

IMPULSE FÜR DEN GESCHICHTSUNTERRICHT

■ Alexander Hoffelner

Creative Power durch Improvisation im Unterricht

Improvisationsspiele und ihr Potenzial für einen zeitgemäßen historisch-politischen Unterricht

Einführung in das Thema und Fragestellung

Improvisieren ist Teil unseres Lebens. Wir improvisieren üblicherweise, wenn sich etwas ereignet, das nicht vorhergesehen werden konnte oder nicht geplant war. Was jedoch oft aus einer Not heraus geschieht, kann bewusst und zielführend eingesetzt werden. Musikerinnen, Performer und Theaterleute zählen die Improvisation schon lange Zeit zu einem ihrer Kerngeschäfte.¹ Darüber hinaus kann Improvisation aber auch einen wesentlichen Beitrag zum schulischen Unterricht und zu den Bildungszielen leisten. Sie kann Kreativität fördern und dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler wesentliche fachspezifische Ziele und Kompetenzen in Geschichte und Politik erreichen bzw. trainieren.

Der Bildungspsychologe R. Keith Sawyer konstatierte in diesem Zusammenhang:

„Great teaching involves many structuring elements, and at the same time requires improvisational brilliance. Balancing structure and improvisation is the essence of the art of teaching.“²

Er verortete damit den idealen Unterricht in einer Sphäre von sowohl fachlicher Struktur als auch Improvisation. Er sieht sein Modell der „*disciplined improvisation*“ als Idealform von Unterricht, das mit dem wirtschaftlichen Wandel der letzten Jahrzehnte – von der Industrielandschaft hin zur Kreativwirtschaft – zumindest in der „westlichen Welt“ auch notwendig geworden sei. Die Kreativwirtschaft zeichne sich durch „*the production and distribution of knowledge and information, rather than the production and distribution of things*“ aus.³ Unser Schulsystem sei jedoch immer noch auf ein industrielles Wirtschaftssystem ausgerichtet.⁴ So gehört es zum Regelbetrieb, dass sich Schülerinnen und Schüler Wissen anzueignen haben, um dieses zum gegebenen Zeitpunkt in Form

von Tests, Schularbeiten oder anderen Prüfungsformaten zu reproduzieren, anstatt neues, eigenes Wissen zu kreieren. Damit ist das *banking concept of education*, das Paulo Freire bereits vor 50 Jahren als gängiges Unterrichtskonzept zur Verhinderung von Mündigkeit beschrieben hat, nach wie vor omnipräsent:

„The capability of banking education to minimize or annul the students' creative power and to stimulate their credulity serves the interests of the oppressors, who care neither to have the world revealed nor to see it transformed.“⁵

Schülerinnen und Schüler sollten heute *creative power* entwickeln, welche ihnen das (Über-)Leben in der Kreativwirtschaft und in der Gesellschaft wenn schon nicht sichern, so doch zumindest erleichtern kann. Sie sollten Wissen nicht reproduzieren, sondern selbst erschaffen können, um den Anforderungen unserer Welt gewachsen zu sein und in dieser autonomer agieren zu können.

Die gegenwärtige Geschichtsdidaktik im deutschsprachigen Raum fokussiert ebenfalls auf die Eigenständigkeit der Lernenden. Sie sollen nicht bereits produziertes Wissen wiedergeben, sondern selbst Urteile fällen, eigene Darstellungen historischer Sachverhalte kreieren sowie erkennen, dass Geschichte kein Fixum ist, das sich so und nicht anders vollzogen hat, sondern immer aus einer bestimmten Perspektive heraus konstruiert wird.⁶ Michael Sauer sieht es als die „größte Herausforderung“ des Geschichtsunterrichts, junge Menschen zu „mündigen Verbrauchern“ von Geschichtskultur⁷ zu machen. Dass der Mündigkeitsbegriff auch für die Politikdidaktik als zentraler Terminus gilt,⁸ muss hier wohl nicht weiter ausgeführt werden.

So ergeben sich Verknüpfungen zwischen Kreativität, historischer sowie politischer Bildung und allgemeinen bildungstheoretischen Ansprüchen, die im Schulunterricht eine Rolle spielen. Als Möglichkeit, diese Verbindung wirksam werden zu lassen, soll im Rahmen diese Beitrags gezeigt werden, dass sich Methoden aus dem modernen Improvisationstheater dazu in besonderer Weise eignen. So können folgende Leitfragen für diesen Artikel formuliert werden:

- Wie können Methoden aus dem Improvisationstheater im historischen bzw. politisch bildenden Unterricht im Sinne der Förderung von Mündigkeit und *creative power* zielführend eingesetzt werden?
- Wie können durch diese Methoden fachspezifische und überfachliche Kompetenzen gefördert und fachdidaktische Diagnostik betrieben werden?
- Welche Rahmenbedingungen sind einem Unterricht mit theatralen Methoden förderlich?

Der Artikel stellt dabei insbesondere die Methode des *Monologue Switch* und eine Erweiterung um den Aspekt *Gibberish* aus dem modernen Improvisationstheater vor. In den ersten beiden Teilen, die eher theoretischer Natur sind, werden grundsätzliche

Aspekte des Improvisationstheaters aufgezeigt und ihre Anknüpfungspunkte an die Themenbereiche Schule, Mündigkeit und Bildung sowie Kreativität erläutert. Im dritten Teil werden die beiden Methoden vorgestellt und Einsatzmöglichkeiten im Unterricht anhand konkreter Beispiele skizziert. Im Zuge dessen soll das Potenzial der Methoden in Bezug auf fachdidaktische Diagnostik sowie die Förderung historischer und politischer Kompetenzen erörtert werden. Hilfreiche Anmerkungen aus der Praxis runden den Beitrag schließlich ab. Die fachdidaktisch-theoretische Grundlage für die inhaltliche Auseinandersetzung bieten das Kompetenzmodell für Geschichte, wie es vom Verband der Geschichtslehrer Deutschlands formuliert wurde, und das Kompetenzmodell für Politische Bildung und aktuelle (theater-)pädagogische Werke, die sich mit den Themen Improvisation, Kreativität, Bildung und Mündigkeit auseinandersetzen.

