



**Fonds für Unterrichts- und Schulentwicklung
(IMST-Fonds)**

S8 „Deutsch“

ICH VOR DEN ANDEREN

ID 1481

Mag. Winfried Penninger

Privatgymnasium Borromäum

Salzburg, Juni 2009

INHALTSVERZEICHNIS

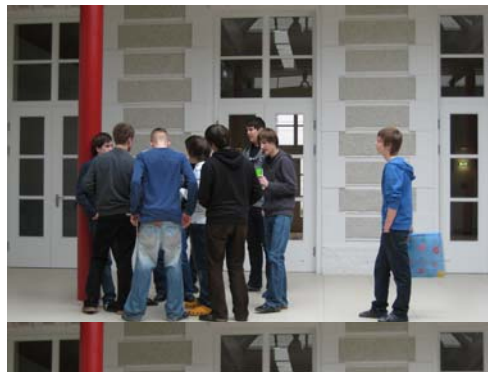
ABSTRACT	4
1 EINLEITUNG	5
1.1 Ausgangssituation.....	5
1.2 Ziele des Projekts	6
2 PROJEKTVERLAUF	8
2.1 Theaterpädagogische Übungen und Annäherung an das Stück “Frühlings Erwachen” von F. Wedekind.....	8
2.1.1 Einführung in das Stück – SchülerInnen vor 100 Jahren und heute	8
2.1.2 Dynamik erzeugen – 1. Akt, 1. Szene	8
2.1.3 Erster Akt, 4. Szene - Schuldruck heute	9
2.1.4 Rollenbiographien, Rollentexte	9
2.1.5 Vorbereitung der Präsentation einer Szenenfolge aus “Frühlings Erwachen”	10
2.1.6 Mädchenklischees – Burschenklischees: Die Welt der Burschen, die Welt der Mädchen	11
2.1.7 Probenbeginn.....	12
2.1.8 Übungen zur Artikulation und Präsentation einer Szene anlässlich eines Elterntages.....	12
2.1.9 Projekttag mit abschließender Präsentation.....	12
2.2 „Frühlings Erwachen“ – Beschäftigung mit dem Text.....	13
2.3 Psychotherapeutische Überlegungen	14
2.4 Gender-Aspekte	14
3 ERGEBNISSE UND BEFUNDE	16
3.1 Theaterpädagogik	16
3.1.1 Sprachliche Ebene.....	16
3.1.2 Theatrale Ebene	16
3.2 Auswirkungen auf den Deutschunterricht.....	17
3.3 Selbstwertgefühl – ICH-Kompetenz	18
3.4 Gender	18
4 EVALUATION	20
4.1 Theaterpädagogin.....	20

4.2	Gender-Expertin.....	21
4.3	Schüler-Feedback.....	23
4.4	Zusammenfassende Bemerkungen	25
5	LITERATUR.....	27

ABSTRACT

„Ich vor den anderen“

In dem Projekt werden Methoden des Theaters zur Erweiterung der Sprachkompetenz und zur Stärkung des Selbstwertgefühls von Jugendlichen eingesetzt. Theaterarbeit soll in einem umfassenden Sinn als nachhaltige Möglichkeit der Verbesserung von Kommunikation, Präsentation und Sprachkompetenz verstanden werden. In Zusammenarbeit mit einer Theaterpädagogin sollte theaterpädagogische Arbeit wirksam sowie die Gestaltung einer Theateraufführung bzw. einer Szenenauswahl von Frank Wedekinds „Frühlings Erwachen“ gemeinsam entwickelt werden. Zudem sollte dieses Projekt für die 16-jährigen Jugendlichen eine Möglichkeit zur Selbstfindung und zur Stärkung der eigenen Persönlichkeit sein. Neben der Zusammenarbeit mit einem Psychotherapeuten steuerte noch eine Gender-Expertin Beobachtungsergebnisse bei, die für uns als reine Burschenschule von Interesse waren. Nicht das Endprodukt, sondern der Prozess stand von Anfang an im Mittelpunkt; der in jeder Hinsicht erstaunliche Ergebnisse brachte ...



Schulstufe: 10. Schulstufe
Fächer: Deutsch
Kontaktperson: Mag. Winfried Penninger
Kontaktadresse: Gaisbergstraße 7, 5020 Salzburg

1 EINLEITUNG

Ich hatte schon vor einigen Jahren im Rahmen von ‚unverbindlichen Übungen‘ mit Jugendlichen Theater gemacht und wusste von den Möglichkeiten, die diese Form des Unterrichts bieten kann. Ich wollte aber einen Schritt weiter gehen und neben der Präsentationsmöglichkeit und der Verbesserung der Sprachkompetenz auch positiven Einfluss auf das Selbstwertgefühl nehmen. Eigentlicher Anlass für das Projekt war die Aussage des Psychotherapeuten eines Schülers, dass Theater eine gute Möglichkeit für Jugendliche wäre, deren Lebensrealität zu reflektieren und Schwierigkeiten bzw. Stationen ihrer Entwicklung zu thematisieren. Zusammen mit der Theaterpädagogin Bärbel Linsmeier, mit der ich und die Schüler bereits gut zusammengearbeitet hatten, wollte ich in dieser Richtung eine nachhaltige Intervention starten. Sie machte auch den Vorschlag, im Rahmen des Projekts auf das Stück „Frühlings Erwachen“ von Frank Wedekind zurückzugreifen.

1.1 Ausgangssituation

Ich plante dieses Projekt für die 6b-Klasse des PG Borromäum, in der ich Klassenvorstand bin und die Fächer Deutsch und Sport unterrichte. Es sind 19 Burschen (Musikklassiker), die kreativ und voller Energie sind, die aber auch mit besonderen Schwierigkeiten zu kämpfen haben. Neben familiären Schwierigkeiten sind einige auch mit Drogen und Motivationsschwierigkeiten konfrontiert oder kommen mit dem schulischen Leistungsdruck nur schwer zurecht. Einige Schüler sind sehr introvertiert und beinahe sprachlos.

Theaterarbeit kann in einem umfassenden Sinn als nachhaltige Möglichkeit der Verbesserung von Kommunikation, Präsentation und Sprachkompetenz und darüber hinaus als Möglichkeit einer Auseinandersetzung mit sich selbst verstanden werden.

Meine Arbeit als Klassenvorstand mit den 16-jährigen Jugendlichen und deren Problemen sollte durch den Einsatz solcher Ressourcen erleichtert werden. Auch der Psychotherapeut eines Schülers ermutigte mich zu einer Vorgangsweise, die von Ingo Scheller wie folgend beschrieben wird:

„Größere Spielräume ergeben sich für Schülerinnen und Schüler dort, wo sie in Rollen schlüpfen und aus der Perspektive literarischer Figuren schreiben. Der Rollenschutz erleichtert es den Jugendlichen, eigene Anteile einzubringen. (...) Eigene Erlebnisse, Bilder, Wünsche und Schreibmuster werden aktiviert und auf die Figuren übertragen. (...) Sie regen dazu an, im Schutze der Rolle auch ungewöhnliche, bisher unterdrückte Gedanken und Verhaltensweisen in der Vorstellung durchzuspielen.“

(Scheller 2008, S. 41)

Auf diesem Hintergrund sollte die Gestaltung einer Theateraufführung gemeinsam entwickelt und nicht einfach vorgegeben werden. Theaterspiel fördert Teamarbeit, Rücksichtnahme, Kooperationsfähigkeit und Verantwortung im Hinblick auf ein ge-

meinsames Ziel. Darüber hinaus erwartete ich mir aber noch mehr, in jene Richtung gehend, die Kaspar H. Spinner folgendermaßen beschreibt:

„Besonders nachhaltig kann die Erarbeitung einer Theateraufführung die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität und das Fremdverstehen fördern. In die Gestaltung einer Rolle bringen Schülerinnen und Schüler eigene Gefühle und Wünsche ein und verwandeln sich zugleich in eine mehr oder weniger fremde Figur. Es verbinden sich Körpererfahrung, Emotionalität und reflexive Distanzierung. Die kommt den inneren Suchbewegungen der Heranwachsenden entgegen, die entwicklungsbedingt oft von körperlicher Gehemmtheit, schwankenden Gefühlen und Fragen nach dem Sinn des Lebens bedrängt sind.“

(Spinner 2009, S. 84.)

