüler schrieben, tippte ich zu Hause ab und korrigierte dabei ihre Rechtschreibfehler, so dass sie ihre Texte sauber und fehlerfrei zurück erhielten und motiviert waren, diese weiter – bei der Entwicklung ihres Theaterstückes- zu benutzen. (Mit Rotstift korrigierte Texte landen sofort im Papierkorb und können deshalb für weitere Auseinandersetzung nie genutzt werden).

Neben ausgiebigem **Körpertraining und gezielten Übungen zu gruppendynamischen Prozessen und zur Präsenz** auf der Bühne, lernte die Klasse im täglichen Theatertraining mindestens ca. 80 **verschiedene ästhetische Mittel des Theaters** kennen und erarbeitete in **Gruppenarbeit eigene Szenenentwürfe** unter zunehmend selbständiger Verwendung dieser ästhetischen Mittel. Darüber lernten sie sich **über die Wirkung ihrer Szenen zu verständigen** und konnten mit der Zeit darüber sprechen, warum ihnen eine Szene wichtig war, was sie damit für eine Wirkung auf der Bühne erzielen wollten, was ein Zuschauer

erkennen sollte und **in welchem Verhältnis die Romantextstelle zu ihrem eigenen Erlebten stand**. Auf diese Weise erlernten sie nebenbei, über **ihre private Situation auf einer Metaebene zu reflektieren**. (All das sind zentrale Kompetenzen, die in den **Lehrplänen** zahlreicher Fächer gefordert werden, im Theaterunterricht aber viel offensichtlicher tatsächlich erreicht werden!)

Die Schülerinnen und Schüler erkannten (zum ersten Mal!), dass ihre **eigene Sprache voll von Flüchen und Beleidigungen** waren und sie ständig in ihrer Arbeit behindert wurden, weil sie sich gegenseitig beleidigten und dann "aufs Blut" (also tatsächlich auch gewalttätig) stritten. Ihnen wurde (zum ersten Mal tatsächlich!) bewusst, dass die Arbeit **mehr Spaß macht**, wenn sie sich **nicht streiten** und dass sie **erfolgreicher sind, wenn jeder den anderen ausreden lässt**. Ein didaktisches Regelplakat "Wir hören einander zu und zeigen Respekt" an der Wand in ihrem Klassenraum hatte das in Jahren nicht bewirkt. All das, was in aufwendigen Konzepten zum "Sozialen Training" erreicht werden soll, erfüllt sich im Theaterunterricht eben von selbst und quasi nebenbei, vor allem aber wesentlich wirkungsvoller.

Das ist auch nicht verwunderlich, denn: Im Theaterunterricht wird **direkt und ohne zeitliche Verzögerung erfahrbar, dass sich Erfolge und damit Spaß (an der Arbeit!) einstellen, wenn man mit den anderen respektvoll umgeht**, sich ausreden lässt und **zusammen** an einer Sache, an einem großen Ziel arbeitet. Umgekehrt bemerken Schülerinnen und Schüler, dass es einfach sofort langweilig und unangenehm wird, wenn es durch Verhaltenstörungen nicht weiter gehen kann.

So bemerkte die Klasse auch bald, dass ihr eigenes "Ey, du Opfer!"-Verhalten komisch war und entwickelte eine Szene für das Theaterstück,

in der sie sich über sich selbst lustig machten. Für diese Szene bastelten sie **20 große Plakate, auf denen jeweils ein Schimpfwort** stand. Zwei Schulstunden lang lagen sie kreuz und quer auf dem Fußboden der Aula und malten versonnen ihre Schimpf-Schilder, waren begeistert, dass sie diese Schimpfwörter ganz offiziell ins Theaterstück einbauen durften, konnten sie im Folgenden dann aber nicht mehr ohne Ironie im Alltag verwenden. Was für ein Erfolg bezogen auf das Thema **Selbstreflexion!**

So wie in vielen anderen Szenen auch, erlebten die Schüler beispielsweise durch diese Schimpf-Schilder-Szene, dass es **andere Perspektiven** auf ihr bisher nur **privat empfundenenes alltägliches Leben** gibt. Sie konnten **Distanz zu sich selbst** entwickeln und über sich selbst lachen!

Am Ende brachte die Klasse ihr Theaterstück auf die Bühne vor großem Publikum. In der Aula der Schule noch fast gelähmt vor Aufregung und Angst vor Demütigungen aus dem Publikum, liefen sie dann aber bei späteren Vorstellungen in einem Theater geradezu zur Hochform auf.

Alles, was sie in diesen 10 Theater-Stunden pro Woche lernten, hatte für sie einen **zusammenhängenden Sinn und eine direkte Wirkung auf sie selbst**. Die Frage nach dem Sinn von Anstrengung und Arbeit erübrigte sich.

Während des gesamten Schuljahres waren sie auf ein **gemeinsames Ziel fixiert**, das für sie ganz direkt und spürbar einen Sinn machte. Alle Aktivitäten waren für sie **spürbar selbstwirksam**- weil sie ihre Fortschritte auf dieses Ziel bezogen **selber** sehen konnten. Kein einziger geschriebener Text verschwand in Schubladen und ward nie mehr gesehen – wie sonst. Alles was erarbeitet worden war, kam für sie auf den “Das-haben-wir-jetzt-schon-alles-geschafft-Stapel”.

Natürlich gab es haufenweise Streit und Konflikte, aber nie eine Stunde, in der sich jemand langweilte oder apathisch rumsaß, von den direkt sichtbaren Lernfortschritten, was **Sprache, Teamverhalten, Reflexionsvermögen und Selbstbewusstsein** angeht mal ganz zu schweigen. Kurz: In diesen Stunden gab es keine Zeitverschwendung. Besonders auch **Krisen und Konflikte** konnten mal in ihrer **konstruktiven Wirkung** erlebt werden (eine nicht zu unterschätzende Erfahrung im Hinblick auf den persönlichen Umgang mit zukünftigen Problemen und Rückschlägen!).

Der Schlüssel zu einem sinnvollen, nachhaltigen Lernen lag darin, dass es um ein **künstlerisches Produkt** ging und alle anderen Dinge dieser “großen Aufgabe” **untergeordnet** wurden, dass einzelne Lernschritte nicht **pädagogisiert** werden mussten (von hinten durch die Brust...). Dass man Texte schreiben und auswendig lernen musste, dass man hart arbeiten, entwickeln, verwerfen und wieder neu entwickeln musste, dass man Geduld mit den anderen und Durchhaltevermögen zeigen musste, das alles waren für sie keine fernen, **pädagogischen Forderungen**, sondern **Notwendigkeiten**. “Sonst hätten wir das Theaterstück nicht geschafft”, sagt Gezim, ein Schüler, selbst nach der Premiere. Ihm ist vollkommen klar, warum er auch mal Sachen lernen und tun musste, die anstrengend waren oder die er “doof” fand. Denn alles zusammen ergab direkt einen Sinn für die Schüler.

