

# Schul.Land.Oberösterreich

Rudolf Neuböck

## **Möglichkeiten der Begabtenförderung im Rahmen der Unverbindlichen Übung „Darstellendes Spiel“ (Theater und Film) und Dramapädagogik**

### **Vorbemerkung**

Im konventionellen Verständnis (vor allem im österreichischen) betrachtet man die Unverbindliche Übung „Darstellendes Spiel“ nicht unbedingt als geeignetes Instrument für Begabtenförderung. Im Gegenteil: Nicht selten schicken Eltern ihre Kinder in die Theatergruppe, weil sie (nicht zu unrecht) annehmen, dass bei punktuellen Leistungsdefiziten - vor allem sprachlicher Natur - die Arbeit im Schultheater förderlich wirkt. Umso mehr erstaunt die Tatsache, dass, was von den Ursachen her noch zu hinterfragen sein wird, sich vorwiegend Klassenbeste und SchülerInnen mit ausgezeichneten Schulerfolgen im Darstellenden Spiel anmelden. Besonders interessant scheinen dabei Korrelationen zwischen Hochbegabung, Sprachästhetik, Körperausdruck und psychologischen Faktoren wie Selbstwertgefühl und Hochleistungsmotivation, wobei nicht nur Fachliteratur über Begabten- und Hochbegabtenförderung herangezogen werden soll, sondern auch theoretische Konzepte von namhaften Theaterpädagogen, die sich nicht speziell mit Hochbegabung auseinandergesetzt haben, die aber für unser Thema relevante Bezüge liefern, allen voran Grotovsky, Stanislavsky und Michailov, ganz besonders aber Keith Johnston, der mittlerweile zum Klassiker der modernen Theaterpädagogik mutiert ist.

Methodisch ist es, fordert man eine wissenschaftliche Vorgangsweise ein, nicht möglich, eine streng empirisch-deduktive Untersuchung zu erarbeiten, weil zu diesem Zweck die zur Verfügung stehenden Rohdaten aus organisatorischen Gründen nicht einen Umfang erreichen können, den man mit gutem Gewissen als „repräsentativ“ apostrophieren könnte, stattdessen sollte ein vernünftiger Kompromiss in einer Vorgangsweise gesucht, die empirisch-induktiv genannt werden kann, weil sie sich mehr auf Selbstbeobachtung und weniger auf externes Datenmaterial stützt. Das schmälert zwar den Status der Verallgemeinerung und Verbindlichkeit, soll aber trotzdem zu Erkenntnissen mit hoher Wahrscheinlichkeit von Allgemeingültigkeit führen, zumindest wäre das die Intention des Verfassers. Aber es geht weniger um die Erarbeitung von theoretischen Konzepten sondern vielmehr um einen pragmatischen Ansatz: Wie kann man mithilfe von Theater- und Dramenpädagogik Begabung fördern?

### **1. Betrachtungsfeld**

Die Menschen, die im Mittelpunkt des Interesses unseres Themas liegen, sind jene, deren Entwicklung ein/eine Gymnasiallehrer/Gymnasiallehrerin im Normalfall acht Jahre beobachten kann: Zehn- bis Achtzehnjährige, die in dieser Lebensphase Weichenstellungen vornehmen, die so gewaltig und von so vielen Instabilitäten und Gefahrenmomenten begleitet sind, dass sie einer besonderen Sensibilität und Aufmerksamkeit bedürfen. Begabte wie Unbegabte, Leistungsschwache wie Hochbegabte, das macht keinen Unterschied. Auf einen ideologischen Diskurs oder Bonmots zur Elite-Debatte wird hier verzichtet, man darf als gegeben hinnehmen, dass die Förderung begabter Kinder und Jugendlicher, sobald die politischen Voraussetzungen dafür gegeben sind, gleichrangig mit der Förderung Lernschwacher zu betrachten ist.

Zunächst sind fünf unterschiedliche Typen von Fördermöglichkeiten zu unterscheiden:

1. Die Fördermöglichkeiten von SchülerInnen, die eine besondere theaterbezogene Begabung haben (Darstellerische Ausdruckskraft und ein Verständnis für szenische Vorgänge), die weit über das Normalmaß hinausgeht und
2. die Fördermöglichkeiten von SchülerInnen mit multipler Begabung bzw. Intelligenz, denen mit Hilfe moderner Theaterpädagogik eine Möglichkeit zur Persönlichkeitsentfaltung (interpersonal und intrapersonal) gegeben wird und schließlich
3. die Fördermöglichkeit von SchülerInnen mit Integrationsschwierigkeiten, denen mit professioneller Theatertherapie geholfen werden kann
4. Fördermöglichkeiten mit den Methoden der Dramapädagogik und schließlich
5. Fördermöglichkeiten durch Filmproduktionen

Die Bezeichnung „Darstellendes Spiel“ (in Hinkunft mit DS abgekürzt) wird in der ganzen Breite ihres Begriffsinhalts im Theaterunterricht verwendet: Improvisationstheater (Theatersport®), Regietheater, Musiktheater, Film (Kamera-Acting, Kameraführung, Drehbuch, Schnitt, Montage), Drama in Education.