1.2 Ziele des Projekts

Ziel war die Entwicklung von sprachlichen Fertigkeiten für die Präsentation und Selbstdarstellung (auch in der Öffentlichkeit) einerseits, und von Selbstfindung und Stärkung der eigenen Persönlichkeit andererseits.

Wir wollten workshopartig theaterpädagogische Interventionen durchführen, die das soziale Umfeld der Gruppe verbessern, die Schüler sensibel für sich und die anderen machen und die deren Selbstkompetenz stärken sollten. Zudem wollten wir Teile bzw. Aspekte des Stücks „Frühlings Erwachen“ erarbeiten und präsentieren. Die Gender-Beauftragte Frau Veronika Weis sollte den Prozess 6 Stunden lang beobachten und dann im Rahmen einer externen Evaluation ihre Schlüsse daraus ziehen bzw. einzelne Aspekte beleuchten, die für uns relevant sein könnten. Der Psychotherapeut Markus Fischinger war ebenfalls miteinbezogen, der mit einzelnen Schülern psychotherapeutisch arbeitete und auch mit mir den Prozess besprechen, begleiten und evaluieren sollte. Auch die Theaterpädagogin sollte abschließend für eine externe Evaluation zur Verfügung stehen.

Einige detailliertere Zielvorstellungen:

- Schüler sollen Ich-Kompetenz stärken (Selbstwertgefühl) und sicherer in ihrem Auftreten vor anderen werden.
- Durch theaterpädagogische Arbeit soll die Selbstwahrnehmung gefördert werden.
- Schüler sollen Inhalte / Sprachbausteine präsentieren bzw. eine Rolle spielen können („Frühlings Erwachen“).
- Schüler sollen selbständig und eigenverantwortlich allein und in Gruppen arbeiten lernen.

- Schüler sollen einen literarischen Text nachhaltig rezipieren lernen.
- Schüler sollen sich Fertigkeiten der szenischen Interpretation aneignen und diese in den folgenden Jahren an anderen Texten anwenden können.
- Das Projekt soll in den regulären Deutschunterricht integriert werden können.

2 PROJEKTVERLAUF

2.1 Theaterpädagogische Übungen und Annäherung an das Stück „Frühlings Erwachen“ von F. Wedekind

Zunächst wurden von der Theaterpädagogin eine Reihe von theaterpädagogischen Übungen zur Schärfung der Selbstwahrnehmung und der Wahrnehmung der anderen durchgeführt. Diese Übungen nahmen insgesamt einen breiten Raum ein, wie-wohl immer wieder Elemente aus Wedekinds „Frühlings Erwachen“ integriert bzw. bearbeitet wurden.

2.1.1 Einführung in das Stück – SchülerInnen vor 100 Jahren und heute

In einem Gesprächskreis werden die Themen des Stücks besprochen: Erwachsen werden, mangelnde Aufklärung, „Mein erstes Mal“ etc.

Die Schüler versetzen sich in die Zeit um 1900 und improvisieren zum Thema „Auf dem Schulhof“. Weitere Varianten sind *Schulhof heute*, *Mädchenschule vor 100 Jahren*, *Mädchenschule heute*.

Die Schüler sammeln anschließend charakteristische Merkmale für Schülertypen und erstellen eine Liste (Schüchterne, Faulenzer, Angeber, Streber etc.). Es sollen Begriffe sein, die man auch vor 100 Jahren kannte. Anschließend präsentieren 5-er-Gruppen jeweils eine Statue, in der jeder einen Schülertypus darstellt, die entsprechende Haltung einnimmt und einen Satz formuliert, der ihm gerade durch den Kopf geht. In einem schnellen Wechsel werden anschließend Photos (Statuen) von heute und von vor 100 Jahren präsentiert.

Die Schüler erfinden ausgehend von der 2.Szene (1. Akt) einen Dialog aus heutiger Sicht zum Thema Sex bzw. *Das erste Mal*, behalten dabei die Typen der vorherigen Übung bei und spielen das Ergebnis schließlich vor.

Die Schüler lesen einen Rollentext zu Wedekinds „Frühlings Erwachen“ (*Scheller 2008, S. 107 f*), in dem es um die Situation der Jugendlichen von 100 Jahren geht.

2.1.2 Dynamik erzeugen – 1. Akt, 1. Szene

Zunächst wird in einigen Aufwärmspielen Dynamik erzeugt. Das Durcheinendergehen der Gruppe wird mit einem STOPP ‚eingefroren‘ (freeze) und wieder aufgelöst. In einem zweiten Schritt geschieht dies in absoluter Sprachlosigkeit, wobei die Gruppe auf Signale reagiert.

In einer weiteren Phase wird ein Ball zugespielt - bewusst begleitet durch lautstarke Zurufe und Kommentare.

Schließlich befindet sich in einem Kreis ein Schüler, dem der Teddy aus der Schultasche genommen wurde. Die anderen werfen sich den Teddy zu und formulieren jeweils einen ‚gemeinen‘ Satz, bevor sie ihn weiter werfen.

1. Akt, 1. Szene: Wendla – Frau Bergmann: Lesen mit verteilten Rollen mit anschließendem Gespräch, was die Intention der Mutter sei, warum das Gespräch am 14. Geburtstag stattfinden und warum das Kleid länger werden solle.

In Gruppen erstellen die Schüler eine Liste mit möglichen Peinlichkeiten, die Eltern einem zum 16. Geburtstag antun können. Sie erhalten dann die szenische Aufgabe, eine Party mit einem peinlichen Auftritt durch die Eltern („der dich kleiner machen möchte als du bist“) sowie den Reaktionen durch die Freunde/Freundinnen zu erarbeiten.

2.1.3 Erster Akt, 4. Szene - Schulddruck heute

Textarbeit: Lesen mit verteilten Rollen, Gespräch, Verständnisfragen.

Die Szene wird in Abschnitte aufgeteilt, die von einzelnen Gruppen als Standbild dargestellt werden sollen. Jede Figur muss sich für einen Satz aus dieser Szene entscheiden. Es ist zu überlegen, wie die Haltung der Figur in dieser Szene sei, was die Figur darüber denke, welche Haltung sie einnehme. Dies soll in einem ‚Gedankensatz‘ ausgedrückt und in einem zweiten Schritt mit dem ursprünglichen Satz aus dem Text gekoppelt werden. In jeder Szene, bei jedem Satz, den man spielt, habe man immer eine bestimmte Haltung. Die Figur habe immer eine innere Haltung zur jeweiligen Situation. So werde der Text dann auch gesprochen. Diesem zentralen Punkt wird in dieser Sequenz großer Raum gegeben.

Diese Szene wird in einem weiteren Schritt in heutiger Sprache gespielt. In einer reduzierten Miniszene soll das Thema ‚Schulddruck heute‘ dargestellt werden. In dieser Szene dürfen mindestens 4, maximal 6 Wörter verwendet werden, mit heutigen Gesten und in heutiger Sprache soll jede Figur eine bestimmte Haltung einnehmen.

2.1.4 Rollenbiographien, Rollentexte

Die Schüler schreiben Rollenbiographien (aus der Sicht von 1900) zu folgenden Figuren: Melchior, Georg, Otto, Lämmermeier, Robert, Hänschen Rilow, Moritz, Prof. Knochenbruch und Prof. Hungergurt.