Das Lernen wird als Selbstzweck spürbar: Ich lerne nicht, **damit** irgendwas später (vielleicht !) passiert, sondern weil das Lernen an sich für mich in diesem Augenblick- einen Sinn ergibt. Wofür auch immer das dann später gut sein wird. Das ist Bildung im Sinne von Zeit verlieren, sich Zeit nehmen für eine wirksame Entwicklung innerer Potentiale. Viel zu selten kommt das in unserem Schulsystem vor. **Weil es keine (Zeit-) Räume für solche Entwicklungsprozesse gibt.**



Am wichtigsten aber ist, dass ein künstlerischer Prozess ein **unvorhersehbarer** ist. Es wird **nicht** auf ein zuvor ausformuliertes Ziel hin gelernt. Statt dessen wird auf der Grundlage eines zuvor vermittelten, klar definierten Fachwissens **ein Freiraum** geschaffen, der den Jugendlichen – auf der Grundlage des Gelernten!- tatsächlich Eigenständigkeit ermöglicht. Das Ergebnis ist **nicht vorhersehbar, nicht vorformuliert**. Und genau diese Situation werden Jugendliche später in ihren beruflichen (und privaten!) Kontexten erleben!

**Wertfreie** Akzeptanz dieser Eigenständigkeit ist deshalb ein **Muss**, um die Wirkung von Theaterunterricht, die wir immer behaupten, tatsächlich zu ermöglichen. Genau deswegen ist das Fach Theater aber auch so zukunftsfähig.

Das Ergebnis des Theaterjahres mit der Klasse sah folgendermaßen aus:

Für jegliche Form der fächerübergreifenden Projektarbeit waren sie von nun an aufgeschlossen und arbeitswillig. **Die Grundvoraussetzungen für ein selbständiges Arbeiten waren geschaffen**. Viele Themen fanden sie nun "interessant".

Das Drama lag in diesem speziellen Falle darin, dass sie im folgenden Schuljahr im Wesentlichen wieder 45-minütigem Fachunterricht ausgesetzt waren und von nicht wenigen ihrer Lehrer zu hören bekamen, dass sie ja nun ein "Jahr lang Spaß gehabt hätten, nun müsse aber wirklich mal wieder richtig gearbeitet werden". Diese Klasse hat dementsprechend rebelliert und tut es noch. Doch dies nur am Rande.

In dem beschriebenen Theaterprojekt mit einer Klasse waren all die schönen Worte von der Wirkung des Theaterunterrichts tatsächlich sichtbar. Ich glaube, dass die Wirkung von Theater nirgends deutlicher wird, als dort, wo ansonsten die Bildung versagt hat. Die Wirkung von Theater ist beispielsweise bei bürgerlichen Gymnasial-Schülern ebenso

groß, aber wir können das nicht so deutlich unter Beweis stellen, weil so viele andere Faktoren ebenso für eine positive Entwicklung verantwortlich sein könnten. Dort aber, wo wir es mit extrem verhaltensauffälligen Jugendlichen aus bildungsfernen Kontexten zu tun haben, ist die Wirkung von zeitaufwändigem, nachhaltigen Theaterunterricht dagegen geradezu erstaunlich. Es fehlt hier leider noch an empirischen Ergebnissen aus der Wissenschaft, die unsere Erfahrungen in der Praxis untermauern könnten.

Zusammenfassend lässt sich sagen:

**Wer mit Jugendlichen zu tun hat, die nur rudimentär über soziale Verhaltensweisen, sprachliche Mittel und für den gesellschaftlichen Erfolg relevanten Habitus verfügen, staunt, wenn er den Entwicklungsstand derselben Jugendlichen nach monatelangem, intensiven Theaterunterricht erneut überprüft: Die positiven Veränderungen sind gravierend.**

Deswegen ist Theaterunterricht nicht weniger als eine **zukunftsweisende Bildungsnotwendigkeit**. Es ermächtigt zur Teilhabe an unserer Gesellschaft und zwar in einem mündigen, kritischen und selbstbestimmten Sinne.

“Nur ein ästhetisch gebildeter Mensch ist ein mündiger Bürger.”  
(W. Klafki)

Wenn wir also eigentlich **wissen**, dass das Fach Theater diese Wirkungen hat, wie kommt es dann, dass es sich vergleichsweise nur so wenig an Schulen durchsetzt, und bisher, wenn wir es vor allem strukturell betrachten, im wesentlichen im Gymnasialbereich?

Zunächst einmal wohl deshalb, weil – außer uns - die wenigsten wissen, was Theaterunterricht überhaupt ist! Das heißt, dass wir offenbar ein

Vermittlungsproblem haben, was das Verständnis dieses Faches in der Öffentlichkeit angeht.

Viele am Schulleben Beteiligte -und überhaupt die meisten Menschen, leider eben auch Politiker, die von kultureller Bildung in der Schule reden - haben bisher eine sehr diffuse Vorstellung von "Theaterunterricht". Entweder sie denken an ihre eigene damalige Theater-AG in der Schule zurück, und glauben dementsprechend, dass es sich nur um einen angenehmen, vielleicht eher elitären, aber verzichtbaren Luxus handelt oder sie halten Theaterunterricht für ein verzichtbares Wohlfühlprogramm zur Selbstfindung.

Dass auch die Medien den Theaterunterricht völlig falsch konotieren, ist immer wieder in Zeitungen zu lesen. Im letzten Jahr – ganz besonders deutlich - beispielsweise in der ZEIT: In der Reportage über das Fach Theater – nun in allen Jahrgangsstufen an den Hamburger Schulen eingeführt- stellte die Autorin das Fach Theater als esotherisches Wohlfühlprogramm dar und stellte in süffisantem Ton den Sinn des Faches Theater in Frage.

Beispiel:

"Warum gerade Theater als zusätzliches Fach in die neuen Stundentafeln aufgenommen wurde, will die Hamburger Schulbehörde nicht begründen. Man habe es den beiden anderen künstlerischen Fächern gleichstellen wollen, heißt es nur.

Beim Bundesverband Theater in Schulen wittert man nun eine Chance für ein Fach, das an den meisten Schulen bisher ein Schattendasein fristet. Doch außerhalb der Behörde jubelt sonst kaum jemand.

Auf Theater angesprochen, nennen Leiterinnen und Leiter aller Schulformen das neue Pflichtfach ein »ganz großes Problem« und einen »Störfaktor«, sie fühlen sich von der Schulbehörde übergangen, halten die Einführung für übereilt, nicht durchdacht und sprechen von »massiven Missständen«.

Auf der Bühne der Französischen Schule sitzen Cornelia Bernheim und 24 andere Frauen im Stuhlkreis beieinander. Sie sind ganz in Schwarz gekleidet, tragen per Hand beschriftete Namensschilder und tauschen sich darüber aus, wie es ihnen in der vergangenen Woche ergangen ist. Unter den Anwesenden ist auch Maike Schomaker, die Lehrerin von der Elbinselschule. Es habe gut geklappt, sagt eine von ihnen. Es sei unglaublich gewesen, sagt eine andere, »still und konzentriert«. Was anmutet wie eine Selbsthilfegruppe, ist die Lehrerfortbildung.

