



An der Schnittstelle von bildender Kunst und Theater

Eine interdisziplinäre didaktische Annäherung zwischen Theorie und Praxis

Alexander Hoffelner^{a,b}, Rolf Laven^a

^aPädagogische Hochschule Wien, ^bUniversität Wien
alexander.hoffelner@univie.ac.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2024-01-10>

INGEREICHT 02 MAR 2024

ÜBERARBEITET 02 MAI 2024

ANGENOMMEN 05 MAI 2024

Der Beitrag thematisiert die interdisziplinäre Verknüpfung von Kunst- und Theaterpädagogik. Aus dem Blickwinkel ästhetischer Bildung versuchen die Autoren eine sinnvolle Verbindung der beiden Felder, die sie zuerst theoretisch herausarbeiten und im Anschluss daran anhand eines praktischen Beispiels illustrieren. Das Beispiel selbst wurde im Rahmen des internationalen Erasmus-Projekts ACIIS (*Academy for creative, innovative and inclusive schools*) entwickelt, das im Beitrag ebenfalls vorgestellt werden soll.

SCHLÜSSELWÖRTER: Kunst, Didaktik, Theaterpädagogik

1. Einleitung

Im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts ist erstmals in der europäischen Geschichte im größeren Stil eine zunehmende Verflechtung der Sphären von Kunst und Pädagogik feststellbar. Bertolt Brechts Lehrstücke sowie Jacob Levy Morenos Stegreiftheater verfolgen nicht nur ästhetische Ziele, sondern auch die Veränderung der Gesellschaft bzw. die Entwicklung des Individuums. Diese findet sich im bildenden Bereich u. a. auch beim Bauhaus, wird jedoch – zumindest für den deutschsprachigen Raum – von den Bestrebungen der Nationalsozialist:innen konterkariert und schließlich auch zerstört (Vaßen, 2016, S. 87–88). Auch in den populärsten und prägendsten Strömungen des Improvisationstheaters, namentlich jene von Keith Johnstone und Viola Spolin, finden sich enge Beziehungen zur Pädagogik, welche die Ansätze theoretisch und methodisch geprägt haben (Hoffelner, 2022). In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ist auch die zunehmende Verflechtung von bildender und theatraler Kunst festzustellen (Gronau, 2015, S. 76–77). Dieser „Performativierungsschub“ (Fischer-Lichte, 2000, S. 63) zeigt sich in sehr radikaler Form in den Arbeiten der Wiener Aktionist:innen, bei denen die Künstler:innen nicht an und mit einem Objekt (Leinwand, Ton, etc.) arbeiten, sondern sich selbst zum Objekt der Kunst machen. Der eigene Körper steht damit im Mittelpunkt der Arbeit (Ferrell, 1991, S. 181; Jahraus, 2001). Zentral ist die Arbeit mit dem eigenen

Körper auch im Theater bzw. der Theaterpädagogik. Im Kontext der ästhetischen Bildung fördern theaterpädagogische Methoden sinnliche Erfahrungen zwischen Realität und Imagination. Der leibliche Aspekt, also der Bezug auf den ganzheitlich wahrgenommenen Körper, steht dabei im Mittelpunkt (Schrittesser, Köhler & Holzmayer, 2022, S. 46–47).

Über den Aspekt ästhetischer Bildung kann damit eine sinnvolle Verknüpfung bildender und theatraler Kunst im pädagogischen Kontext hergestellt werden, die im Rahmen des Beitrags für die schulische Bildung zuerst theoretisch hergeleitet und in weiterer Folge an einem konkreten Praxisbeispiel illustriert werden soll. Es soll damit insgesamt der Frage nachgegangen werden: Wie lässt sich im Rahmen ästhetischer Bildung eine sinnvolle Verknüpfung von Theater und bildender Kunst theoretisch begründen und praktisch umsetzen? Das praktische Beispiel ist im Kontext des Erasmusprojekts ACIIS entstanden, das ebenfalls vorgestellt werden soll.

2. Ästhetische Erfahrung und kreativer Ausdruck in der Kunstpädagogik

Die Kunstpädagogik soll Lernenden ermöglichen, durch persönliche ästhetische Erfahrungen die Welt um sich herum zu erkunden und zu interpretieren (Laven, 2017). Es kann dabei das Potential des ästhetisch-künstlerischen Atelier- und Werkstattunterrichts in Bezug auf selbstinitiierte, selbstständige Lernprozesse in „Subjekt-, Handlungs-, Prozess- und Erlebnisorientierung“ (Kirchner & Peez, 2005, S. 8) genützt werden.

Dies umfasst nicht nur traditionelle Kunstformen wie Malerei und Bildhauerei, sondern auch darstellende Künste, digitale Medien und neue interaktive Formate. Indem Lernende in verschiedenen Kunstformen arbeiten, sollen sie ein tiefgreifendes Verständnis für kreativen Ausdruck und die Fähigkeit, eigene Gedanken und Gefühle durch Kunstwerke zu kommunizieren, entwickeln. Eindrücke sollen geordnet und strukturiert und so Imagination und Denkfähigkeit erweitert werden (Kirchner, 2006).