### **1.1 Das (mangelnde?) Interesse der Begabtenforschung an DS**

Nimmt man die Webseite (<http://www.popperschule.at>, Stand Oktober 2007) der Sir-Karl-Popper-Schule, immerhin eine österreichische Referenzschule in Sachen Hochbegabung, genauer unter die Lupe und sucht nach einer ausgewiesenen Verankerung des DS im Fächerkanon, so wird man nicht fündig. Selbst im Bereich der Freifächer und Unverbindlichen Übungen gibt es keine Hinweise darauf, dass DS an dieser Schule eine Bedeutung hätte. Auch in den Akademischen Gymnasien der Landeshauptstädte ist die Situation nicht anders. Der Hoffnung, dass DS als Förderinstrument – wie in den meisten europäischen Ländern – eingesetzt wird, darf daher bei nüchterner Betrachtung mit begründetem Pessimismus begegnet werden.

## 2. Theaterspielen als Intelligenzleistung

Das multiple Intelligenzmodell von Howard Gardner liefert interessante Bezüge zu den Korrelationen zwischen Theater und Intelligenz: Gardner subsumiert die Intelligenzleistung des/der Schauspielers/Schauspielerin in die Kategorie „körperlich - kinästhetische“ Intelligenz und unterscheidet, ganz Konstantin Stanislawski folgend (vgl. Gardner, 1999, S.210), zwischen der interpersonalen und intrapersonalen Intelligenzleistung bei der Anlage einer Rolle, was nicht weniger bedeutet als einerseits die (intrapersonalen) Register der eigenen Emotion auszuspielen, andererseits (interpersonal) diese Emotionen für andere sichtbar zu machen, womit vorausgesetzt wird, andere als die eigenen Emotionswelten verstehen und reproduzieren zu können. „Man könnte sagen, dass (sic!) eine „emotionszentrierte“ Schauspieltechnik die intrapersonale Intelligenz fordert, während die „Technik des Sichtbaren“ die interpersonale Intelligenz mobilisiert.“(ebenda). In seinem Konzept der sieben Teilbereiche der multiplen Intelligenzen widmet Gardner nur dem Bereich des Körperlich-Kinästhetischen ein paar Absätze, nahe liegende Analogien zu anderen Teilbereichen bleiben ausgespart. Es liegt wohl auf der Hand, dass sprachliche, räumliche und logisch-mathematische Intelligenzleistungen eine nicht unerhebliche Rolle im Tätigkeitsfeld des Schauspielers spielen:

Das Improvisationstheater fordert differenzierte sprachliche Ausdrucksweisen, die über alltägliche Sprachartistik weit hinausgeht, weil Schlagfertigkeit über größere Zeiträume hinweg und spontanes Bauen von Szenen in Abhängigkeit von Aktionen des Mitspielers eine elaborierte, nur begrenzt erlernbare Fähigkeit voraussetzt. Gleiches gilt für das räumliche Wahrnehmungsvermögen; Bühnenpräsenz entsteht durch richtige Bewegung im Raum und Koordinierung und Synchronisierung von Posen mit sich und den Mitspielern. Auch logische Fähigkeiten werden dem Schauspieler – auch hier wieder verstärkt im Improtheater – abverlangt: Handlungslogik, die schnell eine sehr komplexe Stufe erreichen kann, muss spontan erfunden und über längere Zeiträume konsistent weitergeführt werden, auch Filmschnitt und Filmmontage fordert mathematisches Verständnis, ganz abgesehen von der Bedienung hochkomplexer Schnittprogramme. Logik und Folgerichtigkeit, aber auch die Rechtfertigung und Bewertung einer Handlung spielt auch bei den Übungskonzepten von Stanislawski eine maßgebliche Rolle (vgl. Simhandl, 1992, S. 115)

Der strukturalistische Ansatz Robert Sternbergs würdigt die Bedeutung der Kreativität mehr als Gardner, aber auch er thematisiert, obwohl er häufig entwicklungspsychologisch argumentiert, Theater nur am Rande. Philipp G. Zimbardo bewegt sich, pointiert formuliert, im Sprachduktus der Geniezeit, wenn er schreibt: „Der „kreative Prozess“ hat verschiedene Facetten. Erstens gibt es ein wahrnehmungsbezogenes Element, eine gesteigerte Sensibilität für Gegebenheiten, die andere Menschen gewöhnlich nicht bemerken.“ (zit. In Zimbardo, 1992, S. 449) Er postuliert auch nebenher, dass es sich bei Intelligenz und Kreativität um zwei völlig verschiedene Fähigkeiten handle (ebenda), ohne relevante Unterschiede zu nennen. Hier stellt sich die Frage, ob kreative Intelligenz gelehrt oder gefördert werden kann; Kognitionspsychologen messen Intelligenz mit den verschiedensten Ansätzen und Methoden, uns beschäftigt mehr die Frage nach der Möglichkeit von Förderung kreativer Intelligenz, denn damit steht und fällt die Hinwendung der Begabtenförderung zum DS.