„Die Jugendlichen übernehmen eine bestimmte Rolle und versetzen sich in die Figur hinein. Angeregt durch Einfühlungsfragen verfassen sie einen Text, in dem sie sich in der Rolle vor- bzw. darstellen. Dabei orientieren sie sich nicht nur an der literarischen Vorlage bzw. den einzelnen Szenen, in denen ihre Figur in charakteristischer Weise körperlich und sprachlich agiert. Sie verarbeiten auch die Informationen, die ihnen

über andere Texte, Bilder, eventuell Filme oder Rollentexte vom Lehrer zur Verfügung gestellt werden.

Geschrieben wird aus der Sicht der literarischen Person, in der Ich-Form. Das fördert die Identifikation, hilft eigene Erlebnisse, Fantasien, Empfindungen, Denk- und Schreibmuster zu aktivieren und mit zu verarbeiten. Die Schülerinnen und Schüler sollten außerdem so weit wie möglich einen Schreibstil finden, der zur Figur passt und in ganzen Sätzen, nicht in Stichworten, formulieren. Sie werden dadurch ange-regt, zu erzählen und eine persönliche Perspektive einzunehmen.“

(Scheller 2008, S. 61 f)

Zudem schreiben die Schüler Rollentexte und formulieren Informationen zur Situation an der Schule aus heutiger Sicht.

Rollentexte nenne ich Rollenbeschreibungen, in denen Informationen über den Lebenszusammenhang, die Lebensgeschichte und –situation sowie zu den Haltungen einer Figur zusammengestellt werden, die aus dem Text zumindest zu Beginn der Handlung noch nicht unmittelbar erschlossen werden können. (...) Rollentexte werden in der Regel von Lehrern vorbereitet und so anschaulich wie möglich in der zweiten Person, also in der Du-Form, geschrieben.

(Scheller 2008, S. 60 f)

2.1.5 Vorbereitung der Präsentation einer Szenenfolge aus “Frühlings Erwachen”

Frau Linsmeier stellt ihr Konzept für die Präsentation vor. Den Anfang bildet eine Schülergruppe, die vor dem Schlüsselloch des Konferenzzimmers steht, einen Blick hineinwirft, zur 4. Szene des 1. Aktes übergeht und beginnt, das Stück von Wedekind zu proben. Je nach Prozessverlauf präsentieren wir erarbeitete Szenen und setzen uns so nicht unter Zeitdruck.

Die erarbeiteten Rollenbiographien ergeben folgende Figuren:

Melchior: kennt sich gut aus, schwängert Wendla, beherrscht Fachvokabular

Moritz: Sprücheklopfer, noch Jungfrau, provokant

Georg: Durchschnittstyp, unauffällige Kleidung

Otto: immer dabei, Kommentare, kompensiert Demütigungen durch Stiefvater, will kräftig sein, will sich nicht klein machen lassen

Robert: mittelmäßig, nicht beliebt, will durch Aussehen auffallen

Lämmermeier: schwächling, schön gekämmt, gut in der Schule, durch Geschenke beliebt bei den anderen, Tagträumer, melancholisch

Hänschen Rilow: eher schlecht in der Schule, gedankenlos, sexuell erfahren, homo-sexuelle Tendenzen, sexuell offener, Praktiker

2.1.6 Mädchenklischees – Burschenklischees: Die Welt der Burschen, die Welt der Mädchen

Erster Akt / 2. Szene (Dialog Melchior – Moritz)

Der Text wird in kurze Abschnitte gegliedert.

Männerpaare werden gebildet, die die einzelnen Abschnitte lesen.

Erster Akt / 3. Szene (Martha – Wendla – Thea)

Frauen-Trios werden gebildet, die den Text lesen.

Improvisationen:

- *Schulhof heute – Stimmung nach der letzten Schularbeit im Jahr – STOPP (freeze) – einen Inneren-Monolog-Satz vorbereiten – beim Antippen (auf ein Zeichen hin) einen Satz sprechen*
- *Am Montag vor dem Unterricht*
- *Stimmung nach einer Schularbeit in einer Mädchenschule*
- *Schulhof heute: Mädchenschule am Montag vor dem Unterricht*

Einzelne Gruppen entwickeln jeweils 2 Standbilder (ohne Text, ohne Bewegung) – auch übertrieben und klischeehaft – zu den Themen: ‚typisch Mädchen‘ und ‚typisch Jungs‘. Die Präsentation erfolgt in 3 Phasen: neutral, typisch Jungs, typisch Mädchen (ohne Unterbrechung, ohne zu sprechen). In einem weiteren Durchgang kommt jeweils ein Satz dazu, der zur jeweiligen Haltung passt.

Die gebildeten Paare und Trios spielen die Szenen (Dialog Melchior – Moritz bzw. das Gespräch Martha – Wendla – Thea) mit Text unter folgenden Gesichtspunkten:

Ort festlegen: wo? (sicherer, unbeobachteter Ort)

In welcher Haltung? (am Tisch, am Boden, Rücken an Rücken, einer sitzt – einer liegt etc.)

Eine klare Ausgangsposition einnehmen, die dann weiter entwickelt wird – Haltungsveränderung innerhalb der Szene festlegen.

Frau Linsmeier wird eine gestrichene Fassung dieser Szenen erarbeiten.

2.1.7 Probenbeginn

Frau Linsmeier legt eine Textfassung (Collage) vor. Im Dialog Moritz - Melchior übernehmen einzelne Paare einen kurzen Abschnitt, nehmen auf der Bühne eine Gesprächsposition und eine entsprechende innere Haltung ein (Gespräch zweier Freunde in einem geschlossenen Raum).

In einer weiteren Szene nimmt die Gesamtgruppe die schon erarbeitete typisch männliche Position ein. Die einzelnen Akteure halten die Position und die Spannung und sprechen ihren Satz. Übergangslos folgt die Parallelszene in typisch weiblicher Position.

2.1.8 Übungen zur Artikulation und Präsentation einer Szene anlässlich eines Elterntages

Übungen zur Artikulation:

Durcheinanderlaufen - sich vor einen anderen hinstellen (Zusammenstoß andeuten) - ein lautes „HA“ ausrufen und sich weiterbewegen.

Stirnreihe an Bühnenkante:

- Jeder sagt auf Kommando (1 – 2 – 3) einen Satz aus seinem Text laut und gleichzeitig mit allen anderen: Laut in den Raum hineinsprechen und einige Sekunden die Spannung behalten!
- Jeder sagt seinen Satz allein und sehr laut.
- Wiederholung: alle gleichzeitig (Hände aus den Taschen, Spannung, laut in den Raum sprechen)

2.1.9 Projekttag mit abschließender Präsentation

An einem abschließenden Projekttag wurden die einzelnen Szenen durchgeprobt und verbessert. Wir haben uns letztendlich für folgende Szenenfolge (Collage) entschieden:

1. Schlüssellochszene vor dem Konferenzzimmer (heute) mit anschließendem Probenbeginn.
2. Erster Akt, 4. Szene
3. Standbilder ‚typisch Mädchen‘ – typisch Jungs‘
4. Erster Akt, 2. Szene verschränkt mit der 3. Szene des ersten Aktes
5. Dritter Akt, 1. Szene

Die Kurzpräsentation am Elterntag fand vor etwa 200 Elternteilen statt, die Schlusspräsentation vor den Eltern der Schüler und Teilen der Lehrerschaft. Diese dauerte etwa 45 Minuten. Beide Abende waren ausgesprochen positiv und zeigten Ergebnisse, die während des Gesamtprozesses in dieser Weise nicht unbedingt absehbar waren. Den Schülern gelang es, auf ganz natürliche Weise die jeweiligen Haltungen einzunehmen, die Spannung zu halten und auch die Texte entsprechend zu sprechen.

