



IMST – Innovationen machen Schulen Top

Themenprogramm *Schreiben, Lesen, Literatur* –

differenziert, kompetenzorientiert, fächerübergreifend

DRAMA IN EDUCATION - KULTURELLE BILDUNG AN DER SCHNITTSTELLE PRIMARSTUFE/AHS

ID 1802

Schuljahr 2015/16

Mag. Dagmar Höfferer-Brunthaler

Mag. Sabine Rathmayr

Klassen 4B und 3C (44 Schüler und Schülerinnen)

Volksschule Prießnitzgasse 1/1 und GRG 21-F21 Franklinstraße 21

Wien, im Juli 2016

INHALT

ABSTRACT	4
VORWORT	5
2 EINLEITUNG	6
3 EIN SCHULARTENÜBERGREIFENDES PROJEKT	7
3.1 Die Schnittstelle.....	7
3.2 Schulentwicklung an beiden Schulen	8
3.2.1 Primarstufe – Herausforderungen und Chancen.....	9
3.2.2 Sekundarstufe I (AHS) – Herausforderungen und Chancen	9
3.3 Projektidee.....	10
3.4 Ziele auf LehrerInnen- und SchülerInnen-Ebene.....	11
3.5 Herausforderungen und Chancen aus Sicht der Projektleiterin	12
3.6 Erwartungen und Befürchtungen.....	12
4 KULTURELLE BILDUNG AN DER SCHNITTSTELLE	14
4.1 Was ist kulturelle Bildung?.....	14
4.2 Hypothesen	14
4.3 Exkurs: Definitionen	15
4.3.1 Der theaterpädagogische Ansatz.....	15
4.3.2 Dramapädagogik.....	15
4.3.3 Theaterpädagogik	16
4.3.4 Drama in education.....	16
5 PROJEKTVERLAUF.....	17
5.1 Einstieg.....	17
5.2 Shaun Tan: Ein neues Land	17
5.3 Personenbeschreibung	17
5.4 Ästhetisierung des Materials	17
5.5 Proben und Aufführung	17
5.6 Evaluierung	18
5.7 Ziele und Wirkungen.....	18
5.8 Kompetenzen	19
6 RESÜMEE	20
6.1 Lebenswelt.....	20
6.2 Lese- und Schreibkompetenzen	20
6.3 Beschäftigung mit Literatur	22
6.4 Soziale Faktoren – Klassengemeinschaft	22
6.5 Schulalltag.....	22

6.6	Szenisches Lernen.....	22
6.7	Klassengemeinschaft	23
6.8	Lehrerinnen.....	23
7	FALLSTUDIEN	24
7.1	Sonja	24
7.2	Peter	25
7.3	Aleksander	25
7.4	Sara.....	26
8	GENDER_DIVERSITY.....	27
9	EVALUATION.....	29
10	FAZIT UND AUSBLICK.....	30
10.1	Fazit aus der Sicht der Volksschule.....	30
10.2	Fazit aus der Sicht der AHS	31
11	LITERATUR	32

ABSTRACT

Sprachkompetenz ist die Grundlage für eine erfolgreiche Schullaufbahn. Deshalb widmet das GRG 21 den ersten Klassen in diesem Bereich besonders viel Aufmerksamkeit. Das geschieht auf inhaltlicher und organisatorischer Ebene im Sinn einer durchgängigen, nachhaltigen Sprachförderung.

Im Rahmen eines IMST-Projekts startete im GRG 21 – F21, Franklinstraße 21 im Schuljahr 2012/13 ein Schulentwicklungsprozess, der die sprachlichen Kompetenzen neuer AHS-SchülerInnen zu diagnostischen Zwecken beobachten und auf dieser Basis Förderkonzepte erstellen und umsetzen helfen sollte. Das aktuelle Projekt reichert das bestehende Konzept zur Erweiterung der Sprachkompetenz mit Inhalten der kulturellen Bildung an. Konkret wird der Versuch beschrieben, Schülerinnen und Schüler über Literatur und mit Methoden der Drama- und Theaterpädagogik zur Sprachverwendung und zur Entwicklung von Kompetenzen im Bereich der Persönlichkeit anzuregen.

Schulstufe: 4.Schulstufe / 7.Schulstufe

Fächer: Deutsch, kulturelle Bildung

Kontaktperson: Mag. Dagmar Hoefferer-Brunthaler

Kontaktadresse: GRG 21 F-21, Franklinstraße 21

VORWORT

Theaterarbeit im Unterricht ist mittlerweile für mich etwas ganz Selbstverständliches. In der österreichischen Schule ist jedoch Theater als Unterrichtsfach – wenn überhaupt – im Bereich der Freigegegenstände und Unverbindlichen Übungen angesiedelt oder wird projektorientiert realisiert, stark abhängig vom Engagement einzelner Personen und vom Schultyp. So halten Michael Wimmer und Anke Schad im Nationalen Bildungsbericht (2009) unter dem Titel: „Was im traditionellen Fächerkanon nicht vorkommt“, für Österreich fest: „In Bezug auf allgemeine Unterrichtsinhalte fällt auf, dass die Auseinandersetzung mit den performativen Künsten Theater und Tanz, wie sie in anderen europäischen Ländern im Regelunterricht angeboten wird, nicht Teil des verpflichtenden Unterrichts an österreichischen Schulen ist. Dieses Defizit steht in Kontrast zu den Tanz und Theater zugesprochenen besonderen Wirkungen, etwa im Bereich Soziales Lernen und Integration. Aber auch Themen, die den Alltag und damit die Kultur mitgestalten – Design, Architektur, Film, Medienkunst – kommen im Regelunterricht nicht oder nur sehr randständig vor, obwohl es dazu theoretisch Anknüpfungspunkte in den Lehrplänen für Bildnerische Erziehung gibt. Außerschulische Initiativen, oft aufgrund des Engagements von Interessenvertreter/inne/n, etwa im Bereich von „Drama Education“, haben hier eine Reihe interessanter Schulprojekte hervorgebracht, jedoch bislang noch nicht zu einer systematischen Verankerung dieser kulturellen Ausdrucksformen an der Schule geführt (EDUCULT 2007).“ (<https://www.bifie.at/buch/1024/b/3>)

Alle österreichischen SchülerInnen haben, so meine Überzeugung, ein Recht auf künstlerisch-ästhetische Bildung. Gerade der Theaterunterricht vereint alle Künste – so ist unserer Meinung nach die Etablierung eines Unterrichtsfaches „Theater“ (das aber nicht auf Kosten anderer Kreativfächer gehen dürfte!) in allen Schulstufen und Schultypen dringend zu fordern. Mein Ziel ist die Implementierung des Theaters in den Fächerkanon der Schule – für alle Schulformen und alle Altersstufen, von der Elementarpädagogik bis zum tertiären Bildungssektor. Nicht flächendeckende Theaterkurse, sondern vielmehr die Verankerung theatraler Prinzipien im täglichen Unterricht zur Entwicklung von Persönlichkeit, zur Steigerung von Empathie und Teamfähigkeit, als zusätzliche Methode zur Vertiefung von Textverständnis und sprachlicher Ausdrucksweise – und nicht zuletzt, um Schule und Unterricht freudvoller zu gestalten.

Im Theaterunterricht kann ich begabte und SchülerInnen mit hohem Unterstützungsbedarf gleichermaßen herausfordern und fördern. Im Theaterunterricht kann ich demokratische Strukturen schaffen, argumentieren, eigene Standpunkte vertreten und fremde Meinungen zulassen. Im Theaterunterricht kann ich Kunst und künstlerische Produkte kritisch betrachten und vieles mehr.

2 EINLEITUNG

Die Schuljahre mit den IMST-Projekten am GRG 21 zählen zu den besonders bereichernden Schuljahren meiner Laufbahn. Nicht nur der Austausch mit den beteiligten Lehrerinnen war spannend, sondern auch die Möglichkeit, in unserer großen Schule auf die Entwicklung der Schulorganisation gestaltend einzuwirken. Nie hätten wir im ersten Jahr gedacht, dass es Standard werden könnte, SchülerInnen zu einem „Deutsch- und Lesetraining“ einzuladen und im Rahmen des vormittäglichen Regelunterrichts sprachlich herausfordern und fördern zu dürfen.

