

Christian Schulz / LVTS-BW (Hrsg.)

THEATER VON ANFANG AN

Ein Modell zur Etablierung
der Theaterarbeit in der Grundschule



Christian Schulz / LVTS-BW (Hrsg.)

KOMPENDIUM zur THEATERARBEIT in der GRUNDSCHULE Baden-Württemberg



Curriculum Landesverband Theater in Schulen
Baden-Württemberg e.V.
Bildungsplan 2016
Grundschule Baden-Württemberg



„Als Grundlage für die Theaterarbeit im Unterricht der Grundschule in Klasse 1 - 4 kann das Kompendium beim Landesverband Theater in Schulen BW e.V. bezogen werden.“

Theater von Anfang an

Ein Modell zur Etablierung der Theaterarbeit in der Grundschule

Vorwort

Prof. Dr. päd., Dr. phil. Johann J. Beichel

Theater von Anfang an 3

Dr. Ralf Eger

Kulturelle Bildung und Theaterarbeit in der Grundschule –

Auf dem Weg zu einem Theaterprofil 7

Prof. Dr. Anne Steiner

Zum Potential des Theaterspiels mit Grundschulkindern 10

Christian Schulz

Das Projekt Theater in der Grundschule –

Theaterarbeit mit allen Schülerinnen und Schülern 15

Stefan Schmidt-Riese

Theaterklasse an der Schneeburgschule Freiburg – St. Georgen 24

Bernd Gräbner

Stückerarbeitung – „Freunde“

nach dem Bilderbuch von Helme Heine 26

Sonja Marconi

Theaterunterricht in den Schulalltag integrieren, geht das? 31

Anja Stotz

Das Theaterprofil der Franz-Xaver-Klingler-Schule Wittnau 33

Christian Schulz

„Mir geht’s sau gut!“ – Gefühle erkennen und darstellen 35

Susanne Lübold

Theaterarbeit an der Franz-Xaver-Klingler Grundschule –

Umsetzungen im Unterricht 40

Theater von Anfang an **Ein Modell zur Etablierung der Theaterarbeit in der Grundschule**

Benedikt Kessel

Die Dokumentation eines Theaterprojekts aus Studierendensicht 43

Prof. Dr. Anne Steiner

Theaterunterricht von Anfang an – das sagen die Lehrer*innen 47

Prof. Dr. Anne Steiner

Theaterunterricht von Anfang an – das sagen die Eltern 62

Literatur- und Materialsammlung 68

Autorinnen und Autoren 69

Impressum 72

Prof. Dr. Dr. Johann J. Beichel

Theater von Anfang an

Theaterspielen an Grundschulen entfaltet Vorstellungskraft und Gestaltungspotentiale, stärkt Ideenreichtum und Fantasie, fördert Empfindsamkeit und Selbstbewusstsein, bildet Sprache und Stimme, macht stark für den Alltag und hilft neue Freunde finden, zaubert positive Stimmung mit Spaß, mit Spiellust und Freude. Denn Spielen ist ein Naturtrieb: darstellen, sich verwandeln, ein anderer Mensch sein, in neue Rollen schlüpfen. Und Theater verlangt das Miteinander, denn alleine kann man wenig ausrichten, die Akteure sind aufeinander angewiesen. Aktiv und spielerisch setzen sie sich mit der eigenen und der Lebenssituation anderer auseinander. Gemeinsames szenisches Agieren und leibhaftiges Gestalten mit Körper und Stimme fördert auch Verständnis und Toleranz.

Die angestrebten Entfaltungsziele sind dabei: gewinnende Ausstrahlung und Kontakt begünstigende Körpersprache der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler. Szenisches Gestalten fördert die Phantasieentwicklung, die Wahrnehmungsfähigkeit als verstärkte Empfindsamkeit und den Gestaltungswillen als nachhaltige Antriebsenergie. Darüber hinaus gehören im aufbauenden theater-spezifischen Lernen aber auch klassische Theater-Techniken zum gemeinsamen szenischen Handeln: Erweiterung des mimischen, gestischen und emotionalen Ausdrucks, Körperschulung und Stimmtraining, Atemübungen und Sprachgestaltung. Schritt für Schritt aufbauend weiterentwickelt wird somit auch die Gestaltungsqualität der Schülerinnen und Schüler. Und die Improvisation, das freie Spielen ohne festgelegten Text ist in jedem Probenstadium ebenso hilfreich. Manch überraschende Idee entsteht und nicht selten werden die Improvisationsergebnisse geschickt zusammengesetzt und das Ensemble schreibt sich sein Stück selbst.

Sowohl in den pädagogisch-ästhetischen Theorien der Erziehungswissenschaft als auch in der Schulpraxis der Primarstufe ist unstrittig, dass Theaterprojekte die Sprachförderung und allgemeine Potenzialentfaltung aller Grundschüler nachhaltig begünstigen. Derartige Erfolge sind einerseits pädagogisch wie bildungstheoretisch hinreichend begründet, aber auch in dieser Publikation schüler-, lehrer- und elternteilig mit überzeugenden Signifikanzen belegt. Denn im spielerischen Umgang mit Sprache und Bewegung werden Spracherwerb und das Sprechen-Wollen als Sich-Trauen im Sinne von mutiger Sprechbereitschaft nachweislich gefördert.

Erste Befunde und Belege aus der wissenschaftlichen Begleitung der Pilotklassen durch Anne Steiner und ihr Team in Freiburg belegen zahlreiche Primär- und Sekundärwirkungen der exemplarischen theaterpädagogische Arbeit in Grundschulklassen vor Ort. Für die Erhebungen werden die Bereiche Sach-, Gestaltungs-, kommunikative und soziokulturelle Kompetenzen unterschieden. Sie untersuchen ferner die Zuwächse an verbalen und nonverbalen Ausdrucksfähigkeiten, zum Körperbewusstsein, zur Artikulation und Stimmführung und zur Kooperations- und Teamfähigkeit. Auch elternseits wird eine überragende Zustimmung zur systematischen Theaterarbeit erhoben und die große Begeisterung der Eltern für das szenische Lernen zitiert.

Zielführend und vernünftig ist auch Anne Steiners Hinweis, nicht zuvörderst auf Transferwirkungen für die vermeintlich wichtigeren Schulfächer der Schule zu schielen, sondern dem Theaterbereich die kulturelle Bildung als in erster Linie eigenes künstlerisches Tun und subjektives Gestalten zu überlassen.

Die in unseren Schulen etablierten künstlerischen Schulfächer Musik und Bildende Kunst täten zu ihrem eigenen Integrationsvorteil gut daran, die Einführung des dritten ästhetischen Unterrichtsfaches Theaterspiel für Grundschulen zu unterstützen.

Ein überfälliger Königsweg zur umfassenden kulturellen und ästhetisch-künstlerischen Bildung wäre dann das Kunstsparten übergreifende Erleben und Gestalten in Musik- und Tanztheaterprojekten mit Primarstufenschülern, sofern sich auch noch der Tanz und die Tanzpädagogik aus dem Sport verabschieden wollten? Denn selten sind Primarstufenschüler nur einseitig musikalisch, sprachlich, bewegungsästhetisch oder im Bereich des bildnerischen Gestaltens talentiert und interessiert. Auch die „Ausfransung der Künste“ ist längst ästhetische Realität. In vielen künstlerischen Produktionen, auch in Film und Medien, z.B. sind Eindrücke für das Auge und das Ohr nicht nur konsequent vermischt, sondern sogar ständig aufeinander bezogen und wirkungsästhetisch gar nicht mehr voneinander zu trennen. Und die Verbindung verschiedener Ausdrucksformen ist deswegen längst Realität, weil alle Künste mit derselben neuronalen ‚Hardware‘ realisiert werden.

Christian Schulz als Projektleiter des Landesverbandes Theater in Schulen nennt die Zielvorstellungen, nämlich die verbindliche Einführung des Unterrichtsfaches Theater an den Grundschulen neben Musik und Bildender Kunst, die Entwicklung eines darauf bezogenen Curriculums und neue und verstärkte Ausbildungs- und Qualifizierungsmöglichkeiten für den pädagogischen und

künstlerischen Nachwuchs an den Pädagogischen Hochschulen, damit auch die Zusammenarbeit der externen Theaterpädagogen*innen mit den Klassenlehrer*innen an den Grundschulen fachinhaltlich, pädagogisch und aufbauend profitieren kann.

Mit der szenischen Arbeit erst im fünften Schuljahr der weiterführenden Schulen zu beginnen käme zu spät. Denn die Zeitspanne bis zu zickigen Pubertätsverweigerungen und emotionalen Zurückhaltungen wird erfahrungsgemäß immer knapper. Doch auf der Grundlage erster theaterspezifischer Erfolgserlebnisse und Podiumserfahrungen im Grundschulalter lassen sich alters- und entwicklungsbedingte Spielhemmungen quasi „spielend“ überbrücken. Diese Erfahrungen sind deckungsgleich in der Musizierpraxis und im Instrumentalunterricht mit Kindern und Teenies.

Dass dies vorzugsweise im Grundschulbereich an unseren Schulen geschehen sollte, hat weiterhin den Vorteil, dass Grundschulen als quasi Gesamtschulen alle Schülerinnen und Schüler eines Jahrgangs umfassen ohne Vorabselektion durch Bildungsinteressen in deren Familien. Nur in den Grundschulen erreichen wir alle Schülerinnen und Schüler in einer Vielfalt und Diversität, die an anderen Schularten nicht anzutreffen ist, und zwar ohne schulartenspezifische und/oder soziale Selektion. Denn alle Schüler*innen eines Jahrganges besuchen die Grundschule ohne Ansehen ihrer Herkunft oder ihres sozialen Status. Deshalb ist die gemeinsame szenische und sprachliche Gestaltung im vorkognitiven Bereich des ästhetischen Wahrnehmens und kunstnahen Gestaltens ein vielversprechender Weg, alters- und kindgemäß Wahrnehmung zu schulen und Sprechanlässe zu bieten einschließlich körpersprachlicher Ausdrucksvielfalt. Die szenische Arbeit ist insofern auch ein idealer Inklusions- und Integrationsbeitrag.

Es geht aber auch um die Entfaltung der ästhetischen Werturteilsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler, um deren Geschmacksbildung und parallel zum bühnen-spezifisch handwerklichen Lernen in der gemeinsamen Szenenentwicklung auch um die Förderung der Empfindsamkeit, der Vorstellungskraft und des Gestaltungswillens.

Aus dem Blickwinkel der empirischen Erziehungswissenschaften wie auch der bildungsphilosophisch orientierten Allgemeinen Pädagogik eignen sich hierzu insbesondere die Implementierung theaterpädagogischer Elemente im allgemeinen Regelunterricht und das Kunstsparten übergreifende Theaterspiel.

Denn offene Türen soll es geben zu allen kunstnahen Nachbardisziplinen: zur Musik, zum Tanz und zu den Visuellen Künsten einschließlich der Medienkunst für Bühnengestaltung, Projektionen und Kostüme. Zeitgenössische transdisziplinären Performances und Produktionen verdeutlichen die Fragwürdigkeit von Trennungen der Künste in separate Akademien und Hochschulen für Musik, Tanz, Theater, Bildende Kunst und Medien.

Die Zukunft gehört dem schon immer Kunstsparten vereinigenden Theaterbereich, dessen bildungsrelevanter Auftakt idealerweise in der Grundschule stattfinden muss.

Der LVTS hat diese überfällige Chance erkannt und gibt ihr mit dieser Publikation willkommenen und wirkungsvollen Rückenwind. Und gerade in den neuen Ganztagsmodellen unserer Grundschulen zeigen sich ja stundenplantechnisch unterrichtszeitliche Reserven, die mit szenischen Gestaltungsprojekten sinnvoll ausgefüllt werden können.

Nach alledem:

Theater als drittes kunstnahes Unterrichtsfach in den Grundschulen muss sein!

Dr. Ralf Eger, Kulturagent

Kulturelle Bildung und Theaterarbeit in der Grundschule - auf dem Weg zu einem Theaterprofil



Die Schneeburgschule nimmt seit dem Schuljahr 2015/16 am Programm „Kulturagenten für kreative Schulen Baden-Württemberg“ teil. Gemeinsam mit dem Kulturagenten Dr. Ralf Eger hat die Schule zahlreiche Projekte kultureller Bildung durchgeführt und zugleich einen Kulturfahrplan entwickelt. Der Kulturfahrplan ist das Steuerungsinstrument zur kulturellen Schulentwicklung. Er hilft der Schule ihre Ziele zu erreichen, den Entwicklungsprozess zu reflektieren, sowie das große Bild im Auge zu behalten. Der Kulturfahrplan besteht aus „Vision – Ziele – Maßnahmen“ sowie einer Reflexion.

Bereits bei der Bestandsaufnahme im Schuljahr 2015/16 zeigte sich, dass Theater an der Schule eine große Rolle spielt. Schon damals wurden jährlich Theaterprojekte unter externer Begleitung eines Theaterpädagogen vom Jugend- und Kinderhaus St. Georgen (JuKS) in den Klassen 1 durchgeführt. Aus diesen positiven Erfahrungen entstanden einzelne Theaterprojekte in den 4. Klassen auf Eigeninitiative der Klassenlehrer*innen, ebenfalls mit externer Begleitung.

Daneben gab es klasseninterne Theaterprojekte, die von den Klassenlehrer*innen durchgeführt wurden. Finanziert durch den Förderverein der Schneeburgschule spielte einmal im Jahr eine externe Theatergruppe ein Stück für die ganze Schule.

Die Schule hat einen verlässlichen Kulturfahrplan entwickelt, der zum einen eine Verbindlichkeit und zum anderen in den einzelnen Jahrgängen die regelmäßige Durchführung von Projekten mit externen Künstlerinnen und Künstlern ermöglicht. Dies hat der Schule zu Struktur und einem kulturellen Profil verholfen. An der Schule ist mithilfe des Kulturagentenprogramms mittlerweile ein Theaterschwerpunkt entstanden. In ihrem Kulturfahrplan setzt die Schneeburgschule seit 2016/17 in jeder Klassenstufe einen künstlerischen Schwerpunkt.

In den 2. Klassen verknüpft sie Theaterarbeit mit Gewaltprävention. Sie arbeitet dabei in enger Kooperation mit dem Theaterpädagogen Bernd Gräbner aus dem lokalen JuKS und bindet so den Stadtteil mit ein. Theater wird bewusst fächerübergreifend gedacht. Für die 3. Klassen hat die Schule eine „Kulturprojektwoche“ eingeführt. Hier hat sich im Laufe der vier Jahre im Kulturagentenprogramm ein Schwerpunkt in zeitgenössischem Tanz herausgebildet. In den Projekten werden die Schüler*innen von professionellen Tänzern und Choreografen von bewegungs-art e.V. begleitet. Für die 4. Klassen wurde ein Theaterprojekt unter Begleitung eines Theaterpädagogen verbindlich verankert und wird jährlich in allen Klassen durchgeführt. Neben diesen fest verankerten Projekten gibt es auch weiterhin klasseninternes Theaterspiel, das ebenfalls genutzt wird, um bestimmte Themenschwerpunkte auf eine spielerische Art zu vermitteln.

Im Kulturagentenprogramm hat die Schule eine regelmäßige Projektauswertung eingeführt. Sie dient der Reflexion und Qualitätsentwicklung in den durchgeführten Projekten. Die Auswertung schließt auch eine Befragung der Schüler*innen ein. Die Theaterarbeit wird dabei von den teilnehmenden Schüler*innen sehr positiv bewertet. Speziell die Schüler*innen der 4. Klassen, die im Theaterprofil vielfältige Erfahrungen sammeln konnten, bewerten die Projekte besonders gut (siehe Abb. 1). Neben den künstlerischen Erfahrungen in der Theaterarbeit ist der persönliche Kompetenzgewinn für die einzelnen Schüler*innen immer wieder verblüffend.

Ein mir eindrückliches Beispiel möchte ich kurz schildern. In einem Theaterprojekt in der 4. Klasse saß ein Schüler, verkleidet als Stier, während der Aufführung 30 Minuten still und hoch konzentriert auf der Bühne, das Geschehen beobachtend. Nach der Aufführung berichteten sowohl die Eltern als auch die Klassenlehrerin, dass sie dieses Kind so noch nie erlebt haben, kannten sie es bisher nur unruhig und aufgedreht. Es war durch die Theaterarbeit wie verwandelt und konnte eine andere Seite an sich entdecken und zeigen.

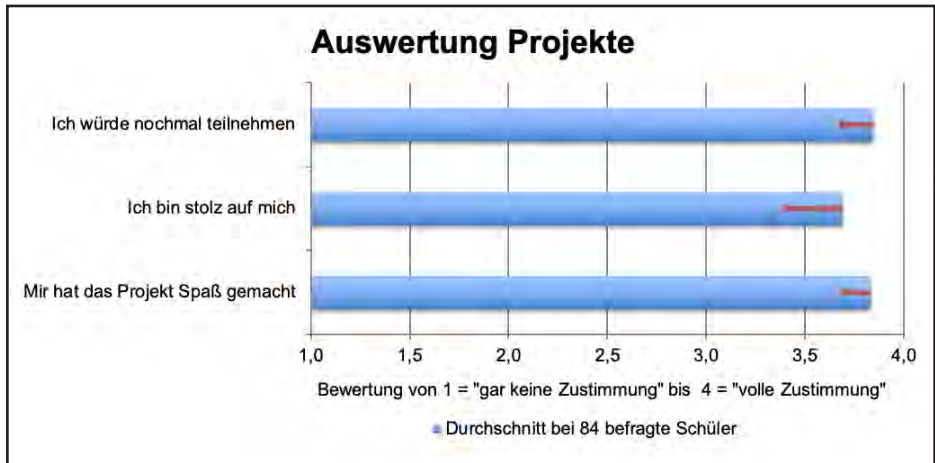


Abb. 1 Ergebnisse der Schülerbefragung zum Theaterprojekt in Klasse 4

Aus diesen Erfahrungen mit der Theaterarbeit war es eine logische Weiterentwicklung des Theaterprofils, ab dem Schuljahr 2017/2018 an dem Modellprojekt „Theater in der Grundschule“ teilzunehmen. Hier erprobt die Schule mit einer Klasse das Theater als fortlaufendes Angebot im Unterricht von Klasse eins bis vier. Im Schuljahr 2019/20 nimmt eine weitere Klasse daran teil.