Improvisation, Mündigkeit und Bildung

Stichwörter wie Eigenverantwortung, Freiheit, Mündigkeit sowie Orientierung am Grundgesetz bzw. demokratischen Werten sind in den rechtlichen Grundlagen für die Schule im deutschsprachigen Raum sehr stark verankert.⁹ So soll das heutige Schulwesen zur Mündigkeit erziehen und damit junge Menschen befähigen, über sich eigentätig und autonom zu bestimmen. Der Diskurs um Mündigkeit lässt sich bis in die griechisch-römische Antike zurückverfolgen und erreicht mit Immanuel Kants Text zur Beantwortung der Frage „Was ist Aufklärung?“ im 18. Jahrhundert erneut einen Höhepunkt.¹⁰ Tatsächlich hat Mündigkeit im pädagogischen Denken schon lange einen zentralen Platz eingenommen; sie wurde ebenso als „Letztziel der Erziehung“¹¹ bezeichnet wie auch vielfach diskutiert und – vor allem aufgrund inhaltlicher Unbestimmtheit – kritisiert.¹²

In seiner erstmals im Jahr 1970 erschienenen „Pädagogik der Unterdrückten“ sah Paulo Freire das Problem der Schulbildung darin, dass dieser ein Konzept von Unterricht inhärent sei, das Mündigkeit verhindere. Er nannte dies das *banking concept of education*. Dieses sieht Schülerinnen und Schüler als passive Masse, die von der Lehrperson, die im Gegensatz zu den Lernenden das Wissen besitzt, belehrt werden. Die Lehrperson weiß, was gut und richtig ist, und deponiert dieses Wissen in den Köpfen der Lernenden. Lernen wird damit zum Prozess des Wissenstranfers, in dem Lernende nur jene Inhalte aufnehmen und reproduzieren sollen, die von den Lehrenden vorgegeben werden. Dieses System des Lernens fördert Unterdrückung und keine Autonomie. Lernende werden in gewisser Weise indoktriniert und nicht zum selbstständigen Denken angeregt.¹³ Außerdem ist die Gefahr hoch, dass es sich hier um „träges Wissen“ handelt, Wissen, das für die Lernenden keine Bedeutung hat, nicht zur weiteren Problemlösung notwendig ist und damit funktionslos bleibt. Es werde damit in keiner Weise nachhaltig gelernt, sondern oberflächlich und „äußerlich“.¹⁴

Statt dieses System der Unterdrückung fortzuführen, soll sich Lernen Freire zufolge an Problemen orientieren und nicht an fixierten Sachverhalten. Lehrpersonen sollen ebenso Lernende sein wie die ursprünglich Lernenden zu Lehrenden werden können. Damit soll die Situation der Unterdrückung und das ungleiche Verhältnis beendet werden. Es kommt zu Dialogen auf Augenhöhe und nicht zu Fachvorträgen sowie dazu, dass Lernende Verantwortung für ihre Lernprozesse übernehmen.¹⁵

Dieses pädagogische Konzept wurde vom Theatermacher Augusto Boal aufgenommen. Er entwickelte auf dieser Basis das „Theater der Unterdrückten“, in dem sich das enge Verhältnis zwischen „Mündigkeitspädagogik“ und Theaterspiel ausdrückt. Boals Theaterformen haben es zum Ziel, „unterdrückte Menschen“ zu Handelnden zu machen, die ihr eigenes Schicksal in die Hand nehmen und lernen, dass sie Welt und Gesellschaft verändern werden können. Boal arbeitete damit in der brasilianischen Militärdiktatur der 1970er Jahre wie auch im demokratischen Europa, wo er subtilere Formen der Unterdrückung thematisierte.¹⁶ Seine Arbeit kann als anschauliches Beispiel dafür betrachtet werden, wie pädagogische Überlegungen um das Thema Mündigkeit in einen konkreten, theaterpraktischen Entwurf überführt werden können, wobei Boal auch viel mit dem Aspekt der Improvisation arbeitet.

„*Everyone can act. Everyone can improvise.*“¹⁷ Mit diesen vielversprechenden Sätzen beginnt Viola Spolin, eine der Gründungsfiguren des modernen Improvisationstheaters, ihren Klassiker „Improvisation for the Theater“. Improvisieren ist für sie das Spielen eines Spiels, das Lösen von Problemen¹⁸, ohne vorab zu wissen, wie sich die Bedingungen des Problems gestalten, und auch eine Art Transformation, das Bewegen von etwas und das Voranbringen von Geschichten und Figuren.¹⁹ In den theoretischen Grundlegungen zu ihrer Arbeit betont sie, dass alle Menschen die Fähigkeiten besitzen, um theatral agieren zu können. Die Grundlage dafür sei eine Führung durch Lehrende, die nicht auf Autoritarismus beruht, aber dafür eine emotionale und strukturelle Basis schaffen kann, auf der kollaborativ (und nicht kompetitiv) gearbeitet wird. Als autoritäre Herangehensweise sieht Spolin „*Imposing one's own experiences, frames of reference, and behavior patterns upon another.*“²⁰ In einer Atmosphäre der Gleichberechtigung, die frei von „*authoritarianism*“ ist, kann sich die kreative Persönlichkeit frei entfalten und damit Neues schaffen. Dieser Ansatz verlangt nach Lehrenden, die sich ihres Einflusses bewusst werden und ihre autoritären Attitüden ablegen.²¹ Die Methoden und Spiele, die Spolin entwickelt hat, sind darauf ausgerichtet, insbesondere die Reflexionsfähigkeit und die Möglichkeiten der Spielenden und damit Lernenden in den Fokus zu stellen und nicht die Richtig/Falsch-Schemata Lehrender.²²

Wir können sowohl bei Viola Spolin wie auch bei Augusto Boal – aufbauend auf Paulo Freire – konkrete bildungstheoretische Annahmen und Theorien ausmachen, die sich mit der schulischen Bildung vereinen lassen. Soll Schule zu Autonomie und Mündigkeit erziehen und diese maßgeblich fördern, so können wesentliche Ansätze

aus den dargelegten Theorien des Improvisationstheaters übernommen werden. Die Möglichkeit, dass die Spielenden frei handeln können, gleichberechtigt agieren und nicht von Spielleiterin bzw. Spielleiter autoritär geführt werden, sind dabei wesentliche Anhaltspunkte. Schule und modernes Improvisationstheater haben – zumindest in der Theorie – ähnliche Denkansätze und Ziele, nämlich die Spielenden bzw. Lernenden in eine Richtung zu führen, die es von ihnen verlangt, selbst aktiv zu werden, für sich Verantwortung zu übernehmen, spielerisch Freiheiten zu entwickeln und eigene Ideen kreativ auszudrücken.

