

Eveline Christof, Julia Köhler (Red.)

Kunst macht Schule
Kulturelle Bildung in der (Hoch-)Schule

Schulheft 175/2019

StudienVerlag

IMPRESSUM

schulheft, 44. Jahrgang 2019

© 2019 by StudienVerlag Innsbruck

ISBN 978-3-7065-5988-1

Layout: Sachartschenko & Spreitzer OG, Wien

Umschlaggestaltung: Josef Seiter

HerausgeberInnen: Verein der Förderer der Schulhefte, Rosensteingasse 69/6, A-1170 Wien

Grete Anzengruber, Eveline Christof, Ingolf Erler, Barbara Falkinger, Florian Jilek-Bergmaier, Peter Malina, Elke Renner, Erich Ribolits, Michael Rittberger, Josef Seiter, Michael Sertl

Redaktionsadresse: schulheft, Rosensteingasse 69/6, A-1170 Wien;

E-Mail: kontakt@schulheft.at

Internet: www.schulheft.at

Redaktion dieser Ausgabe: Eveline Christof, Julia Köhler (Red.)

Verlag: Studienverlag, Erlersstraße 10, A-6020 Innsbruck; Tel.: 0043/512/395045,

Fax: 0043/512/395045-15; E-Mail: order@studienverlag.at;

Internet: www.studienverlag.at

Bezugsbedingungen: schulheft erscheint viermal jährlich.

Jahresabonnement: € 39,00

Einzelheft: € 17,50

(Preise inkl. MwSt., zuzügl. Versand)

Die Bezugspreise unterliegen der Preisbindung. Abonnement-Abbestellungen müssen spätestens 3 Monate vor Ende des Kalenderjahres schriftlich erfolgen.

Aboservice:

Tel.: +43 (0)512 395045, Fax: +43 (0)512 395045-15

E-Mail: aboservice@studienverlag.at

Geschäftliche Zuschriften – Abonnement-Bestellungen, Anzeigenaufträge usw. – senden Sie bitte an den Verlag. Redaktionelle Zuschriften – Artikel, Presseaussendungen, Bücherbesprechungen – senden Sie bitte an die Redaktionsadresse.

Die mit dem Verfasseramen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion oder der Herausgeber wieder. Die Verfasser sind verantwortlich für die Richtigkeit der in ihren Beiträgen mitgeteilten Tatbestände.

Für unverlangt eingesandte Manuskripte übernehmen Redaktion und Verlag keine Haftung. Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Offenlegung: laut § 25 Mediengesetz:

Unternehmensgegenstand ist die Herausgabe des schulheft. Der Verein der Förderer der Schulhefte ist zu 100 % Eigentümer des schulheft.

Vorstandsmitglieder des Vereins der Förderer der Schulhefte:

Eveline Christof, Barbara Falkinger, Florian Jilek-Bergmaier, Elke Renner, Michael Rittberger, Michael Sertl.

Grundlegende Richtung: Kritische Auseinandersetzung mit bildungs- und gesellschaftspolitischen Themenstellungen.

INHALT

Vorwort	5
Max Fuchs	
Mehr kulturelle Bildung in der Schule?!	10
<i>Die Geschichte der Schule als Geschichte der Schulkritik</i>	
Eckart Liebau	
Teilhabe an Kultureller Bildung:	19
<i>Die Schule als genuiner Kulturrort</i>	
Michael Holzmayer	
Dem Spiel der Kultur und Bildung entrinnt keiner! – Pierre Bourdieus Konzept der rationalen Pädagogik als Chance für mehr Bildungsgerechtigkeit	32
Michael Wimmer	
Kulturelle Bildung in Österreich in Zeiten der rechten Kulturrevolution	43
Christina Schweiger	
Ein Beispiel für Kulturelle Bildung und künstlerisch-kulturelle Vernetzungsarbeit im österreichischen Schulsystem: Das NCoC für Kulturelle Bildung	57
Ingrid Krottendorfer	
Kulturelle Bildung an die Schulen: Stärkung der Lehrperson durch den Hochschullehrgang Kulturpädagogik	63
Nadja Köffler	
Visualität und Kultur: Ein bilddidaktischer Beitrag zu Kulturen des Sehens im Kontext der visuellen Bildung	68