Die Verzahnung von regelmäßiger Theaterarbeit mit künstlerischer Projektarbeit ist der Schule sehr wichtig. In den Projekten merkt man die Entwicklung und Erfahrung der Schüler*innen, die sie bei Durchlaufen des Theaterprofils gesammelt haben. Die Projekte sind durchweg gekennzeichnet von einer hohen Qualität. Dies zeigt sich insbesondere auch dadurch, dass regelmäßig Theaterprojekte der 4. Klassen zu den Theatertagen am See nach Friedrichshafen eingeladen werden. Aus Sicht des Kulturagenten ist der Aufbau des Theaterprofils an der Schneeburgschule ein Erfolgsmodell und für die teilnehmenden Schüler*innen ein großer Gewinn.

Zum Potential des Theaterspiels mit Grundschulkindern



„Theater muss sein“ lautete Anfang der 2000er Jahre ein Appell des Deutschen Bühnenvereins, der angesichts drohender Kürzungen in der Finanzierung städtischer und staatlicher Theater durch die öffentliche Hand ein Bewusstsein für die Bedeutung und den Wert von kulturellen Einrichtungen schaffen sollte. Gelegentlich wurde der Slogan auch als Frage formuliert, auf die es dann – wie sollte es auch anders sein – eine bejahende Antwort mit Begründung und Rechtfertigung gab (vgl. Deutscher Bühnenverein 2003). „Theater muss sein – für alle Schüler“ konkretisierte schließlich der Pädagoge Eckart Liebau 2010 und verwies für seine Argumentation auf den Bildungswert des Theaters, insbesondere des Theaterspiels, der keinem anderen Unterrichtsgegenstand innewohne und den kein anderer bieten könne:

Theaterspiel fordert und fördert alle wesentlichen sozialen und kulturellen Fähigkeiten und Fertigkeiten, weil sie für das Gelingen des Spiels wirklich gebraucht werden: Aufmerksamkeit, Wahrnehmung, Gedächtnis, sprachlicher und körperlicher Ausdruck, Präsenz im Auftritt, Verlässlichkeit, Pünktlichkeit, Fantasie, Emotion, kulturelles Wissen, soziale Erfahrung, geistige und körperliche Beweglichkeit.

[...]

Theater verknüpft Sprache, Musik, bildende Kunst, Video, Medien, Sport, Tanz etc. Inszenierung, Auftritt, Rollenspiel, Umgang mit Unerwartetem bilden heute wesentliche Kennzeichen der beruflichen und außerberuflichen Lebensführung. Theaterspielen kann also zu genau jenen basalen Fähigkeiten führen, die man im modernen Welttheater besonders dringend braucht.

(Liebau 2010: o.S.)

Mit dieser Einschätzung steht Liebau nicht allein. In den Erziehungswissenschaften, der Theaterpädagogik und der Theaterdidaktik ist der Bildungswert des Theaters Konsens, bietet es doch dank seiner spezifischen Materialität und seiner spezifischen Erfahrungsmodi des „Dazwischen“ und der „Differenz“ den Spieler*innen, die sich auf der Bühne in eine Rolle begeben, die gerade nicht ihrer Alltagsrolle entspricht, ganz besondere ästhetische Erfahrungsmöglichkeiten mit hohem Bildungspotenzial (vgl. hierzu beispielsweise Hentschel 2010).

Immer wieder wird auch die Einführung eines dritten künstlerischen Faches, nämlich des Faches „Theater“, an allen Schulen gefordert, denn

Theater ermöglicht gemeinsam mit bildender Kunst und Musik den Modus einer ästhetisch-expressiven Weltbegegnung. Die höchst komplexen Erfahrungs- und Bildungschancen, die das körperlich-sinnliche Spiel mit Fiktionen und Möglichkeiten auf inszenatorischer, performativer und semiotischer Ebene eröffnet, können dagegen nur im Theater und in keiner anderen Kunstform gewonnen werden. Theater öffnet Erlebnis- und Denkräume. Theater ist sowohl Spiel-, Begegnungs- und Experimentierraum für Neues und Unbekanntes als auch ein Ort der geschichtlichen und kulturellen Selbstvergewisserung.

(Bundesverband Theater in Schulen 2017: 2)

Theater in der Schule wird unter unterschiedlichsten fachlichen Perspektivierungen in den Blick genommen. Und (fast) alle, die sich in den Fachdebatten äußern, „formulieren [...] eine – mehr oder minder normative – Bildungserwartung oder präzise Bildungshoffnung an kulturelle Bildung respektive Theater in der Schule.“ (Baghai-Thordsen 2018: 16)

Das Theaterspiel und die unterrichtliche Auseinandersetzung mit Theaterkunst, das ästhetische Gestalten und Erleben in der Kunstform Theater bieten Erfahrungsräume und damit Bildungschancen und Lernmöglichkeiten, die kein anderer Gegenstand bietet. Unter „Theaterspiel“ und „Theater“ verstehe ich dabei etwas anderes als das Spielen einer Rolle in einem dramapädagogischen Setting oder einem sprachdidaktischen Rollenspiel, ich meine damit mehr und anderes als szenisches Interpretieren im Literaturunterricht. Geht es der Dramapädagogik, dem sprachdidaktischen Rollenspiel, aber auch der szenischen Interpretation doch in erster Linie darum, mit Hilfe szenischer Methoden etwas über einen anderen Lerngegenstand lernen zu lassen.

Theaterspiel dagegen bedeutet die Beschäftigung mit der Kunstform Theater, mit den theatralen Zeichen, die auf der Bühne gesetzt werden und mit deren Hilfe etwas ausgedrückt und vermittelt wird. Theaterspiel meint also das bewusste Agieren auf einer Bühne vor Publikum und das bewusste ästhetische Gestalten und Inszenieren eines Bühnengeschehens. Es ist in erster Linie eigenes künstlerisches Tun und nicht in erster Linie szenisches Nachvollziehen eines theaterunabhängigen Gegenstandes. Und genau in diesem künstlerischen Tun liegt enormes Potential, liegt enormes Bildungspotential und können Kompetenzen trainiert werden, die auch in anderen Lebensbereichen gebraucht werden.

Nach wie vor gibt es dazu aber leider nur wenige gesicherte empirische Befunde, was vor allem am Lerngegenstand selbst liegt und den ihm innewohnenden Lernprozessen:

Allerdings ist die Wirksamkeit unterrichtlicher Arrangements in künstlerisch-ästhetischen Bereichen sehr viel schwieriger nachzuweisen als beispielsweise im naturwissenschaftlichen Unterricht. Einerseits entziehen sich die zugrunde liegenden Theorien, Modelle und Begriffe tendenziell einer einheitlichen definitorischen Operationalisierung und andererseits erscheinen die Wirkungen künstlerisch-ästhetischer Lern- und Bildungskontexte als höchst subjektiv, indirekt vielschichtig und offen. Das Festschreiben von Indikatoren für künstlerisch-ästhetische Bildung wird damit deutlich erschwert [...].

Viele Leistungen in der Auseinandersetzung mit dem Theater sind zunächst einmal weder vorhersehbar noch planbar. (Theatrales) Lernen hat per se einen Eigensinn, ist immer selbsttätig und kann vom Unterricht nur „angestoßen“ werden. Wann und wie sich die Wirkungen theatraler Lernprozesse vollziehen, ist höchst kontingent. (Klepacki / Zirfas 2013: 45)

Erste empirische Studien zum Potential von Theaterunterricht liegen zwar vor. So beispielsweise von Romy Domkowsky, die 2006/07 in einer Längsschnittstudie in Berlin untersucht hat, welche Wirkungen es auf junge Menschen hat, wenn sie regelmäßig im Rahmen von Theaterunterricht Theater spielen. Ausgehend von der Annahme, dass sich das Theaterspiel signifikant mit praktischer Bedeutsamkeit auf Persönlichkeitsmerkmale von Jugendlichen auswirkt und Kompetenzen im personalen, sozialen, kulturellen, künstlerischen Handlungs- sowie Lern- und Leistungsbereich fördert, führte sie standardisierte Interviews und gleichzeitig teilnehmende, kontinuierliche Feldforschung in verschiedenen Schulen in Berlin durch und nahm dabei 176 Schüler*innen der 8., 12. und 13. Jahrgangsstufe in den Blick, von denen ungefähr die Hälfte entweder einen Oberstufenkurs in Darstellendem Spiel oder eine Theater-AG besuchte, während die andere Hälfte keinen Theaterunterricht besuchte und nicht Theater spielte (vgl. Domkowsky 2011: 9 und 15). Dabei konnte sie feststellen, dass Theaterspielen wirksame Transfereffekte anstoßen und die individuelle Entwicklung Heranwachsender durch die Ermöglichung intensiver Erfahrungen positiv beeinflussen kann (vgl. ebda: 509). Positiv wirkte sich das regelmäßige Theaterspiel demnach auf die Selbstkenntnis, die Selbsteinschätzung und die Selbstwirksamkeitsüberzeugung, aber auch die Zufriedenheit mit sich selbst und damit die gesamte Persönlichkeit der untersuchten Jugendlichen aus (vgl. ebda.: 510-515). Zwar wurden die Heranwachsenden

durch das Theaterspielen nicht zu „sozialeren“ Menschen. Sie wurden sich selbst und ihrer Wirkung nach außen aber bewusster. [...] Sie scheuten sich weniger vor neuen, unbekanntem Situationen, vor dem Zusammentreffen mit anderen oder vor Herausforderungen. Sie schätzten sich selbst positiver ein. Sie traten sicherer auf (denn Auftrittserfahrung hatten sie ja!). (Ebda.: 515)

In der schulischen Theaterarbeit der Sekundarstufe, insbesondere der Arbeit an einem gemeinsamen Theaterprojekt, geschieht Lernen, so resümiert Domkowsky,

aktiv, kreativ, interessen­geleitet, selbst­motiviert und überwie­gend in selbst gesteuerten Prozessen. [...] Theaterspielen bietet ein offenes Lernfeld, das durch die beiden Axiome „learning by doing“ und „work in progress“ umrissen werden kann. „Learning by doing“ hält unschätzbare Erfahrungssituationen bereit, die durch theoretisches Wissen nicht ersetzt werden können. Komplexes Lernen wird ermöglicht, weil komplexe Prozesse in der theatralen Arbeit begriffen und erfahren werden.
(Ebda.: 526-527)

Dass dies auch für die Theaterarbeit in der Grundschule gilt, ist bisher noch nicht empirisch überprüft und gesichert. Die Beobachtungen und Erfahrungen aus dem hier dokumentierten Projekt lassen es jedoch vermuten. Sie zeigen, dass Theater sein muss, dass es unbedingt sein muss – und ganz unbedingt von Schulanfang an!

Literatur

- Baghai-Thordsen, Miriam (2018): Theater in der Schule. Zwischen normativen Bildungserwartungen und subjektiven Bedeutungen aktiver Theatererfahrungen. München: kopaed. Bundesverband Theater in Schulen (2017): Bündnis für THEATER MUSS SCHULE MACHEN! Positionspapier (zuletzt aufgerufen am 28.01.2020). <https://lvts-bw.de/wpcontent/uploads/2017/03/PositionspapierBVTSTFeb17.pdf>
- Deutscher Bühnenverein (Hrsg.) (2003): Muss Theater sein? Fragen, Antworten, Anstöße. Köln: Deutscher Bühnenverein. Bundesverband deutscher Theater e.V.
- Domkowsky, Romy (2011): Theaterspielen – und seine Wirkungen. Berlin. Dissertation an der Universität der Künste. <http://opus.kobv.de/udk/volltexte/2011/37/> (zuletzt aufgerufen am 28.01.2020).
- Hentschel, Ulrike (2010): Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung. Berlin / Milow / Strassburg: Schibri.
- Klepacki, Leopold u. Jörg Zirfas (2013): Theatrale Didaktik. Ein pädagogischer Grundriss schulischen Theaterunterrichts. Weinheim / Basel: Beltz Juventa.
- Liebau, Eckart (2010): Theater muss sein – für alle Schüler. <https://www.welt.de/debatte/kommentare/article7941762/Theater-musssein-fuer-alle-Schueler.html> (zuletzt aufgerufen am 28.01.2020).

Christian Schulz, Theaterpädagoge / Projektleitung LVTS

Das Projekt Theater in der Grundschule - Theaterarbeit mit allen Schülerinnen und Schülern



Die Theaterarbeit und der Einsatz von theaterpädagogischen Methoden im fächerübergreifenden Unterricht sind im Bildungsplan der Grundschule BW 2016 fest verankert.

Unter Berücksichtigung der im Bildungsplan dargestellten theaterbezogenen Kompetenzen hat eine Arbeitsgruppe des LVTS „Theater in der Grundschule“ ein Unterrichtskonzept für eine systematische, aufbauende Kompetenzvermittlung (für die Klassen 1 bis 4) entwickelt und die inhaltlichen Bezüge zum aktuellen Bildungsplan der Grundschule in einem Kompendium dargestellt. Seit dem Schuljahr 2017/18 wird dieses Konzept an einigen Grundschulen in BW erprobt.

Ziel ist aufzuzeigen, wie theaterbezogene Kompetenzen im Rahmen des Regelunterrichts bildungsplankonform vermittelt werden können.

Auf diese Weise soll eine bildungsplanbezogene, methodisch-didaktische Grundlage für den Einsatz von theaterpädagogischen Methoden im fächerübergreifenden Unterricht bis hin zur inhaltliche Ausrichtung von Theater-AG-Angeboten geschaffen werden.

Grundlage des Projekts „Theater in der Grundschule“ ist die regelmäßige Theaterarbeit von Theaterpädagogen*innen und der Klassenleitung mit der ganzen Klasse. Hier bietet sich die einmalige Chance alle Kinder zu erreichen und Theater neben Kunst und Musik als weiteres künstlerisches Bildungsangebot zu vermitteln. Ein AG-Angebot kann diese Erfahrungen sinnvoll ergänzen, aber nicht als Ersatz dienen.

In der Theaterarbeit spielt die Spielpraxis der Kinder eine zentrale Rolle. Sie dient nicht nur der Auseinandersetzung mit literarischen Geschichten und dem Vertrautwerden mit theaterpädagogischen Übungen, sondern auch der ästhetischen, personalen und sozialen Bildung der Kinder. Diese soll über die gesamte Grundschulzeit einen stetigen Aufbau und eine konsequente Weiterentwicklung erfahren. Kreative Lernmethoden sind dabei nicht nur eine didaktische Ergänzung, sondern bilden die Grundlage der Auseinandersetzung mit einem Thema über das Theaterspielen.

Die enge Verzahnung mit dem Bildungsplan der Grundschule und den darin formulierten fächerübergreifenden Aspekten bietet vielfältige Möglichkeiten der Umsetzung im täglichen Unterricht und geht dabei weit über punktuelle Theaterprojekte hinaus.

Über die Theaterarbeit erworbenen Soft Skills wie Selbstvertrauen, Selbstreflexion, Eigenverantwortung, Kritikfähigkeit, Teamfähigkeit, Problemlösungskompetenz, um nur einige wenige zu nennen, bieten die Grundlage für die Aneignung von Bildungsinhalten in allen Fächern. Sie fördern die Entwicklung der Persönlichkeit, indem die Kinder kontinuierlich ihre Selbstwirksamkeit erfahren.

Darüber hinaus bietet die Theaterarbeit in besonderem Maße Chancen zur Verwirklichung von Inklusion und Integration und unterstützt Spracherwerb und Sprachkompetenz.

Des Weiteren sollen mit dem Projekt „Theater in der Grundschule“ auch Impulse für die Umsetzung der im Bildungsplan der Grundschule 2016 formulierten theaterpädagogischen Inhalte im Rahmen der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg gegeben werden. Eine systematische, curricular verankerte Theaterarbeit, die auch Einfluss auf die Ausbildungsinhalte der Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg hat, steht dabei im Fokus.

Die Eröffnung der Möglichkeit, an Grundschulen in Baden-Württemberg Theaterklassen (analog dem bayerischen Theaterklassenmodell) bilden zu können, würde eine sinnvolle Ergänzung des Projekts „Theater in der Grundschule“ darstellen.