Sie klappt eine Holztruhe auf und stellt den Frauen eine Aufgabe, die sie später im Unterricht verwenden können: »Ihr nähert euch der Schatztruhe, nehmt einen Gegenstand heraus und zeigt, wie ihr dazu steht.« Aus allen Richtungen schreiten oder stürmen die Lehrerinnen auf die Kiste zu und greifen sich Requisiten heraus, die sie eifrig oder heißhungrig durch den Raum tragen, einen roten Boxhandschuh etwa oder ein Brathähnchen aus Plastik. Die Kursleiterin lobt: »Die Kolleginnen sind alle sehr spielfreudig.«

Möglicherweise könne der Theaterunterricht gerade auf dem achtstufigen Gymnasium auch ein Ausgleich zu den Paukfächern sein, etwas, das entspannt. Schauspielern sei zwar gut für die Entwicklung der Persönlichkeit, aber keine Kompetenz, die Schüler in Klasse 5 und 6 dringend benötigten, sagt Margarete Eisele-Becker, die stellvertretende Vorsitzende des Gymnasialschulleiterverbandes in Hamburg. Die Mehrzahl der Mitglieder lehne die Neuregelung ab: »Gerade im G8 brauchen wir die Zeit für die Kernfächer – Mathe, Deutsch, Englisch und die Naturwissenschaften. Wir wollen kein zusätzliches ästhetisches Fach!«

(aus: "Die Zeit", 11.10.2011)

Dagegen schreibt dieselbe Zeitung beispielsweise über ein Fach mit Namen "Glück" in Baden Württemberg :

Wo einmal in der Woche Stürme wehen, wo gehopst, getanzt, gelacht und gelobt wird, dass es kracht, da steht »Glück« auf dem Stundenplan; seit zwei Jahren auch hier in der **Gemeinschaftsgrundschule Oberforstbach**. Nun gehört sie auch noch zu den ersten Grundschulen in Deutschland, die neben Lesen, Schreiben und Rechnen das Glücklichsein lehren. Damit hat auch das Stehen im Sturm zu tun.

Denn Glück setze »Körperbewusstsein« voraus, sagt die Tanz- und Bewegungstherapeutin Katja Reuter, Konzentration, Wir-Gefühl und die Kenntnis

der eigenen Position. Ob die Eltern getrennt sind oder die Kinder an Leistungsdruck und Versagensangst leiden – Unglück, das weiß sie aus ihrer Arbeit mit depressiven Erwachsenen, bekämpft man, indem man an der Einstellung zum Leben arbeitet.

Es folgt, zur Musik vom Rekorder, eine Runde Stopptanz – stoppt die Musik, soll die Bewegung einfrieren. Wer zu spät ist, fliegt raus. Großer Spaß! Danach werden Namenskärtchen gezogen. Es gilt, über die Mitschüler etwas Gutes aufzuschreiben, selbst wenn man sie nicht mag. Eine Herausforderung. »Zu der fällt mir nix ein!« – »Irgendwas Nettes fällt euch garantiert ein!« Und siehe, später lesen die Kinder über sich, dass sie schöne Augen haben, »lustig, aber auch nervig« sind, schlau sind, ein guter Freund oder wenigstens »gut in Mathe«. Das maßlose Loben der anderen heißt »Honigduche« und entstammt der Coachingwelt.”

(aus "Die Zeit", 30.12. 2011)

Der unterschiedliche Tonfall in beiden Berichten ist schon bezeichnend. Was leider völlig untergeht, ist: All das, was das Fach "Glück" erzielen möchte, und was so frisch und "hip" klingt, fällt bei einem professionellen Theaterunterricht sowieso als wertvolle Beigabe nebenbei ab und ist- für Theaterlehrer- ein "alter Hut".

Weil wir den Fokus bei der Vermittlung in der Öffentlichkeit aber immer (zu Recht!) auf das künstlerische Produkt und auf den künstlerischen und weniger auf den ganzheitlichen und sozialen Prozess und seine zahlreichen Nebenwirkungen gelegt haben, werden Argumente, die eigentlich für das Fach Theater an Schulen sprechen und insbesondere eine eher unwissende Öffentlichkeit bzw. Politiker überzeugen könnten, von anderen ins Feld geführt.

Es ist daher wichtig, dass wir uns – insbesondere bei der Forderung nach Theaterunterricht in der Sekundarstufe 1 – noch mehr Gedanken über unsere Öffentlichkeits- und Pressearbeit machen. Ohne ein breites öffentliches Bewusstsein über die gesellschaftspolitische Dimension eines Faches Theater an Schulen, werden wir immer nur kleckern

können, statt klotzen. (Man denke nur an die bombastische Wirkung eines öffentlich-wirksamen Projektes wie "Rhythm is it" von Simon Rattle).

Aber: Diese Vermittlung in der Öffentlichkeit ist einer Gruppe von erfahrenen, engagierten Theaterlehrern über die letzten Jahrzehnte hinweg trotz aller Widerstände immerhin so weit gelungen, dass das Fach Theater an Gymnasien einen strukturell einigermaßen gesicherten Platz gefunden hat.

Wie weit diese Bestrebungen gedanklich bereits zurück gehen, ist vielleicht nur wenigen bewusst.

### **Theaterunterricht in der Sekundarstufe 1 - Bestandsaufnahme**

Setzen wir uns also in eine Zeitmaschine und fahren über hundert Jahre in der Zeit zurück. Schauen wir uns an, wie das Ganze angefangen hat, wie die Wurzeln des Darstellenden Spiels aussahen:

Hierzu ein interessanter Auszug aus der Dissertation von Ulrich Hesse: "Vom Schulbühnenspiel zum Schulfach – Die Geschichte der Integration darstellenden Spiels in die Schule am Beispiel Hamburgs" (Quellangabe, s.u.):

1901 fand im Deutschen Schauspielhaus- nur wenige Monate nach dessen Eröffnung- eine Schüler-Aufführung der Komödie "Flachsmann als Erzieher" von Otto Ernst statt. Die Haupt- und Titelfigur Flachsmann ist der Vertreter der alten, von schematisierten Lehrmethoden und einschüchterndem Bürokratismus geprägten Schule, sein Gegenspieler Flemming dagegen der Prototyp des Lehrers einer neuen, bislang erst für die Zukunft entworfenen Schule: unkonventionell im Umgang mit Kindern und Kollegen, selbstbewusst, fantasiebegabt und mit ganzer Person seiner Lehraufgabe hingegeben. (...)

Die Berichte und Kommentare zu dieser Theatervorstellung sind Schlüssel für ein erstes Verständnis der Kämpfe um eine Schulreform in

Hamburg an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert. (...) Auffallend ist: Aus beiden Texten spricht ein starkes **Vertrauen in die Fähigkeit des Ästhetischen, verändernd auf den einzelnen und das Ganze einzuwirken**. Die Metapher vom Ausstreuen der Saat, die kräftig keimen und reichlich aufgehen möge, ist dafür ebenso bezeichnend wie die vom "Hauch sozialer Versöhnung", der vielleicht auch die "dumpfe Arbeiterstube" und das "verbitterte Elternherz" erreichen möge. In der Begegnung mit der Kunst liegt die Hoffnung, dass sie die benachteiligten Schichten des Volkes den privilegierten näherbringen könnte. (...) Die "Gewalt der Poesie" werde das sogar "erzwingen". Damit ist der zentrale Gedanke der frühen Hamburger Erziehungsbewegung benannt: Das individuelle Kunsterlebnis sollte einer durchgreifenden Reform von Schule, Leben und Gesellschaft den Boden bereiten. Als "ein großer Sieger" hält dieser Plan nun auch "seinen Einzug" in die Stätten öffentlicher Kunstpräsentation, die bis dahin nur dem bürgerlichen Teil der Gesellschaft vorbehalten waren. "