Frau Bärbel Linsmeier konnte in einem Eingangsstatement auf wesentliche Aspekte ihrer Arbeit hinweisen, ich selbst habe den größeren Zusammenhang innerhalb des IMST-Projekts erläutert und auf den Prozess Bezug genommen.

Die Arbeit und auch die Präsentation hat in einem akustisch sehr ungünstigen Saal stattgefunden, der auch den Schülern Probleme bereitete, durch die sie sich aber nicht beirren ließen. Es wird Aufgabe der Schule sein, in diesem Bereich Verbesserungen herbeizuführen.

2.2 „Frühlings Erwachen“ – Beschäftigung mit dem Text

Die Beschäftigung mit dem Text von Frank Wedekind ist im Laufe des Projekts zugunsten der theaterpädagogischen Arbeit ein wenig in den Hintergrund getreten, wie es ja auch die Gender-Beauftragte Mag. Veronika Weis in ihren Ausführungen anmerkt. Wir reduzierten die Textmenge drastisch und die Schüler konnten sich auf einige kurze Textpassagen konzentrieren.

Jene Textstellen, mit denen wir uns beschäftigt haben, wurden von den Schülern immer auch in heutiger Sprache formuliert und gespielt. Wir sind auch einzelnen proxemischen Zeichen nachgegangen, wenn es etwa um die Haltung, die räumlichen Gegebenheiten, die Beleuchtung oder die Raumkonzeption insgesamt ging.

Vor allem in der letzten Szene (3. Akt / 1. Szene) haben die Akteure durch chorisches Sprechen einzelne Textteile („Sie haben sich ruhig zu verhalten!“) besonders hervorgehoben.

Im Mittelpunkt unserer Arbeit waren die Bemühungen, jenen Sätzen bzw. Textteilen, die verwendet wurden, wirklich auf den Grund zu gehen, sie einer entsprechenden Haltung zuzuordnen und sie in größtmöglicher Natürlichkeit zu spielen. Dass dies einen enormen Zeitaufwand erfordert, liegt auf der Hand. Diesen Prozess wollten wir vorantreiben ohne auf Zeitdruck oder andere Verbindlichkeiten achten zu müssen. Ich bin überzeugt davon, dass diese Arbeit nachhaltige Auswirkungen auf den Umgang mit Texten insgesamt haben wird. Die Schüler haben gelernt, die Lebenswelt und den Handlungsspielraum der jeweiligen Figuren nachzuempfinden und auszu-leuchten, sich auf die einzelnen Charaktere einzulassen und ihnen auf den Grund zu gehen und haben darüberhinaus ein hohes Maß an Sensibilität einem literarischen Text gegenüber erworben.

2.3 Psychotherapeutische Überlegungen

Ein entscheidender Anstoß zu diesem Projekt kam vom Psychotherapeuten Markus Fischinger, der meinte, dass es für Jugendliche wichtig wäre, in Rollen schlüpfen und sich präsentieren zu können. Es ginge vor allem darum, deren Selbstwertgefühl zu stärken.

Einige der Schüler waren und sind bei ihm in Behandlung. In einigen Sitzungen konnte er mir die Problembereiche der Jugendlichen erläutern. Gemeinsam suchten wir nach Lösungen. Eine sollte darin bestehen, dass die Jugendlichen Gemeinschaft erleben und aktiv in der Gruppe wirksam werden können – eben auch durch Theaterarbeit. In einem Gespräch, das ich im Folgenden kurz zusammenfassen möchte, teilte er mir seine Sichtweisen mit.

Zunächst kritisierte er das Stück „Frühlings Erwachen“ von Frank Wedekind dahingehend, dass es kaum Perspektiven und Lösungen gebe. Auch das Thema ‚Abtreibung‘ sei zu kurz gefasst, ebenso der Selbstmord von Moritz. Auch die in dem Stück vorhandene Übersexualisierung schicke die Schüler in die falsche Richtung. Alle Personen in dem Stück scheiterten an dem, was ihnen vorgelebt wird. Dies entspreche auch der heutigen Situation von Jugendlichen innerhalb einer Leistungsgesellschaft, in der Selbstwert nur durch Leistung entstehe bzw. definiert werde. Das Aufzeigen von Schwachheit führe dann zu einer Flucht vor der Gegenwart etwa in Form von Drogenkonsum. Die Frage sei immer, wohin man erwachen solle.

Die Identifikation mit den Schwächen sei falsch. Einen Fehler solle man stehen lassen und nicht interpretieren, lediglich sachlich reflektieren! – Eine Analyse, aber Verzicht auf Interpretation. Die Interpretation führe zu einer Geschichte, die in die Vergangenheit oder in die Zukunft führt. Beides sei gefährlich. Depressionen entstünden durch Verweilen in der Vergangenheit. Im Jetzt begegne man Gedanken, die nicht in die Vergangenheit führen. Moritz interpretiere falsch und bringt sich um. Die Interpretation sei das Problem in diesem Stück.

Wahrer Selbstwert habe nichts mit Leistung zu tun – nichts mit Theaterarbeit – nichts mit Schule.

Der Reichtum des Stücks liege in der Themenvielfalt. Die Lösung aber liege nicht im Stück.

Die Zusammenarbeit mit Markus Fischinger war in jedem Fall sehr fruchtbar. Er hat mich laufend darin bestärkt und ermutigt, im Umfeld der Schule auch neue und auch ungewöhnliche Wege zu gehen und die Schüler vor allem zu aktivieren und positiv zu verstärken. Seine Außensicht war für mich in Phasen, die mitunter von Zweifeln und Unsicherheiten geprägt waren, sehr wichtig.

Für eine externe Evaluation musste er leider aus Zeitgründen absagen.

2.4 Gender-Aspekte

Mag. Veronika Weis beobachtete unsere Arbeit im Zeitrahmen von drei Doppelstunden. Ihre Ausführungen sind im Kapitel der Evaluation wiedergegeben. Die Theaterpädagogin Bärbel Linsmeier hat die Jungen-Mädchen-Thematik des Stücks sehr stark herausgearbeitet, was auch so manche Veränderung im Bewusstsein bewirkt

hat. Auch durch die ausschließliche männliche Zusammensetzung der Klasse scheinen mir jegliche Gender-Aspekte von besonderer Bedeutung zu sein. Ich zitiere aus dem Bericht von Mag. Weis: *„Es zeigte sich, dass auch heute noch Rollenbilder das Verhalten junger Menschen nachhaltig prägen, ihre Entfaltung kann nicht abgekoppelt von diesen einengenden Mustern gesehen werden.“*

3 ERGEBNISSE UND BEFUNDE

3.1 Theaterpädagogik

Die theaterpädagogische Arbeit mit Bärbel Linsmeier war wohl der Schwerpunkt dieses Projekts. Mit ihrer Arbeit kam ein Prozess in Gang, der wohl in vielen Bereichen seine Wirkung zeigte, sich insgesamt aber sehr komplex darstellte. Die Schüler lernten im Zusammenhang mit diversen theaterpädagogischen Methoden sich im Raum zu bewegen, auf andere zuzugehen, einzelne Sätze zielgerichtet an einen Adressaten zu richten, die Haltung einer Figur einzunehmen, diese Haltung für längere Zeit durchzuhalten, aus dieser Haltung heraus einen Text auf natürliche Weise zu sprechen und vieles mehr. Vor allem die aktivierenden Methoden erzeugten eine große Bereitschaft zur Mitarbeit und zum Engagement. Erst im weiteren Verlauf fokussierten wir unsere Arbeit auf Frank Wedekinds „Frühlings Erwachen“, wobei auch hier die grundsätzlichen theaterpädagogischen Momente im Vordergrund standen.