Ziele des Projekts „Theater in der GS“

- Theater als weiteres künstlerisches Angebot neben Musik und bildender Kunst
- Theaterunterricht als Möglichkeit, dass Kinder ihre Selbstwirksamkeit erfahren und entwickeln können
- Theaterunterricht als Möglichkeit die eigene Spielpraxis anhand von theaterpädagogischen Übungen und der Auseinandersetzung mit literarischen und aktuellen Themen zu erweitern
- Theater als ästhetische, personale und soziale Bildung
- Theatermethoden nicht nur als didaktische Ergänzung, sondern als Mittel der Auseinandersetzung mit einem Thema über das Theaterspiel
- Theaterunterricht als Chance der Verwirklichung von Inklusion und Integration u.a. durch Förderung von Spracherwerb und Sprachkompetenz

Schritte zur Verwirklichung des Projekts „Theater in der GS“

- Entwicklung eines Curriculums / Stoffverteilungsplans für Kl. 1/2 (Arbeitsgruppe des LVTS 2017 mit Fr. Prof. Czerny – PH Ludwigsburg)
- Erstellen eines Kompendiums (Bezüge zwischen akt. Bildungsplan der Grundschule und Curriculum Theater)
- Start als Projekt an sechs Grundschulen im Schuljahr 2017/18
- Videodokumentation der Theaterarbeit an zwei Schulen in Freiburg und Wittnau
- Projektbegleitung durch Fr. Prof. Dr. Steiner, PH Freiburg (Fragebögen / studentische Hilfskraft)
- Auswertungstreffen 1. Schuljahr / Fragebogen (klassenbezogen)
- Planung des 2. Schuljahres mit zwei Grundschulen (Freiburg/Wittnau)
- Auswertungstreffen / Fragebogen (schülerbezogen) / Schüler- und Elternbefragung
- Dokumentationsbroschüre zu den Schuljahren 1/2
- Planung der Fortsetzung in Klasse 3/4

Erste Auswertungsergebnisse

Schwerpunkte und Ergebnisse des 1. Projektjahres

Im 1. Projektjahr lag der Schwerpunkt der Theaterarbeit auf Übungen zur Gruppenbildung und elementaren Theaterübungen in den Bereichen Körper, Stimme, Bewegung und Raumerfahrung. Anhand von kleineren Projekten wurden erste Bühnenerfahrungen gesammelt.

Die Auswertung der Daten des ersten Schuljahres zeigen, dass sich die Schüler*innen motiviert beteiligen und mit wachsender Ausdauer am Theaterunterricht teilnehmen. Deutlich wird auch, dass die Schüler*innen Zeit brauchen mit den „Freiräumen“ im Theaterunterricht umzugehen. Eine positive Entwicklung der Klassengemeinschaft, auch im Bereich der Inklusion, wird sichtbar. Ebenso findet eine Steigerung des Selbstbewusstseins und eine Zunahme verbaler Äußerungen aller Kinder statt. Zunehmend integrieren die Klassenlehrerinnen Übungen und Erfahrungen aus dem Theaterunterricht in den allgemeinen Unterricht. Curriculum und Stoffverteilungsplan zeigten sich als gute Hilfe zur Strukturierung des Theaterunterrichts. Bereits jetzt wird deutlich, dass durch den kontinuierlichen Theaterunterricht bedeutend größere Erfahrungs- und Lernzuwächse als im Vergleich zu einzelnen Theaterprojekten möglich sind. Der Projektstart in Klasse 1 zeigte sich als durchaus sinnvoll und praktikabel. Besonders wichtig erscheint dabei allerdings eine altersgemäße Themenwahl.

Ergebnisse des 1. Projektjahres: Auswertung Fragebogen für die ganze Klasse, Bewertung Scala 1-10, „Lernzuwachs“ im Durchschnitt von sechs Projektklassen

- die SuS geben ihren Mitschüler*innen im Theaterunterricht konstruktives Feedback (+4,5)
- die SuS können eigene Wahrnehmungen benennen (+4,1)
- die SuS setzen theatrale Gestaltungsmittel wirkungsvoll ein (+4,0)
- die SuS verfügen über eine hohe Bühnenpräsenz (+3,3)

Anmerkung: Aufgeführt sind hier nur die ersten vier Items mit den größten Lernzuwächsen, die von den Klassenlehrerinnen und den Theaterlehrer*innen bewertet wurden.

Schwerpunkte und Ergebnisse des 2. Projektjahres

Entsprechend des Stoffverteilungsplans wurden in der 2. Klasse vorrangig Themen wie Figur und Rolle und der Umgang mit theatralen Gestaltungsmitteln behandelt. Die Klassenleitungen nutzten weiterhin Methoden des Theaterunterrichts vertiefend im allgemeinen Unterricht. Die Auswertung des zweiten Schuljahres zeigte, dass sich die Schüler*innen weiterhin motiviert am Theaterunterricht beteiligten. Allgemein war eine positive Entwicklung hinsichtlich des Erteilens von konstruktivem Feedback und Kritikfähigkeit beobachtbar. Auch die Kooperations- und Teamfähigkeit, das Ausdrucksvermögen und die Sprachentwicklung nahmen nochmals zu. Außerdem zeigte sich eine Steigerung des Einsatzes von Mimik, Gestik und weiteren theatralen Gestaltungsmitteln. Unterschiedliche Themenschwerpunkte im Theaterunterricht an den beiden Schulen und eine erweiterte Sichtweise der Klassenleitungen durch ihre Beobachtungen im schulischen Alltag außerhalb des Theaterunterricht führen teilweise zu unterschiedlichen Bewertungen. So wurden z.B. die Lernzuwächse von den Klassenleitungen höher bewertet, als von den Theaterpädagogen*innen, die „nur“ ihren Theaterunterricht als Referenz hatten.

Ergebnisse nach zwei Projektjahren: Auswertung Fragebogen, (Ausgangsbewertung Scala 1-10), „Lernzuwachs“ von 1 und höher im Durchschnitt in Prozent – zwei Projektklassen

Alle Beteiligten resümieren:

- die SuS sprechen angemessen laut / leise (+5,35) 63,2% +1<
- die SuS setzen theatrale Gestaltungsmittel wirkungsvoll ein (+4,85) 62,4% +1<

Die Klassenlehrerinnen resümieren:

- die SuS entwickeln selbständig Rollen und Szenen (+5,53) 68,9% +1<
- besitzen Wissen um Theater (+5,14) 62,7% +1<

Ergebnisse der Projektschule Freiburg (A):

- die SuS setzen Gestik bewusst und angemessen ein (+5,26) 71% +1<
- die SuS modulieren und variieren die Stimme angemessen (+4,10) 68,4% +1<
- die SuS verfügen über Körperbewusstsein (+4,29) 65,8% +1<

Ergebnisse der Projektschule Wittnau (B):

- die SuS besitzen eine gute verbale Ausdrucksfähigkeit (+7,64) 70,5% +1<
- die SuS sind kooperations- und teamfähig (+7,58) 70,5% +1<
- die SuS nehmen konstruktive Kritik an (+7,70) 64,7% +1<

Anmerkung: Aufgeführt sind hier nur die Items mit den größten Lernzuwächsen (ohne Doppelnennungen). Ein detaillierte Beschreibung der Erhebungsmethode mit allen Ergebnissen und Interpretationen sind im Beitrag von Fr. Prof. Dr. Steiner S. 47ff ausführlich dargestellt. Durchschnittswerte ermittelt jeweils aus der Tabelle 6, Ausgangswerte aus Tabelle 1 und 2.

Ausblick auf die Schuljahre 3/4:

Künftig sollen Präsentationen der jeweiligen Theaterarbeit innerhalb des Schuljahres fest etabliert werden. Als wichtig erscheint, Beobachtungen weiterhin festzuhalten und das Auswertungskonzept weiterzuentwickeln. In diesem Zusammenhang ist auch eine kontinuierliche Reflexion und ggf. Revision des gesamten Curriculums bedeutsam. Interessant wäre eine weitere wissenschaftliche Begleitung. Dabei könnten unterschiedliche Aspekte theaterpädagogisch basierter Theatermethoden in den Blick genommen werden. Grundsätzlich sollten Fortbildungsangebote für Lehrpersonen erweitert und der Kontakt zu den Pädagogischen Hochschulen ausgeweitet werden. Eine stärkere Verankerung der Theaterarbeit in der Lehrer*innenausbildung wäre wünschenswert. Darüber hinaus sollte der Erfahrungsaustausch von Grundschullehrer*innen über die Theaterarbeit in der Schule über den LVTS-BW langfristig etabliert werden. Eine Ausweitung des Projekts im Sinne einer Erprobung eines Theaterklassenmodells wie in Bayern wird angestrebt.

Das Projekt Theater in der Grundschule aus Sicht der Eltern und Schüler*innen



Am Ende der 2. Klasse wurde eine umfangreiche Befragung der Eltern durchgeführt. Die ausführliche Darstellung und Auswertung von Fr. Prof. Dr. Steiner finden Sie auf Seite 62ff.

In Kurzinterviews äußerten auch Schülerinnen und Schüler ihre Eindrücke vom Theaterunterricht.

Hier einige Antworten der Eltern auf die Frage: „Sollte ihr Kind auch weiterhin Theaterunterricht haben?“ Ja/Nein „Bitte begründen sie ihre Antwort.“

Der Theaterunterricht bietet vielerlei Entwicklungsmöglichkeiten für die Persönlichkeit. In diverse Rollen zu schlüpfen ermöglicht / fördert Empathie und schafft Raum für Handlungsstrategien. Auf der Bühne stehen ist Übung für Selbstwirksamkeit / Wert / Standfestigkeit. Gemeinsame Projekte im Klassenverband stärken soziale Kompetenzen.

Der Theaterunterricht fördert Sozialkompetenz, Kreativität, Sprachkompetenz, macht ihm Spaß und ist Förderung der Persönlichkeitsentwicklung. „Raus aus dem Kopf, rein in den Bauch.“ Leben besteht aus mehr als „nur“ Schule /= Leistung.

Verschiedene Aspekte des Theaterspielens stärken mein Kind:

- Die Kinder können sich ausprobieren – Persönlichkeitsentwicklung
- Sprechen und spielen im Klassenkontext
- Auftritt vor den Eltern und anderen Gruppen
- Momente mit Lampenfieber und Aufregung erleben und meistern
- Gruppenerlebnis im Klassenverband

Vielen Dank für dieses großartige Angebot und die damit verbundene Arbeit!

O-Töne einer zweiten Klasse über den Theaterunterricht:

1. Was ist für dich Theater?

- *Etwas spielen, was man danach aufführt.*
- *Freiheit.*
- *Anstrengend.*
- *Spaß und Aufregung.*

2. Spielt ihr gerne Theater?

- *Ja, weil's keine Schule ist.*
- *Ja, weil es Spaß macht.*
- *Weil es bock macht.*

3. Das Schönste am Theaterunterricht ist?

- *Dass es so Spaß macht.*
- *Das Aufführen.*
- *Warm up.*
- *Für die Aufführung üben.*

4. Was ist für dich das Besondere, wenn du bei einer Aufführung auf der Bühne stehst?

- *Dass viele Menschen das sind.*
- *Dass die Eltern dabei sind.*
- *Dass man auf der Bühne steht.*
- *Die Aufführung.*
- *Dass die Zuschauer kommen.*

Stefan Schmidt-Riese, Schulleiter

Theaterklasse an der Schneburgschule Freiburg – St. Georgen



Kulturelle Bildung wird schon seit vielen Jahren intensiv an der Schneburgschule praktiziert.

Durch das über vier Jahre laufende Programm „Kulturagenten für kreative Schulen“ ist es uns gelungen, einen für alle Lehrerinnen und Lehrer verbindlichen Kulturfahrplan zu erstellen. So ist im Curriculum verankert, dass die 2. und 4. Klassen ein Theaterprojekt durchführen, während die 3. Klassen mit Tanzpädagoginnen eigene Choreografien erarbeiten.

Da die Projekte am Schulvormittag, also während der Unterrichtszeit, stattfinden, werden alle Kinder einer Jahrgangsstufe erreicht. Wichtig war uns bei allen Projekten, die Kooperation mit dem Theaterpädagogen und mit den Tanzpädagoginnen zu vertiefen und zu verstetigen.

Durch die Theaterarbeit, insbesondere durch mehrfache Teilnahmen an den Theatertagen am See in Friedrichshafen, wurde die Freiburger Schulprojekt-Werkstatt auf uns aufmerksam. Christian Schulz, der ehemaliger Leiter dieser Einrichtung, sprach uns vor gut zwei Jahren an, ob wir uns vorstellen könnten, eine „Theaterklasse“ ab Klasse 1 neu aufzubauen. Eine Kollegin erklärte sich bereit und ließ sich mit ihrer damals neuen 1. Klasse auf das Experiment ein.

Alle zwei Wochen kommt Bernd Gräbner, der Theater- und Sozialpädagoge des benachbarten JuKS (Jugend- und Kinderhaus St. Georgen) für eine Doppelstunde in die Klasse. Bei der Theaterarbeit ist die Kollegin stets mit dabei, sie plant die Doppelstunde in ihrem Unterricht ein, bringt aktuelle Themen der Klasse ein und tauscht sich regelmäßig mit dem Theaterpädagogen aus.

War diese Form des Unterrichts für manche Schüler anfangs noch ungewohnt, wird nun im 3. Schuljahr alles selbstverständlich: der Umbau des Klassenzimmers, die Warming-up Übungen, das „Sich-Ausprobieren“ in anderen Rollen. Es gab kleinere schulinterne Aufführungen, die aufgrund des Schwerpunktes der Prozessorientierung Werkstattcharakter hatten.

Als Schulleiter bin ich immer wieder begeistert, wie es die Theaterarbeit schafft, die Kinder auf einer ganz anderen Ebene zu erreichen, einer tiefen Ebene, die reiche Impulse setzt für die Persönlichkeitsentwicklung. Und weil es sich nicht um eine Theater-AG handelt, sondern um Projekte im Klassenverband, werden alle Kinder erreicht – auch der autistische Junge oder das Mädchen mit ADHS, die sich Theaterarbeit nie freiwillig ausgewählt hätten. Sich mit einer Selbstverständlichkeit vor einem Publikum zu zeigen, mit seinem Körper und seinen Gefühlen, erfordert Mut – und schafft Stolz und Selbstvertrauen. Aus meiner Sicht sollte die Theaterarbeit daher einen festen Platz im Schulalltag bekommen und kein „Sahnehäubchen“ sein, falls noch eine Deputatstunde übrig ist.

Bernd Gräbner, Theaterpädagoge

Stückerarbeitung – „Freunde“ nach dem Bilderbuch von Helme Heine



Der Weg zum fertigen Theaterstück nach dem gleichnamigen Bilderbuch von Helme Heine erfolgte in verschiedenen Phasen. Für meine theaterpädagogische Arbeit in der 2. Klasse standen mir gemeinsam mit der Klassenlehrerin Frau Marconi 21 Unterrichtseinheiten á 90 Minuten zur Verfügung. Bei der Stückerarbeitung gab es für mich folgende wichtige „Bausteine“:¹

Regeln und Rituale

Bereits in der ersten Einheit wurden gemeinsame Regeln und Absprachen getroffen.

Jede Klasse hat ihre eigenen Regeln und diese versucht der externe Theaterpädagoge zu erfahren und einzuhalten. Was ist erlaubt, wer redet wann, Toilet-

¹ Praktische Übungen zu den einzelnen Bausteinen finden Sie auf der Homepage des LVTS-BW (Projekte – Theaterarbeit in der GS – Materialien)

tenabmeldung, Trinken und Essen im Unterricht usw.? Gibt es außergewöhnliche Regeln, hier z. B. dass ein autistisches Kind, das keine lauten Geräusche erträgt, sich Kopfhörer aufsetzt. Die anderen Kinder halten sich selbst für einen Moment die Ohren zu, damit sich das andere Kind wieder beruhigen kann.

Gleichzeitig vermittelt der Theaterpädagoge seine Regeln, die für eine gelingende gemeinsame Theaterzeit notwendig sind. Z.B. das Klassenzimmer eigenständig umbauen, passende Kleidung und Schuhe tragen, Verwarnungen und Konsequenzen bei starken Störungen usw.

Der Ablauf einer Einheit wird bereits ab der ersten Stunde mit den Kindern eingeübt. Wichtiger Anfang ist das Begrüßungsritual am Beginn jeder Einheit. Ab diesem Punkt weiß die Gruppe, dass der „normale“ Unterricht Pause hat. Jetzt gelten unsere Theaterregeln. Es darf - wenn nötig - laut, lebendig und wild sein.

Das Begrüßungsritual ist in dieser Gruppe „Der Teich des Vergessens“ (siehe Foto): Die Gruppe steht im Kreis um eine große, runde Teppichfliese. Jedes Kind stellt sich einen Holzhackklotz vor. Auf diesen werden die aktuellen individuellen Sorgen gelegt. Sie kommen aus der Hosentasche, hängen in den Haaren usw. Aus einem imaginären Werkzeugschrank wird eine Axt geholt. Alle stehen breitbeinig gebeugt vor dem Hackklotz, heben die Axt über den Kopf, holen dabei tief Luft und mit einem lauten Schrei werden die Sorgen zerhackt. Nach zweimaliger Wiederholung wird die Axt weggeräumt. Die Sorgensplitter werden auf die Hand gefegt und mit einem lauten ‚weg damit‘ in den Teich (Teppichfliese) geworfen.

Der zweite Teil der Einheit ist das Warm-up.

Hier haben die Kinder die Möglichkeit Energie auf- oder abzubauen. An manchen Tagen kommt die Klasse vom Sport und braucht eine ruhige Phase der Konzentration auf sich selbst. An manchen Tagen fand vorher anstrengender Unterricht statt, und die Kinder müssen sich kurz körperlich ausleben. Welches Warm-up gerade gut für die Kinder ist, entscheidet sich über das Verhalten der Kinder beim Begrüßungsritual.

Es folgt der Theaterunterricht mit Übungen und Proben.

Abschluss der Einheit

Zum Ende jeder Stunde wird die Einheit mit einem Abschlussritual beendet. Die Kinder wissen: Jetzt ist der Theaterunterricht vorbei; es gelten wieder die üblichen Regeln des Schulalltags.

1. Gegenseitiges Kennenlernen, erste szenische Spiele (6 Einheiten)

Nachdem die Kinder sich bis zu den Herbstferien an den neuen Lebensabschnitt Grundschule gewöhnt hatten, begann der Theaterunterricht mit der ersten Phase von den Herbstferien bis zu den Weihnachtsferien 2018.