Von Beginn an war IMST als Schulentwicklungsprojekt konzipiert, anfangs weniger aus unserer persönlichen Sicht, sondern rückblickend zunächst in den Augen der Projekt-Betreuerinnen und der Alpen-Adria-Universität. Jetzt erkennen wir das große SQA-Potential dieser Aktivitäten und freuen uns über das Gelungene.

Selbstverständlich bedeuten die Jahre der Begleitung durch das Themenprogramm eine gewisse Verpflichtung, das Konzept weiter zu entwickeln. Der Einsatz drama- und theaterpädagogischer Unterrichtsmethoden bedeutet auch einen Ansatz zur Begabtenförderung. Ebenso sind persönlichkeitsbildende Inhalte verstärkt zu nutzen.

Dass der Deutschunterricht im Licht von zentraler SRDP und Standardüberprüfungen für Lehrpersonen und SchülerInnen im Sinn einer Strukturierung von außen fordernder geworden ist, bleibt unbestritten. Auch darauf wäre zu reagieren, mit mehr Unterrichtszeit oder wesentlich kleineren Gruppen. Immer jedoch sollte das Ziel im Blick bleiben, Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache durch Angebote zur Vermehrung ihrer Sprach- und Textkompetenz sowie ihrer literarisch-ästhetischen und sozialen Kompetenzen eine erfolgreiche Schulkarriere zu ermöglichen.

3 EIN SCHULARTENÜBERGREIFENDES PROJEKT

3.1 Die Schnittstelle

Die Schnittstelle zwischen Primarstufe und weiterführender Schule wird zwar intensiv betrachtet und auf praktischer Ebene von nicht wenigen Schulen auch gedeihlich gestaltet, insgesamt aber immer noch zu wenig beforscht. In den letzten drei Projektjahren haben sich die Lehrerinnen des GRG 21 mit der Sprachkompetenz der neu eintretenden Schülerinnen und Schüler in den 1. Klassen/5. Schulstufe beschäftigt. Hauptaugenmerk wurde auf die sprachliche Förderung gelegt und auf die Möglichkeiten, diese vorteilhaft zu organisieren. Die effiziente Umsetzung der vorhandenen Werteinheiten war im Projekt ebenfalls immer sehr wichtig. Das schuleigene Konzept, das über alle drei Jahre laufend weiterentwickelt wurde, hat sich eindeutig als sprachförderlich erwiesen, nun sollte im vierten Projektjahr untersucht werden, welche Unterrichtsmethoden aus der Dramapädagogik den Sprachunterricht wirksam unterstützen können.

Fächer, die der kulturellen Bildung zuzurechnen sind, stehen zunehmend unter Rechtfertigungsdruck, sind unserer Ansicht nach jedoch unverzichtbar. Der Blick soll in dieser Arbeit daher auf die Drama- und Theaterpädagogik gerichtet werden, meint aber grundsätzlich alle Unterrichtsfächer des kreativen Kanons mit.

So wollten wir zwei Forschungsfragen beantworten:

→ Wie kann Sprachförderung durch den Einsatz von drama- und theaterpädagogischen Mitteln erfolgen?

→ Welche Kompetenzen lassen sich durch den Einsatz von drama- und theaterpädagogischen Mitteln steigern?

Sowohl das GRG 21 als auch unsere Partnerschule, die Volksschule Prießnitzgasse 1/I, haben bereits mehrmals IMST-Projekte durchgeführt. Die vergangenen drei Jahre lassen Veränderungen erkennen, die in struktureller und inhaltlicher Sicht deutlich der Weiterentwicklung von Schulqualität zuzurechnen sind.

Mehrsprachigkeit ist mittlerweile am GRG 21 sozusagen Normalzustand geworden; die meisten Lehrpersonen und SchülerInnen sehen für sich, wohl auch auf Grund unserer vier Jahre dauernden Bemühungen, gute Möglichkeiten, mit dieser Herausforderung produktiv umzugehen. Für viele Schülerinnen und Schüler ist es nicht einfach, die Frage: „Was ist deine Erstsprache - Zweitsprache – Fremdsprache?“ eindeutig zu beantworten, denn die Erst- und Muttersprachen der Eltern sind häufig andere als Deutsch, sie selbst haben aber bereits deutschsprachige Bildungsinstitutionen durchlaufen. Im GRG 21 geben Schülerinnen und Schüler daher häufig Deutsch als ihre eigene Erstsprache an; manchmal haben sie auch zwei Erstsprachen mit annähernd gleicher Kompetenz. Sprachferne und -nähe sowie unterschiedliche Erfahrungen mit sprachlichen Phänomenen prägen den weiteren Spracherwerb. Die Erziehungsberechtigten haben am Beginn der Sekundarstufe I meist noch großen Einfluss auf diesen Vorgang, in förderlicher sowie hemmender Weise.

Das Projekt „Lesen und Schreiben am GRG 21“ im vergangenen Schuljahr hat gezeigt, dass der Gebrauch der Bildungssprache in allen Fächern vermittelt und trainiert werden muss. „Diese weist Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit auf. Die Begriffe Mündlichkeit und Schriftlichkeit lassen sich zum einen in Bezug auf das Medium (Lautsprache vs. Schriftsprache) interpretieren und zum anderen

in Bezug auf Versprachlichungsstrategien, die unter bestimmten Kommunikationsbedingungen der Nähe und Distanz Anwendung finden.“ (BRYANT 2012, o.S.)

Der Deutschunterricht kann hier Impulse setzen, kann diagnostizierend arbeiten und Anregungen zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen anbieten. Ein umfassend sprachförderlicher Fachunterricht ist jedoch wünschenswert, ja aus Sicht der Lehrpersonen unabdingbar; das bedeutet weitere Bewusstseinsbildung und Maßnahmen der Fortbildung. Auch ohne weitere Unterstützung durch IMST haben die Lehrerinnen und Lehrern des GRG 21 jedenfalls dieses Ziel vor Augen.

3.2 Schulentwicklung an beiden Schulen

Beiden Schulen ist gemeinsam, dass sie sich intensiv um Schulentwicklung im Sinn von SQA bemühen und dass es mehrere Lehrpersonen gibt, die sich engagiert dafür einsetzen, häufig zusätzlich zum Regelunterricht, in Projekten (wie IMST) und unter Nutzung von Weiterbildungsangeboten.

Die Volksschule Prießnitzgasse 1/I hat sich insbesondere der Förderung zweier Kompetenzen verschrieben: einerseits – in der Hauptsache – der Steigerung der Lesekompetenz, andererseits – in einzelnen Klassen – dem Ausbau digitaler Kenntnisse und Fähigkeiten. Lesen in allen Medien erscheint als Gemeinsamkeit der beiden Schwerpunkte. Vermutlich haben SchülerInnen aus dieser Volksschule in weiterführenden Schulen einen signifikanten Vorteil aufgrund ihrer ausgeprägten Lesekompetenzen.

Die schulentwickelnden Projekte des GRG 21 setzen zur „Entschärfung“ der Schnittstelle hier an, führen Begonnenes weiter: Viel Beachtung schenken wir seit mehreren Jahren den neu eintretenden Schülerinnen und Schülern. Sie werden bereits in den ersten Wochen hinsichtlich ihrer Sprachkompetenz beobachtet und bei gegebenem Bedarf zu einem „Deutsch- und Lesetraining“ eingeladen. Es hat sich gezeigt, dass dieses Angebot nicht nur Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch wahrnehmen.