Ein weiterer wesentlicher Beitrag der Kunstpädagogik soll die Förderung kritischen Denkens und der Reflexion sein. Durch die Analyse und Interpretation von Kunstwerken sollen Schüler:innen lernen, über den ästhetischen Wert hinaus zu blicken und soziale, kulturelle und historische Kontexte zu berücksichtigen. Diese kritische Auseinandersetzung hat das Ziel, ein tieferes Verständnis für Kunst und Kultur zu fördern und die Fähigkeit zu schärfen, kritische Fragen zu stellen und eigenständige Schlussfolgerungen zu ziehen (Buschkühle, 2016).

Die Kunstdidaktik verfolgt einen interdisziplinären Ansatz, der die starren Grenzen zwischen einzelnen Fachbereichen überwinden soll. Durch die Integration von ganzheitlichen Bildungszielen können Lehrkräfte Lernumgebungen schaffen, die Vielfalt und kreativen Austausch fördern sollen. Dieser Ansatz ermöglicht

es, Verbindungen zwischen verschiedenen Wissensgebieten zu erkennen und kreative Lösungen für komplexe Probleme zu entwickeln. Die gemeinsame Arbeit an künstlerischen Projekten und Performances soll Schüler:innen wertvolle Gelegenheiten zur Zusammenarbeit und zum sozialen Lernen bieten. Kunstpädagogik soll ermöglichen, zu lernen, wie man in Teams arbeitet, Ideen teilt und gemeinsam kreative Prozesse durchläuft. Zentral sind dabei das Erleben von Verlässlichkeit in der Gruppe, Auftreten von Selbstvertrauen, das Zutrauen zu sich selbst als Selbst- und Sozialkomponente sowie das Erleben eines persönlichen Gestaltungsspielraumes, insbesondere beim eigenständigen Erfassen neuer Aufgaben, als Beispiel für Selbst- und Weltaneignung (Dewey, 1934/1980, S. 346). Diese Erfahrungen sind essenziell für die Entwicklung sozialer Kompetenzen wie Empathie, Kommunikationsfähigkeit und Konfliktlösung. Insgesamt soll die Kunstpädagogik einen unverzichtbaren Beitrag zur Bildung und Entwicklung junger Menschen leisten. Indem sie ästhetische Erfahrungen, kritisches Denken, interdisziplinäres Lernen und soziale Kompetenzen fördern soll, bereichert sie nicht nur das schulische Lernen, sondern trägt auch zu Empowerment (Pankofer, 2016; Herriger, 2014) und einer umfassenden Persönlichkeitsentwicklung bei. Die Kunstpädagogik bildet somit eine wichtige Grundlage für einen Bildungsansatz, der Kreativität, Innovation und kulturelles Verständnis in den Vordergrund stellt.

Mit dem künstlerischen Unterricht verbindet sich also eine Vielzahl an qualitativ sehr unterschiedlichen Zielen bzw. Kompetenzen, die gerade im Zuge eines kompetenzorientierten Ansatzes, wie er derzeit vorherrscht, immer auch die Gefahr birgt, einen Gegenstand so weit in seine Einzelteile zu zerlegen, dass von ihm kaum noch etwas übrig bleibt. Die Kompetenz verfolgt vom Prinzip her die Operationalisierbarkeit und Messbarkeit von Bildung (Klieme et al., 2003, S. 19). Künstlerische Bereiche verwehren sich traditionell aber genau diesem verzweckten Begriff von schulischer Bildung, weil sie darin eine unzulässige Reduktion bzw. Verflachung des künstlerischen Prozesses sehen und eine Instrumentalisierung der Kunst, die verhindern würde, das ihr innewohnende Potenzial zur Irritation ausschöpfen zu können (Kup, 2022, S. 231). Theodor W. Adorno zufolge könne Schule dahingehend zur Entfremdung beitragen und eine gefährliche Halbbildung ermöglichen (Adorno, 1959/2015). Kompetenzen bergen außerdem die Gefahr, „zur bloßen Sprachhülle zu mutieren“ (Müller-Rückwitt, 2008, S. 14), wo positiv besetzte Begriffe als Mittel zum Zweck im politischen und gesellschaftlichen Diskurs verwendet werden, womit die „Gefahr einer terminologischen Verwirrung“ (Müller-Rückwitt, 2008, S. 262) einhergeht. Andererseits ist es wohl notwendig, sich genau dieser Kompetenzen zu bedienen, um im politisch-öffentlichen Diskurs relevant und anschlussfähig zu bleiben. Es bleibt damit die ständige Aufgabe von Bildungswissenschaftler:innen und Didaktiker:innen, dieses Spannungsfeld von Bildung als Allgemeinbildung sowie verzweckter Bildung in Form von Kompetenzen kritisch zu befragen und produktiv zu nützen.