Diese Phase startete mit verschiedenen Kennenlernspielen. Dabei ging es nicht nur um das Kennenlernen der Namen, sondern besonders darum, den individuellen Stand der Kinder (wer ist schüchtern, wer ist aufgedreht, wer bewegt sich gern, wer redet gern, wer ist präsent, wer ist verträumt usw.) und den Stand des Gruppengefüges der Gesamtklasse (wer kann mit wem, wie stehen Jungen und Mädchen sich gegenüber, wer ist Gruppenführer, wer ist Individualist usw.) zu erfassen. Diese Kennenlernphase ist auch für die spätere Entwicklung von Theaterszenen enorm wichtig. Denn hier kann der Spielleiter individuelle Eigenheiten - z. B. Kind spricht wenig oder Kind kann kein Deutsch - für die weitere Arbeit erfahren und in die zukünftige Szenearbeit so einbauen, so dass alle Kinder positive Theatererfahrung machen können.

Schon bald gehören erste szenische Spiele zu den Unterrichtseinheiten. Die Kinder entwickeln dabei kurze Szenen, die sie sich gegenseitig zeigen und gemeinsam besprechen.

2. Szenen und Rollen entwickeln (7 Einheiten)

Diese Phase wird von der langsamen Annäherung an das Stück und vor allem an die Rollen darin bestimmt. Da die Entwicklung einer eigenen Handlung, in der alle Kinder gleichberechtigt auf der Bühne stehen, eine zeitaufwändige Arbeit wäre, die die Klasse möglicherweise überfordert hätte, haben sich die Lehrerinnen und der Pädagoge vor der Einheit auf ein Thema (Freundschaft) geeinigt und nach passenden Bilderbüchern gesucht. Dabei fiel die Wahl auf „Freunde“ von Helme Heine. Eine überschaubare Handlung, die so gehalten ist, dass Handlungen dazu erfunden werden können.

Wie in der ersten Phase begann jede Einheit mit dem Ritual und dem Warm-up und endete mit dem Abschlussritual (ca. 1/3 der Einheit).

Es folgten in jeder Einheit ein Block mit verschiedenen theaterpädagogischen (Rollen-) Übungen, die zum Teil auf Übungen der ersten Phase aufbauten (ca. 1/3 der Einheit).

Anschließend wurden die einzelnen Szenen erarbeitet (ca. 1/3 der Einheit).

Zunächst wurde gemeinsam das Bilderbuch gelesen und die Handlung besprochen. (Was will uns die Geschichte erzählen?)

Eine große Anfangs- und Endszene mit allen Beteiligten auf der Bühne (Wecken des Bauernhofs und im Traum) sollte den Rahmen für verschiedene kurze Kapitel des Buches bilden.

Anschließend wurden 3er Gruppen gebildet und die Kinder entschieden sich über verschiedene Spiele und Übungen, welches der drei Haupttiere sie in ihrer Gruppe übernehmen wollten.

Die Gruppen bekamen jeweils ein Kapitel (Bilderbuchseite), das/die sie szenisch umsetzen sollten. Dabei wurden die Gruppen, wenn nötig, individuell durch die Erwachsenen unterstützt. Beim jeweiligen Zeigen wurde besprochen, was deutlich gespielt war, was spannend war und wo die Handlung noch stärker dramatisiert, gesteigert oder durch theatralische Mittel verbessert werden kann. Es ging dabei vorrangig um die inhaltliche Entwicklung der jeweiligen Szene.

Mit viel eigener Fantasie entstanden so Szenen, die beschreiben, was Freunde den ganzen Tag erleben. Dabei wurde auf individuelle Eigenschaften der Kinder Rücksicht genommen und ihnen Spielhilfen angeboten. Es gab z. B. eine Gruppe von Kindern, die kaum Deutsch sprechen konnten. Sie wurden angeleitet eine Szene ohne Sprache zu entwickeln.

Jede Szene sollte mit einem „Sinnspruch“ zu dem Thema, was richtige Freunde tun, enden, z. B.: „Richtige Freunde halten zusammen!“

Zwischen den einzelnen Szenen wechselten die Spielgruppen auf besondere Art.

Durch Übungen der ersten Phase vorbereitet, sollten die Kinder auf der Bühne am Ende der Szene einfrieren, die nächste Gruppe sollte sich spiegelbildlich gegenüberstellen. Danach sollte die erste Gruppe von der Bühne gehen. Während der Übungen und Proben dazu, entwickelten die jeweiligen Gruppen ganz eigenen Interpretationen dieser Aufgabe.

3. Endproben und Aufführung (8 Einheiten)

Für die dritte Phase verließ die Klasse die Schule. Die Abschlussproben und Aufführungen fanden im nahe gelegenen Jugendhaus des Stadtteils statt.

In neuer Umgebung mit doppelter Zeit wurden an drei Vormittagen zunächst alle Szenen einzeln aufgefrischt. Kinder, die nicht an diesen Szenen beteiligt waren, hatten Zeit sich um ihre Requisiten und Kostüme zu kümmern, zuzuschauen oder sich frei zu beschäftigen. Eine entspannte und stressfreie Atmosphäre für alle Beteiligten war so möglich.

Der genaue Ablauf und die Gänge zwischen den Szenen wurden geklärt und festgelegt.

In sogenannten „Trockenproben“ wurde immer nur der Anfang einer Szene gespielt. Die Kinder bekamen so Sicherheit, wo sie sich aufhalten, wenn sie nicht auf der Bühne sind.

Am vorletzten Tag fand die 1. und 2. Hauptprobe statt, jetzt mit Theaterlicht, Kostümen und Requisiten. Je öfter die Kinder spielten, desto weniger Unterbrechungen und Hilfestellungen von außen waren erforderlich.

Der letzte Tag war mit der Generalprobe und Aufführungen am Vormittag für andere Klassen der Schule und am Abend für Eltern, Verwandte und Freunde sowie einem anschließenden Theaterfest für alle lang und sehr erfüllend.

Sonja Marconi, Lehrerin

Theaterunterricht in den Schulalltag integrieren, geht das?



Als Klassenlehrerin konnte ich die theatralen Aspekte im Rahmen des Deutschunterrichts gut in den Schulalltag einbauen.

Dies entspricht den Vorgaben des Bildungsplans 2016 im Fach Deutsch - Prozessbezogene Kompetenzen, S. 10: - 2.1 Sprechen und Zuhören, in dem es heißt:

*„Im Austausch mit anderen lernen sie (die Schüler*innen) verstehend zuzuhören und sich in vielfältigen Kontexten und Lebensbereichen zu erfahren. Sie nutzen unterschiedliche, auch nonverbale, Ausdrucksformen, üben sie ein und reflektieren sie. Die Schülerinnen und Schüler erproben ausdrucksvolles Sprechen und szenisches Spiel.“*

Lesespiele im 1. und 2. Schuljahr eigneten sich hervorragend, um einige Elemente aus dem Theaterunterricht nochmals aufzugreifen.

Ein Kind liest ein Lesekärtchen vor, die Gruppe macht die passenden Bewegungen mit Gestik und Mimik dazu oder sie setzt die ganze vorgelesene Szene gemeinsam um. Danach liest ein anderes Kind die nächste Szene vor. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, dass ein Kind eine Karte vorliest und dazu die Szene selbst umsetzt, ein anderes Kind sucht die dazu passende Karte und setzt das Spiel fort.

Eine Buchpräsentation bietet sich ebenfalls hervorragend an, um Theater ins Klassenzimmer zu holen.

BP 2016 GS – Deutsch S. 18: Inhaltsbezogenen Kompetenzen:

„3.1.1.6 Leseverstehen entwickeln - Teilkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler können (4) zu selbstgewählten Büchern Titel und Autorinnen/Autoren nennen und den Inhalt von selbstgewählten Büchern vorstellen, erste Buchpräsentation (5) handelnd mit Texten und Lyrik umgehen (zum Beispiel erzählen, illustrieren, inszenieren, umgestalten, collagieren).“

Jedes Kind liest sein ausgesuchtes Buch zu Hause und bereitet hierzu einen Steckbrief vor. In diesem Steckbrief befinden sich auch Angaben wie: Der tollste Satz ist... Solche Sätze werden dann später in Standbilder oder kleine Szenen umgesetzt. Ein Kind stellt sein Buch vor, indem es bestimmte Sätze aus dem Buch vorträgt und die Gruppe sie als Standbild oder kleine Szene darstellt. Das gesamte Buch wird so mit Hilfe von Standbildern und dem Vortrag des Kindes präsentiert (siehe Foto S. 31).

Auch Gedichte aus dem Deutschunterricht lassen sich sehr gut in den Theaterunterricht integrieren. Die Kinder wählen sich kleine Gedichte aus und tragen sie zusammen vor, indem sie sie in kleine Szenen umsetzen und währenddessen das Gedicht Stück für Stück vortragen.

BP 2016 GS – Deutsch S. 19: Inhaltsbezogenen Kompetenzen:

„3.1.1.8 Präsentieren - Teilkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler können (1) kurze Texte – auch auswendig – vortragen (zum Beispiel Geschichten, Gedichte und Dialoge, Gestaltendes Sprechen, Vorlesen, Vortragen, szenisches Lesen)“

Gerade beim Präsentieren vor der ganzen Klasse zeigten die Kinder mit regelmäßigem Theaterunterricht erstaunliche Lernzuwächse im Vergleich zu ihren Mitschüler*innen aus den Parallelklassen. Selbstbewusst und selbstsicher gelang es ihnen Texte und Inhalte zu präsentieren und die Erfahrungen aus den Theateraufführungen auf diese Aufgabenstellung zu übertragen.

Anja Stotz, Schulleiterin

Das Theaterprofil der Franz-Xaver-Klingler-Schule Wittnau



Der Theaterunterricht an der Grundschule Wittnau ist verbindlicher Inhalt für alle Schüler und Schülerinnen. Es ist uns wichtig, dass dieser Schwerpunkt nicht nur freiwillig in einer AG gewählt werden kann. Durch diese Verbindlichkeit erreichen wir alle Kinder - und nur so hat der Theaterunterricht einen immensen Einfluss auf die gesamte Schulgemeinschaft.

Diejenigen Bildungsinhalte, die auf den Bereich Theater angewandt werden können, werden verstärkt in den Theaterstunden bearbeitet (szenisches Spiel, Pantomime, Gedichte auswendig lernen und vortragen, Texte verfassen und als Rollenspiel einstudieren, kleine Theaterstückchen schreiben und vorspielen, Konflikte mit Theatertechniken bearbeiten, gruppendynamische Prozesse anregen etc...).

Das gemeinsame Theaterspielen stärkt den Gemeinschaftssinn ungemein und das große Musical als jahres- und fächerübergreifendes Projekt zieht sich wie ein roter Faden durch alle Klassen und durch das ganze Schuljahr. Wir ziehen alle an einem Strang, jedes Kind ist wichtig, jeder hat eine wichtige Rolle. Beim Musizieren, Flöten und Theaterspielen werden andere Fähigkeiten abgefragt als im normalen Schulunterricht. Wir erleben immer wieder, dass gerade Kinder, die in den Regelfächern schwächere Leistungen zeigen, auf der Bühne über sich hinauswachsen können. Nicht zu unterschätzen ist die Anzahl derjenigen Kinder, die Verhaltensauffälligkeiten zeigen, sich im Theater und der Musik aber ganz anders einbringen können – der Klassenkasper hat eine wunderschöne Singstimme und kann sich hier eine Bühne schaffen, die ihm Lob und Bestätigung für sein Tun einbringt. Das Quatschmachen ist plötzlich gar nicht mehr so wichtig für ihn, denn durch den Erfolg im Singen und Theaterspielen hat er eine Selbstsicherheit erlangt, die das andere kontraproduktive Handeln nicht mehr nötig macht.

Durch das gemeinsame Theater- und Musikprojekt ist ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl gewachsen. Da wir nun schon im dritten Jahr Theater spielen und Flötenspiel in allen Unterrichtsstunden integriert haben, bewegen sich die Schülerinnen und Schüler inzwischen sehr souverän und mit großer Selbstsicherheit auf der Bühne. Dies haben auch die Zuschauer bei den Aufführungen wahrgenommen und anerkennend geäußert.

Unsere zweite Klasse wird seit dem ersten Schuljahr im Rahmen des Modellprojekts „Theater in der Grundschule“ von Theaterpädagog*innen begleitet und unterstützt. Zusammen mit der Klassenlehrerin gestalteten sie wöchentliche Theaterstunden und arbeiteten mit den Kindern in kleinen Sequenzen und freien Szenen. Für unser großes Jahresmusical wurde ein Zwischenstück geschrieben und eingeübt, das die Klasse 2 hier eigenständig als Schattentheater aufführt hat.

Außerdem wurde eine abendliche Aufführung für die Eltern der Klasse inszeniert. Hier wurden die kleinen Stücke, die gemeinsam in den Theaterstunden entstanden waren, gezeigt. Dadurch wurde auch den Eltern transparent und deutlich, was die Kinder in den Theaterstunden gelernt hatten und mit wie viel Freude sie beim Theaterspielen bei der Sache sind.

Die Theaterstunden mit den Theaterpädagog*innen sind eine große Bereicherung für unsere Kinder und wir würden uns freuen, wenn wir auch im nächsten Schuljahr wieder solch eine kompetente und nette Unterstützung erhalten könnten, die unsere Theaterarbeit immens beflügelt.

Christian Schulz, Theaterpädagoge

„Mir geht’s sau gut!“ - Gefühle erkennen und darstellen



Als ein Schwerpunkt der Theaterarbeit mit einer zweiten Klasse wurde in Abstimmung mit der Klassenlehrerin der Themenbereich „Gefühle“ gewählt. Inhaltlich lassen sich dazu viele konkrete Bezüge zum Erleben der Kinder herstellen, die im schulischen Alltag und in allen Lebens- und Lernbereichen relevant sind. Gefühle bei sich und anderen wahrnehmen, Auslöser von Gefühlen kennen sowie Gefühlsänderungen nachvollziehen können: das dient der Persönlichkeitsbildung und der bewussten gestalterischen Umsetzung im Darstellenden Spiel.

Neben dem nonverbalen Ausdruck von Gefühlen durch Mimik, Gestik, Haltung und Gang bieten Gefühlssituationen einen großen Anreiz für den Einsatz von Sprache. Kinder benutzen diese ganz selbstverständlich, um gefühlsbesetzte Erlebnisse mitzuteilen. Darüber hinaus bieten diese autobiografischen Erlebnisse einen großen Anreiz zur darstellerischen Umsetzung.

In zwei Monaten wurden mit den Kindern die Gefühle Freude, Wut und Trauer mit theatralen Mitteln bearbeitet und als Abschluss eine Präsentation für die Eltern vorbereitet.

Der Bezug zu den Inhalten des Bildungsplans der Grundschule 2016 und des vom LVTS erarbeiteten Curriculums zur Theaterarbeit in der Grundschule ergibt sich wie folgt:

Prävention und Gesundheitsförderung (PG)

Bildungsplan 2016 / Deutsch (S. 4)

Der Leitperspektive „Prävention und Gesundheitsförderung“ kommt im Deutschunterricht eine zentrale Bedeutung zu.

Individuelles und selbstreguliertes Lernen tragen maßgeblich dazu bei, die Kinder in ihrer Selbstfindung und Individuation zu unterstützen. Die Schülerinnen und Schüler lernen auch in der sprachlichen und literarischen Auseinandersetzung sich wahrzunehmen, sich auszudrücken und zu reflektieren. Die exekutiven Funktionen finden ihre Förderung in täglichen Situationen im Deutschunterricht.

Prozessbezogene Kompetenzen Deutsch

Bildungsplan 2016 Deutsch (S. 10)

2.1 Sprechen und Zuhören

ausdrucksvoll sprechen, etwas vortragen, szenisch spielen

Die Kinder können

11. *sich in eine Rolle hineinversetzen und sie gestalten*
12. *Situationen in verschiedenen Spielformen szenisch entfalten, verbale und nonverbale Ausdrucksmittel erproben*
14. *Beobachtungen wiedergeben*
15. *Verstehen zum Ausdruck bringen und bei Nichtverstehen nachfragen (zum Beispiel prosodische Hilfen, Mimik, Gestik, Handzeichensysteme)*

Prävention und Gesundheitsförderung (PG)

Curriculum Theater in der GS LVTS 2017 (S. 2)

Die Theaterarbeit ist von einer starken Rhythmisierung geprägt, d.h. die Kinder lernen Phasen der Anspannung, aber auch der Ruhe und Entspannung kennen und schätzen. Sie lernen im Spiel die Wirkung eigener und fremder Gefühle kennen und können diese dadurch besser einschätzen und kontrollieren.

Auch lernen die Kinder immer wieder ihre Perspektive auf Situationen zu reflektieren und zu verändern. Hierdurch können auch ihre interkulturellen Kompetenzen gestärkt werden. Durch die Theaterarbeit wird den Kindern ein grundlegend selbstgesteuertes Lernen in Lebens- und Erfahrungszusammenhängen ermöglicht, das sie ihre Selbstwirksamkeit erfahren lässt.

Die Präsentation am Ende eines Prozesses gibt den Kindern Selbstvertrauen und unterstützt sie in ihrem Selbstwert.