### **3. Motivationen, DS zu fördern**

#### **3.1 Intrinsische oder theaterimmanente Motivationen**

In den meisten Fällen stehen bei der Förderung durch Theaterarbeit extrinsische Faktoren im Vordergrund, man könnte sogar – aus der Sicht eines Theaterbegeisterten – so weit gehen, von der Instrumentalisierung des Theaters für schulische Zwecke zu sprechen: Theater als „sanfte“ Therapie zur Selbstfindung, zur Steigerung des Selbstwertgefühls infolge (im günstigen Fall) positiver gruppenspezifischer Prozesse, Theater als Möglichkeit sicheres Auftreten zu lernen etc. Dagegen ist nichts einzuwenden, im Gegenteil. Andererseits gibt es natürlich SchülerInnen mit ausgesprochener darstellerischer Begabung, und diese haben im österreichischen Schulsystem wenige Chancen auf Förderung. Anders als im Bereich der Musikausbildung haben sie keine Möglichkeit sich als außerordentliche Hörer bereits während der Gymnasialzeit an Hochschulen ausbilden zu lassen. So gesehen sind Talentförderkurse für hochinteressierte und begabte SchülerInnen im Bereich Theater und Film die einzige Möglichkeit zu einer diesbezüglichen speziellen Ausbildung zu gelangen und stehen mit den üblichen sprachlichen und naturwissenschaftlichen Fördermaßnahmen auf einer Stufe.

Da es sich bei diesen Förderkursen meist um leistungsorientierte handelt – ein herzeigbares Ergebnis wird angestrebt, eine Aufführung oder ein Film am Ende des Kurses wird präsentiert – ist die Akzeptanz auch einigermaßen hoch, im Gegensatz zu den „intrinsischen“ Fördermodellen, bei denen der Weg das Ziel ist und nicht ein medial verwertbares Ergebnis angestrebt wird. Wer Theater intrinsisch motiviert fördert, muss selbst ein Fachmann des Theaters sein und sollte die entsprechende Ausbildung haben. Stanislawski, dem man sicher nicht vorwerfen kann, mit dem Theater Elitäres im Sinn gehabt zu haben, bekennt in einem Brief : „Der Schauspieler sollte [...] höher stehen als die Masse, sei es durch sein Talent, seine Bildung oder seine Vorzüge. Vor allem aber muss der Schauspieler kultiviert sein, die Genies der Literatur verstehen und sich zu ihnen emporschwingen können.“ (Stanislawski, 1992, S.126) Hier klingt die Elitedebatte durch, ganz so zum Missverständnis neigend wie die Elitedebatten in Bezug auf Hochbegabtenförderung. Diese hochgesteckten Ziele und Normen zu erfüllen ist in dem von der Schulpolitik gesetzten Rahmen kaum möglich, und auch die Ausbildung der Lehrkräfte entspricht nicht diesen Anforderungen. Trotzdem ist es möglich, sofern sich Infrastruktur und pädagogischer Wille in einer Schule als gegeben erweisen, Förderprogramme, die auch sehr hohen Anforderungen gerecht werden, einzurichten:

- Implementierung von Bühnenspiel in den Wahlpflichtfachbereich
- Schwerpunktbildung im Bereich Medienerziehung
- Schultypenfestlegung im Rahmen der Schulautonomie

Die mangelnde fachliche Qualifikation der Lehrkräfte und Kursleiter kann kompensiert werden durch:

- Wahrnehmung von Angeboten, die der österreichische Amateurtheaterverband zur Verfügung stellt
- Einsatz von professionellen Schultheater-Experten, die bei Produktionen helfen und die vom Österreichischen Kulturservice (ÖKS) finanziert werden.
- Großzügige technische Ausstattung, wenn es um Film und Video geht
- Anstrengungen in diese Richtung halten sich von selbst am Laufen, weil gute öffentliche Produktionen (diese sind ja das medial verwertbare Ziel einer solchen Anstrengung) zur Aufrechterhaltung der Fördermaßnahmen führen.

### **3.2 Extrinsische oder nicht-theaterimmanente Motivationen**

Eine große Gruppe von SpielleiterInnen an Gymnasien hat einen wesentlich anderen Zugang zu den Möglichkeiten der Begabtenförderung im Schultheater. Ziel ist nicht die Heranbildung von genialen Schauspielern, Regisseuren oder Drehbuchautoren, sondern (implizit) die Förderung aller sieben Intelligenz-Teilaspekte, wie sie Sternberg entwirft (s.o.).

Besonders die interperonalen und intrapersonalen Aspekte hat man im Auge, und die Theaterpädagogik des 20. Jahrhunderts geht denselben Weg: Theater – um es leicht simplifizierend auf einen Nenner zu bringen – wird verstanden als Training für Selbsterfahrung und Fremderfahrung. Dabei ist unbedingt festzuhalten, was bei dieser Sichtweise die Beschäftigung mit Theater und DS an Schulen auf keinen Fall sein soll: Therapie im engeren Sinn.

## **4. Begabtenförderung durch Improvisationstechniken**

### **4.1 Spontaneität**

Zunächst haben Improvisationstechniken im Schultheater nicht viel zu tun mit Begabtenförderung, die Intentionen derer, die Improvisation und Unterricht zusammenbringen wollten, hatten Anderes im Sinn. Viola Spolin, die Anfang der siebziger Jahre in Chicago damit begonnen hatte, Improvisationstechniken für den Schulbereich aufzubereiten, ging es zu Beginn ihrer Tätigkeit als Supervisorin für Dramatik in erster Linie darum, im darstellerischen Bereich begabte Kinder mit Hilfe von Improvisationstechniken gezielt zu fördern, allerdings nicht im Regelschulbereich, sondern in speziellen Kursen des Chicago Experimental Theaters, das zur Frühförderung von Theatertalenten und zur Heranbildung von SchauspielerInnen dienen sollte. Im Mittelpunkt stand vorerst nicht, wie man vermuten könnte, Kreativität, sondern Spontaneität. In den „Sieben Aspekten der Spontaneität“ (vergl. Spolin, 1983, S.18f.) legt sie die Aspekte Spontaneität in einem mannigfachen Bedeutungsgeflecht dar. Mit pathetischem Impetus definiert sie Spontaneität (spontaneity) als „Ein Moment der Explosion, ein Moment freien Selbstausdrucks.“ (ebenda, S.389) Und es scheint tatsächlich, dass, weil im Bereich des Unterrichts das richtig/falsch - Schema, wie immer man es auch dreht und wendet, eine vorherrschende Rolle spielt, Spontaneität einen etwas verpönten Begriff darstellt.