("Vom Schulbühnenspiel zum Schulfach – Die Geschichte der Integration darstellenden Spiels in die Schule am Beispiel Hamburgs", Dissertation, Universität Hamburg von Ulrich Hesse, herausgegeben im SCHIBRI VERLAG 2005, S. 30-32)

Eine ganze Generation von Theaterlehrern hat seit über hundert Jahren - und seit den 70-er Jahren ganz konkret- dafür gekämpft, Theater (damals Darstellendes Spiel in Abgrenzung zum "schlechten Schultheater") als reguläres Unterrichtsfach an Schulen zu etablieren. Die Sprengkraft dieses Faches wurde offenbar nicht bezweifelt, denn hinter diesen politischen Bestrebungen stand der Gedanke des trojanischen Pferdes: Man wollte das Fach in die Schulen bringen, um von innen heraus die Schulen zu verändern. Schon damals waren die Schulen nicht unbedingt Zukunftslabore der Kreativität. Das Fach Theater sollte erstarrte

Strukturen aufbrechen und den Bildungsbegriff erweitern. Es war durchaus ein Revolutions-Gedanke dahinter. Und zwar im Sinne des beispielsweise von Prof. Dr. Hüther geforderten Bildungsbegriffs- der Entwicklung innerer Potentiale.

Das, was ich heute hier erzähle, ist also nicht neu:

Schon in der Geburtsstunde des Darstellenden Spiels wurden bereits die folgenden zwei wesentlichen Aspekte verfolgt:

**Das Aufbrechen erstarrter Schulstrukturen zugunsten eines weiteren Bildungsbegriffes im Sinne der Erschließung individueller, innerer Potentiale und der Gedanke der Chancengerechtigkeit.**

Dabei ist letzterer Gedanke gerade heutzutage aktueller denn je:  
**Nur in den staatlichen Schulen erreichen wir ALLE Jugendlichen aller Schichten. Daher muss professionell angeleiteter Theaterunterricht an allen staatlichen Schulen strukturell fest verankerter Bestandteil sein.**

Zu verdanken haben wir allen engagierten Theaterlehrern bis heute, dass in fast allen Bundesländern Theater tatsächlich zum anerkannten Unterrichtsfach geworden ist.

Das ist ein erheblicher Erfolg und vor allem die Grundlage, auf der wir jetzt stehen. Aber wo sind die beiden zentralen Aspekte von damals geblieben?

Wo hat der Theaterunterricht die Strukturen der Schule in einem positiven, zukunftsweisenden Sinne aufgebrochen? (...?)

Wo hat der Theaterunterricht einen Beitrag zur gesellschaftlichen Chancengerechtigkeit geleistet?

Im Folgenden geht es besonders um die zweite Frage.



Wen erreicht der Theaterunterricht heute? – Folglich: Wen erreicht der Theaterunterricht nicht – und warum?

Wenn wir uns anschauen, wo Theaterunterricht derzeit in der Sekundarstufe 1 erfolgreich verläuft, muss man folgendes daraus schließen:

**Derzeit erreicht der Theaterunterricht nur die Jugendlichen, die über einen weitestgehend ähnlichen Bildungs- und Sozialisationshintergrund verfügen, wie ihre Lehrer.**

Dies ist auf mehrere Ursachen zurückzuführen:

Das Fach Theater wurde konzeptionell im Wesentlichen von Gymnasial-Lehrern entwickelt. Selbstverständlich waren dabei ihre Perspektive auf Schule und ihre Erfahrungen ausschlaggebend.

Methodische und didaktische Konzepte gingen demnach vom Gymnasial-Schüler aus. Sie sind zwar teilweise übertragbar, je mehr aber der Sozialisationshintergrund der Schüler von dem der Theaterlehrer differiert, desto häufiger scheitern diese Konzepte in der Praxis.

**Theaterunterricht in der Sek 1 – Unterschiede:**

Theaterunterricht in der Sek 1 an Schulen mit gymnasialer Oberstufe:

Dementsprechend ist zu beobachten, dass der Theaterunterricht in der Sek 1 am Gymnasium und an Gesamtschulen **mit** gymnasialer Oberstufe häufiger vertreten ist und erfolgreicher verläuft, als an Schulen ohne gymnasiale Oberstufe (Haupt- und Realschulen, Sekundarschulen ohne Oberstufe, Förderschulen). Dies lässt sich anhand eines Blicks auf die Kontingenzstundentafeln der verschiedenen Schulformen in den Bundesländern leicht beweisen.

Ursache dafür ist vor allem, dass Theaterlehrer mit einer abgeschlossenen Theaterausbildung meistens Gymnasial-Lehrer sind: In den meisten Bundesländern wird die Weiterbildungsmaßnahme für Darstellendes Spiel nur im Sek 2- Bereich angeboten. Sek 1- Kollegen dürfen teilweise daran teilnehmen, auf spezifisch Sek-1-bezogene Themen wird aber nur rudimentär eingegangen.

Hierzu ein stellvertretendes Beispiel aus der Praxis:

Nehmen wir eine Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe. Nehmen wir an, sie hat ein musisch-ästhetisches Profil. Daher gibt es dort ausgebildete Theaterlehrer, die neben ihren Oberstufenkursen DS auch Theaterkurse in der Sekundarstufe 1 haben. Manchmal klagen die Kollegen über die Gruppenstärke ihrer Kurse in der Sek 1 und darüber, dass die "Kleinen" so undiszipliniert und laut sind. Schlägt ein Schüler dauerhaft über die Stränge, wird ihm nahe gelegt den Kurs zu wechseln und ein anderes der vielen Kursangebote der Schule zu wählen, das (angeblich!) mehr seinen Neigungen entspricht. Der Theaterunterricht in der Sek 1 ist hier zwar anstrengend, aber auch erfüllend, da die "Kleinen" eine Wahnsinnsenergie mitbringen und noch nicht mit tausend anderen Verpflichtungen belastet sind, wie die Oberstufenschüler. Am Ende des Schuljahres finden kleinere und größere Präsentationen und Aufführungen der Sek1 Theater-Schüler statt. Hin und wieder nehmen Sek 1 Gruppen auch an Theaterwettbewerben wie SdL und ttj teil. Der Theaterunterricht in der Sek 1 verläuft hier weitestgehend erfolgreich, auch wenn er oft nicht so heißt. Es bleibt aber auch hier die Frage: Erreicht der Theaterunterricht alle Jugendlichen in gleicher Weise- oder scheitert er dort an genau den Schülern, die am meisten davon profitieren könnten?

Theaterunterricht in der Sek 1 an Schulen ohne gymnasiale Oberstufe

Findet Theaterunterricht an Schulen statt, wo der **Sozialisationshintergrund zwischen Jugendlichen und**

**Theaterlehrern stark differiert**, meistens an Schulen ohne gymnasiale Oberstufe, verlagert sich der Fokus der Arbeit häufig vom **künstlerischen hin zum pädagogischen Anliegen** oder er wird in **Form von Projekten von Künstlern oder Theaterpädagogen** erteilt. (Denn: Theaterlehrer mit einer abgeschlossenen Ausbildung sind – aus oben genannten Gründen - an solchen Schulformen die absolute Ausnahme).