3.1.1 Sprachliche Ebene

Im Zuge der Erarbeitung einer Szenenfolge aus „Frühlings Erwachen“ konzentrierten wir uns auf einige wenige Textauszüge, auf die sich die Schüler konzentrieren sollten. Es fiel ihnen sichtlich schwer, den doch 100 Jahre alten Text zu lernen und zu verstehen. Eine große Hilfe war dabei, dass sie immer wieder dazu angehalten waren, die gleiche Szene in heutiger Sprache zu spielen bzw. zu improvisieren. Die Schüler mussten immer wieder eine bestimmte Haltung einnehmen und dazu einen passenden Satz aus der Textvorlage sprechen. Dies erforderte natürlich eine sehr genaue Auseinandersetzung mit dem Text bzw. mit einem Textabschnitt. In der gleichen Haltung musste dann ein Satz in heutiger Sprache formuliert und gespielt werden, was den Wedekind-Text wiederum sehr lebendig werden ließ. Diese Methode, die wiederholt zum Einsatz kam, hinterließ bei den Schülern eine sehr positive und nachhaltige Wirkung und eröffnete ihnen einen sicherlich ganz neuen Zugang zu einem literarischen Text. Nicht zuletzt aus zeitlichen Gründen konnten wir uns nicht eingehender mit Frank Wedekinds Sprache beschäftigen bzw. mussten uns auf einige Szenen beschränken.

3.1.2 Theatrale Ebene

„Der Fokus auf das Verhältnis zwischen dramatischem Text und Aufführung erweist sich als produktiv, wenn die SchülerInnen den semiotischen Prozess verstehen lernen, in dem ein Text, der aus sprachlichen Zeichen besteht, in einen Text aus theatralen Zeichen transformiert wird. So können dramatische Textauszüge von den SchülerInnen in spielerischer Weise in Szene gesetzt (...) werden.“

(Krammer, Tanzer S. 6 f)

Genau dieser von Stefan Krammer und Ulrike Tanzer beschriebene Prozess hat in einem kleinen, abgegrenzten Bereich erfolgreich stattgefunden. In der 2. Szene des I. Aktes, als sich Moritz mit Melchior über bestimmte Themen wie Pubertät, Schule, Fortpflanzung etc. unterhalten, waren die Schüler dazu angehalten, eine bestimmte Haltung aber auch eine bestimmte Position im Raum und gegenüber dem Partner zu finden. Diesem Prozess hat Bärbel Linsmeier sehr breiten Raum gegeben und dessen Ergebnisse immer wieder konsequent eingefordert. Erika Fischer-Lichte beschreibt dies in ihrer Publikation „Semiotik des Theaters“ folgendermaßen: *„Die proxemischen Zeichen lassen sich im wesentlichen in zwei Gruppen ausdifferenzieren, und zwar in 1. Zeichen, die sich als Abstand zwischen den Interaktionspartnern und also als leerer Raum zwischen den Interaktionspartnern und als Veränderung dieses Abstandes realisieren (...).“* (Fischer-Lichte, S. 87)

Auch mimische und gestische Zeichen wurden in unserer Arbeit entsprechend berücksichtigt, vor allem im Zusammenhang mit den klischeehaften Darstellungen der pubertierenden Mädchen bzw. Burschen. Diese Szenen, die keine Entsprechung im Text von Wedekind finden und sich losgelöst davon entwickelten, haben viel zum Verständnis des Gesamttextes beigetragen. Die Schüler konnten sich so viel unmittelbarer und in einer sehr emotionalen Art und Weise in die Welten der Jungen bzw. der Mädchen hineindenken und so eine der jeweiligen Situation entsprechende Stimmung erzeugen.

Ich konnte feststellen, dass die einzelnen Schüler im Zuge dieses Projekts immer offener, ungezwungener und selbstsicherer mit ihrer Körperlichkeit zurechtkamen und diese innerhalb einer bestimmten Haltung auch adäquat einsetzten. Dies bestätigen auch die Beobachtungen der Gender-Beauftragten Mag. Veronika Weis.

3.2 Auswirkungen auf den Deutschunterricht

Zunächst bin ich versucht zu sagen, dass die Arbeit mit dem Text einer der Schwachpunkte des Projekts war, wie es auch Mag. Weis in ihren Ausführungen (siehe Seite 24 ff) anspricht. Ich konnte auch immer wieder beobachten, dass der literarische Text bzw. die bloße Lektüre bei den Schülern auch nicht den entsprechenden Anklang fand. Offensichtlich zogen die Schüler die aktivierenden Methoden und in diesem Zusammenhang einige wenige Textelemente aus „Frühlings Erwachen“ einer sonst üblichen weitgehend kognitiven Beschäftigung mit einem literarischen Text vor.

Hier haben sich die großen Chancen der Theaterpädagogik auch für den Deutschunterricht gezeigt, wenn es darum geht, SchülerInnen einen Zugang etwa zu Theaterstücken zu verschaffen, die, so weit ich es beurteilen kann, noch viel zu wenig oder überhaupt nicht genutzt werden.

Ich bin mir sicher, dass im zukünftigen Deutschunterricht Auswirkungen dieses Prozesses wirksam und spürbar werden, wenn es darum geht, literarische Texte zu lesen, zu verstehen und zu bewerten. Ich werde verstärkt die Gelegenheit wahrnehmen, in Theatertexten mit den Schülern nach theatralen Zeichen zu suchen, wie sie Fischer-Lichte in ihrem Buch beschrieben hat (Fischer-Lichte S. 26 f).

Das Projekt bzw. dieser Prozess dauerte immerhin von November 2008 bis Ende Mai 2009 und nahm insgesamt etwa 22 Stunden in Anspruch. Dies entspricht einem nicht unerheblichen Teil der Gesamtstundenanzahl, die mir im Unterrichtsgegenstand Deutsch zur Verfügung steht. Bei genauer Planung der restlichen Unterrichtseinheiten ist dies jedoch in der 10. Schulstufe vertretbar und hat sich auch nicht nachteilig auf andere Kompetenzbereiche ausgewirkt – eher im Gegenteil.

Gerade im Zusammenhang mit den Bildungsstandards und deren Implementierung erhält dieses Projekt einen hohen Stellenwert. *„Die Möglichkeiten, sich mit dem Theater im Deutschunterricht auseinanderzusetzen und auch theatrale Formen einzusetzen, sind vielfältig, sie sprechen insbesondere die unterschiedlichen Kompetenzen an, die im Deutschunterricht in integrativer Weise miteinander verschränkt werden.“* (Krammer, Tanzer S. 6) So konnte dieses Projekt deutlich zur Verbesserung der Sprachkompetenz, der Präsentationskompetenz und der Kommunikation insgesamt beitragen. Es war eine deutliche und nachhaltige Intervention in den Kompetenzbereichen „Zuhören und Sprechen“ bzw. „Lesen“.

3.3 Selbstwertgefühl – ICH-Kompetenz

Die Zusammenarbeit mit dem Psychotherapeuten Markus Fischinger, die zunächst ausschlaggebend für dieses Projekt war, ist im Laufe der Zeit nicht zuletzt auch aus zeitlichen Gründen in den Hintergrund getreten.