Spontaneität erzeugt nicht selten Fehler und Fehlleistungen, nebenbei schwingt auch im Begriffsinhalt so etwas wie Unberechenbarkeit mit. Tatsächlich aber ist Spontaneität ein entscheidender Faktor, wenn es darum geht, aus mehreren Alternativen die richtige intuitiv auszuwählen, multiple Handlungsvarianten in eine einzige adäquate zu transformieren, und das möglichst schnell.

#### **4.2 Von der Spontaneität zur Improvisation**

Aus der Spontaneität soll nun, in einem nachfolgenden Prozess, Improvisation entwickelt werden. Improvisation sei, so präzisiert Spolin allgemein und nicht nur auf das Theater bezogen, „ein kommunikativer Moment im Leben, in dem man ohne Entwurf oder Handlungsfaden auskommt.“(381), und für das Theater sei Improvisation eine „Hauptfunktion des Intuitiven“. Die Frage ist, ob Spontaneität und Improvisation gelehrt und gelernt werden können, denn schnell führen Anstrengungen in diese Richtung zu dem bekannten „Sei-Spontan“-Paradoxon: Wenn Improvisieren gelernt ist, dann muss dieser Lernvorgang – zumindest teilweise - auf Kosten von Spontaneität und Intuition erfolgen. Deshalb scheint es vernünftiger, bei Improvisation eher von „Üben“ und „Trainieren“ zu sprechen. Und tatsächlich kann Improvisieren trainiert werden. Hemmnisse und Blockaden können wegtrainiert werden, um nur ein Beispiel zu nennen, insgesamt stehen viele didaktische Möglichkeiten und Methoden zur Verfügung. Improvisationstheater zum Selbstzweck würde aber vom Thema wegführen, schließlich geht es ja um eine mögliche Adaption von Improvisationstechniken zur Förderung von Begabten und Hochbegabten. Dazu ist ein weiterer Transformationsschritt notwendig.

#### **4.3 Von der Improvisation zur Kreativität**

Inwieweit, und das scheint die entscheidende Frage zu sein, kann Improvisation Kreativität fördern oder günstig beeinflussen? Inwieweit lassen sich diese durch die Theaterarbeit gewonnen Fähigkeiten nutzbringend in einen gesamtpersönlichen Kontext unterbringen? An dieser Stelle ist bei dem kanadischen Theaterpädagogen Keith Johnstone anzuklopfen. Wie kein anderer verstand er es, das kreative Potential von Kindern und Jugendlichen in seiner Arbeit am Royal Court Theatre in London auszuschöpfen.

In seinem bahnbrechenden Essayband „Improvisation und Theater“ legte er die Grundlagen seiner jahrzehntelangen Arbeit dar, und diese Grundlagen werden dem Sinn und Inhalt nach von den meisten Spielleitern der Unverbindlichen Übung „Darstellendes Spiel“ in Österreich angewendet: Vielsagend ist das Nachwort zu dieser Essaysammlung von George Tabori: „Johnstones Essay [...] sei nicht nur Theatermachern empfohlen, sondern auch Politikern, Gangstern, Geschäftsleuten, Erziehern, Schulkindern, Hausfrauen und vor allem Liebespaaren: uns allen, die durch die Zusammenstöße der konkurrierenden Willen miteinander verbunden sind.“(Johnstone, 2006, S.361)

Wie Grodowski und Stanislawski geht auch Johnstone von der originellen (obgleich wissenschaftlich schwer fassbaren) Prämisse aus, das Leben sei in Wirklichkeit Theater, d.h. es verlangt grundsätzlich jedem in einer Gemeinschaft lebenden Menschen ab, multiple Rollen – in den meisten Fällen unreflektiert - anzunehmen (z.B. abwechselnd die Rolle des Sohnes, Vaters, Bruders, Untergebenen, Vorgesetzten etc.), die Rolle tritt also hinter die Person zurück, während das Theater in viel höherem Maß Wirklichkeit sei, weil dort Rollen bewusst und mit Reflexion gespielt werden und somit die Person hinter die Rolle zurücktritt. Eine Art „Bewusstmachung“ also, die intrapersonale kreative Fähigkeiten massiv fördert, eine systematische Vorgangsweise vorausgesetzt. Rollen zu improvisieren heißt also, sich spielerisch mit verschiedenen Menschentypen auseinanderzusetzen und diese zu verinnerlichen. Man erkennt hier schnell die pädagogische Überlegenheit des Improvisationstheaters gegenüber dem Regietheater: Im Improtheater muss jeder rollenbezogen kreativ sein, das Reagieren auf Unwägbarkeiten des Spielpartner erfordert – wie im Leben – schnelle Reaktion, und das nicht nur in Bezug auf Sprache, sondern auch, vorwiegend am Beginn einer improvisierten Szene, in Bezug auf das Rollenverhalten (Status).