3. Didaktische Grundprinzipien der Theaterpädagogik

Die Theaterpädagogik verbindet, ganz banal gesprochen, die Bereiche Theater und Pädagogik. Die Krux bei der Begriffsbestimmung besteht jedoch darin, dass es für beide Bereiche eine schier unüberschaubare Vielzahl an Begriffsbestimmungen, Ansätzen und dazugehörigen Methoden gibt. Es ist also nicht von vornherein klar, was Theaterpädagogik überhaupt bedeuten soll (Vaßen 2012, 53). Ute Pinkert (2010) hat in dem Zusammenhang drei Herangehensweisen vorgeschlagen, welche den Begriff Theater im Rahmen einer Theaterpädagogik konzipieren helfen: 1. Theater als praktische Kompetenz, 2. Theater als subjektive Erfahrung und 3. Theater als kulturelle Praxis. Im Rahmen dieses Beitrags erscheint uns insbesondere die zweite Perspektive als gewinnbringend. Hier geht es um die Beziehung zwischen Theater als ästhetischem Prozess und Produkt auf der einen Seite sowie dem Subjekt auf der anderen. Die zentrale Frage ist hier: „What aesthetic experiences might a subject have, when seeing or acting in theatre?“ (Pinkert, 2010, S. 121) Die ästhetische Bildung nimmt gerade im Zuge der Globalisierung sowie zunehmender inter- und transkultureller Vernetzung eine wichtige Stellung ein und bekommt auch politisch immer mehr Bedeutung (Liebau, 2013, S. 28; Liebau, 2018, S. 1219–1220). Bildungstheoretisch fundiert ist sie in einem Lernverständnis, das mittlerweile unumstritten ist. Dieses beinhaltet, dass Lernen ein grundsätzlich vom Individuum initiiertes und praktizierter individueller Prozess ist, der kaum von außen gesteuert werden kann (Göhlich & Zirfas, 2007, S. 180). Das dem entsprechende Lehren kann lediglich Anstöße, Rahmen, Ideen usw. vorgeben. Was das lernende Individuum damit macht, bleibt jedoch ihm überlassen. Lernen ist entwicklungs- und ergebnisoffen und kann nur dem lernenden Individuum selbst überlassen sein (Liebau, 2013, S. 28–29). Es vollzieht sich dabei in Auseinandersetzung mit der Welt. Nach Wilhelm von Humboldt (1794/1795/1997, S. 24) „bedarf auch der Mensch einer Welt außer sich“. Bildung bedarf eines Individuums, das in Wechselwirkung mit einem Gegenstand steht. Was in dieser Wechselwirkung passiert, ist keinesfalls vorhersehbar (Liebau, 2013, S. 30). Genau das bildet jene bereits angedeutete Problematik, dass ein staatliches Schulwesen im Rahmen seiner Legitimation gewisse Ziele anstreben muss, gleichzeitig jedoch immer unklar bleibt, ob und wie diese Ziele tatsächlich erreicht werden. Während „klassische“ Positionen der ästhetischen Bildung die Erfahrung der Wechselwirkung als ganzheitlich beschreiben, bleibt damit oftmals offen, was damit eigentlich gemeint ist. Klar, der Einbezug des ganzen Körpers mit all seinen Sinnen ist eine wesentliche Voraussetzung. Konkret könnte es aber um die eigene Involviertheit mit objektiven Verfasstheiten der Welt gehen. Das Sehen eines Bildes, das Wahrnehmen eines Tanzes, das Nachdenken über eine Skulptur können auf eine Art und Weise praktiziert werden, die bisher vernachlässigte Fähigkeiten weiterentwickeln lässt. Eckart Liebau (2013, S. 31) sieht das als einen „Kreisprozess“ zwischen gestalteter

Wirklichkeit und Entwicklung der entsprechenden Auffassungsorgane“, der leibliche, soziale, emotionale und kognitive Dimensionen gleichermaßen berücksichtigen soll. In der vernetzten Berücksichtigung körperlicher Sinne, ihrer leiblichen Verfasstheit sowie sozialer, emotionaler und kognitiver Aspekte zeigt sich dann diese Ganzheitlichkeit, welche in den kurz erwähnten traditionellen Ansätzen ästhetischer Bildung unterbestimmt bleiben oder zu eng gesehen wird. Diese Verschränkung der Dimensionen kann einen Beitrag zu Bildungsprozessen leisten. Der Einbezug des gesamten Leibes – und das ist mittlerweile neurowissenschaftlich belegt – ermöglicht dabei einen wesentlich nachhaltigeren Lernprozess als das in Schulen traditionell stark verankerte, fast ausschließlich kognitive Lernen (Sambanis & Walter, 2020, S. 9–14).

Theatrale Handlungen reproduzieren nicht lediglich den Alltag, sondern verfremden diesen in gewisser Hinsicht (Hentschel, 2010, S. 146). Es finden dabei also Transformationsprozesse im Zwischenraum von Ich und Welt statt. „Das selbstverständliche Ausdrucksverstehen, wesentlicher Bestandteil des Selbst- und Fremdverstehens, wird auf diese Weise irritiert und möglicherweise reflektiert.“ (Hentschel, 2010, S. 146) Basis dieser Reflexion, die wiederum bildende Prozesse umfasst, ist die Möglichkeit des Menschen zur „exzentrischen Positionalität“ (Plessner, 1975, S. 288–292), die bedeutet, sich in einen Modus zu versetzen, der es ermöglicht, sich selbst und die eigenen Handlungen von außen zu betrachten. Dadurch werden Perspektivenwechsel und Differenzerfahrungen möglich.