In beiden oben genannten Fällen wird den Jugendlichen die Wirksamkeit von Theater im Sinne einer emanzipatorisch verstandenen Bildung vorenthalten.

Denn: Wird der Theaterunterricht pädagogisiert und als Maßnahme beispielsweise zur Gewaltprävention verstanden, wird ein künstlerisch-emanzipatorischer Prozess überhaupt gar nicht ausgelöst. Denn – wie wir alle wissen – entfaltet sich die bildungsrelevante Wirksamkeit dieses Faches eben gerade im künstlerischen Anliegen und in einer klar künstlerischen Zielsetzung, nicht in einer pädagogischen.

Umgekehrt scheitert dieser Prozess aber auch bei der ausschließlich künstlerisch motivierten Arbeit mit Künstlern oder mit Theaterpädagogen in Projekten, wenn in der Schule kein professioneller, in der Stundentafel fest verankerter Theaterunterricht stattfindet .

Das folgende Beispiel ist der Realität entnommen, der Name der Künstlerin wurde geändert:

Julia F., ausgebildete Schauspielerin und freie Künstlerin kommt an eine Schule, die nicht über eine gymnasiale Oberstufe verfügt, und möchte dort gerne ein Theater-Projekt machen. Die Schulleitung findet das gut, weil es ansonsten keinen professionell angeleiteten Theaterunterricht gibt und man sich ja gerne trotzdem mit einem musisch-ästhetischen Profil schmückt. Also schreibt Julia einen Projektantrag, die Kooperation wird

finanziell unterstützt und ermöglicht und sie arbeitet über einen begrenzten Zeitraum mit einer Gruppe von Schülern. Die Klassenlehrerin begleitet das Ganze, indem sie entweder am Rand sitzt und begeistert mitschreibt, was gemacht wird (kann man ja eventuell auch selbst gebrauchen), oder indem sie in der Zeit etwas Nützliches erledigt oder Kaffee trinken geht und der Künstlerin das Feld überlässt. Julia F. stellt schnell fest, dass das Ganze schwierig ist. Die Jugendlichen sind nicht so dankbar für das kulturelle Angebot, wie man sich das vorgestellt hat. Es herrschen teilweise chaotische Zustände. Die Schüler sind wenig bereit, Irritationen auszuhalten bzw. ihre eigenen Vorstellungen von Theater zu erweitern (entweder pubertärer Selbstinszenierungsgedanke im Sinne medialer Vorbilder im Fernsehen und Kino oder roter Vorhang und realistisch-naturalistisches Nachspielen von Klassikern oder Musicals). Julia F. sucht Rat bei der Klassenlehrerin, aber die daraus folgenden, gutgemeinten disziplinarischen Maßnahmen seitens der Klassenlehrerin entsprechen nicht Julia Fs Vorstellungen, so dass sie diese selbst gar nicht vertreten kann. Deshalb führen sie auch nicht zu einer produktiveren Arbeitshaltung der Schüler, sondern im besten Fall zu einer freundlich abwartenden Konsumentenhaltung, von eigener künstlerischer Auseinandersetzung und echter Beteiligung seitens der Schüler keine Spur. Das ist auch unmöglich, weil die Klassenlehrerin selbst gar nicht in der Lage ist, die Schüler inhaltlich für die Arbeit zu motivieren, denn ihre eigenen Vorstellungen von Theater oder künstlerischem Arbeiten sind nur rudimentär und – auf einer anderen Ebene- nicht weniger klischeehaft als die der Schüler! Die Klassenlehrerin schüttelt heimlich den Kopf über die aus ihrer Sicht chaotische Arbeitsweise von Julia F. Die beiden haben keine gemeinsame Grundlage für eine gelingende Kommunikation.

Julia F. sieht plötzlich die unermässliche Größe ihres Vorhabens und macht Abstriche von ihrem ursprünglichen Konzept. Sie ertappt sich bei dem Gedanken: "Wenn ich das hier erstmal hinter mir hätte!" Sie hat

auch recht, denn finanziell lohnt sich das Ganze für sie überhaupt nicht und dennoch kostet sie diese Arbeit unverhältnismäßig viel Kraft. Sie ahnt, dass sie die Ansprüche, die sie in ihrem eigenen Projektantrag formuliert hat, noch nicht mal ansatzweise erfüllen kann. Dennoch muss sie "liefern". Ein Konflikt und eine Katastrophe jagt die nächste: Die Schüler sind nicht zuverlässig, schwänzen, verweigern, maulen, spielen ununterbrochen Machtspielchen mit ihr und testen alle Grenzen aus. Man sieht zwar auch Fortschritte, und aufgrund der ganzen Krisen entwickelt sich auch eine Beziehung zwischen Julia F. und den Schülern, die ihr immer wieder Hoffnung macht. Dennoch übersteht sie Premiere und ein, zwei Folgevorstellungen nur mit letzter Not, zitternden Nerven und inzwischen auch erheblich angeschlagener Gesundheit. Das Projekt wird in der Öffentlichkeit gefeiert und noch Jahre später hängen die Fotos und Plakate in den Fluren der Schule. Julia F. aber versucht in Zukunft, Projekte mit Jugendlichen auf ein Minimum ihrer Tätigkeiten zu begrenzen. Ein weiterer regulärer Theaterunterricht und somit eine nachhaltige Weiterentwicklung der begonnenen Ansätze findet in dieser Schule nicht statt. (Auch deshalb, weil Projektförderungen nur einzelne zeitlich begrenzte Projekte finanzieren, und nicht aufeinander folgende mit denselben Schülern).

Zusammenfassend lässt sich dazu sagen: Projekte mit Künstlern werden in der Öffentlichkeit oft mit großem Tam Tam als Erfolgsgeschichten präsentiert. Dabei werden problematische Aspekte dieser Arbeit häufig verschwiegen- wie z. B. die Frage nach der Nachhaltigkeit eines solchen Projekts.

In Projektanträgen vielfach und überdeutlich beschworen, spielt der Aspekt der Nachhaltigkeit in Wahrheit kaum eine Rolle, was auch nicht möglich ist, wenn man die Prozessbedingungen genauer unter die Lupe nimmt.

Bevor eine eigenständige, künstlerische Auseinandersetzung überhaupt statt finden kann, müssen zunächst überhaupt die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, wie z. B. Sozialverhalten, Konzentrationsfähigkeit, Empathie-Vermögen, Anerkennung von Regeln, usw. vor allem aber ein Grundverständnis von ästhetischen Mitteln und künstlerischen Konzepten im Sinne von **konkreten Handlungs- Möglichkeiten für die Jugendlichen**.

Künstler, die aber häufig in einer relativ kurzen Zeit gezwungen sind, präsentable Ergebnisse in der Öffentlichkeit zu präsentieren, haben keine Zeit und darüber hinaus auch diesbezüglich keine (pädagogische und methodisch-didaktische) Kompetenz, um auf die Entwicklungsschritte der Jugendlichen eingehen zu können, so dass oft nur ein künstlerisches (oft hochintellektuelles) Konzept von außen „übergestülpt“ werden kann, das dann viel Lob und Applaus einbringt, mit dem Anspruch der Nachhaltigkeit oder dem des Faches Theater aber nur wenig zu tun hat. Die Jugendlichen bleiben darin **Marionetten**.