Marion Thuswald, Elisabeth Sattler	
Critical Diversity in der kulturellen und sexuellen Bildung	82
<i>Einblicke in das kunst- und sexualpädagogische Projekt Imagining Desires</i>	
Julia Köhler	
Kulturelle Bildung in der (Aus-)Bildung angehender Lehrer*innen	97
<i>Zwei Beispiele zu Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit Kultureller Bildung im Lehramtsstudium</i>	
Alexander Hoffelner	
Aus der Unterdrückung!	108
<i>Theaterpädagogische Wege zur Freiheit</i>	
Eva Scheibelhofer-Schroll	
Theatrale Sinnräume.Kulturelle Bildungsräume	121
<i>Bedeutsamkeit lebendiger Unterrichtsszenarien und Praxisimpulse für performative Zugänge zum Lernen</i>	
Vera Schwarz, Fares Kayali, Petra Schwarz	
Kulturelle Bildung und die digitale Revolution – Empowerment durch Kreativität	134
Eveline Christof	
Ästhetische Lernprozesse im Kontext kultureller Bildung und deren Bedeutung für die Schule	146
Autor*innenverzeichnis	164

Alexander Hoffelner

Aus der Unterdrückung! Theaterpädagogische Wege zur Freiheit

„Now more than ever before in our nation, we need educators to make schools places where the conditions for democratic consciousness can be established and flourished“.

Als im Jahr 1964 das Militär die Macht in Brasilien übernahm, musste der Pädagoge Paulo Freire vorerst einen Schlussstrich unter seine bisherigen Bildungsbestrebungen ziehen. Der Militärputsch sollte der Auftakt zu einer etwa 20-jährigen Diktatur sein, die von Volksbildung nichts mehr wissen wollte. Das von Freire entwickelte Alphabetisierungsprogramm wurde eingestellt, er selbst musste ins Gefängnis und etwas später nach Chile ins Exil (Schreiner et al. 2007, S. 17). Dort entwickelte er einen pädagogischen Ansatz, der Menschen die Möglichkeit an die Hand geben sollte, sich aus jeglicher Form von Unterdrückung zu befreien und Freiheit und Selbstbestimmung zu erlangen.

Darauf aufbauend entwickelte Augusto Boal wenige Jahre später das Theater der Unterdrückten (TdU), einen theatralen Ansatz, der aus einer Vielzahl an Methoden besteht (Boal 1976/2013). Welche pädagogischen Implikationen sich mit diesem Ansatz verbinden, wie er in der schulischen Bildung eingesetzt werden kann und welche Begriffe von Lehren und Lernen dafür notwendig sind, soll Gegenstand dieses Artikels sein. Dabei wird insbesondere auf die Hauptmethode aus dem TdU, nämlich das Forumtheater, genauer eingegangen. Das Ziel ist es, auf das Potenzial dieses Ansatzes aufmerksam zu machen und den Transfer in die schulische Praxis zu erleichtern.

„Pedagogy of the Oppressed“ – das pädagogische Fundament

Die theoretische Grundlage für das TdU lieferte Paulo Freire mit seiner „Pädagogik der Unterdrückten“, die 1968 erstmals auf brasilianisch (engl. 1970) erschien. Freire geht es bei der Bildungsarbeit

grundsätzlich um die Humanisierung, verstanden als Prozess, der Menschen von Unterdrückung befreit und dadurch ihre Menschlichkeit wiederherstellt. Ähnlich der Ansicht Kants¹, haben sich die Unterdrückten Freire zufolge schon an die Unterdrückung gewöhnt und haben Angst vor der Freiheit sowie der Übernahme von Verantwortung (vgl. Dalhoff et al. 2007, S. 61).

Freire beginnt seine Überlegungen mit der Beschreibung des status quo. Er bezeichnet das (damals) gegenwärtige Bildungssystem als ‚banking concept of education‘. Wie Bankangestellte Geld auf Bankkonten aufbewahren, würden Lehrer*innen Wissen in den Köpfen der Lernenden deponieren, um es zu einem bestimmten Zeitpunkt in Form von Tests oder Schularbeiten wieder abzufragen. Die Lehrer*innen sind dabei allwissend, dominant und richtungsweisend, während Lernende als passive, unwissende Objekte wahrgenommen werden, deren einziger Job es sei, still und ruhig ihnen Präsentiertes aufzunehmen. Freire verortet damit in schulischen Bildungsprozessen eine klare Dichotomie zwischen Lehrenden und Lernenden, die sich ganz klar hierarchisch manifestiert. Wissen und Welt werden dabei als etwas sehr Statisches betrachtet, das nicht flexibel, sondern in Stein gemeißelt ist. Wissen gilt als fixiert, Welt als unveränderlich. Eine solche Praxis fördert Unterdrückung und stützt bestehende Machtverhältnisse. Sie kann nicht dazu beitragen, dass diese hinterfragt und verändert werden (vgl. Freire 1970/2013, S. 44 – 52). Das eigene Denken hat in diesem System keine Bedeutung.

Jahrzehnte später äußert sich die US-amerikanische Kulturwissenschaftlerin bell hooks ähnlich ihrem großen Vorbild Freire: „By the time most students enter college classrooms, they have come to dread thinking. Those students who do not dread thinking often come to classes assuming that thinking will not be necessary, that all they will need to do is consume information and regurgitate it at the appropriate moments.“ (hooks 2010, S. 8). Dieses Verständnis von Lernen wird also auch heute noch gelebt, und Vorstellungen dieser Art lassen sich bestimmt in vielen Regionen der Erde noch finden.