Im Unterschied zu den anderen künstlerischen Bereichen, Musik und bildende Kunst, hat die Theaterpädagogik nicht nur im österreichischen Schulbereich noch großen Aufholbedarf. Sie ist weder als flächendeckendes Fach noch als eigenes Lehramtsstudium etabliert (Köhler & Hoffelner, 2022, S. 5). Das veranlasste Julia Köhler zu der Frage „Wer hat Angst vor dem Fach Theater?“ (Köhler, 2022) In Österreich existiert dieses meistens unter dem Namen „Darstellendes Spiel“ oder „Bühnenspiel“ lediglich als von den Schüler:innen frei wählbare, sogenannte „Unverbindliche Übung“¹, die zusätzlich zum Pflichtprogramm der Schulen auf freiwilliger Basis besucht werden kann. Eine Aufnahme in den Fächerkanon der Pflichtgegenstände steht bis dato noch aus. Dabei wäre Theater in der Schule nicht nur „eine Ressource für den Erhalt der psychischen Gesundheit der Jugendlichen“ (Engelhardt, 2022, S. 63), sondern auch ein geeignetes Medium, um nachhaltige und ganzheitliche Bildungsprozesse zu ermöglichen (Pinkert, 2022, S. 10–24). Die mangelnde Institutionalisierung bedeutet jedoch nicht, dass Theater nicht in anderen Fächern, bspw. im Bereich „Kunst und Gestaltung“ umgesetzt werden kann, um so die soeben beschriebenen Potenziale ästhetischer Bildung nützen zu können.

1 Unverbindliche Übungen sind „jene Unterrichtsveranstaltungen, zu deren Besuch eine Anmeldung für jedes Unterrichtsjahr erforderlich ist und die nicht beurteilt werden“ (SchOG § 8, Abs. i). Schüler:innen können sich also freiwillig entscheiden, daran teilzunehmen. Die Teilnahme ist dann für das laufende Schuljahr verbindlich und scheint im Zeugnis auf.

4. Kunstpädagogik und Theaterpädagogik – interdisziplinär!

Der Vorgang des Lernens ist ein sinnlicher, aber gerade das, was man zu sehen glaubt, bleibt unsichtbar, „etwa der Beginn des Lernens, sein Verlauf, seine Dramaturgie“ (Meyer-Drawe, 2008, S. 77). Durch die Kombination der Disziplinen Kunst- und Theaterpädagogik eröffnet sich ein vielfältiges Spektrum kreativer Lernmöglichkeiten und anregender Lernumfelder. Diese gehen weit über die einzelnen Disziplinen hinaus und schaffen eine dynamische Umgebung für die ganzheitliche Entwicklung künstlerischer, persönlicher, sozialer und emotionaler Fähigkeiten.

Beiden Bereichen ist – wie bereits gezeigt werden konnte – inhärent, dass sie sich in einem Wechselspiel von Selbst- und Weltverhältnis sowie einer Interaktion von praktischen Phasen und reflexiven Momenten abspielen. Bildungs- und auch Lernprozesse setzen damit am lernenden Individuum an und sind per se schüler:innen- bzw. adressat:innenorientiert. Aus der Lebenswelt heraus kann gestaltet und reflektiert werden, können sich die Lernenden weiterentwickeln. Vielgestaltigkeit und Abwechslungsreichtum im Ansprechen der Sinne (Lernen mit allen Sinnen) sind in diesem Lebenswelt- und Alltagskompetenzbezug sinngebend wirksam für das alltägliche Dasein (Chaib, 1996). Sie wirken also im idealtypischen Vollzug über das Geschehen des Unterrichts hinaus. Durch den ganzheitlichen Ansatz (Einbezug der Sinne, Emotionen, Kognitionen, usw.) sind diese Lernprozesse durchwegs nachhaltiger als das in den Schulen oftmals verbreitete rein kognitive Lernen (Hoffelner, 2020, S. 46). Durch interdisziplinäre Projekte, wie die gemeinsame Gestaltung und Inszenierung fiktiver Ereignisse, soll die Kreativität der Lernenden gefördert werden, indem sie verschiedene künstlerische Ausdrucksformen kombinieren. Diese Verknüpfung kann die Entwicklung von Empathie und sozialen Kompetenzen unterstützen, angeregt durch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven in Kunst und Theater. Dies bedeutet eine Überwindung des Nebeneinanderseins hin zu einer „Bereitschaft, sich in solidarische Gemeinschaften einzubinden“ (Herriger, 2014, S. 20).

Über den Aspekt ästhetischer Bildung kann eine sinnvolle, trans- und interdisziplinäre Verbindung hergestellt werden. Diese kann einer oftmals geäußerten Kritik an der Schule entgegenwirken, sie würde die Ganzheit der Welt in einzelne Teile – namentlich Fächer – zergliedern und damit eine eigene Welt abseits der Realität außerhalb der Schule schaffen, deren Relevanz dadurch geschwächt sei. Wichtige Fähigkeiten und Einstellungen von Individuen würden „durch die taxonomische Einordnung und den Operationalisierungszwang der modernen Didaktik banalisiert und pervertiert“ (Hentig, 2004, S. 199). Eine übergeordnete Zusammenführung der beiden künstlerischen Sphären, die beide eine Offenheit für transdisziplinäres Arbeiten mitbringen, birgt damit das Potenzial, jene kleinteilige Operationalisierung, wie sie auch die Kompetenzorientierung auszeichnet,

ein Stück weit zu konterkarieren und damit einen Lernraum zu erschaffen, der die subjektive Erfahrung der Lernenden in den Mittelpunkt stellt.