Ein wesentliches Ziel dieses Projekts war es, durch Theaterarbeit auch das Selbstwertgefühl von Jugendlichen zu stärken. Dies ist meiner Meinung und meinen Beobachtungen nach in hohem Maße geglückt. Durch die ständigen Herausforderungen, mit denen die Schüler im Laufe dieser aktivierenden Theaterarbeit konfrontiert waren, gelang es Schülern, die zunächst sehr zurückgezogen und beinahe sprachlos agierten, sich immer mehr in den Prozess einzubringen, um sich in der abschließenden Präsentation sowohl körperlich als auch sprachlich auf großartige Weise zu präsentieren. Innerhalb des Kollektivs, das sich ja in den meisten Szenen zur Gänze auf der Bühne befand, war es den Schülern möglich, über sich selbst hinauszuwachsen und sich in das Gesamtergebnis einzubringen. Durch das Beibehalten der jeweiligen Haltung erfuhr jeder Akteur hohe Aufmerksamkeit bis zum Erlöschen der Scheinwerfer. Sowohl aus dem Kollektiv als auch als Einzelperson ging nach meiner Einschätzung und nach meinen sehr genauen und gezielten Prozessbeobachtungen jeder Schüler gestärkt hervor. Durch das offene Ende des Projekts, das zwar eine Präsentation, nicht jedoch einen kompletten Theaterabend vorsah, entstand keinerlei Leistungsdruck, was dieser Zielsetzung der Projekts insgesamt sehr förderlich war.

3.4 Gender

Gendersensibler Unterricht sollte gerade in einer reinen Burschenschule unbedingt thematisiert werden. Gerade in solchen Schulen werden bestimmte Rollenbilder über die Jahre hinweg gefestigt und jedenfalls zu wenig oder kaum hinterfragt oder reflek-

tiert. Es ist sicherlich sehr wichtig, und dieses Projekt hat das auch bestätigt, dass gendersensibler Unterricht in den Köpfen der SchülerInnen Spuren hinterlässt und deren Horizont erweitert. *„Gendersensibler Unterricht in geschlechtshomogenen Klassen hat oft andere Herausforderungen als in gemischten Klassen, da durch das Fehlen von entweder Mädchen oder Buben eine Thematisierung der Genderthematik im alltäglichen Zusammenarbeiten kaum geschieht. Dadurch ist die gezielte Thematisierung durch den Lehrer bzw. die Lehrerin gefragt. Das Ziel der geschlechtersensiblen Pädagogik besteht vor allem in der Bewusstmachung und Auflösung der stereotypen Rollenvorstellungen.“* (Rösel, Rösel-Mautendorfer 2009, S. 12)

Dem Vorhaben, dass eine Gender-Expertin einige Unterrichtseinheiten beobachten würde, standen die Schüler sehr skeptisch gegenüber. Auch wenn ich sie mit den wichtigsten Zielsetzungen und Hintergrundinformationen vertraut machte, so verhielten sie diesbezüglich mehrheitlich eher zurückhaltend. Positiv überrascht zeigten sie sich allerdings, als ich ihnen Teile aus dem Abschlussbericht von Mag. Weis vorlas. Vieles wurde ihnen erst jetzt richtig bewusst und sie konnten die sehr genau beschriebenen Beobachtungen mehrheitlich nachvollziehen. Auch für mich selbst haben ihre Beobachtungen und Schlussfolgerungen eine hohe Bedeutung und werden meine weitere unterrichtliche Tätigkeit sicherlich in hohem Maße beeinflussen. Sie hat einige Bereiche aufgezeigt, die weiter thematisiert werden sollten. Dazu gehören auch die Fragestellungen, die sie am Ende ihres Berichts aufgelistet hat:

- Welche Themen des Stücks beschäftigen euch besonders?
- Welche dargestellten Rollen empfindet ihr als einengend, welche als gerechtfertigt oder hilfreich? Warum?
- Wie geht es euch nach der Probe bestimmter Rollen?
- Welches Verhalten der ProtagonistInnen ist durch ihr Geschlecht bestimmt?
- Wann würden sich die ProtagonistInnen gerne anders verhalten, können aber nicht bzw. stoßen dadurch auf Ablehnung und Sanktionen?
- Wo übertreten die ProtagonistInnen ihre zugeschriebenen Rollen?
- Welches Frauen- bzw. Männerbild hatte wohl der Schriftsteller?
- Was hat sich von damals bis heute verändert, wie viel freier ist man als Jugendlicher heute?

4 EVALUATION

4.1 Theaterpädagogin

Ziele des Projekts waren die Verbesserung der Kommunikation, der Präsentation und der Sprachkompetenz sowie die Stärkung des Selbstwertgefühls. Wurden diese Ziele erreicht?

Präsentation: Das Ziel wurde mehr als erreicht. Dies betrifft nicht nur die Endpräsentation, sondern auch die Entwicklung in der Fähigkeit in den Gruppenarbeiten auf den Punkt zu kommen und das Arbeitsergebnis zu präsentieren. Die Schüler haben es geschafft, schwierige Themen immer in eine theatrale Form zu bringen. Natürlich war sehr stark der Effekt der Vorarbeiten (es besteht schon seit Jahren eine Zusammenarbeit mit der Theaterpädagogin – Anm.) zu spüren. Erfahrungen, die die Schüler mit diesem Medium bereits hatten, konnten noch gesteigert werden.

Das gleiche gilt auch für die Sprachkompetenz. Was die Kommunikation betrifft, wurde weniger Wert auf die klassische Kommunikation und deren Regeln gelegt. Die Schüler mussten den richtigen Punkt finden um das Wort zu ergreifen („Ich bin still, der andere ist im Mittelpunkt.“). Dieser Punkt wurde besonders geschult: „Ich nehme mir den Raum um zu reden, ich gebe dir wieder Raum zu sprechen.“

Auch das Selbstwertgefühl wurde in jedem Fall gefestigt. Die Schüler wurden alle gleichmäßig gefordert; die Präsentation am Elterntag wurde von den Schülern unter widrigen Bedingungen (Akustik) durchgeführt. Auch die Präsentation selbst war eine beeindruckende Demonstration ihrer Ich-Kompetenz.

Kann eine solche Arbeit im Regelunterricht Deutsch durchgeführt werden, auch wenn keine Theaterpädagogin/kein Theaterpädagoge zur Verfügung steht??

Auf jeden Fall. Die LehrerInnen müssten sich allerdings einen Teil dieser Methodenkompetenz etwa durch entsprechende Fortbildungen aneignen. Die einzelnen Methoden, etwa eine Statue zu bauen, müssten im Laufe der Zeit etabliert werden. Diese Methoden müssen nicht auf den Deutschunterricht beschränkt bleiben, so wie ja auch Leseförderung in anderen Fächer stattfinden soll.

Hat es hemmende Faktoren gegeben?

Eine Schwierigkeit war der Montagmorgen. Die Schüler wirkten zum Teil noch müde. Auch die Akustik war ein Problem, weil der Saal sehr ‚hallig‘ war.

Welche Faktoren haben Sie als förderlich empfunden?

Ich bin jeweils auf eine gute, vorbereitete und grundsätzlich akzeptierende Atmosphäre gestoßen und auf eine insgesamt wertschätzende Haltung der Klasse. Das Klassenklima war außerordentlich gut. Förderlich war auch, dass unsere Arbeiten nie im Klassenraum sondern in anderen Räumen (Schulbibliothek, Festsaal) stattgefunden haben. Die Schüler hatten keine Scheu vor dem anwesenden Lehrer und spürten dessen Unterstützung und Wertschätzung ihrer Mitarbeit. Auch der Lehrer hatte

keinen Stress, was sich positiv auf die Arbeitshaltung der Schüler auswirkte. Es war insgesamt eine ungewöhnliche Situation, dass 15-16-jährige Burschen mit theatralen Methoden arbeiten wollen.

Inwiefern sehen Sie dieses Projekt als Beitrag zum Literaturunterricht?

Im Literaturunterricht ist die Interpretation eines Werkes eine Notwendigkeit. Ein Text soll und muss aber auch lebendig erlebt werden. Dies wird ermöglicht, indem man Textteile ‚spielt‘. Es ist eine intensive Auseinandersetzung, es ist mehr als eine reine Analyse. Wenn man eine Figur spielt, muss man ergründen, warum sie sich so oder so verhält. Deshalb wäre es wichtig dass die LehrerInnen mit den entsprechenden Methoden vertraut sind und diese in ihrem Literaturunterricht etablieren.