Kreativität und Improvisation

Unter Kreativität wird im Allgemeinen „*a combination of originality, uniqueness, or novelty and meaningfulness, usefulness, or task appropriateness*“²³ verstanden. Als kreativ kann man also etwas bezeichnen, das originell und einzigartig ist und gleichzeitig eine Bedeutung hat oder nützlich ist. Die Kreativitätsforschung unterscheidet dabei verschiedene Arten oder Abstufungen, wobei *little-c* und *mini-c*-Kreativität als für den Unterricht angemessen betrachtet werden.²⁴ Der Terminus *mini-c*-Kreativität bedeutet, dass bestimmte Erfahrungen neu und auf persönliche Art und Weise interpretiert werden. Sie ist der Ausgangspunkt für alle weiteren Stufen der Kreativität, *little-c*-Kreativität bezieht sich mehr auf kreative Handlungen im Alltag.²⁵ Improvisationstheater ist per se kreativ. Weil Szenen und Geschichten im Moment improvisiert werden und spielerisch entstehen, wodurch in der Sekunde auf die anderen Spielenden reagiert wird, bringen sie notwendigerweise Neues hervor. Die Spielenden sind in einem kreativen Prozess, den sie nicht oder nur in Grenzen planen können, und sind damit zwangsläufig originell und somit kreativ. Dennoch gehen wir nicht als Tabula rasa an eine Improvisation heran, sondern als eben jene Menschen, die wir nun einmal sind. Wir verfügen über Vorstellungen und Gedanken, die in der Improvisation wirksam werden oder zum Vorschein kommen, haben uns möglicherweise mit den improvisierten Themen bereits auseinandergesetzt. Außerdem geben die Regeln des Improvisationsspiels oder der Methode schon einen gewissen Rahmen vor.²⁶ Damit haben wir es nie mit einem *anything goes* im Sinne einer völligen Beliebigkeit zu tun.

Dass Improvisation einen Beitrag zur Kreativität und diese wiederum zu wichtigen schulischen Zielen leisten kann, verlangt von Lehrenden, dass sie dieser in ihrem Unterricht Platz einräumen. Das bereits kurz skizzierte Konzept der „*disciplined improvisation*“²⁷ verlangt dem Unterricht fixierte Aspekte ab, also Teile, die sich an Curriculum und an relativ gesichertem Wissen aus der Fachwissenschaft orientieren. Darüber hinaus sind aber „*fluid (or unexpected) spaces*“²⁸ zu integrieren. Diese bieten Lernenden die Möglichkeit, kreativ zu werden und die behandelten Inhalte für sich selbst (weiter) zu entwickeln. Damit ist dieses Vorhaben lerntheoretisch im Konstrukt

tivismus verankert.²⁹ Kreativität ist aber nicht unbedingt eine Leistung Einzelner. Die Kreativwirtschaft basiert auf der Arbeit in Teams und Ideen, die kollaborativ entwickelt werden. Es sind nicht einzelne „helle Köpfe“, die wegweisende Innovationen hervorbringen, sondern kreative Ideen von Gruppen, die dann in einem einzelnen Produkt ihren Ausgang finden. Insofern ist Kreativität ein zutiefst soziales Phänomen.³⁰ Damit findet sich hier ebenfalls ein Anknüpfungspunkt an das Improvisationstheater und letztlich auch an einen zeitgemäßen Unterricht.

Monologue Switch – die Methode

Beim *Monologue Switch* stehen drei bis fünf Spielende vor der Klasse und erzählen als eine einzige Figur einen Monolog. Was sie erzählen, ist vorerst völlig offen, inhaltlich kann diese Methode also in alle Richtungen gehen. Die Form jedoch ist vorgegeben. Es steht immer eine Person vorne und spricht in der Figur, die anderen stehen in einer Reihe hinter ihr und können sie jederzeit ablösen. Dazu tippen sie der sprechenden Person auf die Schulter. Diese geht nach hinten und die ablösende Person spricht inhaltlich dort weiter, wo die andere unterbrochen wurde. So besteht für alle Spielenden hinter der erzählenden Person jederzeit die Möglichkeit, einzuspringen und weiterzureden. Die Lernenden kreieren damit gemeinsam das, was sie sagen, und zwar im Moment. Sie können sich davor bereits inhaltlich mit dem Thema auseinandergesetzt haben, sollten sich aber nicht darüber absprechen, wer wann einspringt und wer was sagt. Dadurch kann gesichert werden, dass das Improvisieren *coram publico* notwendig ist. Die Lernenden können sich jederzeit „helfen“, ohne jedoch aus der Figur auszusteigen, und arbeiten damit als Gruppe.

Um den Bezug zum Unterrichtsgegenstand herzustellen, muss davor abgeklärt werden, worüber der Dialog handeln soll. Hier gibt es verschiedene Möglichkeiten, die in den nächsten Kapiteln erläutert werden. Diese richten sich jeweils nach dem Ziel, das verfolgt wird.

Improvisationsmethoden als diagnostische Instrumente

Im kompetenzorientierten Unterricht, der sich an den Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler orientieren soll, ist die fachdidaktische Diagnostik ein wesentlicher Aspekt. Ziel dabei ist es, systematisch Informationen über die Lernenden zu sammeln, die in Zusammenhang mit ihren Vorkenntnissen und dem Lernfortschritt stehen, um so weitere Unterrichtsaktivitäten planen zu können.³¹ Der *Monologue Switch* kann eine gute Möglichkeit bieten, zu sehen, über welche rhetorischen und sprachlichen Fertigkeiten, über welche Fähigkeiten in Bezug auf Perspektivität (Methodenkompetenz) und über welches Vorwissen und welche Vorstellungen über den Lerngegenstand die Lernenden verfügen. Ein Beispiel dafür wäre die Auseinandersetzung mit der Industrialisierung im 19. Jahrhundert. Wissen wir noch nicht, über welche

Vorkenntnisse die Lernenden verfügen, so kann diese Form dazu genutzt werden, das herauszufinden. So werden die Schülerinnen und Schüler gebeten, einen Arbeiter/eine Arbeiterin in einer großen deutschen Stadt im 19. Jahrhundert zur Sprache kommen zu lassen. Er bzw. sie soll über ihren Alltag und die Lebensumstände sprechen. Im Hinblick auf die Perspektivität können wir erkennen, wie gut sich die Schülerinnen und Schüler in diese Person hineinversetzen können. Wir können sehen, über welche rhetorischen Fähigkeiten sie verfügen, wie sie sich sprachlich ausdrücken und welche Vorstellungen sie von der Zeit und diesen Personen haben. Aus der Darstellung können dann Rückschlüsse für den weiteren Verlauf des Unterrichts gezogen werden. Soll die Diagnostik nicht nur durch die Lehrenden gesteuert sein, so kann man auch die anderen Lernenden als Beobachtende einbeziehen, indem sie in der anschließenden Reflexion Fragen beantworten wie: Was ist euch bei der Darstellung besonders aufgefallen? Wie wurde die Arbeiterin dargestellt? Wie hat diese Darstellung im Vergleich zu jener davor ausgesehen? Welche Aspekte, die gar nicht berücksichtigt wurden, hättet ihr noch dargestellt? Als kontinuierliche Diagnostik³² kann das Format sowohl vor wie auch nach der Beschäftigung mit einem Thema durchgeführt werden, um eventuelle Veränderungen zu sehen oder dann mit den Lernenden darüber zu reflektieren, wie sich das Bild im Vergleich zu jenem davor verändert hat.