Die Lernumfelder des Kunstunterrichts könnten verstärkt Orte des kreativen Austausches, der sozialen Interaktion und der gegenseitigen Wertschätzung und Anregung werden. Nicht nur eine universelle Grundbildung, sondern auch eine persönliche Förderung der Schüler:innen ist umzusetzen, bei der ein vielfältiger Kunstunterricht einen entscheidenden Beitrag zu leisten imstande sein kann (Laven, 2014).

Insgesamt schafft die Integration von Kunst- und Theaterpädagogik eine umfassende Lernerfahrung, die in vielfältiger Weise bereichernd wirken kann. Persönlichkeitsdeterminanten wie Fantasie, Humor, Kreativität und überfachliche soziale Kompetenz sind nicht nur wichtig, sondern auch nachvollziehbar förderbar, wie es in der von uns skizzierten theoretischen Verortung ansatzweise sichtbar wird. Ein Statement von Jan Uwe Rogge kann auf dieser Suche begleiten: „Bildung ist mehr als reines Wissen. Sie formt [...] den inneren Menschen“ (Rogge, 2015). Wie das im Rahmen des vorliegenden Projekts ACIIS gedacht und umgesetzt werden wird, soll das nächste Kapitel darstellen.

5. ACIIS – Academy for creative, innovative and inclusive schools

Das Projekt „ACIIS“², Laufzeit von 2023 bis 2026, wird in insgesamt drei inhaltlichen Teilen durchgeführt: Drama for Language Learning, Drama for Sciences und Drama for Humanities. Zu jedem Bereich werden von Expert:innen aus den verschiedenen Institutionen Curricula mit Unterrichtsplänen und genauen Beschreibungen von Stundenabläufen sowie den jeweiligen Methoden erarbeitet, die in ersten internen Workshops gemeinsam erprobt, diskutiert und dann überarbeitet werden. In der Folge finden in den verschiedenen Ländern Fortbildungskurse für Lehrer:innen statt, bei denen die erarbeiteten Pläne und Methoden auch an Lehrkräfte gebracht werden sollen. Im Zuge dieser Fortbildungen werden nicht nur die erarbeiteten Unterrichtspläne praktisch umgesetzt, sondern die Lehrer:innen auch angeregt, über die eigene Implementierung in ihren Schulen zu reflektieren. Dadurch soll der Gap zwischen Fortbildung und Praxis entsprechend berücksichtigt werden. Darüber hinaus wird auf Onlineplattformen das neu erarbeitete Material zur Verfügung gestellt. Begleitet werden diese Aktivitäten von Vernetzungstreffen mit Stakeholder:innen (Direktor:innen, Expert:innen, Bildungsforschenden) und vier Round Table Diskussionen zur inhaltlichen Auseinandersetzung, die öffentlich sind. Geleitet wird das Projekt von Valentina Korbar von TAKATUKA (Ljubljana, SLO). Insgesamt sind elf Institutionen aus fünf verschiedenen Ländern (AT, SLO, ITA, KRO, POL) daran beteiligt. Die Pädagogische Hochschule Wien ist dabei die einzige deutschsprachige Institution. Hier wird das Projekt von Rolf Laven ge-

² <https://www.aciis.net>

leitet, der im Team mit Wilfried Swoboda, Elena Revyakina und Alexander Hofelner arbeitet.

Die verschiedenen Teilnehmer:innen des ACIIS Projekts trafen sich erstmals im Sommer 2023 digital, um sich kennenzulernen und die einzelnen Schritte im Zeitplan, der bereits bis zum Ende des Projekts feststeht, zu besprechen. Im Oktober desselben Jahres fand das erste Treffen in Ljubljana (SLO) statt. Abgehalten wurde dieses als World Café, bei dem alle teilnehmenden Institutionen erste Workshops planten und umsetzten. Das Ziel davon war, dass sich die verschiedenen Projektpartner:innen näher kennenlernen und ein erster Einblick in mögliche Schwerpunkte der einzelnen Teilnehmenden ermöglicht werden sollte. Im Rahmen dieses World Cafés wurde von uns als PH Wien auch das unten skizzierte Praxisbeispiel umgesetzt.

Derzeit arbeiten die Vertreter:innen der einzelnen Institutionen an dem Thema „Drama for Language Learning“, das neben „Drama for Science“ und „Drama for Humanities“ einen der drei Schwerpunkte des Projekts darstellt. Bei einem Treffen im März 2024 in Rom wurden die Übungen mit den jeweils anderen Teilnehmenden ausprobiert und reflektiert, in weiterer Folge wird Feedback eingeholt. Die dann überarbeiteten Curricula und daraus entwickelten Stundenbilder werden noch im Sommer 2024 im Rahmen eines Kurses Lehrer:innen und Lehramtsstudierenden vorgestellt. In der ersten Juli-Woche 2024 wird dieser Kurs an der Pädagogischen Hochschule Wien stattfinden. Damit soll gewährleistet werden, dass die von der ACIIS-Gruppe entwickelten Ideen und Formate auch tatsächlich an die Lehrer:innen weitergegeben werden und so möglichst auch den Weg in die Schulen finden. Begleitet wird diese Verbreitungsstrategie durch weitere Fortbildungen im Zuge der üblichen Lehrer:innenfortbildungen in Wien, durch Vorträge und Workshops bei Veranstaltungen und auch Berichte auf Websites sowie Publikationstätigkeit wie bspw. im Rahmen dieses Beitrags.