Prozessbezogene Kompetenzen Theater

Curriculum Theater in der GS LVTS 2017 (S. 3)

Einfühlen und Verstehen

Die Kinder können

- mit eigenen und fremden Gefühlen umgehen
- sich in andere Kinder hineinversetzen
- mit anderen Kindern kooperativ zusammenarbeiten
- unterschiedliche Sichtweisen auf Situationen einnehmen

Ausdrücken und verkörpern

Die Kinder können

- ihren Körper in Beziehung zu Raum und Zeit setzen
- ihren Körper in verschiedenen Spannungszuständen erleben
- sich verwandeln
- sich in eine Figur hineinversetzen und sie verkörpern
- Unterschiede zwischen sich selbst und der zu spielenden Figur (Differenzerfahrung) wahrnehmen
- Gefühle und Handlungen verbal und nonverbal ausdrücken

Beispielunterrichtseinheit:

Der Aufbau der Einheiten im Theaterunterricht gliederte sich jeweils in:

- Anfangsritual / Warm-up (Bewegungs- oder Konzentrationsspiel)
- Hinführung zum Thema mit unterschiedlichen Medien (Spiel, Medium, Text, Musik, Requisit, Bild)
- Übungen zum Thema der Unterrichtseinheit (Selbsterfahrung / Experimentieren / Erproben)
- Szenisches Spiel zum Thema
- Feedback / Reflexion
- Abschlussritual

Erkennen und darstellen des Gefühls „Freude“ – Gefühlsgeschichten

1. Anfangsritual / Warm-up

Durch ein Anfangsritual, hier ein Mitmachlied, werden die Kinder auf den Theaterunterricht eingestimmt. Durch kleine Veränderungen des Grundsettings wird ihre Aufmerksamkeit stets neu geweckt und Ermüdungserscheinungen durch immer den genau gleichen Ablauf entgegengewirkt.

Anschließend erfolgt eine Übung, die die Kinder in ihrer aktuellen Stimmungslage abholt und sie je nachdem aktiviert oder fokussiert.

2. Ein Gefühl (hier Freude) bei einem Gegenüber wahrnehmen, entsprechende Zeichen in Gestik, Mimik und Haltung deuten und benennen

Die Einführung in das konkrete Thema der jeweiligen Unterrichtseinheit erfolgt über einen besonderen Impuls. Dies kann ein Anspiel des Theaterpädagogen in Form eines Rollenspiels sein, eine kurze Geschichte, ein Lied, ein Foto und vieles mehr. Erst nach diesem Impuls, der die Kinder auf einer emotionalen Ebene ansprechen soll, folgt ein kurzer Austausch darüber, warum es wichtig ist zu merken, wie sich ein Gegenüber fühlt und woran man das erkennen kann.

Es folgen verschiedene Übungen, die die Kinder dazu anregen, ihre Beobachtungen der Körpersprache anderer Personen zu verbalisieren. Dazu kann der Theaterpädagoge bzw. die Lehrkraft modellhaft z.B. gestisch und mimisch agieren. Die Kinder teilen anschließend ihre Wahrnehmungen in Bezug auf Mimik, Gestik und Haltung mit, die den Gefühlszustand verdeutlichen.

Eine Übung, bei der die Kinder aktiv agieren, sei hier beispielhaft beschrieben.

Freude mimisch ausdrücken

*Jedes Kind schreibt auf einen Zettel eine Situation, in der es sich schon mal sehr gefreut hat. Dreiergruppen kommen nach vorne (Bühne). Zwei Helfer*innen verdecken sie mit einem vor ihnen gespannten Tuch. Die einzelnen Darsteller*innen denken noch einmal an die vorher aufgeschriebene „Freudensituation“ und versuchen ihre Freude mimisch auszudrücken.*

Auf das Kommando 3, 2, 1 gehen sie ins Freeze („frieren ein“) und das Tuch wird so weit heruntergelassen, dass nur ihre Gesichter zu sehen sind.

(Foto S. 35)

Anschließend werden sie von einer Schülerin / einem Schüler mit einer Mikrofon-Attrappe in der Hand gefragt, über was sie sich gefreut haben.

(Foto S. 21)

Ähnliche Übungen werden mit den Kindern zum Ausdruck von Freude durch Körperhaltung und Gestik durchgeführt.

3. „Freudensituationen“ erinnern und in einer Spielaktion umsetzen
Freudensituationen werden in Form eines Spiels gesammelt und auf eine Flipchart geschrieben.

Drei Gruppen suchen sich eine der notierten Situationen aus und erarbeiten eine kleine Spielszene dazu, die den anderen vorgeführt wird.

Die Spielszene wird zuerst ohne Worte gespielt. Die Zuschauer raten.

Als „Auflösung“ wird die Szene mit Text gespielt.

4. Feedback / Reflexion des Gesehenen

- Woran habt ihr die Situation erkannt?
- Was habt ihr an gestischen, mimischen Zeichen und einer dazu passenden Haltung für das Gefühl Freude bei den Spielerinnen und Spielern im stummen Spiel erkannt?
- Hat sich etwas in den beiden Spielfassungen durch den Einsatz der Sprache geändert?
- Was merken wir uns für das Spielen auf einer Bühne?

5. Abschlussritual im Kreis

Susanne Lübold, Lehrerin

Theaterarbeit an der Franz-Xaver-Klingler Grundschule - Umsetzungen im Unterricht



Als Klassenlehrerin der zweiten Klasse bin ich gemeinsam mit meiner Klasse zwei Jahre lang von einer Theaterpädagogin und einem Theaterpädagogen begleitet worden. In diesem Jahr hat Christian Schulz den Theaterunterricht geleitet.

Da ich in der Klasse Sachunterricht und Deutsch unterrichtete, haben wir im Vorfeld verschiedene Themen besprochen, die ich in diesen Fächern gerne behandeln wollte. So haben wir uns unter anderem für die Einheit „Gefühle“ entschieden. Inhalte der Einheit sollten sein, eigene Erfahrungen mit unterschiedlichen Gefühlen zu verbalisieren, bildnerisch zu gestalten, sie anhand von Mimik, Gestik und Körperhaltung zu erkennen und szenisch darzustellen.

Besondere Momente waren für die Kinder das Spiel mit Masken, bei dem sie nur anhand von Körperhaltung und Gesten Gefühle darstellen oder erkennen sollten, die Partnerarbeit, bei der sie sich wechselseitig in Skulpturen zum jeweiligen Gefühl verwandeln sollten, das Entwickeln einer Szene aus stehenden Bildern mit „Augen zu-Augen auf“ als für die Zuschauer unsichtbarem Übergang von Bild zu Bild und natürlich die Präsentation vor ihren Eltern und Familien, die die Einheit abgeschlossen hat.

Die Umsetzung im Unterricht und die Übertragung in die anderen Schulfächer stellten sich nahtlos ein. Im Bildungsplan findet man mehrere Bezüge zu den Inhalten der Einheit. So findet sich in den Teilkompetenzen zum Fach Sachunterricht: *„Die Schülerinnen und Schüler können ihre persönlichen Eigenschaften und Besonderheiten beschreiben und für die anderer aufgeschlossen sein.“* Und bei den Denkanstößen: *„Welche Methoden unterstützen die Kinder bei der Erschließung und Darstellung ihrer Gefühle, ihrer persönlichen Eigenschaften und Besonderheiten (zum Beispiel Rollenspiele, Steckbriefe, Spiele und Übungen zu Mimik, Gestik, Körpersprache)?“*

[<http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GS/SU/IK/1-2/01/01>]

Und im Fach Deutsch: *„Die Schülerinnen und Schüler können sich in eine Rolle hineinversetzen und sie gestalten. (...) Situationen in verschiedenen Spielformen szenisch entfalten, verbale und nonverbale Ausdrucksmittel erproben(...), verstehend zuhören“* und *„Beobachtungen wiedergeben“*.

[<http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GS/D/PK/01>]

Im Deutsch- und Sachunterricht lasen die Schülerinnen und Schüler Texte laut vor und versuchten dabei ihre Stimmen traurig, fröhlich, beleidigt oder wütend klingen zu lassen. Sie schrieben kleine Texte, in denen sie von eigenen Erfahrungen mit bestimmten Gefühlen erzählten und malten Bilder dazu, hörten aufmerksam bei Geschichten und Erzählungen zu und versuchten im Gespräch Lösungen für emotionale Konflikte zu finden und zu verbalisieren.

Die Theaterarbeit der letzten beiden Jahre hat mir als Pädagogin viele Impulse für meinen eigenen Unterricht gegeben. Aufgrund des Theaterprofils unserer Schule habe ich auch im Vorfeld schon szenisch mit Schülerinnen und Schülern gearbeitet. Der regelmäßige Austausch mit den Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen und

das Ausprobieren vieler verschiedener Übungs- und Spielformen hat mein “Handwerkszeug“ in diesem Bereich dennoch sehr erweitert und bereichert.

Viele Lieder und Spiele haben ihren rituellen Platz im Unterricht der Klasse gefunden und der weiteren Theaterarbeit in der Klasse sehe ich sehr positiv entgegen. Die Klasse zeigt sehr viel Freude am szenischen Spiel. Die Kinder haben sich in den letzten beiden Jahren gut entwickelt.

Gerade bei zurückhaltenden Schülerinnen und Schülern kann man einen Zuwachs an Selbstbewusstsein beobachten. Fiel es ihnen zu Anfang der zweiten Klasse noch schwer etwas vor einem Publikum zu präsentieren, so zeigten sie im Laufe des Schuljahrs immer weniger Scheu vor anderen zu sprechen bzw. zu spielen. Die Kinder hören sich immer besser gegenseitig zu und können sich oft ein konstruktives Feedback geben. Einige Schülerinnen und Schüler zeigen auch viel Freude daran eigene Szenen zu entwickeln und kleine Regieaufgaben zu übernehmen.

Benedikt Kessel, Student

Die Dokumentation eines Theaterprojekts aus Studierendensicht



Nachahmendes Verhalten ist dem Menschen angeboren. Das Kleinkind kreiert seine eigene Welt durch spielerisches Erproben und richtet dadurch seine eigene Welt ein. Im Spiel erprobt das Kind die Wirklichkeit. Sogar Jugendliche imitieren gerne, so werden Choreografien von Stars getanzt oder eine Person genüsslich nachgemacht. (Felder et al. 2014, S. 94)

Diese Chancen nutzt Schultheater, um einen ganz besonderen Lernmoment zu konstruieren. Grundschultheater lebt von Vielfalt, Spiel und Rollenarbeit. Die besondere Form des Schultheaters gibt Lernenden den Anlass ganzheitlich Inhalte wahrzunehmen. So spielen der Körper und auch die Sprache wichtige und tragende Rollen im Theater.

Die Interaktion zwischen den spielenden und den anleitenden Personen und zwischen den Spielenden untereinander erweitert das Feld herkömmlicher Autoritätsstrukturen. Durch Rolleninteraktionen schlüpfen die Lernenden in andere Personen und erfinden sich in „Als-Ob-Spielen“ neu. Dieses Einfühlen ermöglicht den Spielenden ihren Blick zu erweitern. Spielende können so aus eigener Erfahrung eine Situation kreieren. Stanislawski stellt dies dem echten Erleben gegenüber und erkennt dessen Wert in seiner suggestiven Kraft. (Rellstab 2007, S. 25)

Als forschende Person ergeben sich für mich daraus folgende Fragen: Wie lassen sich diese Momente dokumentieren? Wie lässt sich etwas aufzeichnen, das so viele Ebenen besitzt?

Jeder Versuch einer Dokumentation ist stets ein Versuch der Interpretation und muss auch als solcher gesehen werden. Gerade bei einem so vielschichtigen Material, wie dem Theater, kann auf eine Dokumentation mit der Kamera zurückgegriffen werden. Daraus entsteht „Audiovisuelles Material“. Dieses muss immer übersetzt werden und jede Übersetzung erfordert immer auch Entscheidungen und jede Entscheidung bedeutet Interpretation aus einem Standpunkt. Dies geht immer auch mit einer Vereinfachung des Materials einher. In dieser vereinfachten Transkription spiegelt sich die Wahrnehmung des Forschenden immer wieder. (Kuhn 2004, S. 75)

Im Rahmen des Modellprojekts für Grundschultheater in Baden-Württemberg wurden zwei Klassen zu unterschiedlichen Zeitpunkten gefilmt und ein Versuch unternommen, Teile des Materials auf einer qualitativen Forschungsbasis zu untersuchen. An der Schneeberg-Grundschule in St. Georgen und an der Grundschule in Wittnau wurde hierfür Theaterunterricht gefilmt. Als Rahmen diente ein Curriculum, welches von einer Arbeitsgruppe des Landesverbandes Theater in Schulen (LVTS)* entwickelt wurde. Meist wurden Kinderbücher als Literaturvorlagen verwendet.

So lernen Lernende die Eigenschaften von Tieren in einem theatralen Spiel kennen. Die körperliche Erfahrbarkeit, im „Als-Ob-Spiel“ ein Tier zu werden, verbindet die Spiel- und Lebenswelt des spielenden Menschen mit der Lernwelt im Schulalltag. („*Homo-Ludens*“: Der spielende Mensch als geisteswissenschaftlicher Begriff. Die Welt ist in ihrer „tiefsten Wesensart“ nur als Spiel verstehbar; Rellstab 2007, S. 18–19)

In der Schneeburgschule dient das Kinderbuch „Freunde“ von Helme Heine als Vorlage. Die Lernenden einer ersten Klasse lernen theatrale Spiele kennen. Sie entdecken mit Freude theaterpädagogische Methodik, wie den Raumlaf und unterschiedliche Gangarten. Die Grenzen zwischen dem eigenen kindlichen Spiel und dem theatralen Anlass verwischen oft und kreieren manchmal chaotische und manchmal geplante Momente. Die anleitende Person kooperiert mit der leitenden Lehrkraft der Klasse und befindet sich in einem steten Austausch über den Stand der einzelnen Lernenden in der Klasse. Am Ende steht eine Aufführung als Ziel der Einheit. Die Beziehung der drei Freunde aus der literarischen Vorlage besitzt eine Art vorbildhaften Leitfaden. Die Kinder führen gemeinsam in der Darstellung der Figuren Aktionen durch. Diese werden durch Wiederholung eingeübt und inszenatorisch miteinander verknüpft. Dadurch entsteht eine Szenencollage, in der alle Spielenden gleichberechtigt theatral in Aktion treten können. Die immanente Persönlichkeit der Schauspielenden und das Dargestellte stehen hierbei in einer Art Spannungsfeld. Die Rollen dienen als eine Art „Zwischenraum“ zwischen Darsteller und Dargestelltem. (Leopold Klepacki 2014, S. 276–278)

Die Dokumentation fand hierbei meist mithilfe von zwei Kameras aus zwei unterschiedlichen Blickwinkeln statt. Bei dem Prozess der Auswertung des Videomaterials fällt auf, dass die Fülle an Material zu überfordern scheint. So werden zunächst Logbücher erstellt, in denen einzelne Sequenzen als Sinneinheiten zusammengefasst werden. Nun werden diese Sequenzen auf eine bestimmte wissenschaftliche Frage hin untersucht. Es soll im Rahmen einer wissenschaftlichen Hausarbeit festgestellt werden, ob und wie eine Auseinandersetzung mit einer theatralen Rolle stattfindet. Da sich diese in der Bewertung und Benotung befindet, soll sie hier nur erwähnt werden. Es ist geplant sie danach über die Homepage des LVTS zugänglich zu machen.

Im Zuge der Begleitung mehrerer Klassen konnte ein Einblick in unterschiedlichen Theaterunterricht gewonnen und dieser mit der eigenen theaterpädagogischen Auseinandersetzung verglichen werden. Diese Vergleiche unterschiedlicher Praxisbereiche im Schultheater verhelfen zur Festigung der eigenen theatralen Kompetenzen und gewähren einen Einblick in das kommende Arbeitsfeld und dessen Unterschiedlichkeit.

* Prof. h.c. Dr. Gabriele Czerny M.A.: Nadine Schmid, Theatermultiplikatorin RP Stuttgart, Karin Winter, Theatermultiplikatorin RP Karlsruhe, Heidrun F. Wieland, Theatermultiplikatorin RP Tübingen, Christian Schulz, ehem. Fachberater für Unterrichtsentwicklung am SA Freiburg.

Literaturverzeichnis

Felder, Marcel; Kramer-Länger, Mathis; Lille, Roger; Ulrich, Ursula (2014): Studienbuch Theaterpädagogik. Grundlagen und Anregungen. 2. korrigierte Auflage. Zürich: Pestalozzianum.

Kuhn, Hans-Werner (2004): Basiskompetenz: Unterricht interpretieren. In: Studieren und Forschen. Qualitative Methoden in der LehrerInnenausbildung. Herbolzheim: Centaurus-Verlag. (Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Frbg., 17), S. 67–90.

Klepacki, Leopold (2014): Rolle. In: Christoph Wulf und Jörg Zirfas (Hg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS (Handbuch), S. 275–283.

Rellstab, Felix (2007): Grundlagen. Neues zu Theorie und Praxis. Nachdruck. Wädenswil: Stutz (Reihe Schau-Spiel, 7).

Prof. Dr. Anne Steiner, PH Freiburg

Theaterunterricht von Anfang an – das sagen die Lehrer*innen



Welche Kompetenzen Grundschul Kinder durch einen regelmäßigen Theaterunterricht erwerben können und in welchen Bereichen sich Lernzuwächse zeigen, lässt sich sowohl durch Beobachtung des Theaterunterrichts als auch durch eine Befragung der beteiligten Lehrkräfte feststellen. Die Theaterlehrkräfte als diejenigen, die jede Theaterstunde planen und durchführen, können beurteilen, welche Kompetenzen sie mit ihrem Theaterunterricht anbahnen wollten und in welchen Kompetenzbereichen ihr Unterricht besonders wirkungsvoll war. Die Klassenlehrer*innen als diejenigen, die die meiste Unterrichtszeit mit den Grundschul*innen verbrachten und diese am intensivsten erlebten, können die generellen individuellen Lern- und Kompetenzzuwächse der Schüler*innen beurteilen. Sie können zudem, da sie ja als Beobachter*innen ebenfalls regelmäßig am Theaterunterricht teilnehmen konnten, Auskunft geben, ob und wie sich die Schüler*innen im Theaterunterricht anders verhielten als im Regelunterricht.