Die Steigerung der Sprachkompetenz findet zwar in allen Unterrichtsfächern statt, das „Deutsch- und Lesetraining“ arbeitet jedoch gezielt mit denjenigen, die im ersten diagnostischen „Blitzlicht“ aufgefallen sind. Ziel ist es, am Ende der 1. Klasse (5. Schulstufe) allen Schülerinnen und Schülern ausreichende Fähigkeiten hinsichtlich ihrer Sprach- und Textkompetenz vermittelt zu haben, sodass sie möglichst problemlos die Jahre der Sekundarstufe I und im Idealfall auch die Sekundarstufe II bewältigen.

Zwei Schularten arbeiten miteinander am Gelingen von Schulkarrieren, über mehrere Jahre hindurch sichtlich erfolgreich. Das aktuelle IMST-Projekt kann diesen Prozess sichtbar machen.

Warum wir ein gemeinsames Projekt durchführen wollten:

1. Die Schnittstelle Primarstufe/Sekundarstufe I steht im Zentrum der Aufmerksamkeit; Ziel ist ein reibungsloser Übergang zwischen den einzelnen Schulformen; ganzheitliches Arbeiten sollte in der weiterführenden Schule seine Fortsetzung finden. Dafür sind alle Fächer, die sich der „kulturellen Bildung“ verpflichtet sehen, besonders geeignet.
2. Lernen mit allen Sinnen – oder Lernen mit Kopf, Hand, Auge und Fuß (SCHEWE 1993) steht für eine andere Art des Lernens: Drama- und Theaterpädagogik, Szenisches Lernen, Darstellendes Spiel, *drama in education* liefern die Methoden dazu.

3. Schülerinnen und Schüler der Volksschule sollten die Arbeitsformen an weiterführenden Schulen erleben können. Sie sollten ansatzweise erleben, welche Anforderungen eine AHS an sie stellen würde und darüber nachdenken, ob sie diese würden erfüllen können.
4. Lehrpersonen beider Schulformen sollten die jeweils anderen Rahmenbedingungen für Unterricht sowie mögliche Arbeitsweisen kennenlernen und sich darüber austauschen.
5. Die SchülerInnen der jeweiligen Partnerklassen sollten auch „Gastgeber“ sein; die AHS-SchülerInnen könnten die VolksschülerInnen in ihren Lernprozessen beraten und unterstützen (*peer education*).
6. Kulturelle Bildung ist integraler Bestandteil von Unterricht und Schule. Ganzheitliches Lernen und kulturelle Inhalte sollten daher die standardisierten und ökonomisierten Lerninhalte ergänzen und vertiefen. Verstärkte Kulturarbeit an Schulen ermöglicht den SchülerInnen, mit künstlerischen Ausdrucksweisen und Handlungsformen in Kontakt zu kommen und - über den kognitiven Wissenserwerb hinaus - erlebend zu lernen.
7. Das Projekt sollte auch eine Maßnahme zur Begabtenförderung darstellen.

3.2.1 Primarstufe – Herausforderungen und Chancen

Die Volksschule Prießnitzgasse 1/I unterliegt einem Wandel ihre Schülerpopulation betreffend. Dieser Wandel ist auf den gesellschaftlichen Wandel, der die politischen Entscheidungen der letzten Jahrzehnte widerspiegelt, zurückzuführen. Er bringt immer mehr Lehrende in die Situation, ihre bisherigen Unterrichtserfahrungen überdenken zu müssen, weil die Methoden, die viele Jahre oder sogar Jahrzehnte „gut funktioniert“ haben, sich nun nicht mehr effizient einsetzen lassen.

Veränderungen bieten auch immer Chancen – das Unterrichten in einer multikulturellen Klasse, mit Kindern, die unterschiedliche Sprachen sprechen und durch verschiedene Erziehungsstile und kulturelle Hintergründe geprägt sind, bietet vielfältige Erfahrungsangebote im Bereich der Diversität. Besonders das Lernen von- und miteinander ist leicht umsetzbar und bereichert den Unterricht bei gleichzeitiger Entlastung der Lehrperson. Die Ergebnisse sind in allen Fächern der Volksschule spürbar. Im Deutschunterricht lernen die Kinder gemeinsam, sich präzise und sprachlich korrekt auszudrücken. Es geht nicht darum, den anderen auszubessern und zu maßregeln, sondern wertschätzend dem Gegenüber zu einem präziseren Sprachgebrauch zu verhelfen. Dafür muss Schule ein Raum sein, der Platz für Wertschätzung des Vorhandenen, Anerkennung von Stärken und vor allem für individuelle Weiterentwicklung lässt und nicht das ständige Anmerken von Schwächen und Fehlern praktiziert.

Gerade in diesen Bereichen setzt die Arbeit von Theaterpädagogik an. Sie ermöglicht den Kindern, egal welcher Herkunft und mit welchen sprachlichen Kompetenzen, Selbstvertrauen, ihre Sprachen betreffend, aufzubauen und auf diese Weise ohne Versagensängste neue sprachliche Kompetenzen zu entwickeln und die vorhandenen auszubauen.

3.2.2 Sekundarstufe I (AHS) – Herausforderungen und Chancen

Auch das GRG 21, eine Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS), sieht sich als Schule mit vielfältigen Herausforderungen konfrontiert. Die Schülerpopulation hat sich aufgrund von gesellschaftlichen Entwicklungen in den letzten Jahren verändert. Sprachkompetenztraining wird zunehmend wichtiger, die Beherrschung der Bildungssprache Deutsch ist für neu eintretende SchülerInnen nicht mehr selbstverständlich. Folgende Notwendigkeiten zeichnen sich ab:

- Förderung der Sprach- und Textkompetenz,
- Förderung sozialer Kompetenzen,
- ausgewogene Mischung aus traditionellen und neuen Lehr- und Lernformen,
- gezieltes Training von Arbeitshaltung und Leistungsbereitschaft.

Verallgemeinernd gesagt muss sich die Schule noch stärker als bisher als Ort definieren, wo Bildung und Lernen einen hohen Stellenwert haben. Daran, dies allen Schülern und Schülerinnen zu verdeutlichen, arbeiten die Lehrerinnen und Lehrer des GRG 21 sehr bewusst. Gerade im letzten Jahr konnten mehrere Projekte in dieser Richtung gestartet werden. Ebenso sind auf lange Sicht die Erfolge von GRG 21-AbsolventInnen anzuführen, Studierende aus dem GRG 21 sind auch im tertiären Bildungssektor erfolgreich.

3.3 Projektidee

Die Idee, ein schulartenübergreifendes Projekt zu initiieren, entstand sehr spontan. Seit Beginn der IMST-Projekteinreichungen, also seit dem Schuljahr 2012/13, treffen sich die Lehrerinnen beider Schulen nahezu regelmäßig bei Veranstaltungen der AAU Klagenfurt im Rahmen von IMST. Ein gemeinsames Projekt war daher naheliegend.

Das Projektthema im Themenprogramm Schreiben, Lesen, Literatur um „kulturelle Bildung“ zu erweitern, stieß zwar anfangs auf Skepsis, hielt aber schließlich einer gemeinsamen kritischen Prüfung stand.

Vertiefte Zusammenarbeit und ein Austausch über Lern- und Arbeitsformen standen von Beginn an im Vordergrund. Dass die Inhalte des Projekts kultureller Art sein würden, war von Anfang an klar (vor allem, weil IMST in diesem Jahr „Literatur“ ins Themenprogramm Schreiben und Lesen einbezog). Ziel war von Anfang an, dramapädagogische Methoden zu entwickeln, die für den Schulalltag geeignet sind, motivierend wirken und spezifische Sprachprobleme gezielt angehen (vgl. Bryant 2012. o.S.).

Nicht zu unterschätzen ist die vorurteilsfreie, interessierte und respektvolle Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen unterschiedlicher Schulformen: Die Kenntnis über den Ablauf des schulischen Alltags ermöglicht eine Entlastung der Schnittstelle. In einem Gespräch haben die Lehrerinnen die Fantasie, dass gemeinsame Unterrichtsphasen in der vierten Klasse VS die Wahl der weiterführenden Schulform erleichtern könnte und auch die Argumentation in Gesprächen mit den Eltern bereichern könnte.