6. Praxisbeispiel:

Arbeit mit Ton und theaterpädagogische Auseinandersetzung

Die Pädagogische Hochschule Wien brachte im Herbst 2023 einen interdisziplinären Ansatz zwischen bildender und theatraler Kunst „ins Rennen“. So erarbeiteten die Teilnehmenden am Beginn des Workshops mit Ton jeweils eine eigene Figur (siehe die Abbildungen auf den beiden folgenden Seiten). Auf Basis dieser Figur erfolgte dann die weitere Auseinandersetzung im Rahmen kreativen Schreibens und theaterpädagogischer Methoden.

Zunächst wurde in einem kreativen Schreibprozess eine kurze Beschreibung der Figur verfasst, die sich die Teilnehmenden in Paaren gegenseitig vorlasen. Die Figur, die im ersten Schritt entstanden ist, sollte dadurch näher charakterisiert werden. Das Lesen sollte in einem ersten Durchgang in einer für die Teilnehmen-

den passenden Emotion umgesetzt werden, im zweiten Durchgang in einer für sie möglichst unpassenden Emotion. Danach sollte die Reflexion dieser ästhetischen Erfahrungen ermöglichen, die Perspektive auf den Text zu erweitern. Welche Aspekte hat die jeweilige Emotion stärker hervorgebracht? Welche konnten durch das Lesen erweitert werden? Wo hat das Lesen in der Emotion für Spannungen gesorgt? Die subjektive, leibliche Erfahrung konnte damit im konkreten Arbeiten mit dem Material im Sinne einer ästhetischen Bildung die Selbst- und Welterfahrung der Teilnehmenden fördern.



ABB. 1 Tonfiguren aus dem Workshop (c) Wilfried Swoboda (2023)

Danach erfolgte die eigentliche theatrale Interaktion. Die Figuren sollten nun in improvisierten Szenen aufeinandertreffen (siehe Abb. 2 auf der folgenden Seite). Dazu wurden sie nebeneinander aufgestellt und von den jeweiligen Gestalter:innen live synchronisiert. Basis dafür war eine Struktur für Storytelling, die zuerst vorgestellt wurde. Diese ist ein recht einfach gehaltener „Bauplan“ für improvisierte Szenen. Im 1. Schritt wird durch die theatrale Interaktion die Situation etabliert (Wer sind die handelnden Figuren? Was machen sie? Wo sind sie? Wie ist ihre Beziehung?). Haben die Spieler:innen im Rahmen der Improvisation diese Fragen beantwortet, dann tritt 2. ein Problem bzw. ein Konflikt auf. Es kann sein, dass im Rahmen des Spiels noch begründet werden muss, warum das ein Problem/Konflikt ist, sodass die Szene für Zuseher:innen und Spieler:innen schlüssig ist. Der Abschluss der Szene ist eine 3. Entscheidung im Hinblick auf das Problem/den Konflikt. Das kann die Lösung des Problems sein, es kann aber auch sein, dass die

Figuren z. B. weglaufen. Jedenfalls soll der 3. Teil ein Abschluss der Szene sein. Im Anschluss an die Improvisation sollte reflektiert werden, was genau die Erzählung war, worum es ging, das Problem bzw. der Konflikt sollte noch einmal identifiziert werden und auch das Ende. Damit sollte die Geschichte noch einmal im Hinblick auf die Dramaturgie reflektiert und geklärt werden.

Auf Basis der Dramaturgie sollten die Spieler:innen anschließend mit ihrem eigenen Körper in die Rolle der Figuren schlüpfen und vor dem Hintergrund der Struktur eine Szene improvisieren. Unsichere bzw. eher unerfahrene Teilnehmende konnten die bereits davor verwendete und auch besprochene Geschichte dafür heranziehen. Erfahrenere Teilnehmende konnten auch neue Geschichten improvisieren. Die Geschichten wurden jeweils von den anderen Gruppen angeschaut und im Nachhinein besprochen. Auch hier war die Reflexion im Anschluss wesentlich. Wie ging es mir in der Umsetzung der Szenen? Wie war das Spielen der Figuren? Was haben wir dadurch Neues über uns bzw. über die Figuren erfahren?



ABB. 2 *Theatrale Interaktion* (c) Wilfried Swoboda (2023)

Durch die laufenden Übungen, verbunden mit Reflexion, konnte die Brücke von der vorerst bildnerischen Auseinandersetzung mit dem performativen Schaffen geschlagen werden. Im Mittelpunkt standen die ästhetische Auseinandersetzung und die Frage, wie die eigene subjektiv wahrgenommene Arbeit das Verhältnis zum Material, zu den anderen Teilnehmenden und damit auch zum Inhalt bestimmt hat.