Neben der Videoaufzeichnung des Theaterunterrichts zu verschiedenen Projektzeitpunkten wurden daher auch die Beobachtungen und Erfahrungen der Theaterlehrkräfte und der Klassenleiter*innen zu verschiedenen Zeitpunkten des Projekts gesammelt und ausgewertet. Dafür wurden beide Gruppen in den ersten Wochen des Projekts, gegen Ende des ersten und gegen Ende des zweiten Schuljahres der Projektlaufzeit gebeten, in einem Fragebogen schriftlich Auskunft zu geben, was sie an den Kindern ihrer Klasse nach dem ersten bzw. dem zweiten Jahr Theaterunterricht beobachten konnten und wie sie den Kompetenzerwerb in verschiedenen Bereichen einschätzen.

Für die vorliegende Dokumentation konnten die Aussagen der Theaterlehrkraft und der Klassenlehrkraft einer der beteiligten Klassen (A) und die der Klassenlehrkraft einer zweiten beteiligten Klasse (B) berücksichtigt werden, weil diese drei jeweils zu Beginn, nach dem ersten Projektjahr und am Ende des zweiten Projektjahrs schriftlich Auskunft gaben. Die hier vorgestellten Ergebnisse fassen nur die wichtigsten Beobachtungen dieser Lehrer*innen zusammen und nehmen Anfang und Ende des zweijährigen Projekts vergleichend in den Blick. Dies gibt einen kleinen Einblick in die Wirksamkeit des jeweils gegebenen Theaterunterrichts und zeigt erste Tendenzen im Kompetenzerwerb der Grundschüler*innen auf.¹

Die Befragung

Die Lehrkräfte wurden gebeten, in schriftlichen Befragungen ca. 6 Wochen nach Projektbeginn, am Ende des ersten Projektjahres und am Ende des zweiten Projektjahres u.a. den Kompetenzerwerb der Klasse insgesamt und den individuellen Kompetenzerwerb der einzelnen Schüler*innen zu beurteilen.² Die zu bewertenden Kompetenzen orientierten sich an den im Curriculum Theater³ genannten Kompetenzbereichen und den im baden-württem-

¹ Nicht in diese Dokumentation fließen dagegen die Ergebnisse einer ersten videografischen Auswertung der aufgezeichneten Theaterstunden einer der Klassen ein, die im Rahmen einer wissenschaftlichen Hausarbeit bereits erfolgt ist, weil diese Untersuchung nur einen Teil-Aspekt der gesamten Theaterarbeit in den Blick nimmt. Vgl. Kessel, Benedikt (2019): Lernen durch Theater: Betrachtung des Lernprozesses durch die Rolle im Theaterunterricht. Wissenschaftliche Hausarbeit. Pädagogische Hochschule Freiburg. Unveröffentlicht.

² Daneben wurden sie gebeten, sich zu organisatorischen Rahmenbedingungen, zu den von ihnen im Theaterunterricht verfolgten Zielsetzungen, zum vorgeschlagenen Stoffverteilungsplan und zu ihren methodischen Entscheidungen zu äußern. Da dies aber v.a. dazu diente, den Austausch unter den Lehrer*innen anzuregen und sich gegenseitig in didaktischen und methodischen Entscheidungen zu unterstützen, fließen diese Aussagen hier nicht ein.

³ Im baden-württembergischen Bildungsplan für die Grundschule aus dem Jahr 2016 sind der Einsatz von theatralen, szenischen Lernmethoden und die Theaterarbeit an verschiedenen Stellen bereits verankert. Aus den dort genannten Kompetenzen entwickelte die Arbeitsgruppe des LVTS „Theater in der Grundschule“ ein Curriculum, d.h. einen Bildungs- und Stoffplan, für eine systematische Vermittlung von theaterbezogenen Kompetenzen durch regelmäßigen Theaterunterricht. Vgl. Landesverband Theater in Schulen Baden-Württemberg e.V. (2019): Theaterarbeit in der Grundschule.

bergischen Bildungsplan für die Grundschule übergeordneten Leitperspektiven,⁴ zu denen Theaterunterricht beitragen kann:

- Sachkompetenz (SK): Theater begreifen
- Gestaltungskompetenz (GK): Theater spielen
- Kommunikative Kompetenz (KK): Theater reflektieren
- Soziokulturelle Kompetenz (SkK): an Theater teilhaben
- Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE): Selbst- und Fremdwahrnehmung, leibliches Lernen, sprachliches und körperliches Ausdrucksvermögen
- Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV): Ensemblespiel, Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Kreativität
- Prävention und Gesundheitsförderung (PG): Gefühle wahrnehmen, einschätzen und kontrollieren können, Selbstwirksamkeit
- Medienbildung (MB): Zeichen decodieren, Fiktionalitätsbewusstsein, literarisches Lernen
- Kulturelle Bildung (KB): Rezeption, Produktion und Reflexion von Kunst und Kultur

Aussagen zur Klasse wurden als kurze Zustandsbeschreibungen erbeten, weil sich in diesen Beobachtungen zur gesamten Lerngruppe gut sammeln lassen. Zu beschreiben war die Lerngruppe u.a. im Hinblick auf folgende Aspekte:

- | | |
|--|---|
| - Verbale Ausdrucksfähigkeit (GK, BNE, KB) | - Kooperations-/Teamfähigkeit (BTV, PG) |
| - Nonverbale Ausdrucksfähigkeit (GK, BNE,KB) | - Kommunikationsfähigkeit (GK, KK, BTV) |
| - Körperbewusstsein (BNE, PG) | - Spielfreude / Freude am darstellenden Spiel (GK, BNE, KB) |
| - Artikulation, Stimmführung (GK, BNE, KB) | - Motivation (SkK, BTV) |

Den individuellen Kompetenzerwerb der einzelnen Schüler*innen sollten die Lehrkräfte über vorgegebene Aussagen, die bestimmte Teilkompetenzen konkretisierten, bestimmen. Auf einer Skala von 1 (nicht bemerkbar, nicht zutreffend) bis 10 (sehr stark ausgeprägt, völlig zutreffend) sollten sie angeben, in welchem Ausmaß 20 Aussagen, die jeweils auf verschiedene Kompetenzbereiche bezogen sind, für jedes Kind zutrafen.⁵

⁴Vgl. Land Baden-Württemberg (2016): Bildungsplan Grundschule, Land Baden-Württemberg (2016): Leitperspektiven und Leitfaden Demokratiebildung und Pant (2016): Einführung in den Bildungsplan 2016.

⁵Die Aussagen finden sich in den Tabellen 1- 6.

Die Ergebnisse

Die Ergebnisse sind angesichts der geringen Fallzahl und der Nichtberücksichtigung einer Vergleichsgruppe ohne Theaterunterricht nicht repräsentativ und damit auch nicht verallgemeinerbar. Sie geben aber erste Hinweise auf die Lernzuwächse, die Grundschüler*innen in verschiedenen Bereichen erlangen können, wenn sie im ersten und zweiten Schuljahr regelmäßig Theaterunterricht haben.

Die Ausgangslage – Beobachtungen zu Projektbeginn

Beide Klassen werden von den Lehrer*innen als kooperations- und teamfähig beschrieben (B: „*Die meisten Kinder können gut miteinander arbeiten und spielen*“, A: „*Meine Klasse stellt sich als recht soziale Klasse dar*“), die jedoch im Theaterunterricht weitere Aspekte des Arbeitens in einer Gruppe kennenlernen und trainieren können (A: „*[...] lernen viele Kinder im Theaterunterricht noch viele neue Seiten der Kooperation [...]. Sie lernen auch mal zurückzustecken, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen.*“). In beiden Klassen erscheint den Lehrkräften zudem der Großteil der Schüler*innen motiviert, am Theaterunterricht teilzunehmen (A: „*Ich habe den Eindruck, dass die meisten Kinder mit Motivation und Spaß an die Sache herangehen.*“, B: „*Die Kinder freuen sich auf die Theaterstunden und arbeiten in der Regel gut mit.*“). Unterschiede zwischen den Klassen zeigen sich allerdings in den verbalen und nonverbalen Ausdrucksfähigkeiten, die in einer der Klassen als gut (B: „*Die meisten Kinder können flüssig und mit treffenden Worten von eigenen Erlebnissen berichten.*“) bzw. durchschnittlich ausgeprägt beschrieben werden (B: „*Emotionen lassen sich meist in Gestik und Mimik gut erkennen*“), während sie sich in der anderen Klasse eher als sehr heterogen darstellen (A: „*Einige Kinder sind verbal fit. Andere [...] haben teilweise Schwierigkeiten sich verbal auszudrücken, es ist ihnen auch unangenehm.*“). Sich nonverbal bewusst auszudrücken „*ist für den Großteil meiner Klasse neu.*“). Ähnliches gilt für den Aspekt der Freude am darstellenden Spiel, in dem sich eine Klasse als recht homogen zeigt, weil alle Kinder als sehr spielfreudig beschrieben werden (B: „*Die Kinder zeigen viel Freude an Rollenspielen [...] und an den darstellenden Übungen in den Theaterstunden.*“), während die andere eher als recht heterogen erscheint, weil es hier auch Kinder gibt, die sich überwinden müssen mitzumachen, sich genieren, vor der Klasse etwas zu spielen, oder versuchen, ihre Unsicherheit durch unangemessenes Verhalten zu kompensieren (A: „*Einige [...] können sich in die Aufgaben, Bewegungen sehr gut hineinversetzen, an-*

dere [...] haben große Schwierigkeiten vor der Klasse etwas vorzumachen. Sie sind verunsichert, es ist ihnen vieles peinlich oder es wird darüber gelacht.“). Die Ausgangslage in den beiden Klassen ist zu Projektbeginn also unterschiedlich.⁶ Freude am darstellenden Spiel und Motivation für den Theaterunterricht sind zwar bei allen Kindern gleichermaßen vorhanden, führen aber nicht bei allen zu gleichermaßen intensiver Teilnahme. Kinder, die über weniger differenzierte und bewusst einsetzbare verbale und nonverbale Ausdrucksfähigkeiten verfügen, agieren zu Beginn des Theaterunterrichts gehemmter als andere. Sollten sich im Verlauf des Projekts deutliche Zuwächse in allen genannten Kompetenzbereichen zeigen, insbesondere aber im sprachlichen und körperlichen Ausdrucksvermögen, dann wäre bereits dies ein gewichtiges Argument für einen regelmäßigen Theaterunterricht, weil es zeigte, dass ein solcher allen Schüler*innen genügend Zeit und Raum für die Entwicklung von verbalen und non-verbalen Kompetenzen bieten könnte, die sowohl für den Erfolg in allen Schulfächern unabdingbar sind, als auch außerhalb der Schule zu einer befriedigenden und selbstbestimmten Lebensführung beitragen. Anders als in einer Theater-AG, deren Besuch freiwillig ist, nehmen am Fachunterricht Theater alle Schüler*innen einer Klasse teil, sodass auch diejenigen, die sich selbst niemals zutrauen würden, vor anderen auf einer Bühne zu stehen und etwas zu präsentieren, am Theaterspiel teilhaben und vom Theaterunterricht profitieren können. Und anders als in einem einmaligen Theaterprojekt, in dem produktorientiert auf eine Aufführung hingearbeitet wird, könnte in einem regelmäßigen Fachunterricht Theater stärker prozessorientiert und individualisiert gearbeitet werden.

Regelmäßiger Theaterunterricht von Anfang an - Beobachtungen gegen Ende des zweiten Projektjahres

Nach zwei Jahren gehörte kontinuierlicher, regelmäßiger Theaterunterricht für die beteiligten Grundschul Kinder zum Schulalltag und hatte - wie jedes andere Fach auch - seinen festen Platz im Stundenplan. Von Fortschritten ganz allgemein berichten die Lehrkräfte beider Lerngruppen (*„[...] gute Entwicklung der Kinder in vielen Bereichen, auch über den Theaterunterricht hinaus im schulischen Alltag sichtbar.“; „Immer wieder sind kleine Fortschritte sichtbar.“; „[...] sind es durch den Theaterunterricht gewohnt vor anderen zu agieren.“; „Kinder helfen sich bei den Proben und der Aufführung gegenseitig.“*). Die Angaben der Theater- und Klassenlehrer*innen zu den Einzelaussagen für jedes Kind differenzieren dieses Bild weiter aus.

⁶ Dies hat auch zu jeweils spezifischen methodischen und inhaltlichen Schwerpunktsetzungen im Theaterunterricht geführt hat.

Aus dem jeweiligen Gesamtergebnis für eine Aussage, das sich aus allen Einzel-Bewertungen einer Lehrkraft ergibt, lassen sich die Lern- und Kompetenz-zuwächse der jeweiligen Klasse deutlicher erkennen.

Tabellen 1 und 2 zeigen die Durchschnittswerte der Lerngruppen, die die drei Lehrkräfte zu Projektbeginn und Projektende den Schüler*innen zuschreiben. Ein Wert zwischen 1 und 4 bedeutet, dass die jeweilige Teilkompetenz nicht oder nur wenig zu beobachten ist, während ein Wert zwischen 5 und 7 sie als bemerkbar und ausgeprägt und ein Wert zwischen 8 und 10 sie als sehr gut entwickelt und völlig zutreffend beschreibt. Die letzte Spalte zeigt die Höhe der Zu- bzw. Abnahme im Projektverlauf auf, die jeweils in Abhängigkeit vom Ausgangswert gelesen werden muss – ist ein Wert bereits zu Beginn sehr hoch, kann der Zuwachs nur noch gering ausfallen, ist er anfänglich niedrig, kann der Zuwachs hoch sein, ohne dass dies bedeuten muss, dass die Teilkompetenz dann auch gut entwickelt ist. Tabelle 3 listet die Zu- bzw. Abnahmewerte vergleichend auf.

TLA Projektbeginn	TLA Projektende	TLA Zunahme	Der/die Schüler*in ...	KLA Projektbeginn	KLA Projektende	KLA Zunahme
5,94	6,31	0,37	... besitzt eine gute verbale Ausdrucksfähigkeit.	7,15	7,63	0,48
5,68	6,10	0,42	... artikuliert gut.	6,52	7,21	0,69
4,78	5,05	0,27	... spricht angemessen laut/leise.	4,00	5,42	1,42
4,52	4,94	0,42	... moduliert und variiert die Stimme angemessen.	3,68	4,94	1,26
7,73	8,26	0,53	... bildet korrekte Sätze.	8,68	8,63	-0,05
5,57	6,10	0,53	... setzt Gestik bewusst / angemessen ein.	4,94	6,10	1,16
6,21	6,52	0,31	... setzt Mimik bewusst ein.	5,15	6,21	1,06
5,26	6,36	1,10	... ist kooperations- und teamfähig.	7,84	8,15	0,31
4,57	5,05	0,48	... verfügt über Körperbewusstsein.	4,00	5,31	1,31
5,15	5,36	0,21	... entwickelt selbständig Rollen und Szenen.	4,00	5,10	1,10
7,78	7,63	- 0,15	... zeigt Spielfreude / Freude am darstellenden Spiel.	8,68	8,00	-0,68
5,36	4,84	- 0,52	... interessiert sich für unterschiedliche Theaterformen.	2,31	3,21	0,90
8,36	8,36	0,00	... ist im Theaterunterricht motiviert.	8,68	8,15	-0,53
5,78	6,10	0,32	... verfügt über hohe Bühnenpräsenz.	5,10	6,26	1,16
3,10	5,42	2,32	... setzt theatrale Gestaltungsmittel wirkungsvoll ein.	4,00	5,57	1,57
3,15	3,78	0,63	... wählt theatrale Gestaltungsmittel selbständig aus.	3,73	4,84	1,11
1,84	1,84	0,00	... besitzt Wissen um Theater.	2,52	3,42	0,90
4,94	4,47	- 0,47	... gibt Mitschüler*innen im Theaterunterricht konstruktives Feedback.	6,68	7,10	0,42
5,47	6,52	1,05	... nimmt konstruktive Kritik an.	7,78	8,05	0,27
(k.A.)	3,94	-) ⁷	... kann eigene Wahrnehmungen benennen.	k.A.	k.A.	k.A.

Tab. 1: Durchschnittswerte aller Schüler*innen Klasse A (A) auf einer Skala von 1 (trifft nicht zu) bis 10 (trifft völlig zu), Aus-sagen Theaterlehrer*in (TL) / Klassenlehrer*in (KL)

⁷ Da hier kein Ausgangswert genannt wurde, lässt sich der Zuwachs nicht bestimmen.