Während im Regietheater eine Rolle „angelegt“ werden kann, was bedeutet, dass genug Zeit vorhanden ist, sie genau zu analysieren, entscheidet im Improtheater alleine ein reflexartiger kreativer Vorgang. Diese Kreativität lässt sich aber, wie schon erwähnt, nicht erzwingen, vielmehr geht es darum, Blockaden aufzulösen und Hemmnisse auszuschalten. Da es immer Geschichten sind, die improvisiert werden, haben diese im Idealfall eine festgelegte fünfteilige Struktur: Exposition – Routine (Alltagshandlung) – Bruch der Alltagshandlung und Zuspitzung – Höhepunkt – Ausgang.



Diese Struktur gilt es mit Handlungs- und Erzählinhalten zu füllen. Methodisch wird das Pferd von hinten aufgezäumt; es werden nicht krampfhaft originelle Erzählschritte gesucht (denn das geht immer daneben), sondern in einer entspannten inneren Haltung Hemmnisse vermieden. Diese Hemmnisse, die allzu oft auch im „wirklichen Leben“ ein Misslingen provozieren, nennt Keith Johnstone beim Namen (vergl. ebenda, 158 f):

- Blockieren (sich von einer Idee des Partners nicht in die Zukunft tragen lassen)
- Negativ sein ( aus Angst oder Bequemlichkeit)
- Nachahmen (die gleiche Reaktion zeigen wie der Spielpartner)
- Ausweichen (die Idee des Spielpartners nicht annehmen)
- Originell sein wollen (krampfhaftes Reproduzieren von einmal erfolgreichen Darstellungsmustern)
- Warteschleifen (darauf hoffen, dass der Spielpartner die Handlung vorwärts treibt)
- Einsatz senken (um Risiko zu minimieren, wird auf mutige Aktionen verzichtet)

Ersetzt man in obiger Auflistung die Begriffe „Spielpartner“ durch „Partner“ erkennt man die leichte Austauschbarkeit der Theater- und Lebenswirklichkeit, und, weiterkonstruiert, die Theater- und Lebenswirklichkeit begabter Schüler.

#### **4.3.1 Typen von „Improvisierern“ im Vergleich**

Johnstone zieht aus seinen Erfahrungen, die er beim Szenenimprovisieren mit SchülerInnen gemacht hat, den Schluss, dass es Typen von Improvisierern geben müsse, die auf ganz unterschiedliche Weise eine Improszene vorantreiben oder hemmen, selbst wenn sie die oben erwähnte fünfteilige Struktur des Erzählvorgangs erkennen und anwenden können. Diese Typen sind (Johnstone, 1999, S. 48f):

- Bulldozer (zertrampeln die Ideen der Spielpartner)
- Regisseure (reißen den Fokus der Szenen an sich und blockieren andere)
- Stumpfsinnige (agieren nur negativ)
- Witzbolde (wollen um jeden Preis, auch auf Kosten der Mitspieler, Lacher erzeugen)
- Hysteriker (reden ständig in aufgebrachtem Ton und wiederholen sich häufig)
- Beifahrer (lassen mehr den Spielpartner zur Geltung kommen als sich selbst)
- Angeber (so genannte „Bühnensäue“, denen es nur um die eigene Profilierung geht)

Nach einigen Monaten des Übens tendieren SchülerInnen zu einem dieser Typen. Begabtere tendieren in der Regel zu Witzbolden, Oberflächlichen und Beifahrern, weniger begabte zu Bulldozern, Stumpfsinnigen und Hysterikern, völlig ungeeignet und belastend für eine Improgruppe sind Angeber, diese werfen aber meist von sich aus das Handtuch.

### 5. Improtraining als Förderinitiative – Aspekte der Umsetzung

Die Möglichkeiten durch Improtheater Begabungen zu fördern reichen von einfachen Trainingssequenzen innerhalb des Unterrichts bis zu intensivem Training zur Vorbereitung eines öffentlich ausgetragenen Theatersport-Matches, oder einer Impro-Show, je nach Ressourcen, die zur Verfügung stehen. Im Folgenden soll ein (kommentiertes) Stundenbild verdeutlichen, wie eine Doppeleinheit (100 Minuten) mit 18 SchülerInnen (8m, 10w) der Oberstufe durchgeführt wird. Es handelt sich um eine homogene Gruppe, die seit zwei Jahren die Unverbindliche Übung besucht:

Zeit (Min)	Übung / Theatersport-Disziplin	Kommentar (Anmerkungen zur Methodik)
20	„warm up“ Aufwärmphase. Verschiedene körperbezogene Übungen (Laufübungen, Klatschkreise etc.) Konzentrationsübungen (Assoziationsketten, Partner- und Gruppenübungen etc.)	Hier sollte durch eine Art „Umschaltung“ (wie im autogenen Training) die körperlich-mentale Bereitschaft zur Theaterarbeit hergestellt werden. Es sollte sich nach kurzer Zeit Entspannung und Beruhigung einstellen und ein „Wir-Gefühl“ etablieren.
20	Statusübungen (Partnerübungen)	Spannung und Handlungsdynamik entsteht nur, wenn Akteure verschiedenen Status spielen und diesen auch zueinander in Beziehung setzen. Eine genaue Selbst- und Fremdbeobachtung ist hier unbedingt Voraussetzung