In politikdidaktischer Hinsicht kann zu einem bestimmten kontroversen Thema gesprochen werden bzw. auch aus einer bestimmten Perspektive. „Ihr haltet eine Rede vor dem Parlament, um eure Meinungen zum Thema Kopftuchverbot in Schulen zu erklären!“, wäre eine Möglichkeit für eine Formulierung. So kann erkannt werden, wie die Schülerinnen und Schüler ihre Meinungen artikulieren, wie sie Argumente formulieren, welche Argumente überhaupt gebracht werden, wie sie zu dem Thema stehen, wie sie Themen auf den Punkt bringen (oder eben auch nicht) und wie sie auftreten. All diese Themen können den Politiklehrenden Aufschluss darüber geben, welche Vorstellungen über das Thema herrschen und wie sie den weiteren Unterricht im Hinblick auf die Herausbildung von politischer Urteils- und Handlungskompetenz³³ sowie auf das spezifische Thema planen können.

Improvisationsmethoden zur Förderung von fachlichen Kompetenzen im Geschichtsunterricht – ein Beispiel

„Der Arbeitslohn beträgt im Sommer 6 bis 7 Gulden wöchentlich: im Winter sinkt er bis auf 4 Gulden und 20 Kreuzer. Man bedenke, schwere Arbeit in freier Luft und 10 Minuten vor den Toren Wiens. Aber wenn dieser elende Hungerlohn auch nur ausbezahlt werden würde! Diese armen Teufel sehen aber monatelang kein ‚gutes Geld‘, der dort übliche Ausdruck für das seltene Bargeld. Sondern zwei- bis dreimal täglich erfolgt die Auszahlung in ‚Blech‘, ohne dass auch nur gefragt wird, ob der Arbeiter es will und braucht. Noch mehr, wer kein Blech

nimmt, wird sofort entlassen. Dieses Blech wird nur in den einzelnen Partien zugewiesenen Kantinen angenommen, so dass der Arbeiter nicht nur aus dem Werk nicht herauskann, weil er kein ‚gutes Geld‘ hat, sondern auch innerhalb des Werkes ist jeder einem besonderen Kantinenwirt als Bewucherungsobjekt zugewiesen. Die Preise in diesen Kantinen sind bedeutend höher als in dem Orte Inzersdorf. Ein Brot, das in Inzersdorf 4 Kreuzer kostet, muß der Ziegelerbeiter mit 5 Kreuzer Blech bezahlen. Ebenso sind Bier, Schnaps, Speck, Wurst und Zigarren in der Kantine entsprechend teurer, die Qualität der Nahrung ist natürlich die denkbar elendste. Im Gefühl seiner Macht sagte ein Wirt einem Arbeiter, der sich beklagte: ‚Und wenn ich in die Schüssel sch..., müßt ihr’s auch fressen.‘ Und der Mann hat recht, sie mü s s e n.“³⁴

Victor Adler, der Begründer der sozialdemokratischen Partei Österreichs, veröffentlichte diesen Artikel über die Lage der Arbeiterinnen und Arbeiter am 1. Dezember 1888 in der Zeitung „Die Gleichheit“. Er soll nun zum Ausgangspunkt unserer Improvisation werden, um Kreativität und gleichzeitig auch fachspezifische Kompetenzen des Geschichtsunterrichts zu fördern. Diese Auswahl referiert auf die verbindlichen Inhalte des Kerncurriculums, die in diesem Fall unter dem Punkt B.2.2. „Industrielle Revolution und Soziale Frage“³⁵ zu finden sind. Schülerinnen und Schüler sollen – den Bildungsstandards zufolge – die Fähigkeit entwickeln, sich in unterschiedliche Perspektiven hineinzusetzen und historische Sachverhalte aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten. Diese unterschiedlichen Deutungen sollen analysiert, verglichen und beurteilt werden können.

Die Schülerinnen und Schüler bekommen nun den Text von Victor Adler vorgelegt, der als Zeitgenosse über die Lage der Arbeiter schreibt. Dieser soll als Inspiration für die folgende Improvisation dienen. Es ist natürlich durchaus möglich, dass sich die Schülerinnen und Schüler schon davor mit den Bedingungen der industriellen Wirtschaft und Gesellschaft im 19. Jahrhundert auseinandergesetzt haben. Danach sollen die Schülerinnen und Schüler den Monolog eines Arbeiters im 19. Jahrhundert in Kleingruppen improvisieren. So entsteht eine Improvisation von einigen Minuten, welche die Zusehenden beobachten sollen. Als Alternative zu dem Text kann auch ein Foto verwendet werden, das z. B. die Wohnverhältnisse von Arbeitern in den europäischen Großstädten des 19. Jahrhunderts zeigt oder eine Gruppe von Arbeiterinnen vor einem Fabrikgebäude.

Die Lernenden transferieren damit das historische Quellenmaterial in eine szenische Darstellung. Sie müssen die gedankliche, körperliche und emotionale Leistung erbringen, den Text zu verstehen, Kernelemente, die für das Leben und das Wesen dieses Arbeiters relevant sind, in die Figur zu bannen und die Darstellung glaubwürdig vor ihren Mitschülerinnen und -schülern sowie der Lehrperson über die Bühne gehen zu lassen.

Einer der wichtigsten Punkte bei der Improvisation sowie der Theaterarbeit an sich ist die Möglichkeit zur Reflexion. Im bildungstheoretischen Sinne ist die Erfah-

rung des Wechselspiels zwischen Ich und Welt im Theaterspielen gut erfahrbar. Das Individuum begibt sich in einen Austausch mit Welt, hier in Form eines Artikels aus dem 19. Jahrhundert und in Form der Rollenübernahme des Arbeiters. Dabei können Lernende nicht nur Erfahrungen über die Zeit und die Menschen machen, sondern auch viel über die eigene Person lernen, und das nicht nur in kognitiver Hinsicht, sondern auch körperlich.³⁶

Zuerst werden nun jene Lernenden befragt, die soeben den *Monologue Switch* gespielt haben. Es bietet sich an, diese zuerst zu fragen, sodass sie von ihrer unmittelbaren Erfahrung sprechen können, ohne bereits von den Zusehenden beeinflusst zu werden. Mögliche Fragen für eine Reflexion richten sich im Endeffekt auch danach, was das eigentliche Ziel der Arbeit war. Einen Ansatzpunkt sollen folgende Fragen liefern:

- Wie war es für euch, sich in die Lage des Arbeiters/der Arbeiterin hineinzuversetzen? Was ist euch dabei schwergefallen? Was war eher leicht?
- Was hat sich körperlich verändert, als ihr in die Rolle geschlüpft seid? Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede sind euch in der Darstellung zwischen euch und den anderen Spielenden aufgefallen?
- Welche Themen sind bei euch in den Vordergrund geraten? Welche Themen wurden ausgeblendet oder nur am Rande besprochen?
- Wie haben sich die Themen im Vergleich zu dem Text verändert? Habt ihr Aspekte aus dem Text ausgelassen oder andere mehr betont? Woran könnte das liegen?
- Wie war der Charakter, den ihr dargestellt habt? Wie unterscheidet er sich von euch selbst? Welche Ähnlichkeiten habt ihr mit dem Charakter?
- Wie stellt ihr euch die Zeit vor, in der dieser Mensch gelebt hat? Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten gibt es im Vergleich zu unserer heutigen Zeit?