KLB: Der/die Schüler*in ...	Projekt- beginn	Projekt- ende	Zu- nahme
... besitzt eine gute verbale Ausdrucksfähigkeit.	7,64	8,35	0,71
... artikuliert gut.	7,35	8,00	0,65
... spricht angemessen laut/leise.	7,29	7,82	0,53
... moduliert und variiert die Stimme angemessen.	8,00	8,47	0,47
... bildet korrekte Sätze.	7,76	8,35	0,59
... setzt Gestik bewusst / angemessen ein.	7,47	7,82	0,35
... setzt Mimik bewusst ein.	7,70	8,11	0,41
... ist kooperations- und teamfähig.	7,58	8,41	0,83
... verfügt über Körperbewusstsein.	7,76	8,05	0,29
... entwickelt selbständig Rollen und Szenen.	7,05	7,64	0,59
... zeigt Spielfreude / Freude am darstellenden Spiel.	8,64	8,82	0,18
... interessiert sich für unterschiedliche Theaterformen.	7,82	7,94	0,12
... ist im Theaterunterricht motiviert.	8,52	9,00	0,48
... verfügt über hohe Bühnenpräsenz.	7,64	7,94	0,30
... setzt theatrale Gestaltungsmittel wirkungsvoll ein.	7,47	7,76	0,29
... wählt theatrale Gestaltungsmittel selbständig aus.	7,23	7,41	0,18
... besitzt Wissen um Theater.	7,76	8,17	0,41
... gibt Mitschüler*innen im Theaterunterricht konstruktives Feedback.	7,35	8,05	0,70
... nimmt konstruktive Kritik an.	7,70	8,47	0,77
... kann eigene Wahrnehmungen benennen.	7,82	8,47	0,65

Tab. 2: Durchschnittswerte aller Schüler*innen Klasse B (B) auf einer Skala von 1 (trifft nicht zu) bis 10 (trifft völlig zu), Aussagen Klassenlehrer*in (KL)

Der/die Schüler*in ...	TLA	KLA	KLB
... besitzt eine gute verbale Ausdrucksfähigkeit.	0,37	0,48	0,71
... artikuliert gut.	0,42	0,69	0,65
... spricht angemessen laut/leise.	0,27	1,42	0,53
... moduliert und variiert die Stimme angemessen.	0,42	1,26	0,47
... bildet korrekte Sätze.	0,53	-0,05	0,59
... setzt Gestik bewusst / angemessen ein.	0,53	1,16	0,35
... setzt Mimik bewusst ein.	0,31	1,06	0,41
... ist kooperations- und teamfähig.	1,10	0,31	0,83
... verfügt über Körperbewusstsein.	0,48	1,31	0,29
... entwickelt selbständig Rollen und Szenen.	0,21	1,10	0,59
... zeigt Spielfreude / Freude am darstellenden Spiel.	-0,15	-0,68	0,18
... interessiert sich für unterschiedliche Theaterformen.	-0,52	0,90	0,12
... ist im Theaterunterricht motiviert.	0,00	-0,53	0,48
... verfügt über hohe Bühnenpräsenz.	0,32	1,16	0,30
... setzt theatrale Gestaltungsmittel wirkungsvoll ein.	2,32	1,57	0,29
... wählt theatrale Gestaltungsmittel selbständig aus.	0,63	1,11	0,18
... besitzt Wissen um Theater.	0,00	0,90	0,41
... gibt Mitschüler*innen im Theaterunterricht konstruktives Feedback.	-0,47	0,42	0,70
... nimmt konstruktive Kritik an.	1,05	0,27	0,77
... kann eigene Wahrnehmungen benennen.	-	k.A.	0,65

Tab. 3: Durchschnittswert Kompetenzzuwachs Klasse A (A)/ Klasse B (B), Angaben Theaterlehrer*in (TL) / Klassenlehrer*in (KL)

Hohe Ausgangswerte bescheinigt die Klassenlehrkraft von Klasse B der Lerngruppe in allen genannten Teilaspekten, es findet sich kein Wert unter 7, was den allgemeinen Gesamteindruck bestätigt. Und trotz der hohen Ausgangswerte sieht sie in dieser Klasse bei allen Teilaspekten Wertzuwächse, die bei einigen zudem recht hoch ausfallen: Insbesondere die Ausdrucksfähigkeit (*besitzt eine gute verbale Ausdrucksfähigkeit: +0,71*), Kooperations- und Teamfähigkeit (*ist kooperations- und teamfähig: +0,83*), Kritikfähigkeit (*gibt Mitschüler*innen im Theaterunterricht konstruktives Feedback: +0,70, nimmt konstruktive Kritik an: +0,77*) und die Fähigkeit, eigene Wahrnehmungen zu verbalisieren (*kann eigene Wahrnehmungen benennen +0,65*) nehmen in der Klasse stark zu. Theaterunterricht scheint hier sprachliche und soziale Kompetenzen, die sich bereits als gut ausgebildet zeigten, noch positiv verstärkt zu haben.

Theaterlehrer*in und Klassenlehrer*in von Klasse A zeigen insgesamt recht ähnliche Bewertungen, weichen allerdings in einigen Teilbereichen bemerkbar voneinander ab. Übereinstimmend charakterisieren ihre Nennungen die Lerngruppe zu Projektbeginn als sehr spielfreudig und motiviert, aber wenig körperbewusst und wenig fähig, sich in einer angemessenen Lautstärke und mit passender Stimm-Modulation zu äußern. Damit schätzen sie ihre Lerngruppe sprachlich weniger kompetent ein als die Klassenlehrkraft ihre Klasse B, aber in gleichem Maße für den Theaterunterricht und das darstellende Spiel motiviert. Beide konstatieren eine Abnahme von Spielfreude und Motivation im Projektverlauf, bewerten diese aber unterschiedlich – für die Klassenlehrkraft ist sie deutlich und gravierend (*zeigt Spielfreude: -0,68, ist im Theaterunterricht motiviert: -0,53*), während sie sich für die Theaterlehrkraft nur als geringfügig erweist (*zeigt Spielfreude: -0,15, ist im Theaterunterricht motiviert: 0,00*). Beide Lehrer*innen konstatieren Zuwächse in verbalen, paraverbalen und nonverbalen Fähigkeiten, nehmen aber jeweils unterschiedliche Teilkompetenzen deutlicher wahr, was vermutlich ihren unterschiedlichen Rollen als Leiter*in bzw. Beobachter*in im Theaterunterricht geschuldet ist. Sie bewerten zudem einzelne Aspekte mit unterschiedlichen Zielperspektiven, weil ein und dieselbe Fähigkeit in verschiedenen Zusammenhängen unterschiedlich bedeutsam ist – so ist, um nur ein Beispiel zu nennen, das Sprechen eines Rollentextes auf der Bühne etwas anderes als das Sich-Äußern in einem Unterrichtsgespräch im Klassenzimmer.

So zeigen sich für die Theaterlehrkraft deutliche Zuwächse in der Artikulation (*artikulierte gut: +0,42*), der Modulation (*moduliert und variiert die Stimme angemessen: +0,42*), dem Einsatz von Gestik (*setzt Gestik bewusst und angemessen ein: +0,53*) und dem Satzbau (*bildet korrekte Sätze: +0,53*), während die Klassenlehrkraft Zuwächse zwar ebenfalls im Bereich der Artikulation (*artikulierte gut: +0,69*) und im Einsatz von Gestik (*setzt Gestik bewusst und angemessen ein: +1,16*) nennt, zusätzlich aber hohe Zuwächse in der Steuerung der Mimik (*setzt Mimik bewusst ein: +1,06*) und der Lautstärke (*spricht angemessen laut/leise: +1,42*) erkennt. Deutliche Zuwächse konstatieren beide zudem sowohl in der Teamfähigkeit (*ist kooperations- und teamfähig: TLA +0,83, KLA +0,31*), als auch im Umgang mit theatralen Gestaltungsmitteln (*setzt theatrale Gestaltungsmittel wirkungsvoll ein: TLA +2,32, KLA: +1,57, wählt theatrale Gestaltungsmittel selbständig aus: TLA +0,63, KLA +1,11*), womit sie beide im Theaterunterricht eine hohe Wirksamkeit für den Erwerb fachlicher Kompetenzen feststellen. In beiden Klassen zeigt sich damit, dass der zweijährige Theaterunterricht den Erwerb sprachlicher, sozialer und fachlicher Kompetenzen unterstützt hat.

Eine weitere Ausdifferenzierung ist in Tabelle 4 und 5 erkennbar, die Auskunft über die von den Lehrer*innen jeweils genannte Zahl der Schüler*innen mit hohem Kompetenzzuwachs (um mind. einen Punkt) in den abgefragten Bereichen geben.⁸ Tabelle 6 listet die prozentualen Durchschnittswerte vergleichend auf.

⁸ Da TLA und KLA bei Item *kann eigene Wahrnehmungen benennen* entweder keine Angabe machten bzw. keinen Ausgangswert angeben, lässt sich der Kompetenzzuwachs nicht bestimmen. Daher findet dieses Item in Tabellen 4 keine Berücksichtigung.

TLA Schüler*innen mit Kompetenzzuwachs ≥ 1 (absolut)	TLA Schüler*innen mit Kompetenzzuwachs ≥ 1 (Durchschnitt in Prozent)	Der/die Schüler*in ...	KLA Schüler*innen mit Kompetenzzuwachs ≥ 1 (absolut)	KLA Schüler*innen mit Kompetenzzuwachs ≥ 1 (Durchschnitt in Prozent)
9	47,3	... besitzt eine gute verbale Ausdrucksfähigkeit.	10	52,6
8	42,1	... artikuliert gut.	11	57,8
11	57,8	... spricht angemessen laut/leise.	15	78,9
11	57,8	... moduliert und variiert die Stimme angemessen.	15	78,9
8	42,1	... bildet korrekte Sätze.	4	21,0
12	63,1	... setzt Gestik bewusst / angemessen ein.	15	78,9
9	47,3	... setzt Mimik bewusst ein.	15	78,9
12	63,1	... ist kooperations- und teamfähig.	9	47,3
7	36,8	... verfügt über Körperbewusstsein.	18	94,7
9	47,3	... entwickelt selbständig Rollen und Szenen.	15	78,9
10	52,6	... zeigt Spielfreude / Freude am darstellenden Spiel.	3	15,7
3	15,7	... interessiert sich für unterschiedliche Theaterformen.	13	68,4
7	36,8	... ist im Theaterunterricht motiviert.	3	15,7
11	57,8	... verfügt über hohe Bühnenpräsenz.	15	78,9
12	63,1	... setzt theatrale Gestaltungsmittel wirkungsvoll ein.	18	94,7
7	36,8	... wählt theatrale Gestaltungsmittel selbständig aus.	16	84,2
1	5,2	... besitzt Wissen um Theater.	16	84,2
4	21,0	... gibt Mitschüler*innen im Theaterunterricht konstruktives Feedback.	11	57,8
12	63,1	... nimmt konstruktive Kritik an.	10	52,6

Tab. 4: Anzahl Schüler*innen mit Kompetenzzuwachs um mind. 1 Punkt; Klasse A (n=19), Angaben Theaterlehrer*in (TL) / Klassenlehrer*in (KL)

KLB: Der/die Schüler*in ...	Schüler*innen mit Kompetenzzuwachs ≥ 1 (absolut)	Schüler*innen mit Kompetenzzuwachs ≥ 1 (Durchschnitt in Prozent)
... besitzt eine gute verbale Ausdrucksfähigkeit.	12	70,5
... artikuliert gut.	11	64,7
... spricht angemessen laut/leise.	9	52,9
... moduliert und variiert die Stimme angemessen.	7	41,1
... bildet korrekte Sätze.	10	58,8
... setzt Gestik bewusst / angemessen ein.	6	35,2
... setzt Mimik bewusst ein.	7	41,1
... ist kooperations- und teamfähig.	12	70,5
... verfügt über Körperbewusstsein.	5	29,4
... entwickelt selbständig Rollen und Szenen.	10	58,8
... zeigt Spielfreude / Freude am darstellenden Spiel.	3	17,6
... interessiert sich für unterschiedliche Theaterformen.	2	11,7
... ist im Theaterunterricht motiviert.	7	41,1
... verfügt über hohe Bühnenpräsenz.	5	29,4
... setzt theatrale Gestaltungsmittel wirkungsvoll ein.	5	29,4
... wählt theatrale Gestaltungsmittel selbständig aus.	3	17,6
... besitzt Wissen um Theater.	7	41,1
... gibt Mitschüler*innen im Theaterunterricht konstruktives Feedback.	10	58,8
... nimmt konstruktive Kritik an.	11	64,7
... kann eigene Wahrnehmungen benennen.	10	58,8

Tab. 5: Anzahl Schüler*innen mit Kompetenzzuwachs um mind. 1 Punkt; Klasse B (n=17), Angaben Klassenlehrer*in (KL)

■ Wissenschaftliche Erkenntnisse - das sagen die Lehrer*innen

Der/die Schüler*in ...	TLA	KLA	KLB
... besitzt eine gute verbale Ausdrucksfähigkeit.	47,3	52,6	70,5
... artikuliert gut.	42,1	57,8	64,7
... spricht angemessen laut/leise.	57,8	78,9	52,9
... moduliert und variiert die Stimme angemessen.	57,8	78,9	41,1
... bildet korrekte Sätze.	42,1	21,0	58,8
... setzt Gestik bewusst / angemessen ein.	63,1	78,9	35,2
... setzt Mimik bewusst ein.	47,3	78,9	41,1
... ist kooperations- und teamfähig.	63,1	47,3	70,5
... verfügt über Körperbewusstsein.	36,8	94,7	29,4
... entwickelt selbständig Rollen und Szenen.	47,3	78,9	58,8
... zeigt Spielfreude / Freude am darstellenden Spiel.	52,6	15,7	17,6
... interessiert sich für unterschiedliche Theaterformen.	15,7	68,4	11,7
... ist im Theaterunterricht motiviert.	36,8	15,7	41,1
... verfügt über hohe Bühnenpräsenz.	57,8	78,9	29,4
... setzt theatrale Gestaltungsmittel wirkungsvoll ein.	63,1	94,7	29,4
... wählt theatrale Gestaltungsmittel selbständig aus.	36,8	84,2	17,6
... besitzt Wissen um Theater.	5,26	84,2	41,1
... gibt Mitschüler*innen im Theaterunterricht konstruktives Feedback.	21,0	57,8	58,8
... nimmt konstruktive Kritik an.	63,1	52,6	64,7
... kann eigene Wahrnehmungen benennen.	-	k.A.	58,8

Tab. 6: Kompetenzzuwachs um mind. 1 Punkt; Durchschnittswerte (in Prozent) Klasse A (n=19) / Klasse B (n=17), Angaben Theaterlehrer*in (TL) / Klassenlehrer*in (KL)

Die Theaterlehrkraft von Klasse A bemerkt bei 8 von 19, die Klassenlehrkraft von Klasse B bei 9 von 20 und die Klassenlehrkraft von Klasse A sogar bei 14 von 19 abgefragten Aspekten bei mehr als der Hälfte der Schüler*innen einen deutlichen Kompetenzzuwachs um mindestens einen Punkt.

Zwischen den absoluten Kompetenzzuwachswerten und der Anzahl der Schüler*innen mit einem Kompetenzzuwachs von mindestens einem Punkt zeigen sich gelegentlich deutliche Unterschiede (so beispielsweise bei TLA - *zeigt Spielfreude: -0,15 Abnahme des Werts im Projektverlauf, aber dennoch Kompetenzzuwachs um mind. 1 Punkt bei 52,6 % der Schüler*innen*), die auf den ersten Blick irritieren können. Diese weisen jedoch darauf hin, dass hier besonders hohe Veränderungen in die ein oder andere Richtung bei einzelnen Schüler*innen zu beobachten waren, es sich hier also um einen Aspekt handelt, in dem die Schüler*innen individuell höchst unterschiedliche Veränderungen zeigten. Der einzige Aspekt, der bei allen drei Lehrkräften nur mit unterdurchschnittlichen Zuwachswerten versehen ist, ist die Motivation im Theaterunterricht. Dies zeigt jedoch nicht, dass die Schüler*innen im Verlauf der beiden Projektjahre immer weniger Interesse am Theaterunterricht hatten, sondern erklärt sich damit, dass bereits zu Projektbeginn in beiden Klassen ein sehr hoher Motivationswert gegeben war, der sich dann natürlich nicht mehr deutlich steigern konnte.

Bis auf diesen einen wird jeder der abgefragten Aspekte von mindestens einer Lehrkraft genannt, es zeigen sich also deutliche sprachliche, soziale und fachliche Lernzuwächse bei mehr als 50% der Schüler*innen sowohl in Klasse A als auch Klasse B. Übereinstimmend nennen alle drei Lehrkräfte bei drei Aspekten erhebliche Fortschritte bei mehr als der Hälfte ihrer Schüler*innen: der Artikulationsfähigkeit, dem bewussten Einsatz von stimmlicher Lautstärke und der Bereitschaft und Fähigkeit konstruktive Kritik anzunehmen.

In allen im Curriculum Theater genannten Kompetenzbereichen und allen übergeordneten Leitperspektiven, zu denen Theaterunterricht beitragen kann, zeigen sich deutliche Zuwächse. Der Theaterunterricht im Projekt war wirksam.

Literatur

- Kessel, Benedikt (2019): Lernen durch Theater: Betrachtung des Lernprozesses durch die Rolle im Theaterunterricht. Wissenschaftliche Hausarbeit. Pädagogische Hochschule Freiburg. Unveröff. Manuskript.
- Land Baden-Württemberg (2016): Bildungsplan der Grundschule.
<http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GS> (zuletzt aufgerufen am 11.04.2020).
- Land Baden-Württemberg (2016): Leitperspektiven und Leitfadene Demokratiebildung.
<http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/LP> (zuletzt aufgerufen am 11.04.2020).
- Landesverband Theater in Schulen Baden-Württemberg e.V. BW (2019): Theaterarbeit in der Grundschule.
<https://lvts-bw.de/theaterarbeit-in-der-grundschule/> (zuletzt aufgerufen am 11.04.2020).
- Pant, Hans Anand (2016): Einführung in den Bildungsplan 2016.
<http://www.bildungsplaenebw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/EINFUEHRUNG> (zuletzt aufgerufen am 11.04.2020)

Theaterunterricht von Anfang an – das sagen die Eltern



Regelmäßiger Theaterunterricht für alle vom ersten Schuljahr an ist nicht nur für Schüler*innen und Lehrkräfte etwas Neues, sondern auch für die Eltern der Grundschüler*innen. Als diejenigen Bezugspersonen, die die Kinder im täglichen Umgang intensiv erleben, können sie Lern- und Kompetenzzuwächse recht gut erkennen. Auch sie wurden daher gegen Ende des zweiten Schuljahres der Projektlaufzeit zu ihren Erfahrungen mit dem Theaterunterricht befragt. Sie wurden gebeten, in einem Fragebogen schriftlich Auskunft zu geben, was sie an ihren Kindern im Verlauf der zwei Jahre beobachten konnten und wie sie den Kompetenzerwerb in verschiedenen Bereichen einschätzen.