1 Faulheit und Feigheit sind die Ursachen, warum so ein großer Teil der Menschen, nachdem sie die Natur längst von fremder Leitung freigesprochen (*naturaliter maiorenes*), dennoch gern zeitlebens unmündig bleiben; und warum es anderen so leicht wird, sich zu deren Vormündern aufzuwerfen.“ (Kant 1784/1999, S. 20)

Freire lässt uns jedoch nicht mit diesem Bild von Lernen zurück, sondern formuliert eine Alternative dazu, die er als ‚problem-posing education‘ bezeichnet. Diesem Ansatz zufolge entwickeln Menschen ‚their power to perceive critically *the way they exist* in the world *with which* and *in which* they find themselves; they come to see the world not as a static reality, but as a reality in process, in transformation. [Hervorhebungen Freire]“ (Freire 1970/2013, S. 56) Diese neue Herangehensweise fördert die Handlungsfähigkeit der Lernenden im Hinblick auf das Hinterfragen und Verändern von Welt und rückt diese in den Mittelpunkt des Lernprozesses. Damit kann Welt nicht mehr als statisch angesehen werden, sondern befindet sich in ständiger Veränderung. Die Lehrperson ist nun nicht die allwissende Instanz, sondern ebenso Lernende*r. Sie kann Materialien zur Verfügung stellen, um gemeinsam mit den Schüler*innen an Problemen zu arbeiten. Diesen ist inhärent, dass sie keine einzig ‚wahre‘ Lösung haben, sondern ergebnisoffen sind und die Lösungen von den Lernenden selbst kommen. Damit entfernt sich Freire von einem dogmatischen bzw. kanonischen Wissensbegriff und steuert einen Lernprozess an, in dem Lehrende und Lernende auf Augenhöhe gemeinsam nach Lösungen suchen und auch bereit sind, diese umzusetzen. Schlussendlich geht es darum, eine „authentic form of thought and action“ (Freire 1970/2013, S. 56) zu finden, also das Denken mit dem Handeln zu verknüpfen.

Diese Prozessoffenheit und die angesprochene Verknüpfung von Denken und Handeln ist auch der kulturellen Bildung inhärent. Kultur, im weitesten Sinne verstanden als das Hervorbringen menschlichen Denkens und Fühlens jeglicher Art in Form von (künstlerischen) Artefakten und performativen Akten, wird insofern bildend, als die Auseinandersetzung selbst individuelle und intersubjektive Prozesse in Gang setzt, die zur Weiterentwicklung der Sich-Bildenden in verschiedenen Kompetenzbereichen beiträgt. Kulturelle Bildung kann damit leicht als Konsequenz der Forderungen Freires betrachtet werden, da sie ebenfalls von rein kognitivem Lernen absieht und einen ganzheitlichen Lernprozess auf kognitiver, emotionaler und sozialer Ebene ansteuert, der mit allen Sinnen vollzogen wird (vgl. Witte 2003, S. 171). Sie ist damit zugleich ästhetische Bildung, als sie „Bildung durch kulturelle Aktivitäten und Darstellungsformen [...] und die Reflexion künstlerischer und kul-

tureller Prozesse und Resultate“ (Liebau, Klepacki, Zirfas 2009, S. 94) umfasst und die Sinneswahrnehmung als ihren Bezugspunkt nimmt (vgl. ebd., S. 94). Nichts anderes als diesen Transfer von den bildungstheoretischen Überlegungen hin zu einem konkreten Ansatz für die Praxis hat Augusto Boal mit seinem TdU vollzogen.

Theater der Unterdrückten – Vorgehensweise und Zielsetzungen

„Das Theater der Unterdrückten und seine Formen [...] entstanden als Antwort auf die Repression in Lateinamerika, wo täglich Menschen auf offener Straße niedergeknüppelt werden, wo die Organisationen der Arbeiter, Bauern, Studenten und Künstler systematisch zerschlagen, ihre Leiter verhaftet, gefoltert, ermordet oder ins Exil gezwungen werden. Dort ist das Theater der Unterdrückten entstanden.“ (Boal 1976/2013, S. 67) Augusto Boal nahm also ebenfalls die Unterdrückungssituation der Lateinamerikaner*innen zum Anlass für seine theatralen Ansätze. Auch ihn ereilte das Schicksal der Verhaftung und des Exils, die er in dem eingangs zitierten Auszug aus seinem Buch thematisiert. Boal beschreibt Lateinamerika in den 1970er Jahren als „blutgetränkten Kontinent“ (Boal 1976/2013, S. 68), der jedoch als Ausgangspunkt seines TdUs gesehen werden kann. Er habe das Konzept später auf Europa übertragen, wo er es mit subtileren Formen der Unterdrückung zu tun gehabt habe, z. B. in Form von gesellschaftlich reproduzierten Geschlechterhierarchien.²