20	<p>Übungen zur Darstellung von Emotionen (z.B. „Four Corners“: Vier Ecken werden mit verschiedenen Gefühlen besetzt – z.B. Verliebtheit, Hass, Traurigkeit, Zufriedenheit – bewegt sich ein Akteur während einer Szene in eine dieser Ecken, muss er dieses Gefühl darstellen)</p>	<p>Der Lehrer/Die Lehrerin gibt den Schauplatz und die Gefühle der Ecken vor und wählt zwei bis vier SchülerInnen aus, die eine Szene nach der fünfteiligen Struktur spielen müssen. Es wird darauf geachtet, die Emotionen authentisch (ungekünstelt und glaubwürdig) zu spielen</p>
40	<p>Trainieren von Theatersport – Disziplinen (z.B. Marathon, Pyramide, Schicken etc.)</p>	<p>Es würde den Rahmen sprengen, auf die zahlreichen Disziplinen einzugehen. Grundsätzlich gehen alle Disziplinen von der selben Vorgabe aus: Eine kleine Gruppe (Akteure) spielt der größeren (Publikum) eine Szene vor. Das Publikum macht den Akteuren Vorgaben: Schauplätze, Beziehungen, Handlungselemente etc. Die Akteure werden 5 Sekunden eingezählt, dann müssen sie „drauflosspielen“ und werden nach der Spielsequenz vom Publikum und vom Lehrer/von der Lehrerin hinsichtlich Authentizität, Bühnenwirksamkeit und Einhaltung der fünfteiligen Erzählstruktur möglichst streng beurteilt.</p>

Anders als im Regelunterricht sind die Begabten in der Improgruppe immer fest integriert, und das hat eine einfache Ursache in einer Faustregel, eine, die auch im Profitheater zum Tragen kommt: Wer einen guten Spielpartner hat, der spielt auch selbst besser.

Herrscht im Regelunterricht gelegentlich verhaltener Neid über die besseren Leistungen der Begabten, so ist dieser in der Theaterarbeit beinahe auszuschließen – wer ist nicht froh, wenn er, besonders bei öffentlichen Aufführungen oder Wettkämpfen, sich auf einen hervorragenden Spielpartner verlassen kann?

### **5.1 Fördermöglichkeit von begabten SchülerInnen mit Integrationsschwierigkeiten, denen mit Theatertherapie geholfen werden kann**

Die eben dargestellten Fördermöglichkeiten beziehen sich auf Begabte, die mit Hilfe des Improtheaters zu einer allgemeinen Verbesserung ihrer Performanz gelangen sollen, ein therapeutischer Aspekt ist hier, wie schon erwähnt, nicht von Relevanz, weil die Zielgruppe unserer Betrachtungen und Bemühungen nicht an den Konsequenzen ihrer Überdurchschnittlichkeit leidet. Ist dies der Fall, so ist nachzufragen, ob Theater nicht auch als Therapie zur Sozialisation eingesetzt werden kann. Selbstverständlich ist auch Improtheater (wie alle anderen Theaterformen auch) geeignet therapeutisch zu wirken. Wolfgang Neumann und Bruno Peters haben die Prinzipien des angewandten therapeutischen Theaters zusammengefasst (vgl. Neumann, Peters, 1996, S.93f.), demnach liegt der Schwerpunkt therapeutischer Arbeit in folgenden Bemühungen:

#### **1. Ressourcenorientierung versus Defizitorientierung**

Was der Klient auf der Bühne spielt, ist nicht richtig oder falsch, gut oder schlecht. Spielt er z.B. seine eigene pathologische Schüchternheit, so ist er, im Gegensatz zu seiner Lebenswirklichkeit, authentisch, ohne daran zu leiden. Er inszeniert seine Defizite und begreift, im besten Fall, seine Inszenierung.

#### **2. Lösungsorientierung versus Problemorientierung**

Der Klient kann auf der Bühne stressfrei verschiedene Lösungen seines Problems spielen. Er muss versuchen, eine Szene, die sein Problem zum Inhalt hat, zu einem Schluss zu bringen – und das – anders als in der Lebenswirklichkeit – so oft er will. Ist eine Lösung gefunden, kann sie freilich nicht sofort auf die Lebenswirklichkeit übertragen werden, aber der Klient hat zumindest die Vorstellung von einer Lösungsmöglichkeit und eine Orientierungshilfe.

### 3. Reduktion von Komplexität

Völlig falsch wäre es, so die beiden Autoren, eine vom Klienten gespielte Szene psychotherapeutisch zu analysieren. Theater heißt in allen seinen Erscheinungsformen „vorzeigen“ und nicht „analysieren“. Das muss auch in der Theatertherapie als unumstößliche Voraussetzung gelten. Deshalb stellt sich die Frage nach der unmittelbaren Transformation der am therapeutischen Theater gewonnen Einsichten in die Lebenswirklichkeit nicht. Es geht um Klarheit, Auflösung von Knoten und Erkenntniszuwachs in Bezug auf die auf der Bühne improvisierten Rolle und die entsprechenden Parallelen zur Rolle in der Lebenswirklichkeit. „Psychologisieren“ ist am Theater grundsätzlich verpönt, naheliegende Analogien wie „Der spielt gut einen Faschisten, deshalb muss er auch einen unbewussten Hang zum Faschismus haben“ sind in jedem Fall schädlich und unqualifiziert. Vom Theater inspirierte Therapien wie die „Familienaufstellung“ scheinen deshalb eher bedenklich, selbst wenn sie punktuell zu Erfolgen führen.