Der Fragebogen

Den Eltern wurde dafür ein Fragebogen vorgelegt, der neben einigen Fragen zu den eigenen Theatererfahrungen der Eltern 16 Aussagen zu den Bereichen Soziales, Körpersprache / Gestik / Mimik, Kritikfähigkeit, Kreativität, Theaterspiel und Theaterkunst enthielt, deren Zutreffen für ihr Kind die Eltern auf einer Skala von 1 (nicht bemerkbar / nicht zutreffend) bis 10 (sehr stark ausgeprägt / völlig zutreffend) beurteilen konnten:

Mein Kind ...

... erzählt mir vom Theaterunterricht.

... geht gerne in die Theaterstunden.

... hat Spaß am Theaterunterricht.

... schlüpft gerne in eine Rolle.

... interessiert sich für Theater.

... setzt Mimik in Gesprächen mit mir und anderen bewusst ein.

... kann auf der Bühne eine Figur gut darstellen und verkörpern.

... zeigt Freude am darstellenden Spiel.

... entwickelt selbständig Rollen und Szenen.

... besitzt Wissen um Theater.

... kann eigene Wahrnehmungen benennen.

... nimmt konstruktive Kritik an.

... hat gemeinsam mit mir eine Theateraufführung besucht.

... hat im Theaterunterricht viel gelernt.

... konnte im Theaterunterricht Dinge lernen, die es in anderen Fächern nicht lernen konnte.

In einer offenen Frage am Ende des Fragebogens konnten die Eltern zusätzlich angeben, ob sie sich für ihr Kind weiterhin regelmäßigen Theaterunterricht im Klassenverband wünschen, und ihre positive oder negative Entscheidung begründen.

Die Ergebnisse

Der Fragebogen wurde gegen Ende des zweiten Schuljahres unter den Eltern von zwei der beteiligten Grundschulklassen verteilt, der Rücklauf betrug 23 Fragebögen, was einem Wert von etwas über 60% der involvierten Eltern entspricht.

Die Ergebnisse sind zwar angesichts der geringen Fallzahl und der Nichtberücksichtigung einer Vergleichsgruppe ohne Theaterunterricht nicht repräsentativ und damit auch nicht verallgemeinerbar, geben aber einen ersten Einblick in das, was Eltern an ihren Kindern im Grundschulalter beobachten, wenn diese regelmäßig Theaterunterricht haben.

Durchschnittswerte

Mein Kind ...	Durchschnittswert (1 - 10)
... erzählt mir vom Theaterunterricht.	5,7
... geht gerne in die Theaterstunden.	7,8
... hat Spaß am Theaterunterricht.	8,2
... schlüpft gerne in eine Rolle.	7,3
... interessiert sich für Theater.	7,1
... setzt Gestik in Gesprächen mit mir und anderen bewusst und angemessen ein.	7,0
... setzt Mimik in Gesprächen mit mir und anderen bewusst ein.	7,3
... kann auf der Bühne eine Figur gut darstellen und verkörpern.	6,6
... zeigt Freude am darstellenden Spiel.	7,3
... entwickelt selbständig Rollen und Szenen.	6,0
... besitzt Wissen um Theater.	5,0
... kann eigene Wahrnehmungen benennen.	6,9
... nimmt konstruktive Kritik an.	5,2
... hat gemeinsam mit mir eine Theateraufführung besucht.	6,6
... hat im Theaterunterricht viel gelernt.	7,6
... konnte im Theaterunterricht Dinge lernen, die es in anderen Fächern nicht lernen konnte.	8,2

Tab. 1: Durchschnittswerte auf einer Skala von 1 (trifft nicht zu) bis 10 (trifft völlig zu); n=23

Bei allen Aussagen ergeben sich Durchschnittswerte von ≥ 5 , keine der Aussagen wurde damit als nicht zutreffend bezeichnet, was darauf schließen lässt, dass die Eltern den regelmäßigen Theaterunterricht ihrer Kinder als sinnvoll erachten. Dass dabei das Wissen um das Theater über den Mittelwert 5 nicht hinauskommt, dürfte der Tatsache geschuldet sein, dass Theaterunterricht in der Grundschule in der Regel das eigene Theaterspiel der Kinder in den Mittelpunkt rückt und ihnen die Möglichkeit bietet, selbst Theater zu gestalten. Zwar sollten Theaterbesuche und Aufführungsgespräche auch Bestandteil des Unterrichts sein, um Wahrnehmungskompetenzen zu schulen und Teilhabe am kulturellen Leben zu ermöglichen, aber sie sind nur ein Element und bei weitem nicht das dominanteste.

Besonders hohe Zustimmung finden die Aussagen zum Spaß im bzw. zur Freude am Theaterunterricht (*geht gerne in die Theaterstunden: 7,8; hat Spaß am*

Theaterunterricht: 8,2) und zu den besonderen allgemeinen Lernchancen des Faches Theater (*hat im Theaterunterricht viel gelernt: 7,6; konnte im Theaterunterricht Dinge lernen, die es in anderen Fächern nicht lernen konnte: 8,2*). Auch der spezifische Kompetenzerwerb im Einsatz von Gestik und Mimik sowohl auf der Bühne als auch im Alltag wird überdurchschnittlich hoch eingeschätzt (*kann auf der Bühne eine Figur gut darstellen und verkörpern: 6,6; setzt Gestik in Gesprächen bewusst und angemessen ein: 7,0; setzt Mimik in Gesprächen angemessen ein: 7,3*).

Prozentuale Verteilung

Mein Kind ...	1 – 4 (trifft nicht / wenig zu)	5 – 7 (trifft zu)	8-10 (trifft völlig zu)	k.A
... erzählt mir vom Theaterunterricht.	39	22	39	
... geht gerne in die Theaterstunden.	9	17	74	
... hat Spaß am Theaterunterricht.	4	17	69	
... schlüpft gerne in eine Rolle.	13	20	56	
... interessiert sich für Theater.	17	34	47	
... setzt Gestik in Gesprächen mit mir und anderen bewusst und angemessen ein.	9	43	43	4
... setzt Mimik in Gesprächen mit mir und anderen bewusst ein.	9	35	56	
... kann auf der Bühne eine Figur gut darstellen und verkörpern.	13	39	43	4
... zeigt Freude am darstellenden Spiel.	17	26	56	
... entwickelt selbständig Rollen und Szenen.	31	35	35	
... besitzt Wissen um Theater.	39	43	17	
... kann eigene Wahrnehmungen benennen.	26	22	52	
... nimmt konstruktive Kritik an.	48	35	13	4
... hat gemeinsam mit mir eine Theateraufführung besucht.	34	9	56	
... hat im Theaterunterricht viel gelernt.	4	35	52	9
... konnte im Theaterunterricht Dinge lernen, die es in anderen Fächern nicht lernen konnte.	9	13	74	4

Tab. 2: Zustimmung auf einer Skala von 1 (trifft nicht zu) bis 10 (trifft völlig zu); n=23; Angaben in Prozent (gerundet)

Stand Februar 2020 Kontakt: schulz@lvts-bw.de © Landesverband Theater in Schulen-BW e.V.

In dieser Auswertungstabelle wurden die Nennungen der 10er-Skala in drei Kategorien zusammengefasst und in Prozentwerte umgerechnet. Bewertungen von 1 bis einschließlich 4 bilden die Kategorie „trifft nicht zu / trifft wenig zu“, Bewertungen von 5 bis einschließlich 7 die Kategorie „trifft zu“ und Bewertungen von 8 bis einschließlich 10 die Kategorie „trifft völlig zu“. Die Prozentwerte helfen, die Antworten etwas differenzierter zu betrachten und auch mit den Durchschnittswerten in Beziehung zu setzen. So zeigt sich beispielsweise, dass mit 48% zwar knapp die Hälfte der Eltern die Fähigkeit, konstruktive Kritik anzunehmen, bei ihren Kindern nicht bemerkt und dieser Aussage damit den insgesamt schlechtesten Zustimmungswert beschert, gleichzeitig zeigt sich aber, dass die andere Hälfte der Eltern hier durchaus recht große Kompetenzen bei ihren Kindern sieht. Zudem machen 4% der befragten Eltern bei dieser Aussage keine Angabe, sodass nicht erkennbar ist, ob sie die Fähigkeit bei ihren Kindern nicht bemerken oder ob sie dies nicht beurteilen können, weil sie keine Situation mit ihrem Kind beobachtet haben, in dem das Kind konstruktive Kritik annehmen musste.

Es zeigt sich zudem, dass bei sehr vielen Aussagen ein Großteil der Eltern die jeweils höchsten Zustimmungswerte vergibt (*trifft völlig zu; 8 – 10 auf der Skala*) – Theaterunterricht erleben sie demnach als sehr wirksam für ihr Kind. Sie können beobachten, dass ihr Kind im Theaterunterricht viel lernt und aus diesem auch viel mitnimmt, was es für den Umgang mit Theater, aber auch außerhalb des Theaterunterrichts gut brauchen kann.

Zusammenfassung

Die Eltern sehen an ihren Kindern Folgendes:

1. Theaterunterricht macht Spaß und fördert die Fantasie.
2. Theaterunterricht schult körperliche und verbale Darstellungskompetenzen und fördert Abstraktionsvermögen und Kritikfähigkeit.
3. Theaterunterricht bietet ein großes Lernpotential und andere Lernmöglichkeiten als andere Fächer.

Es wundert daher auch nicht, dass alle befragten Eltern den Theaterunterricht für ihr Kind abschließend positiv beurteilen (*Ich finde es gut, dass mein Kind Theaterunterricht hat. Ja: 23; Nein: 0; k. A.: 0*) und kein Elternteil die Frage nach weiterem Theaterunterricht für das eigene Kind mit Nein beantwortet (*Sollte Ihr Kind auch weiterhin Theaterunterricht haben? Ja: 22; Nein: 0; k. A.: 1*). Die Begründungen, die die Eltern hier anführen, präzisieren und differenzieren die allgemeine Beobachtung, dass Kinder im Theaterunterricht viel lernen:

„Ja, mein Kind sollte auch weiterhin Theaterunterricht haben.“ Begründungen	Nennungen (n=49)
Persönlichkeitsentwicklung	13
Spaß	8
soziales Lernen, Erwerb sozialer Kompetenzen	5
Selbstwirksamkeit, Selbstsicherheit, Selbstbewusstsein, Standfestigkeit	5
Teamarbeit, Gruppenerlebnis	4
Ausbildung Kreativität, Fantasie	3
Förderung Sprachkompetenz, Sprachentwicklung	3
Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, Empathiefähigkeit	2
nicht nur kognitives Lernen, sondern auch spielerisches Lernen	2
Stärkung in verschiedenen Bereichen	1
Präsentationskompetenz (für Schule und Beruf)	1
muss Dinge tun, die es sonst nicht täte	1
tut gut	1

Tab. 3: Begründungen für weiteren Theaterunterricht; Anzahl Nennungen; n=49

Und dass es sich dabei durchaus um ernsthaftes Lernen handelt und nicht nur um spielerische Abwechslung im Schulalltag, zeigt die Äußerung eines Kindes während des Abschlussgespräches mit der Klasse. Auf die Frage, was es sich wünschen würde, wenn es sich denn etwas für den Theaterunterricht wünschen dürfte, antwortet es, dass es gerne auf einer echten Bühne, in einem echten Theater üben würde. Theater ist nicht nur etwas, das Spaß macht, sondern etwas, das Kinder ernsthaft und konzentriert betreiben wollen und für das sie sich einen professionellen Rahmen wünschen – wie für jedes andere Fach auch.

Literatur- und Materialsammlung

Arbeitsgruppen des LVTS-BW (2017/2019): Theater in der Grundschule Baden-Württemberg) Bildungsplanentwurf Klassen 1/2 und 3/4 (plus Stoffverteilungsplan, Literaturvorschläge).

Homepage LVTS-BW: [tps://my.hidrive.com/share/x0atw.mg.o#\\$/](https://my.hidrive.com/share/x0atw.mg.o#$/) (zuletzt aufgerufen 20.04.20)

Bachmann, Anna-Sophie / Beichel, Johann (Hrsg.) (2019): Theater an Grundschulen – Bildungstheorie und Schulpraxis. Hohengehren: Schneider.

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kunst, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.) (2017) Bereit für Theaterklassen! – Handreichungen für Theaterklassen an Schulen in Bayern. München. Download: <https://www.isb.bayern.de/realschule/materialien/b/theaterklassen/>

Czerny, Gabriele (2010): Theater-Safari – Praxismodelle für die Grundschule. Braunschweig: Westermann.

Freie und Hansestadt Hamburg - Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) (2018): Theater entwickelt Sprache – Spiele und Übungen mit theatralen Mitteln. Hamburg. Download: <https://li.hamburg.de/publikationen>

Gräbner, Bernd (2019): Stückerarbeitung – „Freunde“ nach dem Bilderbuch von Helme Heine. Homepage LVTS-BW: [https://my.hidrive.com/share/x0atw.mg.o#\\$/](https://my.hidrive.com/share/x0atw.mg.o#$/) (zuletzt aufgerufen 20.04.20)

List, Volker (2019): Theater und Darstellendes Spiel in der Praxis (Band 1 und 2). Hüttenberg: Angewandte Theaterforschung.

Schulz, Christian (2017/2020): Kompendium zur Theaterarbeit in der Grundschule (Baden-Württemberg) – Klasse 1/2 und 3/4. Homepage LVTS-BW: [https://my.hidrive.com/share/x0atw.mg.o#\\$/](https://my.hidrive.com/share/x0atw.mg.o#$/) (zuletzt aufgerufen 20.04.20)

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. päd., Dr. phil. habil. Johann Beichel

Gründer und ehem. Leiter der Forschungsstelle für Ästhetische Bildung am Karlsruher Institut für Technologie (KIT), ehem. Direktor der Musik- und Kunstschule in Bruchsal

Dr. Ralf Eger

Projektleitung »Das intelligente Museum« am ZKM | Zentrum für Kunst und Medien Karlsruhe, Musiktheater-Regisseur, Berater und Trainer, ehem. Kulturagent in Hamburg, Baden-Baden und Freiburg

Bernd Gräbner

Sozialpädagoge (FH), Theaterpädagoge, Leiter von Schultheaterprojekten, Mitarbeiter im Jugend- und Kinderhaus St. Georgen (JuKS), Freiburg

Benedikt Kessel

Student, Lehramt Sekundarstufe 1 (Werk-, Haupt-, Realschule), Pädagogische Hochschule Freiburg

Susanne Lübold

Grundschullehrerin an der Franz-Xaver-Klingler Grundschule Wittnau

Sonja Marconi

Grundschullehrerin an der Schneeburgschule Grundschule Freiburg

Stefan Schmidt-Riese

Schulleiter der Schneeburgschule Grundschule Freiburg

Christian Schulz

Sozialpädagoge (FH), Fachlehrer für Geistigbehinderte, Theaterpädagoge

Prof. Dr. Anne Steiner

Professorin für deutsche Literatur und ihre Didaktik mit den Schwerpunkten Drama und Theater, Pädagogische Hochschule Freiburg

Anja Stotz

Schulleiterin der Franz-Xaver-Klingler Grundschule Wittnau

Der Herausgeber

Christian Schulz, geboren 1954, studierte Sozialpädagogik in Freiburg und absolvierte eine Ausbildung zum Fachlehrer für Geistigbehinderte in Reutlingen. Er arbeitete bis zu seinem Ruhestand 2017 an verschiedenen Schulen in Freiburg und war als Fachberater für Unterrichtsentwicklung für das Staatliche Schulamt Freiburg und als Theatermultiplikator für das Regierungspräsidium Freiburg tätig. Von 2001 bis 2017 war er Lehrbeauftragter an der Kath. Hochschule Freiburg und Leiter der Freiburger SchulprojektWerkstatt. Derzeit ist er 2. Vorsitzender des LVTS-BW e.V. und Beisitzer für den Bereich Schultheater beim Landesverband Amateurtheater BW e.V. Ihm obliegt die Projektleitung der Modellprojekts Theater in Schulen BW.



Herausgeber

Christian Schulz, 2. Vorsitzender des
Landesverbandes Theater in Schulen Baden-Württemberg e.V.

Geschäftsstelle

Heppstr. 99/1 · 72770 Reutlingen
Telefon 07121 / 21116
info@lvts-bw.de

V.i.S.d.P.

Christian Schulz, LVTS-BW

Gestaltung

Angela Brock / Christian Schulz

Fotos

Benedikt Kessel / Nora Kroninger / Stefan Schmidt-Riese / Christian Schulz

Ein besonderer Dank gilt Angela Brock für ihren unermüdlichen Einsatz bei der Erstellung der Tabellen zur Datenauswertung der Befragungen und ihre kreativen Ideen zur Gestaltung.

Gefördert durch:



Baden-Württemberg

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT

Mit freundlicher Unterstützung durch den

**Landesverband Amateurtheater
Baden-Württemberg e.V.**



**Landesverband Theater in Schulen
Baden-Württemberg e.V.**