Die Persönlichkeitsentwicklung nahm im gesamten Projekt breiten Raum ein. In den verschiedenen Formen des Gedankenaustauschs und der Reflexion wurde ersichtlich, wie kindliche Persönlichkeiten gestärkt werden können: Durch den Umgang mit Sprache und Ausdruck bzw. die Fortsetzung der Ich-Mappe in der VS einerseits, andererseits durch die Reflexion über Lern- und Arbeitsformen an der AHS.

Spaß und Vergnügen waren ebenso Teile des Projektzieles. Sie kamen in beiden Klassen nicht zu kurz. Vor allem die Phase der „Ensemblebildung“ und die Proben waren – trotz aller Anstrengung – auch wirklich vergnüglich. Die Schülerinnen und Schüler haben sich und einander vermutlich besser kennengelernt und sich beobachtbar über Methoden des szenischen Spiels ausgetauscht. Gleichzeitig beschäftigten sie sich mit einer aktuellen Thematik – dem Thema „Flucht und Migration“ – in literarisch-ästhetischem Zusammenhang, arbeiteten an Schreibaufgaben und sprachen miteinander. Eine gemeinsame Aufführung forderte den Einsatz einer Vielzahl von Fähigkeiten von allen Beteiligten.

Die in der Einreichung formulierten Ziele wurden unserer Wahrnehmung nach erreicht: Obwohl zwei unterschiedliche Schularten am Projekt beteiligt waren, wurden hinsichtlich der Intensität von Lernprozessen kaum Unterschiede festgestellt: Schülerinnen und Schüler lernten durch aktive Teilnahme, setzten sich mit der Aufgabe und Herangehensweisen zu ihrer Erfüllung auseinander und fanden gemeinsam praktikable Lösungen.

Die Schnittstelle wurde von beiden Seiten betrachtet. Dass es im vierten Projektjahr um andere Bildungsinhalte geht als bisher (die letztlich aber zu denselben Ergebnissen führen, nämlich zu einer Steigerung der Textkompetenz), nämlich um Themen der kulturellen Bildung, lässt erkennen, dass Vielfalt bei der Vermittlung von Sprachkompetenz angestrebt werden soll.

Theatrales Lernen intensive Arbeit, trotzdem ist das Vergnügen dabei unübersehbar, ebenso ist für uns Praktikerinnen unübersehbar, dass Theaterarbeit Begabtenförderung darstellt, auf besondere Neigungen und Interessen kann verstärkt eingegangen werden.

3.4 Ziele auf LehrerInnen- und SchülerInnen-Ebene

Gemeinsame Ziele

- Gemeinsames Arbeiten an den Grundformen des szenischen Spiels – dabei werden Lesen und Schreiben in das Theatertraining eingebaut (*drama in education*)
- Die Schüler/innen arbeiten in Gruppen. Schulübergreifend wird ein Partner-System als wünschenswert erachtet. Lehren und Lernen wird in verschiedenen Arbeitsphasen unterschiedlich gestaltet (Lehrphasen, gemeinsames Lesen und Erklären, Verfassen von Texten, gemeinsames Überarbeiten und Verbessern, etc.)
- Durch Nutzung der Bühne des GRG 21 für die gemeinsamen Aktivitäten wird die Anwesenheit in einer AHS selbstverständlich.
- Das Kennenlernen verschiedener Präsentationsformen (Dramapädagogik, szenisches Arbeiten) gewährleistet den Umgang mit Sprache und die Fortsetzung der Persönlichkeitsentwicklung (Ich-Mappe)
- Den Abschluss der Lese-, Schreib- und Überarbeitungsphasen soll die theatrale Umsetzung kleiner Texte aus der Lebenswirklichkeit der Schüler und Schülerinnen bilden. Im Idealfall werden Texte und Gestaltungsformen von den SchülerInnen gemeinsam ausgewählt.

Ziele auf SchülerInnen-Ebene

- Kontakt mit den Partnerklassen herstellen und halten (auch über das Projekt hinausgehend)
- Präsentations- und Überarbeitungskompetenz erweitern und vertiefen
- Szenisches Lernen etablieren
- Spaß und Vergnügen ermöglichen (Klassenklima)

Ziele auf LehrerInnen-Ebene

- Reflexion ermöglichen,
- schulübergreifendes Arbeiten als Normalfall etablieren,
- Betreuung und Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung der beteiligten SchülerInnen ermöglichen,
- Blick auf die „Knackpunkte“ in der Übertrittsphase lenken,
- intensiven Austausch in allen Bereichen anleiten,
- regelmäßige Treffen der Kolleginnen zum Zweck von Planung, Austausch und Unterrichtsbeobachtung etablieren.

Die Unterrichtsarbeit konzentrierte sich (1) auf die Auseinandersetzung mit Literatur, (2) auf die Produktion von eigenen Texten sowie (3) auf die Suche nach passenden Formen theatraler Umsetzung. Fremden und eigenen Texten wurde daher konzentrierte Aufmerksamkeit geschenkt. Die Schüler und Schülerinnen haben im besten Fall einen individuellen Zugang zu literarischen Texten gefunden, auch indem sie sich in ihrer eigenen Textproduktion an den literarischen Vorbildern orientierten (handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht). Tipps der Peers und der Lehrpersonen zur Erweiterung der Texte sowie zu ihrer Überarbeitung verbesserten die Textkompetenz, die SchülerInnen der Partnerklasse (Buddy-System) profitierten durch wechselseitiges Lehren und Lernen (*peer learning* und *peer teaching*).

Aus Sicht der Unterrichtenden können die oben formulierten Ziele auf SchülerInnen- und LehrerInnen-Ebene weitgehend als erreicht bezeichnet werden. Die Stärkung des Zusammenhalts innerhalb der einzelnen Klassen (Klassengemeinschaft) wurde von SchülerInnen und Lehrpersonen als besonders positiv erlebt.

3.5 Chancen aus Sicht der Projektleiterin

Als Projektleiterin waren mir folgende Chancen sichtbar:

- Schnittstelle Volksschule/AHS entlasten
- Erwartungen und Schwierigkeiten von beiden Seiten betrachten
- Echte Zusammenarbeit der LehrerInnen etablieren
- Eintauchen in den Unterricht der „anderen“ Schulform
- Blick auf Chancen und Schwierigkeiten der beiden Schulformen lenken
- Elternarbeit verstärken
- Lernformen – Kommunikationsformen – szenisches Lernen diskutieren und standortgerecht entwickeln
- Sprachförderung – Sachsprache, Fachsprache, Bildungssprache in allen Unterrichtsfächern thematisieren
- Selbstpräsentation, Selbstvertrauen, Mut und Teamarbeit (Ensemble) fördern
- Individuelle Auftritts- und Präsentationskompetenz stärken

3.6 Erwartungen und Befürchtungen

Positive Effekte erwarteten wir in folgenden Bereichen:

- Literarisch-ästhetische Kompetenzen: Durch die Auseinandersetzung mit einem literarischen Werk (mehr Zeit als bisher für Sprechen und Schreiben, allein und in der Gruppe) wird bei den SchülerInnen eine Erweiterung der literarisch-ästhetischen Kompetenzen vermutet.
- Motivation: Sprechen, Schreiben und Lesen von selbst oder von Peers produzierten, authentischen Texten fördert die Lese- und Schreib-Motivation.
- Selbstvertrauen und Teamgeist: Eine lustvolle Umsetzung der eigenen Texte ins Szenische macht die SchülerInnen mit neuen Lernformen vertraut, das steigert ihr Selbstvertrauen und fördert den Teamgeist.

- Die öffentliche Aufführung vermittelt den Eltern, interessierten KollegInnen sowie der Schulbehörde über das Produkt ein Bild von der geleisteten Arbeit.