Das Forumtheater, das als „Krönung“ des TdU gilt, soll nun näher vorgestellt werden. Im Forumtheater werden Szenen gespielt, die eine beliebige Form von Unterdrückung zeigen. Es gibt Protagonist*innen, die ungerecht behandelt oder diskriminiert, kurzum: unterdrückt werden. Die Szene zeigt deren Situation und macht klar, worum es geht, endet jedoch am Höhepunkt und zeigt damit keine Lösung des Problems oder eine Lösung, die nicht hinreichend

2 Zahlreiche Beispiele seiner Stücke liefert Augusto Boal unter anderem in seinem Buch „Theater der Unterdrückten“ (Boal 1976/2013). Er skizziert dort Beispiele aus seiner Theaterarbeit in Lateinamerika und in Europa und veranschaulicht damit das breite Spektrum des TdU, das in diesem Artikel naturgemäß nicht abgebildet werden kann. Den interessierten Leser*innen sei deshalb die Lektüre dieses Buches sehr ans Herz gelegt.

ist. „Each story represents the perspective of an oppressed protagonist actively engaged in implementing a strategy for resolving a conflict“ (Picher 2007, S. 82), wobei es sich um Strategien handelt, die vorerst misslingen, um so eine Offenheit für die Lösungen der Teilnehmenden zu schaffen. Der Inhalt der Szenen kann dabei von Kleingruppen von Schüler*innen selbst erarbeitet und präsentiert werden, kann von den Lehrenden in Form eines kurzen Textes vorgegeben oder durch ein Rahmenthema eingeschränkt werden. Bei fortgeschrittenen Gruppen ist es auch möglich, dass die Szene vor Publikum live improvisiert wird.

Nachdem diese Szene dem „Publikum“ einmal vorgespielt wurde, wird sie mehrmals wiederholt. Bei jeder Wiederholung besteht die Möglichkeit, dass eine Figur von jemandem aus dem ‚Publikum‘ ausgetauscht wird und diese Person die Handlung weiterspielt und dabei versucht, eine Lösung für das Problem zu finden. „Es genügt, dass der Zuschauer ‚Stop!‘ ruft und auf die Spielfläche kommt.“ (Boal 1976/2013, S. 83f.) Er* bzw. sie* kann beim Spielen die Unterdrückung vielleicht etwas auflösen, in eine andere Richtung lenken oder kläglich scheitern. Der Ausgang ist schlussendlich offen, bietet aber ein großes Potenzial, die Erfahrungen aller Spielenden im Anschluss zu reflektieren und den Lösungsansatz und das Problem gemeinsam zu diskutieren. Bei jeder neuen Runde wird nur eine Person ausgetauscht und von der neuen Person solange gespielt, wie sie es für sinnvoll im Hinblick auf die Bearbeitung des Problems erachtet.

Boal brachte das Konzept mit folgendem Satz auf den Punkt: „Forumtheater ist eine kreative Spielform, die Schauspieler und Zuschauer gleichermaßen einbezieht.“ (Boal 1976/2013, S. 83) Das Publikum besteht nicht mehr aus einer passiven Masse, die einer Theatervorstellung zusieht, sondern sie kann jederzeit aktiv eingreifen. Es gibt keine Schauspieler*innen und Zuseher*innen, sondern nur ‚spect-actors‘, eine hybride Form, die es ermöglicht, das Geschehen auf der Bühne zu beobachten, mitzudiskutieren und zu beeinflussen. Damit wird – auch den Forderungen Freires folgend – das passive Objekt handlungsfähig und kann in den Lauf der Dinge eingreifen. Der wohl wichtigste Aspekt dabei ist – abgesehen von der Erfahrung, in die Handlung einzutreten und diese mitzugestalten – die Diskussion inklusive Reflexion im Anschluss. Hier beschäftigt man sich mit Fragen wie:

- Wie war es, diese Rolle weiterzuspielen? Wie war es für die Mitspieler*innen in der Szene? Wie war es für die Person, die eingesprungen ist?
- Was hat sich in dieser Szene verändert? Wie hat es sich verändert?
- Welche Aspekte dieser Lösung sind sinnvoll oder zielführend?
- Wo sind wir mit dieser Lösung angestanden?
- Wo gab es Widerstand? Wo gab es Überraschungsmomente?
- Ist diese Lösung für alle befriedigend?