Es können in diesem Schritt alle Gedanken, welche die Spielenden haben, diskutiert, sowie Unterschiede und auch Gemeinsamkeiten zwischen ihnen aufgezeigt werden. Ferner können die Spielenden bei jeder einzelnen Frage Vermutungen über ein mögliches „Warum?“ anstellen.

In einem weiteren Schritt wird die Außenperspektive eingeholt. Das Publikum kann nun mittels derselben Fragen befragt werden, wobei auch hier Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Interpretationen hervorgehoben werden können. Wichtig ist dabei eine wertfreie Herangehensweise, welche versucht, zu beschreiben und nicht zu bewerten.

In der Reflexion wird die Darstellung des Arbeiters bzw. der Arbeiterin thematisiert, die Darstellung dieser historischen Perspektive aber gleichzeitig dekonstruiert. Indem wir den Blick auf die Art und Weise der Darstellung lenken, erkennen wir sie als Konstruktion an. Sie ist eine von mehreren möglichen Interpretationen, was wir umso mehr erkennen werden, wenn die nächste Gruppe ihre Darstellung vorführt.

In der anschließenden Reflexion können zusätzlich auch Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Darstellungen thematisiert werden.

Der Lernprozess vollzieht sich hier nicht nur kognitiv, sondern vor allem auch ästhetisch-körperlich. Man spricht von „probehafem Rollenhandeln“, wenn die Lernenden eine Rolle einnehmen, die sie zu dem Zeitpunkt sind und gleichzeitig auch nicht sind, da die Handlung fiktional ist. Dieses Handeln hat üblicherweise auf das reale Leben keine direkten Auswirkungen, weshalb es als „probehaft“ bezeichnet wird.³⁷ Es scheint mir deshalb besonders wichtig, mit den Lernenden zu diskutieren, inwieweit die Darstellung fiktiv war, wie sich ihr Konstruktionscharakter gestaltet und inwieweit sie uns der Geschichte näherbringen kann oder auch nicht.

- Inwiefern hatten wir es hier gerade mit einer Arbeiterin aus dem 19. Jahrhundert zu tun?
- Wie wurde diese Arbeiterin dargestellt? Welche Aspekte findet ihr authentisch?
- Welche Aspekte könnt ihr euch in Bezug auf das Leben dieser Menschen damals gut vorstellen? Welche Aspekte sind euch unvorstellbar?

Eine Erweiterung dieser Übung kann in mehrfacher Hinsicht erfolgen. Um den Bezug zur Gegenwart herzustellen, könnte nun weiter gefragt werden, welche Unterschiede zwischen Arbeiterinnen und Arbeitern heute und im 19. Jahrhundert bestehen. Es kann ein *Monologue Switch* aus der Perspektive eines heutigen Arbeiters/einer heutigen Arbeiterin jener Darstellung des Arbeiters aus dem 19. Jahrhundert gegenübergestellt werden. Außerdem kann auch räumlich differenziert werden (z. B. USA, Deutschland, Bangladesch, China, Südafrika etc.).

Um die Perspektiven in eine andere Richtung zu erweitern und denselben Gegenstandsbereich nun aus einer anderen Perspektive darzustellen, kann über die Arbeit in der Fabrik aus der Sicht eines Industriellen erzählt werden. So können die unterschiedlichen Perspektiven gegenübergestellt werden und mit den Schülerinnen und Schülern Gemeinsamkeiten und Unterschiede diskutiert werden. Die Betrachtung historischer und gegenwärtiger Realitäten wird damit vielschichtig und aus vielen verschiedenen Perspektiven vollzogen. Abschließend kann diskutiert werden, inwieweit die dargebrachten Darstellungen von unserer heutigen, mitteleuropäischen Sicht beeinflusst werden, um so auf den Konstruktionscharakter historischer bzw. szenischer Darstellungen zu verweisen.

Den Fokus auf politikdidaktische Kompetenzen legen

Die Methode kann ebenso gut für den Politikunterricht herangezogen werden, um politische Handlungsfähigkeit zu fördern. Diese „trainiert [...] die Fähigkeit zur praktischen politischen Partizipation“.³⁸ Die Möglichkeiten sind ebenso weit gestreut.

Nach der inhaltlichen Auseinandersetzung zu einem bestimmten politischen Thema könnten Funktionäre der verschiedenen Parteien zu uns über das Thema sprechen. Das „probefhafte Rollenhandeln“ der theatralen Situation wird damit zum Training für reale, politische Situationen. Man wird nicht klar trennen können, ob nicht in der historischen Variante ebenso diese Kompetenz mittrainiert wird. Will man aber gezielt in Hinblick auf die Politische Bildung arbeiten, so wird sich der Fokus der Reflexion etwas verschieben müssen. Fragen in dieser Hinsicht könnten dann sein:

- Wie war es für euch, eure Argumente vorzubringen? Welche Teile des Monologs waren schwieriger, welche leichter?
- Wie habt ihr eure Meinung hervorgebracht? Welchen Stil habt ihr im Monolog gepflegt?
- Wie war der dargestellte Charakter für euch? Wie hat er sich emotional verhalten/gewandelt?
- Welche Unterschiede könnte es zwischen der Darstellung des Charakters und der Realität geben?

In der Politischen Bildung soll aber auch gelernt werden, „sich in die Situation, Interessenlage und Denkweisen anderer, auch und gerade von Andersdenkenden [zu] versetzen“³⁹ sowie „bewusst eine Rolle zu spielen und eine Rolle zu wechseln“.⁴⁰ Wird in diesem Sinne der einzunehmende Standpunkt vorgegeben und widerspricht dem Standpunkt der Lernenden, so kann auch gefragt werden:

- Wie war es, sich in diese Position hineinzusetzen?
- Welche Gemeinsamkeiten/Unterschiede habt ihr im Vergleich zu eurer eigenen Position festgestellt?
- Wie leicht ist es euch gefallen, eine andere Position einzunehmen? Was hat euch dabei geholfen bzw. daran gehindert, eine andere Meinung einzunehmen?
- Was hat sich in eurem Denken über das Thema verändert?
- Wie nachvollziehbar ist für euch die Position, die ihr eingenommen habt?