Unsere Befürchtungen vor Beginn des Projektjahres lassen sich in drei Fragen fassen:

Wird es gelingen, die SchülerInnen zu einer gedeihlichen Arbeit in der Gruppe zu bewegen?

Wird es möglich sein, dass unsere SchülerInnen Texte generieren, die den Anforderungen für eine szenische Umsetzung entsprechen?

Wird sich die Zusammenarbeit der beiden unterschiedlichen Klassen friktionsfrei gestalten?

Was ist gelungen? Was nicht? Was ist noch zu tun?

Gelungen ist das Einbinden von drama- und theaterpädagogischen Methoden in den Unterricht. Diese Methoden bereichern Lehren und Lernen in der VS, indem sie Sprachkompetenz und soziales Lernen produktorientiert fördern, Eltern erhalten laufend Einblick in die theatrale Arbeit, wenn Ergebnisse des *work in progress* präsentiert werden.

Den Aktionstag „Kulturelle Bildung in Schulen“, per Erlass des BMBF für den 24. Mai 2016 terminiert, hätte die Teilnahme einer Volksschulklasse bereichert. Sollte der Aktionstag nächstes Jahr wieder stattfinden, wollen wir die Teilnahme „unserer“ Volksschule anregen.

Spannend war für uns eine kurze digitale Kommunikation zwischen beiden Klassen, die sich auf die Lern- und Arbeitsbedingungen der AHS bezog. Frage: „Ist das Gymnasium immer schwer oder nur an manchen Tagen?“ Die Antwort der AHS-Klasse erfolgte ebenfalls digital und hatte den Grundtenor, dass die Arbeitshaltung und die Motivation ausschlaggebend seien dafür, ob das Gymnasium als „schwer“ empfunden werde.

Nicht gelungen ist die tatsächliche Zusammenführung der beiden Klassen; zwar haben die Lehrerinnen gegenseitige Besuche vereinbart und angestrebt, es fanden auch Hospitationen der Volksschullehrerin in der AHS statt. Der Schulalltag jedoch (Schularbeits- und Prüfungszeiten, wenig zeitliche Möglichkeiten, gemeinsam zu arbeiten, etc.) verhinderte echte Begegnungen. Beide Klassen waren jedoch bis zuletzt daran interessiert. Vorbereitende Arbeiten wurden erledigt (sich vorstellen über digitale Medien, Fragen und Antworten über digitale Medien, Arbeiten mit SeeSaw, einer Lernapp), ein physisches Treffen fand zu unserem Bedauern aber nicht statt.

Ein für den Abschluss geplantes Gespräch in der Volksschulklasse mit Rückmeldungen und einem gemeinsamen Nachdenken über den durchlaufenen Prozess wurde ebenfalls nicht durchgeführt.

Der Umgang mit strukturellen Zwängen begleitete uns also auch im vierten Projektjahr, allerdings haben wir gelernt, dass es Zeit braucht, um gute Lösungen zu erarbeiten. In diesem Sinn werden wir weiterarbeiten.

4 KULTURELLE BILDUNG AN DER SCHNITTSTELLE

Das Folgeprojekt versuchte nach drei Jahren Beschäftigung mit Aspekten von Sprachaufmerksamkeit (2012/13), der durchgängigen, nachhaltigen Sprachbildung (2013/14), von Fach- und Bildungssprache (2014/15) am Schulstandort den Blick darauf zu werfen, wie Sprachförderung mit den Mitteln der kulturell-ästhetischen Bildung möglich ist.

4.1 Was ist kulturelle Bildung?

Die Forschung der letzten Jahre hat eine Begriffsbestimmung versucht, kann aber die Grenzen nicht genau festlegen. Eindeutig genannt werden die Sparten Bildende Kunst, Musik, Theater, Tanz, Literatur, Fotografie, Radio, Film, Video, aber auch Architektur, Mode, Performance, Spiel und Akrobatik (vgl. WEISHAUPT/ZIMMER 2013, S. 87). Konkret finden sich die Inhalte kultureller Bildung in folgenden Unterrichtsfächern: Bildende Kunst/Bildnerische Erziehung/Kunst/Kunsterziehung, Musik/Musikerziehung, Darstellendes Spiel/Darstellen und Gestalten/Theater, Tanz/Bewegung und Sport, Textiles Gestalten/Textilgestaltung/Textiles Werken (vgl. WEISHAUPT/ZIMMER 2013, S. 87).

Eine noch weiter gefasste Definition nennt auch politische Bildung, Fremdsprachen und Interkulturalität als inhaltliche Dimensionen kultureller Bildung.

So lautete etwa das Jahresmotto von Kultur Kontakt Austria (kka) für das Schulkulturbudget für Bundesschulen im Schuljahr 2015/16 „mit kultureller Bildung Demokratie gestalten“. (Vgl. http://www.kulturkontakt.or.at/html/D/wp.asp?pass=x&p_title=5787&rn=119706, 2.7.2016)

Wir setzen voraus, dass Inhalte, die dem kulturell-ästhetischen Bereich zuzuordnen sind, andere Bildungsprozesse in Gang setzen als beispielsweise Inhalte der Natur- oder Geisteswissenschaften. Erst die Gemeinsamkeit aller Bildungsthemen aber formt die Persönlichkeit des Einzelnen, so unsere Überzeugung. Die Schülerinnen und Schüler und die beiden Lehrerinnen haben die ganzheitliche Wirkung von Theater an Körper, Geist und Seele gespürt, sie haben mit „Kopf und Herz, Hand und Fuß“ (Manfred Schewe) gearbeitet.

Zum Austausch über kulturelle Belange, zur Gestaltung ebenso wie zur Reflexion über Gestaltetes, braucht man eine Fülle von sprachlichen Kompetenzen, in jedem Fall Lesekompetenz und differenzierte mündliche und schriftliche Formulierungskompetenz mit dem entsprechenden Wortschatz, sodass eine Wirkung in diesem Bereich erwartet werden durfte.

4.2 Hypothesen

Annahme 1: Theatrale Aktivitäten verbessern die Sprachkompetenzen durch die aus der Situation entstehende Notwendigkeit von Sprachgebrauch. Wenn theatrales Arbeiten diese Sprachkompetenz fördern kann, geschieht dies über die Interaktion, oft ohne dass Schülerinnen und Schüler es bemerken, denn die Orientierung am Produkt steht im Vordergrund. Bei der Arbeit an diesem Produkt ist der Gebrauch von Sprache für die Darstellung der eigenen Gedanken und Vorstellungen, fürs Nachfragen, für das Aushandeln der Vorgangsweise und für viele weitere Aktivitäten unumgänglich notwendig.

Annahme 2: Wenn sprachliche Kompetenzen durch theatrales Arbeiten erweitert werden, kann man daraus schließen, dass dies in allen künstlerisch-kreativen Fächern möglich ist; der Einsatz theatraler Lehr- und Lernformen kann auch in jedem anderen Unterrichtsfach erfolgen.

Sprachhandeln wird über theatrales Arbeiten zu einem wichtigen Aspekt des Unterrichtsgeschehens in allen Fächern, in den sogenannten Lern-Fächern wird an der Erweiterung des Fachwortschatzes und an der Fähigkeit komplexere Sachverhalte darzustellen gearbeitet. Das Unterrichtsgeschehen in allen Unterrichtsfächern vermehrt somit die sprachlichen Kompetenzen aller SchülerInnen.

4.3 Exkurs: Definitionen

4.3.1 Der theaterpädagogische Ansatz

Sprache (Erst-, Fremd- und Zweitsprache) ist unserer Ansicht nach ein Teilbereich kultureller Bildung – wir denken dabei an kreatives Schreiben, Literaturunterricht, *Poetry Slam* und andere Kunstformen, die sich in erster Linie mit Sprache auseinandersetzen.