Haben Sie erreicht, was Sie sich vorgenommen haben?

Nein. Das erreiche ich nie, weil ich mir immer mehr vornehme als ich erreichen kann. Zunächst habe ich ein großes Vorhaben und komme dann im Laufe eines flexiblen Prozesses zu einem realistischen Ergebnis. Im Bereich der Mann-Frau-Geschichten bei „Frühlings Erwachen“ wollte ich das Stück noch ein bisschen weiter treiben. So hätte ich gerne die Not der Wendla thematisiert u a.

4.2 Gender-Expertin

Auszüge aus dem Abschlussbericht zur gendersensiblen Unterrichtsbeobachtung von Mag. Veronika Weis:

Die Entscheidung, das Stück „Frühlingserwachen“ von Frank Wedekind mit 16jährigen Schülern einzustudieren, halte ich für eine sehr mutige und eine, die aufgrund der Intensität und Heftigkeit des Stückes zwingend Herausforderungen mit sich bringt, insbesondere auch deshalb, weil die Schüler in etwa im Alter der ProtagonistInnen sind. „Frühlingserwachen“ stellt ungeschönt dar, wie eine Gruppe von SchülerInnen an gesellschaftlichen Fragen zu den Themen Geschlecht, Sexualität, Autorität, Schule, Erziehung,... zerbricht. Wedekind stellt damit die um 1900 gültigen Normen zu Geschlechterbild und Erziehung entschieden in Frage. Mit seinem Stück ruft er zur eingehenden Auseinandersetzung mit einengenden Normen, Autoritäten und Machtverhältnissen auf.

Genau dafür aber wurde, soweit das mein stichprobenartiger Einblick erlaubt, im Rahmen der Erarbeitung des Stückes zu wenig Zeit eingeräumt. Der Raum für die Einschätzungen der Schüler, ihre eigenen Erfahrungen und ihren inhaltlichen Standpunkt war knapp bemessen, der Unterrichtsschwerpunkt lag in den von mir beobachteten Einheiten im dramaturgischen Bereich.

(...)

Die Schüler überraschten mich mit ihrer Begeisterung, Offenheit und Originalität. Jeder einzelne ging mit vollem Einsatz in die Proben. Selbst die Darstellung intimer Gefühle und die Anwesenheit eines Auditoriums taten ihrer Natürlichkeit keinen Abbruch. Die Bereitschaft der Schüler zur Auseinandersetzung, sowie ihre Neugier und

Aufgewecktheit bestätigten meine Annahme, dass (junge) Menschen nicht in vorgefertigte Klischees passen, standen die Schüler doch in einem augenscheinlichen Kontrast zu den von ihnen selbst inszenierten Klischeebildern pubertierenden Jungs. Getrübt wurde mein positiver Gesamteindruck einzig durch zwar sachte und scherzhaft formulierte, aber doch durchgehend anklingende abschätzige Bemerkungen über Mädchen und Frauen. Schade ist, dass hier (noch) der Mut zur Emanzipation und somit zum Aus-der-Norm-Treten fehlt.

Als Lehrer kann man jedoch durch gezieltes Hinterfragen reproduzierter Klischees hier einen Entwicklungsprozess in Gang setzen und diesen unterstützend und stärkend begleiten.

Im Wesentlichen konzentrierten sich meine Beobachtungen in den sechs zur Verfügung stehenden Unterrichtseinheiten auf die Darstellung der Mädchen- und Jungenklischees. Die Aufgabe, die den Schülern gestellt wurde, war, in kurzen Szenen das ‚eigene‘ und das ‚andere‘ Geschlecht klischeehaft darzustellen; dabei konnte ich interessante Beobachtungen machen:

Es fiel auf, dass die Darstellungen (in beiden Fällen) sehr homogen ausfielen, d.h. es gab offensichtlich ein übereinstimmendes Wissen darüber, woraus sich heute gültige Mädchen- bzw. Jungenklischees bilden. Dies steht im deutlichen Widerspruch zur häufig geäußerten Annahme, Geschlechterrollen gingen heute verloren bzw. würden aufgeweicht. Die Schüler bewiesen überspitzt aber eindrucksvoll, was von ‚typischen Mädchen‘ und ‚typischen Jungs‘ heute erwartet wird. Dabei fiel bis auf das masturbierende Mädchen keine Darstellung aus dem traditionell überlieferten Rollenbild heraus. Es zeigte sich, dass auch heute noch Rollenbilder das Verhalten junger Menschen nachhaltig prägen, ihre Entfaltung kann nicht abgekoppelt von diesen einengenden Mustern gesehen werden.

Bei der Darstellung pubertierender Jungs fiel das Gesamtbühnenbild sehr dynamisch aus. Die Schüler nahmen mit ihrem Körper Platz ein, traten körperlich zu ihrem Gegenüber in Beziehung und verharrten überwiegend in bewegten Momenten. Inhaltlich ging es bei diesen Darstellungen häufig um das „Stärkemessen“ im körperlichen Sinn und um Drohgebärden (Androhung einer Ohrfeige,...). Auf verbaler Ebene dominierten eingelernte Floskeln. Diese sowie automatisierte Rituale (z.B. Begrüßung,...) und abschätzige Bemerkungen (z.B. zur Sexualität,...) bieten die Möglichkeit, Emotionen, Unsicherheiten und individuelle Bedürfnisse zu verstecken und auszublenden. Die pubertierenden Burschen wurden von den Schülern selbst als zur sinnvollen Kommunikation nicht fähige „Rüpel“ karikiert.

In den mosaikartigen Szenen zeigt sich die Bereitschaft der Schüler, sich selbst auf's Korn zu nehmen, was durch zustimmendes lautstarkes Gelächter bekräftigt wurde. Die Schüler erkennen Muster, finden sich selbst darin wieder, amüsieren sich, ... und dann?

Ein nächster Schritt muss darin bestehen, die Klischees zu hinterfragen, die dahinterstehenden Individuen und Interessen hervorzuholen und auf die einschränkende Wirkung der Klischees hinzuweisen, ganz nach dem Motto: „Mut zur Individualität und Emotionalität – für ein neues Männerbild!“.

Bei der Darstellung der pubertierenden Mädchen fiel sofort das sehr viel statischere Gesamtbühnenbild ins Auge. Die Mädchen bewegten sich kaum, häufig saßen sie, die Arme und Beine blieben eng zusammen nahe am Körper, so wurde wenig Platz

in Anspruch genommen und es fand kein körperliches In-Kontakt-Treten mit dem Gegenüber statt. Die Körperhaltung der Mädchen spiegelte ihre Unterlegenheit und Zurückhaltung, ihren mangelnden Anspruch auf Aktivität und Dominanz wider. Durch die Körpersprache aber, die wir alle schon früh erlernen, werden Machtverhältnisse ausgedrückt. Es ist erschreckend, wie selbstverständlich dieses sichtbare Bild weiblicher Unterordnung hingenommen und reproduziert wird. Daher würde sich anbieten, detailliert auf Unterschiede zwischen sogenannter weiblicher und männlicher Körpersprache einzugehen und zu erproben, wie sich die jeweiligen Haltungen anfühlen, welche Emotionen sie auslösen und wie eine bewusst ‚andere‘ Körpersprache angenommen wird.

Inhaltlich ging es bei der Charakterisierung pubertierender Mädchen hauptsächlich um deren oberflächliches ‚Gerede‘. Die Gespräche drehten sich rund um das Thema „Schönheit“ und den neuesten Klatsch. „Wer mit wem?“ Es zeigte sich, dass in den Gesprächen der Mädchen die Jungs sehr präsent waren, sie bezogen sich auf diese, während das umgekehrt nicht zu beobachten war. (...)