Die Liste dieser Fragen ließe sich noch beliebig fortsetzen. Der springende Punkt bei der Diskussion ist die Auseinandersetzung mit den Erfahrungen und die Diskussion der Lösung. Damit kann gemeinsam erörtert werden, inwieweit Probleme so gelöst werden können. In weiterer Folge können auch die verschiedenen Lösungsansätze gegenübergestellt werden. Dadurch, dass alle anwesenden Personen einbezogen werden können, kann man auch von einer „shared dramaturgy“ (Picher 2007, S. 85) sprechen.

In Forumtheater-Kreisen hat sich das Dogma durchgesetzt, dass nur Unterdrückte und Mitläufer*innen von außen ausgetauscht werden können, weil man nur so die Unterdrückung beheben könne und es unrealistisch sei, dass Unterdrückter*innen freiwillig von ihrem Denken und Handeln abweichen, da es ihnen ja hauptsächlich Vorteile bringe. An dieser Ansicht hat sich aber auch genug Kritik geregt: „Ein solches Verständnis von TdU zeugt von einem sehr mechanischen Weltbild und dient eher der Einübung des Dichotomismus von Gut und Böse.“ (Hahn 2018a, S. 95) Diese Herangehensweise sei also zu vereinfachend und reproduziere dichotome Weltbilder, die einer Lösung nicht zuträglich sind. Ich möchte mich ebenfalls dieser Meinung anschließen, da es auch eine wertvolle und hilfreiche Erfahrung sein kann, sich in die Rolle der Unterdrückter*innen hineinzuversetzen. So kann ein Perspektivenwechsel gelingen, der Ansichten und Handeln anderer nachvollziehbarer oder greifbarer macht und im Hinblick auf Konfliktlösungen sinnvoll erscheint. Auch Boal sprach von dieser Herangehensweise, wenn er meinte: „Die Zuschauer dürften grundsätzlich jeden Schauspieler ersetzen; sie dürfen also auch die Rolle der Unterdrückter übernehmen, sehen, wie sie sich dabei erleben.“ (Boal 1976/2013, S. 84)

Lernen im Theater der Unterdrückten

Das Theater der Unterdrückten bietet den Lernenden die Möglichkeit, sich selbst auszuprobieren und ihre eigenen Ideen einzubringen. Sie fordert und fördert damit Eigenständigkeit und Selbstverantwortung: „Den Zuschauern-Mitwirkenden muß klar werden, daß es an ihnen liegt, die Wirklichkeit zu verändern.“ (Boal 1976/2013, S. 85) Bieten Lehrpersonen ihren Schüler*innen solche Unterrichtssettings an, so kann sich das positiv auf ihre Selbstwirksamkeitserfahrungen auswirken. Die Lernenden erfahren, dass ihnen was zugetraut wird, was ein wichtiger Beitrag zu ihrer Selbstkompetenz leisten kann. Sie erleben sich als wirksam. In der Realität erfahren Lernende in der Schule wenig Demokratie. Entscheidungen wurden meistens bereits ohne sie gefällt (vgl. Hofmann 2008, S. 21). In der Hinsicht lässt das TdU mehr Demokratie in die Schule einfließen, da nur ein Rahmen vorgegeben ist, der Prozess selbst jedoch stark von den Lernenden mitgestaltet wird.

Damit lässt sich auch die Brücke zur Politischen Bildung schlagen. Gemäß des Unterrichtsprinzips von 1978 sollte diese bereits seit über 40 Jahren (!) in allen Schulen und in allen Fächern gelehrt werden. Dem Grundsatzterlass zufolge soll Politische Bildung einen wesentlichen Beitrag zur Demokratie leisten und dazu führen, dass gesellschaftliche Strukturen und Machtverhältnisse kritisch hinterfragt, die dahinterstehenden Interessen analysiert und bewertet sowie gesellschaftliche Zustände auf dieser Basis auch verändert werden (vgl. BMBWF 2015). Die Lernenden erfahren sich als aktiv Teilhabende einer demokratischen Struktur und lernen, dass sie selbst Zustände beeinflussen und verändern können. Gemäß der politischen Urteilskompetenz erweitern sie ihre „Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zu einer selbstständigen, begründeten und möglichst sach- und/oder wertorientierten Beurteilung politischer Entscheidungen, Probleme und Kontroversen“ (Krammer 2008, S. 7). Darüber hinaus werden sie jedoch auch aktiv und versuchen sich als Akteur*innen in einer szenischen Welt, die zugleich hohe reale Relevanz hat. Sie erweitern damit ihre „Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, eigene Positionen in politischen Fragen zu formulieren und zu artikulieren, politische Positionen anderer zu verstehen und aufzugreifen“ (ebd., S. 9) und arbeiten damit am Ausbau ihrer politischen Handlungskompetenz.