Da dies bei einer öffentlichen Theatervorstellung dem ahnungslosen Betrachter nicht sofort ins Auge fällt, werden diese Missstände häufig übersehen.

Aber selbst dann, wenn eine Schule ohne gymnasiale Oberstufe allen strukturellen Widerständen zum Trotz das Fach Theater einrichtet und dafür einen qualifizierten Theaterlehrer findet (was sehr selten vorkommt), ist das Theaterangebot in den meisten Fällen nur von kurzer Dauer:

Dazu ein ebenfalls der Realität entnommenes Beispiel:

Hanna M. ist Gymnasiallehrerin und hat die berufsbegleitende Weiterbildungsmaßnahme für Darstellendes Spiel mit Erfolg absolviert. Sie unterrichtet an einer Integrierten Sekundarschule in Berlin, die

(noch) keine gymnasiale Oberstufe hat. Sie setzt gegen Widerstände das Fach Theater an der Schule durch und hat mehrere Theaterkurse und/oder Aqs in den Jahrgängen 7-10.

Hanna M. stellt schnell fest, dass das Ganze schwierig ist. Die Jugendlichen haben sich das Fach "Theater" anders vorgestellt. Es herrschen teilweise chaotische Zustände. Die Schüler sind wenig bereit, Irritationen auszuhalten bzw. ihre eigenen Vorstellungen von Theater zu erweitern (entweder pubertärer Selbstinszenierungsgedanke im Sinne medialer Vorbilder im Fernsehen und Kino oder roter Vorhang und realistisch-naturalistisches Nachspielen von Klassikern oder Musicals).

Hanna M. merkt, dass sich der Theaterunterricht, so wie sie ihn in der Weiterbildung vermittelt bekommen hat, hier nicht ohne weiteres durchsetzen lässt. Bei den Gymnasial-Theaterkollegen herrscht ihr gegenüber diesbezüglich aber eher Desinteresse und Unverständnis vor. Unter diesen Gymnasial-Theaterkollegen ist man sich einig, dass das Unterrichtskonzept Theater überall gleich umzusetzen ist, egal mit welchen Schülern. Die Theaterlehrerin verschweigt daraufhin ihre Probleme, weil sie glaubt, diese werde man auf ihre eigene Unfähigkeit zurückführen.

Hanna M. kämpft ein paar Jahre einen ziemlich einsamen Kampf, um Strukturen an der Schule zu etablieren, die ihre Arbeit überhaupt erst möglich machen. In Bezug auf die besonderen Anforderungen, die die Theaterarbeit mit diesem Schülerklientel stellt, stößt sie aber überall auf taube Ohren. Insbesondere auch deshalb, weil es ja "nur" um Theater geht und niemand außer ihr offenbar sehen kann, welche außergewöhnlichen Lernfortschritte die Jugendlichen allein durch das Fach Theater machen.

Im Kollegium wird ihr vermittelt, dass sie es ja gut habe mit so einem angenehmen Fach, bei dem man nur Spaß hat und nicht "richtig" arbeiten muss, in dem ja keine – oder nur wenig- Korrekturen anfallen. Im Kreise

ihrer Gymnasial-Theaterkollegen werden ihre Theateraufführungen entweder süffisant belächelt oder aber offen als “mangelhaft” kritisiert. (“Warum können die Schüler nicht richtig sprechen?” “Warum haben die keine Körperspannung?” “Warum werden die so oft auf der Bühne “privat”? “usw).

Dass es oft künstlerische Entscheidungen sind, die zum sichtbaren Ergebnis führen, und nicht unbedingt Defizite, wird (interessanterweise!) höchstens in der professionellen Off-Theaterszene anerkannt (Beispiel Shermin Langhoff, Ballhaus Naunynstraße). Solche inhaltlichen Diskurse über künstlerische Möglichkeiten theatraler Gestaltung mit sog. bildungsfernen Jugendlichen finden aber innerhalb der Theaterlehrer-Szene (noch) kaum statt. Fast dogmatisch wirkt da manchmal das Beharren auf bestimmten Formen (müssen alle immer schwarz angezogen sein und chorisches Sprechen?) □

Aber nochmal zurück zu Hanna M.:

Alles, was zur erfolgreichen Umsetzung ihrer Arbeit notwendig ist, muss Hanna M. daher aus eigener Kraft und mit enormen zusätzlichen Arbeits- und Zeitaufwand bewältigen. Sie ist dadurch nach jedem erfolgreich präsentierten Theaterprojekt geistig und körperlich so ausgebrannt, dass sie nach einigen Jahren beschließt, zurückzukehren an eine Schule mit gymnasialer Oberstufe und Arbeitsbedingungen, unter denen sie unterrichten kann, ohne extremen Raubbau an ihrer Gesundheit zu betreiben. Die Schule bleibt ohne ausgebildete Theaterlehrer zurück und ist- im musisch-ästhetischen Bereich- wieder auf Projekte mit Künstlern angewiesen. Wieder sind die Jugendlichen, die kein gymnasial-definiertes theatrales Ereignis bieten können, die Leidtragenden, da sie ohne professionellen Theaterunterricht zurückbleiben.

**Zusammenfassend** lässt sich sagen:



Der Theaterunterricht in der Sekundarstufe 1 wird sehr häufig dadurch erschwert oder unmöglich gemacht, dass die vielfältigen Verhaltensweisen der Jugendlichen in unserem Unterrichtskonzept nicht vorgesehen sind und wir sie deshalb als störend empfinden und keine **konkreten Handlungsmöglichkeiten** an der Hand haben, um konstruktiv darauf zu reagieren.

Lehrkräfte verlieren – vielleicht völlig unnötig!- unverhältnismäßig viel Kraft damit, die Jugendlichen erstmal zu einem bestimmten Verhalten zu erziehen – und zu einer Arbeitsweise, die wir Lehrkräfte – mit unserem Erfahrungshintergrund- als produktiv bezeichnen.

Vielleicht könnten wir aber auch ganz anders produktiv arbeiten. Vielleicht fehlen uns Lehrkräften wichtige Informationen über unsere Schüler.

Mit unserer derzeitigen Perspektive auf Theaterunterricht in der Sek 1, erscheint es mir immer so, als stünden wir wie Indiana Jones vor der geheimnis-umwitterten Tür zu einem großen Schatz – aber wir wissen nicht, wie die Tür zu öffnen ist.

Kulturelle, religiöse, soziale und ethnische Hintergründe der Jugendlichen sind heutzutage so vielfältig, dass es erstaunlich ist, dass wir so tun, als spielte diese extreme Diversität für unsere Unterrichtssituation keine Rolle.

**“Von den lebensweltlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu wissen, wird zumeist als scheinbar selbstverständlicher pädagogischer Mindeststandard eingefordert. Als Allgemeinplatz ist diese Forderung leicht ausgesprochen, aber doch tatsächlich in der Praxis nur annähernd erreichbar. Wie Jugendliche in ihren schulischen und außerschulischen Lebenswelten**

**“ticken”, wie ihre verschiedenen Lebensstile, Wertorientierungen und Weltbilder sowie deren Bildungsgangsweisen und ästhetische Verhaltensweisen beschaffen sind, bleibt vielfach verborgen.”**

(Ü-27-Studie: “Weltsichten zwischen Tradition und Experiment”-  
Kunstpädagogik in unterschiedlichen jugendlichen Milieus, Ansgar Schnurr, 2011)

Dass wir über die Lernausgangsbedingungen unserer Schüler fast nichts wissen, legt auch die oben benannte Ü-27- Studie nahe, die die ästhetischen Lerndispositionen verschiedener gesellschaftlicher Schüler-Milieus untersucht und große, milieubedingte Abweichungen beweist.