Insgesamt ist festzustellen, dass die Mädchen, genau wie die Jungs, Anliegen und Bedürfnisse hinter erlernten Verhaltensmustern verstecken. Zur Hilfe genommen werden dafür die auf das jeweilige Geschlecht abgestimmten Muster.

In der klischeehaften Darstellung von Mädchen und Jungen zeigt sich die Manifestation von Rollenbildern und deren Wirkung. Das Verhalten von Mädchen und Jungen wird unabhängig von ihren persönlichen Stärken und Schwächen durch einen bestehenden Raster in bestimmte Bahnen gelenkt. Entwicklungen außerhalb dieses Rasters zu ermöglichen bedeutet Vielfalt und gilt als ein wesentliches Ziel von emanzipatorischer Mädchen- und Jungenarbeit.

4.3 Schüler-Feedback

Folgende Meinungen bzw. Rückmeldungen wurden in Form eines Fragebogens von den Schülern am Ende des Projekts erhoben:

Hast du bei diesem Projekt etwas gelernt? Wenn ja, was?

- mich besser präsentieren zu können (7 Mal)
- sich durch Sprache und Gestik zu präsentieren, was einem auch im außerschulischen Alltagsleben zugute kommt
- Verbesserung des Selbstbewusstseins und der Sprache (4 Mal)
- Einblick in die Theaterwelt, deutliches Sprechen (5 Mal)
- emotionales Sprechen

Hat dir das Projekt für den Deutschunterricht etwas gebracht? Wenn ja, was?

- näheres Kennenlernen von Literatur
- Sprache hat auch etwas mit Auftreten, Präsentation zu tun. Normalerweise wird dieser Aspekt im Deutschunterricht vernachlässigt, bei einem solchen Projekt jedoch gefördert.
- Die Texte des Stückes prägten sich sehr ein, was nur durch die häufige Probenarbeit möglich war.
- Wenn Theaterkenntnisse zum Deutschunterricht zählen, dann ja. Sonst nicht.
- Ja. Ich denke, dass ich bei Referaten etc. nicht mehr so aufgeregt sein werde wie früher.
- Für den Deutschunterricht nicht – aber fürs Leben.
- Für Referate und Präsentationen aller Art.

Eher Positives:

- Angenehme Vormittage
- Selbstbewusstes Auftreten vor der Gruppe
- lustig, produktiv
- Spaß; alle waren gleich viel in das Stück eingebunden
- Alle waren, wenn es draufan kam, sehr ernst bei der Sache, was mich positiv überraschte.
- Gute Betreuung, keine Überforderung; trotzdem waren immer alle beschäftigt; gutes Ergebnis. Niemals war alles todernst.
- Man musste zu Hause nicht viel tun. Gutes Ergebnis.
- Man freute sich auf diese Schulstunden, was sonst bei keinem einzigen anderen Fach der Fall ist.
- Angenehmes Arbeitsklima, ansprechende Themen
- Ganz allgemein die Arbeit mit Frau Linsmeier.
- Stärkte die Gemeinschaft, machte Spaß.
- Die Begleitung und Rückmeldung einer Gender-Beauftragten und die Zusammenarbeit mit Frau Linsmeier, die uns dazu gebracht hat, eigene Einfälle einzubringen.

Eher Negatives:

- Eventuell zu wenig Auseinandersetzung mit dem Gesamthalt des Stückes.
- Wir konnten am Schluss nur einen Bruchteil dessen, was wir uns zu Beginn vorgestellt hatten, präsentieren.
- Die Proben waren teilweise etwas mühsam.

- Die rhetorischen Fortschritte waren (noch) zu wenig sichtbar.
- Wenige Deutschstunden, wobei ich glaube, dass das Theaterprojekt mehr für unsere Zukunft bewirkt.
- Meist recht chaotische Proben. Alles ging sehr schnell.
- Zu wenig Zeit.
- Teilweise anstrengend; mühsam eine Szene so oft zu spielen.
- Gender hat mir gar nichts gebracht.

Was ich sonst noch sagen wollte ...

- Es war eine nette Alternative zum Deutschunterricht, weil bei diesem Projekt andere Qualitäten als „Schreiben“ bewertet wurden.
- Großes Lob an die Leistung von Frau Linsmeier!

4.4 Zusammenfassende Bemerkungen

Dieses Projekt bzw. diesen Prozess im Rahmen des Deutschunterrichts durchzuführen, war nicht immer ganz einfach. Zum einen waren und sind die Schüler auf eine solche Art des Unterrichts mit aktivierenden und kompetenzorientierten Methoden nicht wirklich eingestellt und vorbereitet, zum anderen dauerte der Prozess zu lange und es war schwer die Spannung zu halten. Schließlich bedauerten die Schüler ein wenig das Nichtzustandekommen eines ‚wirklichen‘ Theaterabends.

Die Lösung könnte in einer guten Mischung aus theaterpädagogischer Arbeit, eingehender Beschäftigung mit dem Gesamttext und einer Präsentation in Form eines öffentlichen Theaterabends liegen. Neben einer einschlägigen Aus- bzw. Fortbildung für die Unterrichtenden (Theaterpädagogik) sind allerdings entsprechende Rahmenbedingungen (Theatersaal, Bühne, Licht, Ton etc.) Voraussetzung. Auch die finanzielle Abgeltung bzw. ein entsprechendes Ausmaß an Werteinheiten muss geregelt sein, wenn etwa das notwendige Engagement über das normale Stundenausmaß hinausgeht, was im Normalfall kaum zu vermeiden sein wird.

Gerade im Hinblick auf die Implementierung der Bildungsstandards (kompetenzorientierter Unterricht) wäre es ein Gebot der Stunde, in allen Schulen solche Rahmenbedingungen zu schaffen und Theater als eine besondere Möglichkeit für die Verbesserung von Präsentation und Sprachkompetenz sowie für die Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen zu nützen.

Die Realität zeigt, dass dies nicht einmal in Ansätzen der Fall ist. Dennoch hat dieses Projekt einen Weg aufgezeigt, der auch jetzt schon verwirklicht werden kann. Es geht um kleine aber nachhaltige theaterpädagogische Interventionen im Deutschunterricht, die die SchülerInnen aktivieren und ihnen neben der Verbesserung der Präsentations- und Sprachkompetenz den Zugang zu literarischen Texten wesentlich erleichtern können. Das gestärkte Selbstwertgefühl trägt zudem viel zu einem guten Klassen- und damit Unterrichtsklima bei.

Wenn einige wenige Schritte in diese Richtung konsequent und regelmäßig gesetzt werden, kann dies zur Steigerung der Qualität des Deutsch- bzw. Literaturunterrichts in hohem Maße beitragen.

5 LITERATUR

Czerny, Gabriele: Theaterpädagogik. Augsburger Studien zur Deutschdidaktik, Band 5. Augsburg: Wißner-Verlag 2004.

Fend, Helmut: Schule gestalten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008.

Fischer-Lichte, Erika: Semiotik des Theaters. Das System der theatralischen Zeichen. Band 1. Mainz: Gunter Narr 1994.

Krammer, Stefan; Tanzer, Ulrike: Theater als Methode und Gegenstand des Deutschunterrichts. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik (2009/1), S. 5-8.

Kuby, Gabriele: Verstaatlichung der Erziehung. Kisslegg: Fe-Medienverlag 2008.

Meves, Christa: Verführt. Manipuliert. Pervertiert. Gräfelfing: Verlag Resch 2007.

Rösel, Georg, Rösel-Mautendorfer Helga: Geschlechtersymmetrie: Spezifische Aspekte im Unterricht. In: Imst Newsletter 30 (2009/8).

Scheller, Ingo: Szenische Interpretation. Seelze: Erhard Friedrich Verlag 2004.