7. Fazit

Eine interdisziplinäre Arbeit, wie wir sie im Rahmen dieses Beitrags vorstellen wollten, wäre vor allem mangels der eingangs angesprochenen, schwachen Institutionalisierung der Theaterpädagogik in Österreich eine sinnvolle Möglichkeit, theatrale Methoden noch mehr im Schulbereich zu verankern. Damit könnten zentrale soziale und personale sowie überfachliche Kompetenzen gestärkt werden, worauf bereits einige Wirkungsstudien, die Effekte theaterpädagogischer Arbeit untersucht haben, hinweisen konnten (Domkowsky, 2010; 2011; Domkowsky & Walter, 2012). Voraussetzung dafür ist eine ausreichende Professionalisierung der Lehrkräfte in diesem Bereich, die über Aus- und Fortbildung gewährleistet werden müsste. Und hier setzt auch das Projekt ACIIS ein. ACIIS hat sich zum Ziel gesetzt, insbesondere den Grundschulbereich zu fördern: „Our mission is to empower primary school teachers with innovative teaching methods and digital tools that celebrate diversity and ensure that every child’s unique learning journey is valued and supported.“ (ACIIS, 2023) Innovative Unterrichtsmethoden umfassen dabei auch Übungen, Spiele und Methoden aus dem vielfältigen Bereich der Theaterpädagogik, die möglichst sinnvoll auch mit anderen künstlerischen Bereichen, wie eben der bildenden Kunst bzw. der Kunstpädagogik, verknüpft werden sollten. So besteht die Möglichkeit, das Potenzial beider künstlerischen Bereiche möglichst gut nutzen zu können, um so einen Beitrag zur Ästhetischen Bildung leisten zu können.

Literaturverzeichnis

- ACIIS (2023). *About us*, <https://www.aciis.net/about.php> (04.01.2024)
- Adorno, T.W. (1959/2015): *Theorie der Halbbildung* (1959). In R. Tiedemann (Hg.), *Adorno. Soziologische Schriften I* (S. 93–121). 3. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (= Theodor W. Adorno – Gesammelte Schriften, 8).
- Buschkühle, C.-P. (2017). *Künstlerische Bildung. Theorie und Praxis einer künstlerischen Kunstpädagogik*. Oberhausen: Athena.
- Chaib, C. (1996). *Ungdomsteater och personlig utveckling. En pedagogisk analys av ungdomars teaterskapande, Jugendtheater und persönliche Entwicklung. Eine Analyse der pädagogischen Theaterarbeit mit Jugendlichen*. Pedagogiske institutionen, LundsUniversitet, <https://lup.lub.lu.se/search/publication/17779>
- Dewey, J. (1934/1980). *Kunst als Erfahrung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Domkowsky, R. (2010). *Erkundungen über langfristige Wirkungen des Theaterspielens: Eine qualitative Untersuchung – Auf Spurensuche*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Domkowsky, R. (2011). *Theaterspielen – und seine Wirkungen*. Berlin: Universität der Künste.

- Domkowsky, R. & Maik, W. (2012). Was kann Theater? Ergebnisse empirischer Wirkungsforschung. *Scenario*, 6(1), Artikel 126, 104, <https://journals.ucc.ie/index.php/scenario/article/view/scenario-6-1-7/pdf-de>
- Engelhardt, S. (2022). Theater als Auftrag. In A. Hoffelner & J. Köhler (Hg.), *Theater. Pädagogik.Schule* (S. 59–73). Innsbruck: StudienVerlag (= Schulheft 187).
- Ferrell, R. (1991). The Passion of the Signifier and the Body in Theory. *Feminism and the Body*, 6(3), 172–184.
- Gronau, B. (2015). Aufgeführte Räume. Interferenzen von Theater und Bildender Kunst. In E. Fischer-Lichte, K. Hasselmann & M. Rautzenberg (Hg.), *Ausweitung der Kunstzone* (S. 73–88). Bielefeld: transcript.
- Fischer-Lichte, E. (2000). »Vom Text zur Performance. Der ›performative turn‹ in den Kulturwissenschaften«. *Kunstforum International*, 152, 61–63.
- Göhlich, M. & Zirfas, J. (2007). *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hentig, H. v. (2004): *Bildung. Ein Essay*. Weinheim: Beltz.
- Hentschel, U. (2010). *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*. Milow, Strasburg & Berlin: Schibri.
- Herriger, N. (2014). *Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. 5. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hoffelner, A. (2020). Zum *Performative Turn* in der Arbeit mit Bildmedien. Theoretische Überlegungen und konkrete Impulse für die theaterpädagogische Arbeit im Unterricht. *GW Unterricht*, 160(4), 50–61.
- Hoffelner, A. (2022a). Improvisationstheater und Bildung. Das Bildungspotenzial der Ansätze von Viola Spolin, Keith Johnstone und Augusto Boal. In A. Hoffelner & J. Köhler (Hg.), *Theater.Pädagogik.Schule* (S. 75–87). Innsbruck: StudienVerlag (= Schulheft, 187).
- Hoffelner, A. (2022b). Museen als Orte der Bildung. Kritisch-emanzipatorische Kunstvermittlung durch theaterpädagogische Praxis. *Mitteilungen zu den Kulturgütern der Orden*, 7, 47–64.
- Hoffelner, A. & Köhler, J. (2022). Einleitung. In Dies. (Hg.), *Theater.Pädagogik.Schule* (S. 5–9). Innsbruck: StudienVerlag (= Schulheft, 187).
- Jahraus, O. (2001). *Die Aktion im Wiener Aktionismus. Subversion der Kultur und Dispositionierung des Bewußtseins*. München: Wilhelm Fink (= Das Problempotential der Nachkriegsavantgarden. Grenzgänge in Literatur, Kunst und Medien, 2).
- Kirchner, C. (2011). *Kunstunterricht in der Grundschule*. 3. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Kirchner, C. & Peez, G. (2005). Kunstunterricht als Werkstatt. Aspekte ästhetischer Erfahrungs- und Lernprozesse im Werkstattunterricht. In Dies. (Hg.), *Werkstatt: Kunst. Anregungen zu ästhetischen Erfahrungs- und Lernprozessen im Werkstattunterricht* (S. 8–21). 2. Aufl. Norderstedt: Books on Demand.