Theater vermag den genauen Blick (und die Handlungsaufforderung) auf verschiedene Bereiche zu lenken: auf den Körper, die Interaktion mit anderen, das Spiel an sich – aber auch auf Text, Stimme und Sprache. Insofern ist es geeignet durch seine Faszination und Vielfalt das zu Übende quasi „hinter dem Faszinosum zu verstecken“ – wenn es begeistern kann. Die Differenzerfahrung zwischen Spieler und Figur (vgl. LINSMEIER 2015, S. 256) ermöglicht überdies eine nahezu gleichzeitige Wahrnehmung von Ich und Nicht-Ich (vgl. ebda) und fördert damit Selbsterkenntnis und Empathie im Sinne der Persönlichkeitsbildung.

Einen deutlichen Zuwachs bei ästhetischen, sozialen oder personalen Kompetenzen sieht Bärbel Linsmeier durch Theater, mit Theater und vom Theater her erzielbar (vgl. LINSMEIER 2015, S. 254ff). Sie nennt aber auch mehrere Bereiche, in denen sprachlich mit Theater im Unterricht gelernt werden kann:

- „Sprachendidaktik: Sprachhandeln in Erst-, Zweit- und Fremdsprache
- Literaturdidaktik
- Verfassen von Texten
- Leseförderung
- Mündliches Sprachhandeln und Kommunikation
- Soziales Lernen
- Geschichte und Politische Bildung
- Diversity“ (zit. n. LINSMEIER 2015, S. 257).

Im Folgenden soll eine Klärung der Begriffe „Dramapädagogik“, „Theaterpädagogik“ bzw. *drama in education* gegeben werden, die den aktuellen Stand der Diskussion vorstellen. Die Ausführungen sind im Wesentlichen der Master-Thesis zur Erlangung des akademischen Grades Master of Arts (MA) an der KPH Wien/Krems vom Oktober 2015 entnommen (vgl. HÖFFERER 2015, S. 12ff).

4.3.2 Dramapädagogik

Im deutschen Sprachraum wird seit 20 Jahren der Begriff „Dramapädagogik“ für *drama in education* verwendet, Lern- und Spielprozesse werden zunehmend in allen Unterrichtsfächern theatral aufbereitet.

Dramapädagogik „ist eine ganzheitliche, kreative und ästhetische Lehr- und Lernform, die Spielen und Darstellen im Unterricht mit einschließt“ (BIBERMANN 2009, S. 11). Sie bietet den Lernenden Gelegenheit, „Gedanken und Gefühle verbal und non-verbal zum Ausdruck zu bringen, selbst

Gestaltungserfahrungen zu machen, individuelle Fähigkeiten zu entdecken und zu nutzen und sich mit den Ausdrucksformen der Mitspielenden auseinanderzusetzen“ (BIBERMANN 2009, S. 11).

4.3.3 Theaterpädagogik

Der Begriff ist umfassend und ungenau abgegrenzt, er stammt aus der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Im Grunde umfasst er alle Handlungen an der Schnittstelle zwischen Theater und Pädagogik; etwa Schauspieltechnik, Dramaturgie und Regie, Tanz und Rhythmik, ebenso Musik, Maske, Kostüm, Bühnenbild, Requisiten und Technik sowie alle Bereiche, Darstellungsformen und Richtungen des heutigen Theaters.

Im theaterpädagogischen Prozess werden zahlreiche Lernfelder gestaltet, die es den TheaterpädagogInnen ermöglicht, die TeilnehmerInnen in ihrer persönlichen und eine Gruppe in ihrer strukturellen Entwicklung zu führen. Die einzelnen Anteile werden unterschiedlich gewichtet.

In Fachkreisen versucht man die Dramapädagogik von der Theaterpädagogik abzugrenzen. So wird von Theaterpädagogik gesprochen, wenn es um die Erarbeitung eines künstlerischen Produkts und dessen Aufführung vor Publikum geht; von Dramapädagogik hingegen, wenn es sich um interaktives Spielen im Klassenzimmer handelt und die szenischen Spielergebnisse in der Gruppe bleiben. Der Begriff wird auch für die Umsetzung dramatischer Literatur für den Unterricht verwendet. Auch die KunstvermittlerInnen an den Theatern und Kultureinrichtungen bezeichnen sich selbst meist als TheaterpädagogInnen, auch wenn sie methodisch durchaus auch dramapädagogisch arbeiten.

4.3.4 Drama in education

Das methodische Prinzip entwickelt sich im England (vgl. KOCH & STREISAND 2003, S. 80) der 50er Jahre als neuer Zugang zum Lernen; vor allem durch Dorothy Hathcote und Gavin Bolton floss die Methode in die Curricula der allgemeinbildenden Schulen Großbritanniens ein.

Die Bezeichnung *drama in education* findet sich in den letzten Jahren auch in Österreich zunehmend als Begriff für eine pädagogische Methode; sie wird für die Theatralisierung von Lehr- und Lernprozessen gebraucht, die der Vermittlung grundlegender Kompetenzen in den Bereichen Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung, Teamfähigkeit und sozialen Fähigkeiten dient. Weniger auf ästhetische Bildung konzentriert, vermittelt sie jedenfalls auch wertvolle Erfahrungen in diesem Bereich.

Wesentlich ist die „Konzentration auf das Hier und Jetzt in einer dramatisch lesbaren sozialen Wirklichkeit“ (KOCH & STREISAND 2003, S 80). Methodisches Zentrum ist die Verabredung innerhalb eines festgelegten sozialen Kontextes: „So-tun-als-ob“ bezieht sich auf eine (soziale) Rolle bzw. Rollenerwartung. Die eigene Person, die eigenen Gedanken bzw. Gefühle sind Ausgangspunkt des Spiels. Der Gewinn von (subjektiven) Erkenntnissen durch die Verkörperung unterschiedlicher Situationen und Rollen – auch im Miteinander einer Gruppengestaltung – ist entscheidendes Ziel. (Vgl. ebda, S. 80f).

5 PROJEKTVERLAUF

Ziel des Projektes war es, zwei Klassen über theatrale Methoden und gemeinsame Inhalte miteinander zu verbinden. Mittels der Theaterpädagogik sollte in einer Volksschulklasse eine andere Form des Lernens erprobt werden. Ein weiterer Schwerpunkt war die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler über selbst verfasste Texte (Personenbeschreibung).

5.1 Einstieg

Den Einstieg in die Arbeit mit theatralen Methoden bildeten Spiele und Übungen, die es ermöglichten, aus SchülerInnen eine Gruppe werden zu lassen, man könnte sie als Schritte zur Ensemblebildung bezeichnen. Besonderes Augenmerk wurde darauf gelegt, dass tatsächlich alle SchülerInnen ihren Beitrag leisten konnten, insofern wurden Gender_Diversity-Anliegen realisiert.

5.2 Shaun Tan: Ein neues Land

Die zweite Phase umfasste das Kennenlernen eines literarischen Werkes in Ausschnitten. Der Aktualität innerhalb und außerhalb der Klasse wegen wurde das Thema Migration und Flucht gewählt. Die „sprachlose“ *Graphic Novel* „Ein neues Land“ von Shaun Tan (2008, *The Arrival* 2007) war die spontane Wahl der Klassenlehrerin. Die Bilder regten die Kinder sofort an, das Buch zu „versprachlichen“ und eigene Ideen beizusteuern. Die Gespräche mit den SchülerInnen (im „normalen“ Unterricht und im Theaterunterricht) waren vielfältig und interessant.

5.3 Personenbeschreibung

Ausgehend von der Notwendigkeit eine Deutsch-Schularbeit zu schreiben, wurde das Thema „Personenbeschreibung“ aktuell (Jahresplanung). Die Schülerinnen und Schüler wählten Personen aus dem Buch aus und verfassten eigene Biographien, die sie einander vorstellten. Diese Personen fanden später teilweise Eingang in ihre szenischen Gestaltungen.