Die Methode kann natürlich auch nach der Beschäftigung mit einem Thema als Ergebnissicherung oder als Sammlung der Ergebnisse eingesetzt werden. Damit können die Lernenden ein Thema für sich noch einmal Revue passieren lassen.

Den Fokus auf Kreativität, non-verbale Aspekte und Körperlichkeit legen – eine Erweiterung der Methode

Gibberish, zu Deutsch auch oft als „Kauderwelsch“ bezeichnet, ist eine nicht-existente Kunstsprache. Die Spielenden drücken sich dabei in einer von ihnen im Moment entwickelten Sprache aus. Viola Spolin wies darauf hin, dass man, wenn man eine

real existierende, gesprochene Sprache verwendet, sonst nichts mehr tun muss.⁴¹ Man konzentriert sich auf das gesprochene Wort, nicht aber auf non-verbale Aspekte und Körperlichkeit. So können Übungen in *Gibberish* auf die Körperlichkeit verweisen und diese in den Fokus rücken. Damit kann sowohl der *Monologue Switch* wie auch einfach ein Vortrag zu einem Thema auf *Gibberish* gehalten werden. Es kann in einer Variante das *Gibberish* im Raum stehen bleiben, in einer anderen könnte es von jemandem übersetzt werden. Die Arbeitsaufträge können dabei dieselben sein wie in den Varianten, die bereits beschrieben wurden. Der Fokus der Reflexion verschiebt sich jedoch auf non-verbale Aspekte der Darstellung. Mögliche Anhaltspunkte für die anschließende Reflexion mit dem Publikum wären:

- Welche Körperlichkeit hatte die Figur? Was drückt diese Körperlichkeit für euch aus?
- Wie hat sich die Mimik und Gestik dieser Person dargestellt? Worin mag das begründet sein?
- Wie hat sich die Sprache der Figur angehört (Lautmalerei, Lautstärke, Variation usw.)?
- Wie könnte es dieser Person gehen? Was wollte sie uns sagen?
- Worüber mag diese Person gesprochen haben? Oder: Wie wurde das Gesprochene auf Deutsch übersetzt? Welche anderen Möglichkeiten hättet ihr gesehen, es zu übersetzen?

Im Anschluss daran können die Spielenden erzählen, was in ihnen vorging und was sie sich bei der Darstellung gedacht haben. So könnte der Fokus auf die Körperlichkeit fallen und die historische oder politische Figur auf einer ganz anderen Ebene analysiert und dekonstruiert werden. Historische wie auch politische Akteurinnen und Akteure erscheinen uns nicht immer und nicht ausschließlich in schriftlicher Form. In filmischen Dokumenten, Spielfilmen, aber auch Fernsehdiskussionen rückt die körperliche Komponente in den Mittelpunkt, womit es sinnvoll wird, Schülerinnen und Schüler auch mit diesem Aspekt zu konfrontieren. Als Vorübung können Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen gemeinsam versuchen, sich in der Kunstsprache *Gibberish* zu unterhalten.

Anmerkungen aus der eigenen Praxis

Ich denke, dass es ein wesentlicher Aspekt dieser Arbeit ist, wie wir als Pädagoginnen und Pädagogen mit der Klasse arbeiten. Viola Spolin und Paulo Freire habe ich oben bereits zitiert, als es um den Umgang mit den Schülerinnen und Schülern ging. Marshall B. Rosenberg⁴² ließe sich gewiss ebenso in diese Reihe einordnen. Um die Ziele zu erreichen, die wir mit dem Vorhaben angestrebt haben, sollten wir in der Arbeit mit den Methoden aus dem Improvisationstheater möglichst nicht bewerten. Wir sollten

versuchen, in Worte zu fassen, was wir gesehen haben, und dabei einen achtsamen und anerkennenden Umgangston pflegen. Das betrifft die Lehrenden ebenso wie die Lernenden. Bewertungen können Kreativität blockieren und Schülerinnen und Schüler, die in der Schule oftmals ohnehin schon sehr eingeschüchtert sind, weil sie es gewohnt sind, dass wir zwischen Richtig und Falsch entscheiden, einschränken. Ein wohlwollender Umgang untereinander ist deshalb für diese Arbeit unabdingbar.

Sehr empfehlenswert ist ein Warm-up vor der Arbeit. Es kann aus körperlichen und stimmlichen Aufwärmübungen bestehen, welche das Eis brechen und die Lernenden in den Modus des Theaterspielens versetzen. Ein gutes Warm-up kann auch vermitteln, dass ein Raum geschaffen wird, in dem man ausprobieren darf, ohne gleich bewertet zu werden. Um den Kopf zum Improvisieren frei zu bekommen, bietet es sich an, z. B. im Kreis Worte zu assoziieren, eine Geschichte Wort für Wort oder Satz für Satz zu erzählen und „Ja, genau, und ...“-Spiele zu spielen. Letztere funktionieren so, dass eine Spielerin die andere mit einem „Du bist ...“-Satz konfrontiert und das Gegenüber mit dem Satz „Ja, genau, und ...“ antwortet. Dieser „Ja, genau, und ...“-Satz nimmt erstens das Angebot des Gegenübers an und führt dieses, zweitens, fort. Diese Spiele sind Möglichkeiten, mit den Lernenden zu trainieren, der Kreativität freien Lauf zu lassen und Angebote anderer nicht zu blockieren, zwei wesentliche Aspekte der Improvisation.

„Theaterspielen lernt man durch Theaterspielen“⁴³ ist eine treffende Bemerkung zu der besonderen Form des theatralen Lernens. Aneignung und Anwendung, also das Lernen und das Ausführen des Gelernten geschehen beim Theaterspielen gleichzeitig. Man muss es also tun, um es auch zu lernen.⁴⁴ Daraus folgt aber auch, dass man sich bei der Anwendung dieser Methoden nicht erhoffen kann, dass sie sofort gelingen und die Lernenden sich gleich dabei wohlfühlen. Theatrale Methoden müssen von den Lehrpersonen etabliert und immer wieder geübt werden, damit sie zu einer „normalen“ Unterrichtsmethode werden, wie es Frontalunterricht oder Unterrichtsgespräch schon lange sind. Man sollte sich als Lehrperson nicht entmutigen lassen, wenn nicht alles gleich auf Anhieb gelingt. Geben Sie sich und den Lernenden die notwendige Zeit, sich auf die performative Arbeit einzulassen.