“ Die skizzierten Erkenntnisse der Studie lassen erkennen, wie grundverschieden die ästhetischen Dispositionen der Milieus sind. Das maßgebliche Unterscheidungsmerkmal liegt m. E. darin, in welchen unterschiedlichen Formen die Jugendlichen mit dem nicht Konventionellen, dem Andersartigen, dem Fremden umgehen. **Dieser Umgang mit dem Andersartigen erscheint vor dem Hintergrund bildungstheoretischer Überlegungen für die Ästhetische Bildung jedoch zentral. Denn darum muss es gehen: Den Blick aus der Fraglosigkeit des Stereotypen heraus lösen und eine bildende Umstrukturierung eingeschliffener Sichtweisen anstoßen. (...)**”  
(ebenda)

Vieles spricht für folgende These:

Die vielfältigen Frustrationen von Lehrern und Schülern im Theaterunterricht der Sek 1 sind auf mangelnde Kenntnis der Lernausgangsbedingungen und der sozialen Hintergründe der Jugendlichen zurückzuführen. Bisher bleibt uns vieles an **Potentialen und Chancen des Faches Theater verborgen**, weil wir viele Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler nicht angemessen deuten und dementsprechend nicht adäquat reagieren können. Pubertierende

Jugendliche können gerade für künstlerische Prozesse wahre Ideenfeuerwerke sein, wenn wir lernen, sie besser zu verstehen und methodisch adäquater und professioneller auf ihre Verhaltensweisen zu reagieren.

## **Konsequenzen**

Im Gegensatz zur rein künstlerischen Arbeit von Regisseuren oder anderen Künstlern, ist es die Aufgabe des Theaterlehrers zuallererst, seine Schüler überhaupt **für bildungswirksame künstlerische Prozesse zu befähigen**, indem er sie Schritt für Schritt **in die Lage versetzt, in künstlerischen Kontexten zu denken und zu handeln**.

Dies ist aber nur möglich, wenn **ausreichend Zeit** dafür vorhanden ist.

Theaterunterricht muss daher **strukturell fest in der Schule verankert** und möglichst auch ausformulierter Teil des Schulprofils sein und von allen Beteiligten der Schule **verstanden und mitgetragen** werden.

Dafür müsste noch deutlicher **Transparenz** darüber geschaffen werden, **was Theaterunterricht eigentlich ist**.

Diese Transparenz muss darüber hinaus auch an anderer, nicht ganz unbedeutender Stelle, geschaffen werden: Ohne eine konstruktive, vertrauensvolle Zusammenarbeit auch auf ministerieller Ebene, wird das Fach keine Chance haben, sich auf breiter Ebene durchzusetzen. Daher muss auch dort eine deutlichere Vermittlung der vielfältigen Wirkungen und der Komplexität des Faches Theater – speziell in der Sek 1- gelingen.

Theaterunterricht kann nur dann seine Wirkung entfalten, wenn ausgebildete Theaterlehrer\_innen diesen komplexen Prozess auf der **Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse sowohl pädagogisch als auch didaktisch und methodisch professionell anleiten können**.

Das heißt, dass wir auf die Mitarbeit der Universitäten angewiesen sind. Auf der Grundlage detaillierter wissenschaftlicher Analyse der Unterrichtspraxis und ihrer spezifischen Bedingungen müssen Konzepte für die Unterrichtspraxis entwickelt werden.

Darüberhinaus kann uns der offene **Erfahrungsaustausch** mit allen an kultureller Bildung Beteiligten, mit Künstlern und Theaterpädagogen wertvolle Perspektiven eröffnen.

Eine **weitreichende Vernetzung und Zusammenarbeit** ist notwendig, um langfristig eine systematische Verankerung und eine Professionalisierung des Schulfaches Theater zu erreichen.

Gerade in heutigen Zeiten der immer weiter fortschreitenden Vernetzung erscheint das Prinzip ängstlicher Abgrenzung voneinander bei einem gemeinsamen größeren Anliegen überholt und vor allem wenig erfolgsversprechend.

Einer engeren Vernetzung zwischen Universität, Lehrern und Künstlern standen bisher folgende "Argumente" entgegen:

1. Eitelkeiten.
2. Eitelkeiten.
3. Ängste, dass jemand merken könnte, dass wir nicht perfekt sind, noch nicht alles wissen und sogar Fehler machen (nehmen wir uns an dieser Stelle doch ein Beispiel an der Piraten-Partei, die offen mit ihrem Nicht-Wissen umgeht und auf Transparenz, Vernetzung und Schwarm-Intelligenz setzt! □).
4. Lehrkräfte, die über eine qualifizierte Ausbildung im Fach Theater (Darstellendes Spiel) verfügen und mit großem Engagement, erheblichem freiwilligen Arbeits- und Zeitaufwand und künstlerischer und pädagogischer Fachkenntnis das Fach Theater unterrichten, reagieren verständlicherweise irritiert, wenn ihnen Theaterunterricht weggenommen wird mit der Begründung, dass man ja nun einen "Profi"

(also einen Künstler) dafür angestellt habe. Der so verwandte Begriff "Profi" ist hier tatsächlich unangebracht. Denn wer ist der Profi- für was?

5. Vorurteile von Künstlern und Theaterpädagogen gegen Lehrer.

Teilweise mögen diese auch berechtigt sein. Oft ist es für engagierte, ausgebildete Künstler schwierig, im schwergängigen Tanker Schule ernst genommen zu werden. Künstler begegnen im Kontext Schule nicht immer nur aufgeschlossenen, souveränen und künstlerisch fachkompetenten Lehrkräften. Sehr oft stoßen sie auf Skepsis, Strukturen des Verhinderns statt des Ermöglichens und auf krasse Unkenntnis im künstlerischen Fachbereich.

**Aber: Gut ausgebildete Theaterlehrer können den Graben, der zwischen einem intellektuellen, künstlerischem Konzept und der Realität der Jugendlichen besteht, durch gezielte methodische Schritte überbrücken und zu wertvollen Partnern werden.**

6. Die Befürchtung, dass eine Zusammenarbeit mit Künstlern unvorhergesehenen Stress und Ärger mit sich bringt. Das mag auch mal passieren, aber: Projekte mit Künstlern sind ein Gewinn für Schulen, weil sie ein bisschen von der eingangs genannten und so dringend benötigten "Revolution" in die Strukturen der Schulen bringen. **Irritation und Differenzerfahrungen sind in künstlerischen Kontexten eine Notwendigkeit.** Sie haben positive Auswirkungen auf alle Beteiligten, wenn sie nicht ängstlich abgewehrt werden. Nicht immer haben Theaterlehrer die Möglichkeit, solche Erfahrungen (andere Role-Models, andere Lebensentwürfe, fremde Kontexte) ausreichend zu ermöglichen.