Kommen wir noch einmal zurück zu Freire, dem es ja auch um das eigenständige Kreieren von Wissen geht und folgen wir dabei auch Forderungen von Bildungstheoretiker*innen wie Keith Sawyer (z. B. 2006, 2011), die eine Vorbereitung auf die Wissensgesellschaft (knowledge society) fordern, welche das kollaborative, kreative Arbeiten und Lernen fokussiert, so kommen wir gleichsam auch in den Bereich der Kulturellen Bildung. Die theaterpädagogische Herangehensweise an sich erschöpft sich ja nicht in der Nachahmung, sondern es wird eine „individuelle Figur kreiert, die als individueller Ausdruck menschlicher Möglichkeiten verstanden werden muss“ (Liebau, Klepacki, Zirfas 2009, S. 136). In der szenischen Darstellung realisiert sich etwas Neues, das durch die Lernenden ans Tageslicht kommt. Sie sind damit nicht nur kreativ, sondern dieser Ausdruck ist darüber hinaus ganzheitlich und wird mit allen Sinnen vollzogen, er verhilft zu Selbst- und Weiterkenntnis und hat starken reflexiven Charakter. Das Theaterspiel hat insofern einen bildenden Charakter und ermöglicht den Schüler*innen den Ausbau des eigenen Selbstbewusstseins und des Selbstwertgefühls, aber auch der Konzentration, Kommunikation, Kooperation und Kreativität (vgl. ebd., S. 136). Gerade den letzten beiden Elementen wird in der heutigen Gesellschaft und Arbeitswelt höchste Bedeutung beigemessen (vgl. Sawyer 2006). Damit könnte auch der äußerst ökonomisch gedachten Schulpolitik³ ein Argument an die Hand gegeben werden, Theater verstärkt in schulischen Curricula zu verankern, auch wenn diese Argumentation nicht der hier vorgestellten theaterpädagogischen Perspektive entsprechen würde, weil es ja deren Ziel ist, eine wirtschaftliche Verwertungslogik im besten Fall kritisch zu hinterfragen und nicht sich dieser zu unterwerfen.

3 Eckart Liebau (2014, S. 21) hält die ökonomische Argumentationslogik in der Kulturellen Bildung für eine der wirkmächtigsten. Sie fokussiert auf die ökonomischen Effekte, welche kulturpädagogische Ansätze mit sich bringen und bewegt sich damit im Rahmen einer Logik, welche den Menschen als (Human-)Ressource für die Wirtschaft betrachtet, die es mit Kompetenzen auszustatten gilt. Das Menschenbild, das dieser Ansatz vertritt, ist mit jenem mündiger Bürger*innen nicht mehr in Einklang zu bringen. In der drastischsten Auslegung dieser Sichtweise wird der Mensch zur Ware, welche in der Wirtschaft verwertet werden kann (vgl. Ribolits 2006).

Lehren und das Theater der Unterdrückten

Wir müssen uns nun noch fragen, welche Funktion der Lehrende in dieser Art von Bildungsprozessen hat und wofür sie zuständig ist. Werfen wir noch einmal einen Blick in Richtung Freire, so finden wir dort die Forderung nach kreativen Lehrkräften, die Rahmenbedingungen zur Verfügung stellen, in denen Lernende ihr eigenes Wissen kreieren und weiterentwickeln können (vgl. Freire 1970/2013, S. 52 – 54). Die Lehrperson hat sich damit von ihrer (scheinbaren) Allwissenheit zu entfernen und eine strikte Hierarchie zu verwerfen. Sie kann genauso gut Lernende*r werden, wie auch die Schüler*innen Lehrende sein können. McLauchlan (2011, S. 43) beschrieb die Rolle der Lehrer*innen folgendermaßen: „They provide structure and predictability, while at the same time offering freedom of choice and prudent opportunities for risk taking and creativity.“

Neben dem Festlegen eines Rahmens, hat die Lehrperson auch die Funktion der Spielleitung zu übernehmen, zu der Boal (1976/2013, S. 85) meint: „Er [der Spielleiter, Anm. AH] hat nicht die Wahrheit für sich gepachtet, sondern ermutigt die Beteiligten, ihren Standpunkt zu vertreten und ihn durchzusetzen.“ Das spielt zum einen auf die Tatsache an, dass die Spielleitung eine Art von empowerment betreiben soll und die Unterdrückten dabei (unter)stützt, ihre Standpunkte artikulieren zu können. Zum anderen verweist dieses Zitat auf den Umstand, dass es hier keine endgültige Wahrheit gibt, die man Lernenden aufs Auge drücken kann. Die Impro-Ikone Viola Spolin (1963/1999, S. 356) benannte letztere Form des Lehrens als Autoritarismus, genauer als „Imposing one's own experiences, frames of reference, and behavior patterns upon another“.