Unsere Unterrichtsräume sind nach wie vor vielfach auf einen frontalen, lehrendenzentrierten Unterricht ausgerichtet: Tische und Stühle, die in Richtung Tafel bzw. zum Platz des Lehrers bzw. der Lehrerin verweisen.⁴⁵ Räume von dieser Struktur sind für Unterricht mit theatralen Methoden wenig bis gar nicht geeignet. Es bietet sich dementsprechend an, Überlegungen in Bezug auf den „dritten Pädagogen“ anzustellen und den Lernenden auch räumlich zu vermitteln, dass die verwendeten Methoden auf Kreativität, Freiheit und Selbstständigkeit ausgelegt sind. Eine Umgruppierung der Möbel erscheint ein ebenso gangbarer Weg wie ein Raumwechsel (Bewegungsraum, Aula, Außengelände, etc.).

Fazit

Der Mehrwert theatraler Methoden und ihres Einsatzes im Unterricht besteht darin, dass sie den Lerngegenstand nicht nur kognitiv, sondern auch körperlich und ästhetisch erfahren lassen.⁴⁶ Insofern ist der Lernprozess umfassender, tiefgehender und nachhaltiger, er kann sich nicht nur in kognitiven, sondern auch in leiblichen Strukturen verankern. Die Lernenden nähern sich historischen und politischen Gegenständen auf einer ganz anderen Ebene als bei der rein kognitiven Auseinandersetzung. Sie werden selbst zu den handelnden Figuren und müssen einen Transfer vom historischen Dokument oder vom Inhalt hin zur eigenen Darstellung vollziehen, bestimmte Perspektiven einnehmen und in diesen sprechen und handeln. Die Identifikation mit dem Thema durch die dargestellte Figur fällt damit umso leichter und es ist wahrscheinlicher, dass Lernen damit nachhaltiger wird als bei der reinen Beschäftigung mit dem Text.⁴⁷ Dabei können wesentliche Prinzipien des kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts, wie sie von Michele Barricelli, Andreas Körber und Peter Gautschi konsensual formuliert wurden, berücksichtigt werden, allen voran die Aktivität und Eigentätigkeit der Schülerinnen und Schüler sowie die Fokussierung auf Ergebnisoffenheit durch verschiedene Lösungswege hinsichtlich der Aufgabenstellung.⁴⁸

Im Rahmen der Deutungs- und Reflexionskompetenz konnte gezeigt werden, wie das Mittel der theatralen Improvisation zur Perspektivenübernahme durch die Lernenden im Geschichtsunterricht genutzt werden kann, wie verschiedene Perspektiven gegenübergestellt werden können und auch Vergleiche mit der heutigen Zeit und damit die Orientierung an der Gegenwart möglich sind. In der Reflexionsphase im Anschluss daran wird thematisiert, wie sich die Lernenden in der Situation gefühlt haben, welche Schwierigkeiten aufgetreten sind und in welchen Bereichen es ihnen leichter oder schwieriger erschien, die Rolle zu übernehmen. Außerdem wird das Selbstbild dem Fremdbild gegenübergestellt, wenn die Zusehenden gemeinsam mit den Spielenden reflektieren. Ferner kann der Konstruktionscharakter historischer Darstellungen thematisiert sowie die Darstellung der Schülerinnen und Schüler gemeinsam dekonstruiert werden. Mit dem letzten Punkt wird ein Stück weit dazu beigetragen, dass Schülerinnen und Schüler lernen, Geschichte als konstruiert wahrzunehmen, als eine Darstellung, die aus einer bestimmten Perspektive und Zeit heraus geschieht. Die Lehrperson kann den Fokus auf einen bestimmten Aspekt legen, manches nur am Rande besprechen, anderes wiederum in den Mittelpunkt rücken. Zum Teil wird sich das auch aus den Interessen und Bedürfnissen der Lernenden ergeben, zum Teil aus Themen, die im Laufe der Arbeit an die Oberfläche treten. So wird zwischen Struktur (Thema, Text, Bild) und Improvisation changiert, womit die Methode ein adäquates Umsetzungsbeispiel für „*disciplined improvisation*“ im Sinne von Sawyer darstellt. Sie bietet sowohl fixierte Aspekte (Form der Methode, Thema, Ausgangspunkt) wie auch freie Elemente, in denen die Improvisation den Lernprozess bestimmt.

Darüber hinaus ist die Übung eine Möglichkeit, Kreativität zu fördern. Lernende müssen hier regelrecht kreativ am Werk sein, weil kein fixes Ergebnis vorgegeben ist. Damit kann die Methode einen wesentlichen Beitrag zur *creative power* junger Menschen und zur Herausbildung ihrer Mündigkeit und Selbstständigkeit leisten. Jungen Menschen bietet man damit die Möglichkeit, sich auf die Gesellschaft und Wirtschaft unserer Zeit wie auch auf die Zukunft vorzubereiten. Sie geben sich einem ergebnis-offenen Prozess hin und erschaffen dabei gemeinsam Neues. Erfahrbar gemachte Geschichte, historische Konstruktionen und politische Meinungen und Perspektiven, also im klassischen Sinne „Welt“, werden ebenso wie das „Ich“ zum Lerngegenstand des Unterrichts und auf ästhetisch-körperliche wie auch kognitiv-reflexive Weise miteinander in Verbindung gebracht. Damit wird der zutiefst bildende Charakter theatraler Formen einmal mehr deutlich.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Kari Holdhus, Sissel Høisæter, Kjellfrid Mæland, VigdisVangsnes, Knut Steinar Engelsen, Magne Espeland und Åsmund Espeland (2016): Improvisation in teaching and education – roots and applications, in: Cogent Education Nr. 3, [online], <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2016.1204142?scroll=top&needAccess=true> [31.08.2018], S. 4-8.
- 2 R. Keith Sawyer: What Makes Good Teachers Great? The Artful Balance of Structure and Improvisation, in: ders. (Hg.): Structure and Improvisation in Creative Teaching, Cambridge 2011, S. 1-24, Zitat S. 2.
- 3 R. Keith Sawyer: Educating for innovation, in: Thinking Skills and Creativity, 2006, H. 1, 41-48, Zitat S. 41.
- 4 Vgl. Sawyer (wie Anm. 3), S. 41.
- 5 Paulo Freire: Pedagogy of the Oppressed, London 2017, S. 46.
- 6 Verband der Geschichtslehrer Deutschlands (2011): Bildungsstandards Geschichte, [online] http://cms.geschichtslehrerverband.de/typo/fileadmin/images/Bildungsstandards/Druckfassung/Standards_Druckformat__10.5.2011_.pdf [26.08.2018], S. 19.
- 7 Michael Sauer: Historisches Denken und Geschichtsunterricht. Ein Kommentar zum Beitrag von Waltraud Schreiber, in: Zeitschrift für Pädagogik 53, 2008, H. 2, S. 216.
- 8 Wolfgang Sander: Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung, 3. Auflage, Schwalbach/Ts. 2008, S. 35.
- 9 Beispiele für Gesetzestexte sind unter anderem: SchulG Berlin §3, BayEU Erster Teil Art. 2, NSchG § 2 Abs. 1, BbgSchulG § 4 Abs. 5/9., etc., für Österreich: SchOG § 2 Abs. 1.
- 10 Heinz Eidam und Timo Hoyer: Einleitung der Herausgeber, in: dies. (Hg.): Erziehung und Mündigkeit. Bildungsphilosophische Studien, Berlin 2006, S. 7-8, Zitat S. 7.
- 11 Derbolav 1975 zit. nach Timo Hoyer: Erziehungsziel Mündigkeit. Eine problemgeschichtliche Skizze, in: Heinz Eidam und Timo Hoyer (Hg.) (wie Anm. 10), S. 9-31, Zitat S. 9.
- 12 Vgl. Hoyer (wie Anm. 11), S. 9.
- 13 Vgl. Freire (wie Anm. 5), S. 46.
- 14 Horst Siebert: Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung, 3. Auflage, Weinheim und Basel 2005, S. 35.
- 15 Vgl. Freire (wie Anm. 5), S. 53-59.
- 16 Vgl. Tanja Bidlo: Theaterpädagogik. Einführung, Essen 2006, S. 74-78 und Augusto Boal: Theater der Unterdrückten, 6. Auflage, Frankfurt am Main 2013.
- 17 Viola Spolin: Improvisation for the Theatre, 3. Auflage, Evanston 1999, S. 3.
- 18 Probleme sind in diesem Zusammenhang nicht immer als inhaltliche Probleme, also Probleme in der Geschichte oder dem Erzählten zu sehen, sondern auch als darstellerische Probleme des Improvisa-