**Theaterlehrern, Künstlern und Theaterpädagogen müsste folgendes gleichermaßen einleuchten:**

**Erst, wenn Schülerinnen und Schüler regelmäßigen, professionell angeleiteten und zeitaufwändigen Theaterunterricht an Schulen haben, können Projekte von Künstlern auf fruchtbaren Boden fallen und nachhaltig wirken. Dann gelingt die Zusammenarbeit zwischen Künstlern und Theaterlehrern und wird für beide zu einer bereichernden Erfahrung und zu einem fachlichen und menschlichen Gewinn - besonders aber für die Schülerinnen und Schüler.**

Dafür aber ist eine grundständige, auf die spezifischen Bedingungen der Sekundarstufe 1 ausgerichtete **Ausbildung von Theaterlehrern der Sek 1 in allen Bundesländern** unerlässlich.

### **Resümee**

Die Situation des Theaterunterrichts in der Sek 1 ist bisher sowohl personell, fachlich als auch strukturell im Ganzen desaströs.

Dass überhaupt in Teilen qualitativer Theaterunterricht in der Sek 1 statt findet, ist fast ausschließlich auf das große, persönliche Engagement und Interesse einzelner Personen zurückzuführen, die dieses Wagnis auf sich nehmen.

Wer von unseren heutigen Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe 1 in den Genuss von professionellem Theaterunterricht kommt, bleibt mehr oder weniger dem Zufall überlassen.

Derzeit unterstützen wir diese nicht akzeptable bildungspolitische Situation, indem wir in unserem Engagement für das Fach Theater dort aufgeben oder wegschauen, wo es uns problematisch erscheint.

Aber genau dort liegt unsere bildungspolitische Verantwortung. Was vor mehr als 100 Jahren gedanklich begonnen und über Jahrzehnte von so vielen engagierten Lehrerinnen und Lehrern erkämpft wurde, muss von uns weitergedacht und weiterentwickelt werden.

Und zwar von uns allen, die wir in diesem Bereich tätig sind! **Alle** Beteiligten, sowohl an den Schulen, Universitäten und Ministerien, sowohl Theaterlehrer, Theaterpädagogen, Künstler, Politiker :

Wir sollten uns zusammen tun, um gemeinsam neue Denkrichtungen einzuschlagen und neue Wege zu gehen. Denn eines möchte ich an dieser Stelle zumindest zu bedenken geben: Es gibt auch Interessengruppen, die unser Anliegen hier **gar** nicht teilen.

Und es macht Sinn, sich zumindest nicht vollständig vor Fragen wie dieser zu verschließen: Gibt es derzeit eine Tendenz in Richtung "Diktatur des Geldes", wie sie in der Kurzschrift "Empört euch" beschrieben wird? Oder wie es durch das in der FAZ beschriebene Beispiel von der Katharienschule deutlich wird?

Zumindest sollten wir diesbezüglich sensibel und wach bleiben und den Blick vor solchen gesellschaftlichen Entwicklungen nicht abwenden, nur weil uns das Ganze zu stressig und zu komplex erscheint.

Wir wollen Jugendliche ermächtigen zur gesellschaftlichen Teilhabe.  
**Wollen das alle??**

-----

Prof. Dr. Axel Burow kritisiert in seinem Buch "Positive Pädagogik" von 2011, dass "sich im Gefolge von PISA-Schock und Globalisierungsdruck Bildungspolitiker, aber auch nicht wenige Erziehungswissenschaftler, den Vorgaben unterwerfen, mit denen ein international agierendes Finanzkapital versucht, die Demokratie zur besseren Durchsetzung ihrer Interessen auszuhebeln, und dies mit so beachtlichem Erfolg, dass der renommierte englische Soziologe Colin Crouch 2008 in seiner gleichnamigen Untersuchung davon spricht, dass wir längst in einer "Postdemokratie" leben:

**Nicht die optimale Entfaltung des Individuums, die Erziehung und Bildung aller Menschen zu ihrer Glückseligkeit stünden im Zentrum**

**dieser postdemokratischen Gesellschaft, sondern die Unterwerfung und Anpassung an die Anforderungen des Marktes, der nicht "frei" sei, sondern von den einseitigen Interessen einer international agierenden Oligarchie beherrscht werde. Wie weit ihre Macht inzwischen reicht, hat die jüngste Finanzkrise eindrücklich gezeigt. Erziehungswissenschaft sollte sich hier klar positionieren."**

( Prof. Dr. Axel Burow, "Positive Pädagogik", Beltz Verlag 2011, S. 41))

-----

Ich denke, es ist allerhöchste Zeit, in unserem Anliegen einen **gemeinsamen** Gedankenbund zu schließen und aufzuhören, **uns (!)** gegeneinander abzugrenzen. Wir sollten Konkurrenzgedanken begraben. Denn es geht hier nicht um uns und um Ängste und Eitelkeiten. Es geht um eine gemeinsame, ziemlich sinnvolle und schöne Aufgabe, nämlich:

**Alle Jugendlichen, unabhängig von Alter, Geschlecht, Herkunftsland und Sozialisations-Hintergrund haben ein Anrecht auf persönlichkeitswirksame Bildung und auf Teilhabe an der zukünftigen Gesellschaft - und somit auf Theaterunterricht in der Schule.**

Was auch immer wir also machen können, damit die Jugendlichen "die Nation erreichen können" – fangen wir damit hier in Hamburg gemeinsam an!

Die letzten zwei Minuten übergebe ich an die, um die es hier eigentlich geht!

(Fotogalerie von Theaterschülern mit Musik)

Maike Plath, Berlin, 23. März 2012

-



-

## **Literaturverzeichnis**

Prof. Dr. Axel Burow, "Positive Pädagogik", Beltz Verlag 2011

Prof. Dr. Gerald Hüther, "Die Macht der inneren Bilder", Göttingen  
Vandehoek & Ruprecht

Prof. Dr. Joachim Bauer, "Lob der Schule", Hoffmann & Campe 2007

Jörg Dräger, Klaus von Dohnanyi, "Dichter, Denker, Schulversager-  
Gute Schulen sind machbar- Wege aus der Bildungskrise", Deutsche  
Verlags-Anstalt München 2011

Jesper Juul, "Pubertät – wenn Erziehen nicht mehr geht", Kösel-Verlag,  
München, 2010

Ulrich Hesse, "Vom Schulbühnenspiel zum Schulfach – Die Geschichte  
der Integration darstellenden Spiels in die Schule am Beispiel  
Hamburgs", Dissertation, Universität Hamburg, SCHIBRI VERLAG  
2005

Olaf Mönch, "Geht doch: Theater in der Sekundarstufe I. Kreativität und  
Engagement für Darstellendes Spiel" aus: "Zukunft Schultheater" – Das  
Fach Theater in der Bildungsdebatte", Hrsg. Volker Jurke, Dieter Linck,  
Joachim Reiß, Edition Körber-Stiftung, Hamburg 2008

Ansgar Schnurr, "Weltsichten zwischen Tradition und Experiment" –  
Kunstpädagogik in unterschiedlichen jugendlichen Milieus, Ü-27-Studie,  
2011

Eckardt Liebau, Dieter Linck, Präambel für den Entwurf eines  
Erweiterungsstudiengangs Darstellendes Spiel/ Theaterpädagogik,  
November 2000