5.4 Ästhetisierung des Materials

Im Anschluss an die Schreib-Arbeit erfolgte die Ästhetisierung des vorhandenen Materials. Szenen und Szenenfolgen wurden erarbeitet und von allen Kindern umgesetzt; anschließend erfolgte die Auswahl der Szenen, die für eine Collage geeignet erschienen. Die SchülerInnen wurden in diesen Auswahlprozess miteinbezogen. Einerseits konnte jedes Kind seinem Wunsch entsprechend in einer oder in mehreren Szenen auftreten, andererseits war Flexibilität gefragt: Mit kurzfristigen Erkrankungen und Verhinderungen musste gerechnet werden, ebenso damit, dass die Szenen im Probenprozess zu verändern sein könnten.

Als gemeinschaftsfördernde Handlungsformen wurden wiederkehrende Abläufe und Rituale eingesetzt, die ein Gemeinschaftsgefühl vermitteln, vor allem als Einstieg und Abschluss; diese Übungen sind es, die „jedem eine Grundsicherheit in der Gruppe“ (LIST 2016, o.S.) geben, die die Kinder „fühlen lässt, gleichrangiger und gleichberechtigter Teil“ (LIST 2016, o.S.) des Ganzen zu sein. Damit bleibt jede Schülerin und jeder Schüler individuell für sich und ist Teil des Ensembles zur selben Zeit.

5.5 Proben und Aufführung

Den Kindern wurde von Anfang an eine Aufführung in Aussicht gestellt. Sie hatten bereits Erfahrung mit Theateraufführungen, diese wurden im Fragebogen unterschiedlich bewertet, dabei wurde auch eine deutlich unterschiedliche Wahrnehmung bei Mädchen und Buben festgestellt.

Der Probenprozess fand einerseits in verschiedenen Räumen der Volksschule statt, andererseits konnten wir auch die Bühne des GRG 21 nutzen. So erlebten die Volksschulkinder auch den Alltag in

einer weiterführenden Schule. Die letzten Proben gestalteten sich anstrengend, aber sehr ertragreich. Das Potential der Schülerinnen und Schüler im sozialen Bereich war sehr hoch: Geduld, Aufmerksamkeit und Konzentration sowie Respekt wurden den Kindern in hohem Maß abverlangt; sie steigerten ihre Leistung bei der Aufführung vor den Eltern nochmals deutlich.

5.6 Evaluierung

Eine abschließende Reflexion erfolgte im Gespräch und mittels schriftlicher Befragung. Die Ergebnisse machten deutlich, dass die neue Lehr- und Lernform positiv bewertet wird. Voraussetzung dafür sind ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer, die einen gezielten Einsatz theatraler Methoden sicherstellen können. Die Erfüllung dieser Voraussetzung wird durch die neue Lehrerbildung nicht gefördert, denn theatrale Lernformen sind in der LehrerInnen-Ausbildung derzeit nicht generell verpflichtend vorgesehen, obwohl die Wirksamkeit der Methoden bereits mehrere Jahrzehnte wissenschaftlich erforscht wird und als bewiesen gelten kann: „Im Lernprozess geht es um mehrdimensionale Wissensverarbeitung, die durch die Einbeziehung vielfältiger Sinnesleistungen unterschiedliche Wege und Verarbeitungsmöglichkeiten bereitstellen soll. Wirksame Lern- und Behaltenserfolge und damit Steigerung der Lerneffektivität gehören zu den gemeinsamen Zielen von Drama-Aktivitäten und Grammatikspielen.“ (EVEN 2003, S. 63)

5.7 Ziele und Wirkungen

Die angestrebten Ziele konnten weitgehend erreicht werden, die von uns vermuteten Wirkungen waren zu beobachten:

- Kennenlernen von Elementen kultureller Bildung, in diesem Fall vor allem Literatur
- Steigerung der Motivation andere Lernformen zu erproben
- Soziales Lernen (Ensemblearbeit, Respekt, gegenseitige Unterstützung)
- Sprachferne/Sprachnähe – wechselseitige Unterstützung durch Partner- und Gruppenarbeit; durchgängige, nachhaltige Sprachbildung durch verschiedene theaterpädagogische Übungen und Anleitungen
- Beteiligung der Eltern – Unterstützung der Eltern und Erziehungsberechtigten durch aktive Teilnahme am Projekt (Werkstatteinblicke in *work in progress*, Schluss-Aufführung)
- Erwerb und Sicherung von Bildungssprache – Sprechen und Zuhören bei gemeinsamen Entscheidungen über Themen und Inhalte; sprachliche Aushandlungsprozesse über die Gestaltung der Abläufe, Gesprächsbeiträge im Zusammenhang mit der individuellen Entscheidung über den Umfang der Beteiligung.
- Erproben ganzheitlicher Lern- und Arbeitsformen – aus Gesprächen mit Eltern und Erziehungsberechtigten im Rahmen der Unverbindlichen Übung „Lernen lernen“, die am GRG 21 in Projektform mit Kindern und ihren Eltern gestaltet wird (hier werden Fragen zu Motivation, Lernschwierigkeiten und persönlichen Problemen in Theorie und Praxis behandelt), kann geschlossen werden, dass vor dem Projekt nur wenigen bekannt war, dass sich der Einsatz von unterschiedlichen Lernformen auf das Lernen günstig auswirkt; wir vermuten aufgrund der Gespräche mit den Eltern auch positive Auswirkungen auf die Lernmotivation.
- Schreiben, Lesen, Präsentieren – Verfassen von eigenen Texten, Lesen der Peer-Texte, Präsentation (mündlicher Sprachgebrauch)
- Erweiterung der Auftrittskompetenz
- Intensive Zusammenarbeit der Lehrerinnen beider Schularten bei Planung, Durchführung und Reflexion
- SchülerInnen switchten zwischen den Rollen der Gastgeber und Gäste.

- Erfolgreiche Erprobung von Elementen der kulturell-ästhetischen Bildung als Basis für die Unterrichtarbeit und für das Entstehen von Gemeinschaft.

„Damit ästhetische Bildung gelingen kann, geht der künstlerischen Arbeit mit Kindern meines Erachtens die Wertschätzung von Vielfalt voraus.“ (ULRICH 2015, S 242)

5.8 Kompetenzen

Der Kompetenz-Katalog der BAG-TiS-Arbeitsgruppe (Bundesarbeitsgemeinschaft Theater in der Schule) definiert sechs verschiedene Kompetenzbereiche, nahezu alle Kompetenzen, die im Kompetenz-Katalog der (vgl. <http://www.bag-tis.at/images/PDFs/Kompetenz-Katalog.pdf>, 7.7.2016) aufgelistet sind, wurden angesprochen.

- Selbstkompetenz/Individuelle Kompetenz
- Sozial-emotionale Kompetenz
- Kommunikative Kompetenz / Lese- und Sprachkompetenz
- Künstlerisch-performative Kompetenz
- Bewegungstechnisch-kreative Kompetenz
- Methoden- und Gestaltungskompetenz

Im Folgenden soll über die Beschreibung der einzelnen Aktivitäten das Gesamtprojekt mit seinen Kompetenzbereichen erfasst werden.

Zuerst wurden die Schülerinnen in das Thema theatrales Arbeiten eingeführt bzw. wurden ihre Vorerfahrungen erfragt. Das geschah durch einen Fragebogen (s. Kapitel Evaluation).

Die SchülerInnen hatten bereits Erfahrungen mit Methoden des Theaters; sie hatten diese allerdings unterschiedlich erlebt. Den Aussagen der Mädchen war anzumerken, dass sie manche Unterrichtssituationen anders als die Burschen sehen. Offensichtlich haben Burschen und Mädchen unterschiedliche Zugänge zu szenischem Lernen (siehe auch Kapitel Gender_Diversity).

Die Graphic Novel „Ein neues Land“ von Shaun Tan lässt sich mit den Fluchterfahrungen vieler SchülerInnen in Verbindung bringen. Schon die Bilder auf der ersten Umschlagseite (aussagestarke Portraits von Menschen unterschiedlicher Herkunft) lassen eine lange Diskussion über das Thema Flucht und Heimat entstehen. Die Kinder äußern sich dazu durchaus kontrovers.