- tionstheaters. Es kann ein Problem im Sinne von Spolin sein, dass zwei Spieler eine Szene zwischen zwei Holzfällern spielen sollen, aber noch kein Bild davon haben, wie die Beziehungen zwischen den Holzfällern sind, wie diese sich bewegen, usw. Das Problem wird in der Improvisation angegangen und auch spielerisch gelöst.
- 19 Spolin (wie Anm. 17), S. 361.
 - 20 Spolin (wie Anm. 17), S. 356.
 - 21 Zusammenhänge mit dem Beutelsbacher Konsens, wie er für die Politikdidaktik formulierte wurde, liegen auf der Hand.
 - 22 Spolin (wie Anm. 17), S. 3 f.
 - 23 Ronald A. Beghetto und James C. Kaufman: Teaching for Creativity with Disciplined Improvisation, in: R. Keith Sawyer (Hg.): Structure and Improvisation in Creative Teaching, Cambridge 2011, S. 94-109, Zitat S. 97.
 - 24 Vgl. Beghetto und Kaufman (wie Anm. 23), S. 97 f.
 - 25 Vgl. Ronald A. Beghetto und James C. Kaufman: Toward a Broader Conception of Creativity: A Case for mini-c Creativity, in: Psychology of Aesthetics Creativity and the Arts 1, 2007, H. 2, S. 73 f.
 - 26 Vgl. Beghetto und Kaufman (wie Anm. 23), S. 96.
 - 27 Ausführungen zu diesem Konzept finden sich in R. Keith Sawyer: Improvised lessons: collaborative discussion in the constructivist classroom, in: Teaching Education 15, 2004, H. 2, S. 189-201; R. Keith Sawyer: Educating for innovation, in: Thinking Skills and Creativity, 2006, H. 1, S. 41-48 sowie im einleitenden Kapitel seines Herausgeberwerkes zu dem Thema: R. Keith Sawyer: What Makes Good Teachers Great? The Artful Balance of Structure and Improvisation, in: ders. (Hg.): Structure and Improvisation in Creative Teaching, Cambridge 2011, S. 1-24.
 - 28 Beghetto und Kaufman (wie Anm. 23), S. 96.
 - 29 Vgl. Sawyer (wie Anm. 2), S. 3.
 - 30 Vgl. Sawyer (wie Anm. 3), S. 6.
 - 31 Christoph Kühberger: Fachdidaktische Diagnostik im Geschichts- und Politikunterricht, in: Informationen zur Politischen Bildung, 2012, H. 35, S. 45-48, vgl. S. 45.
 - 32 Kühberger (wie Anm. 31), S. 45.
 - 33 Vgl. Sander (wie Anm. 8), S. 75-95.
 - 34 Winfried Schneider: Die Sklaven vom Wienerberg. Victor Adler und die Wiener Ziegelerbeiter, 2013, [online] https://oe1.orf.at/pdf/Hintergrundtext_Wienerberg.pdf [29.08.2018].
 - 35 Verband der Geschichtslehrer Deutschlands (2011): Bildungsstandards Geschichte, [online] http://cms.geschichtslehrerverband.de/typo/fileadmin/images/Bildungsstandards/Druckfassung/Standards_Druckformat__10.5.2011_.pdf [26.08.2018], S. 19.
 - 36 Vgl. Leopold Klepacki und Jörg Zirfas: Theatrale Didaktik. Ein pädagogischer Grundriss des schulischen Theaterunterrichts, Weinheim und Basel 2013, S. 176 f.
 - 37 Vgl. Klepacki und Zirfas (wie Anm. 36), S. 174 f.
 - 38 Vgl. Sander (wie Anm. 8), S. 91.
 - 39 Vgl. Sander (wie Anm. 8), S. 93.
 - 40 Vgl. Sander (wie Anm. 8), S. 93.
 - 41 Vgl. Spolin (wie Anm. 17), S. 113.
 - 42 Zum Thema Gewaltfreie Kommunikation in der Schule bieten sich insbesondere folgende Werke an: Marshall B. Rosenberg: Erziehung, die das Leben bereichert. Gewaltfreie Kommunikation im Schulalltag, 5. Auflage, Paderborn 2013; ders.: Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens, 12. Auflage, Paderborn 2016.
 - 43 Vgl. Klepacki und Zirfas (wie Anm. 36), S. 173.
 - 44 Vgl. Klepacki und Zirfas (wie Anm. 36), S. 172 f.
 - 45 Georg Breidenstein: KlassenRäume – eine Analyse räumlicher Bedingungen und Effekte des Schülerhandelns, in: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 5, 2004, H. 1, S. 87-107, hier S. 88.
 - 46 Vgl. Klepacki und Zirfas (wie Anm. 36), S. 174 f.
 - 47 Vgl. Siebert (wie Anm. 15), S. 35 f.
 - 48 Peter Gautschi: Plausibilität der Theorie, Spuren der Empirie, Weisheit der Praxis. Zum Stand der geschichtsdidaktischen Kompetenzdiskussion, in: *gfh* 9, 2016, H. 3, S. 5-18, hier S. 11.