Theatrale Arbeit im Allgemeinen, und die Arbeit mit dem Theater der Unterdrückten im Speziellen sollte von Bewertungen absehen, die machtvoll Richtig-/Falsch-Schemata reproduzieren und Vergleiche setzen, etwas, das im Schulsystem ohnehin weite Verbreitung hat: „Das System Schule ist – so wie überhaupt unser ganzes Leben – voller Bewertungen, und es braucht eine große Wachsamkeit, um sich nicht in das System hineinziehen zu lassen. Wenn einem dies bewusst ist, bietet die Forumtheater-Arbeit aber einen guten Anker hierfür. Benennen, aber nicht bewerten.“ (Wil-

ckens-von Hein 2018, S. 64f.) Nach diesem Prinzip gilt es, die Beobachtung zu schulen, Diskurse zu fördern und Diskussionen abseits von Richtig und Falsch in den Mittelpunkt zu stellen.

Zu guter Letzt hat die Lehrperson auch sorgfältig und gezielt an die Theaterarbeit heranzuführen. Dazu gehört es, einen Raum zu schaffen, der theatrale Arbeit zulässt und langsam in diese Form der Arbeit einzuführen. Das Aufwärmen von Körper und Stimme gehört genauso dazu wie Spiele zur Förderung der Wahrnehmung, Aufmerksamkeit und Konzentration. Ein ausgiebiges Warm-Up ist daher unerlässlich und muss von der Lehrperson geplant und angeleitet werden. Augusto Boal (1998/2016) hat mit seinen „Übungen für Schauspieler und Nicht-Schauspieler“ ein riesiges Repertoire an Übungen zur Verfügung gestellt, aber auch bei Viola Spolin (1999) und Keith Johnstone (2018) werden wir hier schnell fündig.

Fazit

Das Theater der Unterdrückten, insbesondere das Forumtheater, kann als ein machtvoll Instrument in der schulischen Bildung gesehen werden, das Lernende als selbstständig agierende Menschen versteht, deren Ansichten und Meinungen wichtig sind. Neben dem Potenzial der theaterpädagogischen Arbeit, selbstbezogene und soziale Kompetenzen zu erweitern, kann damit ein wesentlicher Beitrag zur Politischen Bildung und letztlich zur Demokratie geleistet werden. Damit wird Schule einmal mehr ihrem Auftrag gerecht, die Herausbildung mündiger Bürger*innen für das demokratische System zu fördern, wie es im Schulorganisationsgesetz (SchOG § 2 Abs. 1) als wesentliche Aufgabe von Schule beschrieben wird.

Welche Vielzahl an Möglichkeiten das Theater der Unterdrückten für Schule und Bildungsprozesse bietet, hat nicht zuletzt der kürzlich erschienene Sammelband „Theater der Unterdrückten als Mosaikstück gesellschaftlichen Wandels“ (Hahn 2018b) gezeigt. Forumtheater wird dort zur Reflexion und Diskussion über Klima und Ernährung, zum empowerment von Geflüchteten genauso wie zur Sensibilisierung für und Prävention von Mobbing eingesetzt. Dennoch sollte diese Form nicht leichtfertig praktiziert werden, da sie ansonsten droht, sich irgendwo zwischen beliebig und gefährlich

aufzuhalten. Lehrer*innen, die diesen Ansatz einsetzen, sollten ihn selbst mehrfach erlebt und reflektiert haben, um das Potenzial des TdU ausschöpfen zu können und auch gekonnt mit auftretenden Situationen umgehen zu lernen, frei nach dem Gedanken: „Theatre of the Oppressed activities are powerful, and as such can be misused. The author advocates thorough training and study of these methods before undertaking them with students.” (Stahl 2018, p. 373) Eine Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex ‚Bildung und Mündigkeit‘, dem Unterrichtsprinzip ‚Politische Bildung‘ sowie der Theaterpädagogik überhaupt bleibt im allgemeinen Lehramtsstudium (zumindest im Verbund Nord-Ost) immer noch größtenteils unterbelichtet und obliegt der Schwerpunktsetzung einzelner Lehrveranstaltungsleiter*innen (vgl. Hoffelner 2019). Es liegt damit in der Verantwortung der Lehrer*innen, sich die theoretischen Grundlagen anzueignen und die Erfahrungen in der theatralen Praxis zu erwerben, um so ein Stück weit dazu beitragen zu können, dass sich die Menschen nachkommender Generationen als Mitwirkende in den Handlungen der Welt verstehen lernen. Nur dann kann die Schule auch wirklich ihre Aufgabe erfüllen, einen Beitrag zu mehr Mündigkeit und Demokratie in der Gesellschaft zu leisten.