Bei dieser Sichtweise von „Theatertherapie“ handelt es sich um eine sanfte Therapie, die, ähnlich wie Musiktherapie und Maltherapie, sicher keine gravierenden psychopathologischen Defizite zu heilen imstande ist. Deshalb kann sie auch, wenn auf jede Form der Verhaltensanalyse – wie oben beschrieben – verzichtet wird, durchaus von LehrerInnen eingesetzt werden. Gerade Begabte mit sozialen Defiziten können mit dieser sanften Methode gefahrlos „therapiert“ werden, meist ohne es zu merken, weil ja grundsätzlich, wie schon dargelegt, nicht analysiert, sondern nur dargestellt wird. Was auf Jugendliche im Allgemeinen anwendbar ist, kann sicher auch auf hochbegabte Jugendliche angewendet werden. Eine Grundidee der Theatertherapie lautet: Text und Rollen sollen dem Patienten solche Übertragungsmöglichkeiten bieten, dass er seine Symptome, Schwierigkeiten, Probleme usw. auf Text und Rolle projizieren kann.“ (Müller-Weith u.a., 2002, S. 202) Damit kann der „Klient“ mit einer gewissen dramatischen Distanz sich selbst begegnen. Daneben gibt es noch eine systemische Variante der Theatertherapie, von der sich Laien fernhalten sollten, professionelle Theatertherapie sollte den Fachleuten überlassen werden.

## **5.2 Fördermöglichkeit von hochbegabten Schülern durch Dramenpädagogik (Drama in Education, Drama)**

Eine Synthese aus allen bisher genannten Fördermöglichkeiten stellt ein erst in jüngerer Zeit sich in Österreich (in den Nachbarländern, selbst in den Reformländern, ist das freilich anders) etablierender Methodenkomplex dar: die „Dramenpädagogik“ (Drama in Education)

Doc. Ph. Dr. Josef Valenta, federführend beteiligt bei einer Systematisierung der Dramenpädagogik in den neunziger Jahren, hat eine sehr brauchbare „Arbeitsdefinition“ für Dramapädagogik gefunden: „Die Dramenpädagogik ist ein System des (an)geleiteten, aktiven, sozial-künstlerischen Lernens von Kindern oder Erwachsenen, gegründet auf Grundprinzipien und Verfahren des Dramas und des Theaters, die einerseits von primär erziehenden oder formenden und sekundär von spezifisch künstlerischen Forderungen und andererseits von den individuellen und gesellschaftlichen Möglichkeiten einer Weiterentwicklung der teilnehmenden Persönlichkeiten bestimmt werden.“(Valenta,J., 1977, S.22)

Der Schwerpunkt der dramapädagogischen Methode im Unterricht liegt also im Prozess und nicht im Ergebnis, obwohl ein ästhetisches Ergebnis durchaus angestrebt wird, nur eben nicht schwerpunktmäßig.

Jede dramenpädagogische Unterrichtssequenz enthält folgende Elemente:

- Information
- Identifikation mit einer Rolle
- Blickpunktwechsel
- Aufbau einer fiktiven Situation durch
  - konkrete Gegenstände
  - Räumlichkeiten
  - Handlungen
  - Verbalisierung
  - Interaktion
- Kommunikation, Treffen von Entscheidungen
- Diskussion und Evaluierung

Unschwer ist zu erkennen, dass Dramapädagogik mehr oder weniger eine Synthese aus allen bisher vorgestellten Spielarten der Theaterpädagogik ist: Es finden sich Elemente des ästhetischen Bezugs (Theater), der Improvisation (Kreativität, Spontaneität, Inspiration), des sozialen Lernens bis hin zu Ansätzen einer „sanften“ Theatertherapie. Die große Überlegenheit dieser Methode besteht darin, dass sie sich in allen Unterrichtsfächern anwenden lässt. Um diese sehr gedrängte Skizzierung der Methodik der Dramapädagogik zu veranschaulichen, soll ein kleines Beispiel aus der Praxis des Geschichtsunterrichts kurz vorgestellt werden: Thema Antisemitismus. Der Lehrer/ Die Lehrerin, der bereits Informationen (Faktenwissen) zum Thema gegeben hat, lässt die Klasse spalierartig aufstellen. Nun wird ein/eine SchülerIn, der sich freiwillig gemeldet hat, durch dieses Spalier geschickt, und zwar als Jude (Identifikation mit einer Rolle). Jetzt wird eine fiktive Situation aufgebaut: Die SchülerInnen im Spalier müssen den „Juden“ mit den bekannten antisemitischen Verbalisierungen konfrontieren. Dieser muss reagieren und mit den Aggressoren interagieren. Dieser Vorgang wird, um Blickpunktwechsel zu erzeugen, mit anderen SchülerInnen als Judendarsteller wiederholt und anschließend fachkundig besprochen. Wenn nun Lernen mehr ist als ein rein kognitiver Vorgang und wenn es stimmt, dass man das, was man intensiv erlebt hat, besser behält, dann liegt die Wirksamkeit dieser Methode auf der Hand.