- Kirchner, C., Schiefer Ferrari, M. & Spinner, K. (2006) *Ästhetische Bildung und Identität. Fächerverbindende Vorschläge für die Sekundarstufe I und II*. München: kopaed.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, O., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H.J. (2003). *Expertise. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* (2. Aufl.). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Köhler, J. (2022). Wer hat Angst vor dem Fach Theater? In A. Hoffelner & J. Köhler (Hg.), *Theater.Pädagogik.Schule* (S. 44–50). Innsbruck: StudienVerlag (= Schulheft, 187)
- Kup, J. (2022). Perspektiven kritischer Didaktik. Ein Entwurf für die Theaterpädagogik. In F. Falk, E. Schüler & I. Zinsmaier (Hg.), *Zeitgenössische Theaterpädagogik. Macht- und diskriminierungskritische Perspektiven* (S. 231–248). Bielefeld: transcript (= Theater, 129).
- Liebau, E. (2013). Ästhetische Bildung: Eine systematische Annäherung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(Suppl 3), 27–41.
- Liebau, E. (2018). *Kulturelle und Ästhetische Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Laven, R. (2017). *Empowerment im inklusiven ästhetisch-künstlerischen Werkstattunterricht: Aktive Gestaltung statt passiver Teilnahme*. Hannover: fabrico verlag. https://www.researchgate.net/publication/321038864_Empowerment_im_inklusiven_aesthetisch-kunstlerischen_Werkstattunterricht_Aktive_Gestaltung_statt_passiver_Teilnahme
- Laven, R. (2014). Potenziale ästhetischer Produktion in Lernprozessen. In M. Aleksandrovich, R. Seebauer & H. Zoglowek (Hg.), *Diversity in Education in Europe - Insights from Pedagogy and Psychology. Vielfalt in Bildung und Erziehung - Pädagogische und psychologische Einblicke* (S. 135–145). Wien: LIT (= Austria Forschung und Wissenschaft – Erziehungswissenschaft).
- Meyer-Drawe, K. (2008). *Diskurse des Lernens*. München: Wilhelm Fink.
- Müller-Rückwitt, A (2008). „Kompetenz“. *Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff*. Würzburg: Ergon.
- Pinkert, U. (2010). The concept of theatre in Pedagogy. In S. Shonmann (Hg.), *Key Concepts in Theatre/Drama Education* (S. 119–123). Leiden: Brill.
- Pinkert, U. (2022). Überlegungen zum aktuellen Bildungsverständnis in der Theaterpädagogik. In A. Hoffelner & J. Köhler (Hg.), *Theater.Pädagogik.Schule* (S. 10–24). Innsbruck: StudienVerlag (= Schulheft, 187).
- Plessner, H. (1975). *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie*. Berlin: De Gruyter (= Sammlung Göschen, 220).
- Rogge, J. (2015). Pisa statt Fantasie. Interview der Redakteurin Petra Hollweg. *FOCUS Magazin*, 5.

- Sambanis, M. & Maik, W. (2020). *In Motion. Theaterimpulse zum Sprachenlernen. Von neuens Befunden der Neurowissenschaft zu konkreten Unterrichtsimpulsen*. 2. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Tiedeken, P. (2012). *Kunst und Inklusion. Aktive Mitgestaltung statt passiver Teilhabe*. <http://bidok.uibk.ac.at/library/inkl-01-12-tiedeken-kunst.html>
- Vaßen, F. (2012). Theater +/- Pädagogik. Korrespondenzen von Theater und (Theater-) Pädagogik. In C. Nix, D. Sachser & M. Streisand (Hg.), *Theaterpädagogik* (S. 53–63). Berlin: Theater der Zeit (= Lektionen, 5).
- Vaßen, F. (2016). Die Vielfalt der Theaterpädagogik in der Schule. Theater und theatrale Ausbildung im Kontext des Lehrverhaltens, als Unterrichtsmethode und als künstlerisch-ästhetisches Fach. In S. Even & M. Schewe (Hg.), *Performatives Lehren, Lernen, Forschen. Performative Teaching, Learning, Research* (S. 87–117). Milow, Strasburg & Berlin: Schibri (= Edition Scenario, 3).