Literatur

- BMBWF (2015): Unterrichtsprinzip Politische Bildung, Grundsatzverlass 2015, online abrufbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2015_12.html (letzter Zugriff am 30. Mai 2019)
- Boal, Augusto (1976/2013): Theater der Unterdrückten, 6. Ausgabe. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Boal, Augusto (1998/2016): Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler, 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dalhoff, Maria et al. (2007): Grundzüge in Paulo Freires Werk. In: Journal für Entwicklungspolitik, vol. XXIII 1B, S. 60–65.
- Hahn, Harald (2018a): Theater der Unterdrückten zwischen Religion und Neoliberalismus – Gedanken, Ansichten und Polemik eines Ketzers. In: Ders. (Hrsg.) Theater der Unterdrückten als Mosaikstück gesellschaftlichen Wandels. Einblicke, Ansichten und Projekte. Stuttgart: ibidem. S. 93–103.
- Hahn, Harald (2018b): Theater der Unterdrückten als Mosaikstück gesellschaftlichen Wandels. Einblicke, Ansichten und Projekte. Stuttgart: ibidem.
- Hoffelner, Alexander (2019): Wie Lehrer*innen Mündigkeit fördern können. Ein problemorientierter Ansatz aus dem Theater der Unterdrückten.

- In: zeitgenossin, Online Ausgabe: Europa, online abrufbar unter <https://www.oeh.univie.ac.at/zeitgenossin/wie-lehrerinnen-muendigkeit-foerdern-koennten-ein-problemorientierter-ansatz-aus-dem> (letzter Zugriff am 12. Juni 2019)
- Hofmann, Franz (2008): Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen im Unterricht. Anregungen für Lehrer/innen und Studierende, herausgegeben vom Österreichischen Zentrum für Persönlichkeitsbildung und Soziales Lernen, online abrufbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/persoeneichkeitsstaerkung_16250.pdf?61ecav (letzter Zugriff am 15. Juni 2019)
- hooks, bell (2010): Teaching Critical Thinking. Practical Wisdom. New York/London: Routledge.
- Johnstone, Keith (2018): Theaterspiele: Spontaneität, Improvisation und Theatersport, 11. Auflage. Berlin: Alexander Verlag.
- Kant, Immanuel (1784/1999): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Brandt, Horst D. (Hrsg.): Immanuel Kant. Was ist Aufklärung? Ausgewählte kleine Schriften. Hamburg: Felix Meiner Verlag. S. 20–27.
- Krammer, Reinhard (2008): Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Struktur-Modell. In: Informationen zur Politischen Bildung. Kompetenzorientierte Politische Bildung, Band 29, herausgegeben vom Forum Politische Bildung, S. 5–14.
- Liebau, Eckart/Klepacki, Leopold/Zirfas, Jörg (2009): Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule. Weinheim und München: Juventa.
- Liebau, Eckart (2014): Wie beginnen? Metatheoretische Perspektiven zur Erforschung Kultureller und Ästhetischer Bildung. In: Liebau, Eckart/Jörisen, Benjamin/Klepacki, Leopold (Hrsg.): Forschung zur Kulturellen Bildung. Grundlagenreflexionen und empirische Befunde. München: ko-paed, S. 13–28.
- McLauchlan, Debra (2011): What Makes a Great High School Drama Teacher? In: Schonmann, Shifra (Hrsg.): Key Concepts in Theatre/Drama Education. Rotterdam: Sense Publishers. S. 39–44.
- Picher, Marie-Claire (2007): Democratic Process and the Theater of the Oppressed. In: New Directions for Adult and Continuing Education, 116, S. 79–88.
- Ribolits, Erich (2006): Humanressource – Humankapital. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Wien: Löcker Verlag, S. 135–145.
- Sawyer, Keith R. (2006): Educating for Innovation. In: Thinking Skills and Creativity, 1, S. 41–48.
- Sawyer, Keith R. (2011): Structure and Improvisation in Creative Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schreiner, Peter/Mette, Norbert/Oesselmann, Dirk/Kinkelbur, Dieter (2007): Einführung. In: Dies. (Hrsg.): Paulo Freire. Unterdrückung und Befreiung. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

- Spolin, Viola (1999): *Improvisation for the Theater*, 3. Auflage. Evanston: Northwestern University Press.
- Stahl, Sooz (2018): Acting Out to Call In: Practicing Theatre of the Oppressed With High School Students. *The Educational Forum*, 82 (3), S. 369–373.
- Wilckens-von Hein, Friderike (2018): Powerkids. In: Hahn, Harald (Hrsg.): *Theater der Unterdrückten als Mosaikstück gesellschaftlichen Wandels. Einblicke, Ansichten und Projekte*. Stuttgart: ibidem. S. 49–65.
- Witte, Wolfgang (2003): Kulturelle Bildung. In: Koch, Gerd/Streisand, Mari-
anne (Hrsg.): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin/Milow: Schibri.
S. 170–171.