Und wieder drängt sich die Frage auf: Lassen sich die Methoden der Dramenpädagogik auf den Bereich der Begabtenförderung übertragen?

Die Theoretiker des Dramapädagogik-Konzepts haben sich darüber jedenfalls nicht den Kopf zerbrochen, weil sie eine allgemeine Förderung von SchülerInnen aller Lernstärken im Sinn hatten und ihr Konzept, das in vielen Ländern auch erfolgreich umgesetzt wird, in erster Linie in den Regelunterricht integrieren wollten. Tatsächlich berücksichtigt diese Methode implizit auch die Begabten und Leistungsstarken. Kehren wir zu oben genanntem Beispiel (Antisemitismus) zurück: ein Begabter wird die Szene (als Jude gleichermaßen wie einer, der im Spalier steht) wesentlich differenzierter spielen als ein Schwachbegabter. Er wird aus einer größeren Fülle von Wissen über Zusammenhänge verfügen und deshalb seine Rolle auch komplexer anlegen. Damit profitieren alle SchülerInnen, denn – es wurde schon gesagt – ein Schauspieler agiert umso besser, je besser der Spielpartner agiert.

Der Begabte kommt zu Einsichten (und um diese geht es ja letztlich), die er seinen nicht in die Kategorie „begabt“ gehörenden KlassenkollegInnen verdankt, aber auch diese verdanken dem Begabten Einsichten, weil er mit sehr hohen Voraussetzungen seine Szenen einleitet und damit hohe Dynamik initiiert.

### **5.3 Begabtenförderung durch Dokumentar- und Spielfilmproduktionen**

Die kreative Arbeit mit dem Medium Film befindet sich an unseren Schulen ganz offensichtlich in einem Dornröschenschlaf. Die Situation ist beschämend: Es gibt weder schulpolitische, noch didaktische noch methodische Bestrebungen, dies zu ändern. Obwohl SchülerInnen aller Altersgruppen sich zum Medium Film sehr hingezogen fühlen, findet eine Auseinandersetzung mit diesem Medium nur sehr oberflächlich und meist nur im Rahmen von passiven Filmanalysen im Regelunterricht Deutsch statt. Obwohl die technischen Möglichkeiten, Filme mit semiprofessionellem Anspruch zu produzieren, enorm gestiegen sind, leistet sich kaum eine Schule das mittlerweile äußerst kostengünstige Equipment. Dieser Ist-Zustand wird noch verstärkt durch die Tatsache, dass im LehrerInnen-Fortbildungsbereich einschlägige Seminare zum Thema Filmproduktion und Filmtechnik nur sehr selten angeboten werden. Zwar wurde die Unverbindliche Übung „Bühnenspiel“ (ein Begriff, der in erster Linie mit Theater assoziiert wird) in die Unverbindliche Übung „Darstellendes Spiel“ umgetauft, ein Hinweis zwar, dass man sich der Problematik bewusst geworden ist, die Rahmenbedingungen haben sich aber nicht geändert.

Für unser Thema ist aber Filmproduktion im Rahmen des Unterrichts von Bedeutung. Man kann vorweg die Arbeitshypothese aufstellen, dass Filmen ideale Voraussetzungen für Begabtenförderung schafft. „Filmen“ meint in diesem Zusammenhang einen umfassenden, komplexen kreativen Vorgang: Drehbuchschreiben, Schauspielen vor der Kamera, Regie führen, Kamera-Acting, Kamera-Führen, Schneiden und Montieren.

Filmen eignet sich weniger für den Einsatz im Regelunterricht, Filmen scheint aus folgenden Gründen eher förderlich für hochbegabte, hochmotivierte und hochinteressierte Schüler, denn es werden, verglichen mit dem Theater, wesentlich höhere Anforderungen gestellt an

- Kreativität (z.B. Drehbuchschreiben)
- Durchhaltevermögen und Ausdauer (Filmschneiden ist äußerst zeitaufwändig)
- Intuition (Bildaufteilung, Anlegen von Szenen)
- Improvisation und Spontaneität (z.B. im Genre Dokumentarfilm: Fragen an den Interviewpartner müssen spontan überlegt werden)
- Intellektuelle Fähigkeiten (Drehbuchschreiben: Erzähltechniken und dramaturgische Verfahren kennen und anwenden können, Kameraführung: die Grammatik der Symbolsprache von Filmbildern erkennen und anwenden können)
- Teamfähigkeit (am Set wird zusammengearbeitet)
- Vernetztes Denken (Kenntnisse aus Theater, Musik, Literatur und bildender Kunst müssen zusammengeführt werden)

## Literatur

Neumann, W., Peters, B.(1996). Als der Zahnarzt Zähne zeigte. Humor, Kreativität und therapeutisches Theater. Dortmund.

Johnstone,K. (2006). Improvisation und Theater. Berlin

Spolin V. (1983). Improvisationstechniken. Paderborn

Simhandl, P., Hersg. (1990). Stanislawski. Berlin

Zimbardo, Ph.G. (1992). Psychologie. Berlin

Gadner, H. (1999). Kreative Intelligenz. Frankfurt/New York

Müller-Weith,D., Neumann, L., Stoltenhoff-Erdmann, B. (2002). Theatertherapie. Paderborn

Valenta, J. (1977). Metody a techniki dramaticke vychovy. Spiellemacher Nr. 11.

Wien