Das dramagrammatische Phasenmodell zur Fremdsprachvermittlung von SCHEWE (1993) sei hier kurz erwähnt, denn die Projektphasen entsprechen diesem Modell in groben Zügen. Die *Sensibilisierungsphase* „führt die Teilnehmenden an bestimmte grammatische Strukturen oder Sachverhalte heran“ (BRYANT 2012, o.S.) und sucht persönliche Anhaltspunkte. Die darauf folgende *Kontextualisierungsphase* stellt sämtliche Impulse in größere Zusammenhänge (z.B. dramatische Improvisationen) (ebda). Die *Einordnungsphase* war in diesem Projekt von geringerer Bedeutung, da es der klassenführenden Lehrerin nicht möglich war, mehr als zwei bis drei Stunden pro Woche für die Projektarbeit zur Verfügung zu stellen. Das Aufnehmen des thematischen Fadens in der *Intensivierungsphase* fiel mit dem Beginn des Probenprozesses zusammen, in dem die Kinder gemeinsam über die Szenen entscheiden konnten, welche in die öffentliche Präsentation aufgenommen werden sollten. Die Phasen der *Präsentation* und der *Reflexion* schlossen die jeweilige Unterrichtssequenz ab (vgl. EVEN 2003, S. 174f; BRYANT 2012, o.S.)

6 RESÜMEE

6.1 Lebenswelt

Vielfalt und Gleichzeitigkeit sind gegenwärtig zentrale Elemente, die wir in der Schule wahrnehmen. Beides ist nicht unproblematisch im Zusammenhang mit Schule und Unterricht: Zunehmend haben wir es mit SchülerInnen zu tun, die Ablehnung, Gleichgültigkeit und provozierende Verhaltensweisen als problematische Reaktionen auf diese gesellschaftlichen Entwicklungen zeigen. Drama- bzw. Theaterpädagogik kann helfen, ausreichend Raum und Zeit zu schaffen, Fehlendes in den Unterricht hereinzuholen und das *Zuviel* auf ein menschliches Maß zu reduzieren, indem sie sich auf das Wesentliche konzentriert. Ulrich bezeichnet den erstrebenswerten Zusammenhang von Schule und außerschulischer Welt als *Anerkennungsverhältnis* (vgl. ULRICH 2015, S 242): Alle TeilnehmerInnen am Bildungsprozess sollten ihre „Erfahrungen, Fähigkeiten, Bedürfnisse, Interessen und Lebensentwürfe durch eine Haltung der Anerkennung im Sinne von Wertschätzung und Beachtung sowohl weiterentwickeln als auch kritisch überprüfen können, um zu vielfältigen persönlichen, gesellschaftlichen und umweltbedingten Sichtweisen anzuregen“. (Ulrich 2016. S 12)

Die Schülerinnen und Schüler der vierten Volksschulklasse sollten sich im Projekt als lebensweltlich eingebunden empfinden und sie sollten ein Höchstmaß an Freiheit für die Ausführung der Aufgabenstellungen bekommen. Wir vermuteten, dass die Kinder im Sinn der intrinsischen Motivation Freude am Lernen haben würden, wenn sie Lern-Angebote erhielten, die (1) für sie herausfordernd wären und (2) im weiter oben beschriebenen Sinn an ihre Lebenswelt anknüpften. „Das Schöpfen aus der eigenen Lebenswelt ist Anknüpfungspunkt und ermöglicht es, in konstruktiven Gestaltungs- und Reflexionsräumen Ideen, Ideale, Wünsche, auch Überzeugungen und schließlich Lebensentwürfe weiterzuentwickeln, zu hinterfragen, zu revidieren.“ (ULRICH 2015, S. 242) Die hohe Einsatzbereitschaft bei den Proben und die Konzentration und Ernsthaftigkeit, die bei der Aufführung zum Erfolg führten, nehmen wir als Beweis dafür, dass unsere Vermutung richtig war.

6.2 Lese- und Schreibkompetenzen

Theatraler Unterricht ist unserer Erfahrung nach immer (auch) Sprachförderung. Im Zusammenhang mit Planung und Unterricht sind grundsätzlich zwei Richtungen zu unterscheiden: „Ein expliziter Ansatz, bei dem die Sprachförderung im Vordergrund steht und Theater als Mittel zum Zweck dient und ein impliziter Ansatz, bei dem ein Theaterprojekt im Vordergrund steht und Sprachförderung als immanenter Bestandteil angesehen wird.“ (OELSCHLÄGER 2008, o.S.) Unser viertes IMST-Themenprogramm-Projekt ist jedenfalls dem impliziten Ansatz zuzuordnen.

Was konnte dieses Projekt zur Förderung der sprachlichen Kompetenzen beitragen? Die Arbeitsphasen waren so konzipiert, dass Lesen und Schreiben einen hohen Stellenwert hatten. Kompetenzen, die SchülerInnen in einer weiterführenden Schule brauchen, standen im Mittelpunkt:

- Textsortenkompetenz: „Personenbeschreibung“ nach den Vorgaben des Lehrplans (Vorbereitungsphase: Schulübungen, Hausübungen, Schularbeit)
- Verbalisieren von Bildern, dazu eigene Assoziationen entwickeln und darüber sprechen, eigene Erfahrungen thematisieren und darüber nachdenken – vor allem die eindrucksvollen Portraits in der *Graphic Novel* setzten die Flucht- und Migrationserfahrungen vieler SchülerInnen in der Klasse frei. Diese Gespräche gehören zu den besonders beeindruckenden Erlebnissen in der zweiten Projektphase.
- Verschriftlichung des Erzählten: Aus der Verbindung von Realität und Phantasie, aus der Verbindung von Gelesenem und Erzähltem wurde ein individueller, persönlich gestalteter

schriftlicher Text, der stark von Shaun Tans Bildern beeinflusst und doch höchst individuell ist.

- Diese Person wurde nun mit Hilfe der Methode „Heißer Stuhl“ aus der Dramapädagogik zum Leben erweckt.
- Das Erzählen und Notieren, das Schreiben und Lesen, das Sprechen über die Personen prägte die Textgestaltung beim Durcharbeiten, die Texte wurden vielfältiger, differenzierter und damit „besser“. In den Schreibkonferenzen wurde auch der Wert von Notizen erkannt.
- Sprechkompetenz beim *Story Telling*: Sprechen auf der Bühne, das Hineinschlüpfen in eine Rolle befreite die SchülerInnen von Fehlerangst und Auftrittsscheu („Die Person ist eben so!“). „Andere“ Handlungsweisen wurden auf der Bühne ausprobiert, das wirkte extrem motivierend, erweiterte die Präsentations- und Auftrittskompetenz und machte außerdem Spaß.
- Entscheidungskompetenz: Wie läuft die Auswahl der Figuren ab, wenn ein Stück entwickelt wird? Welche Figuren sind so interessant, dass sie jedenfalls im Stück bleiben sollen? Gebe ich meine Figur und ihre Geschichte frei und wenn ja — wer darf sie übernehmen? Die Beschäftigung mit diesen Fragen ist als Projekt-Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung zu betrachten.

Die Aktivitäten im Rahmen des Projekts waren vielfältig: Die SchülerInnen mussten lesen und schreiben, aber auch nach bestimmten Rückmeldeschleifen überarbeiten und modifizieren, sprechen und zuhören, argumentieren und einen Kompromiss ausverhandeln. Die Texte entspringen der Lebenswirklichkeit der meisten SchülerInnen. Die Methoden des *Szenischen Spiels* und der *Dramapädagogik* bewirkten, dass die Figuren sich quasi selbstständig auf die Bühne begaben. Die sprachliche Herausforderung sah sich mit starken Emotionen und einer hohen Motivation verbunden, eine Verbesserung der kommunikativen Fähigkeiten war damit unumgänglich (vgl. OELSCHLÄGER 2008, o.S.). Oelschläger nennt als vorrangige Lernziele im dramapädagogisch gestalteten Sprachunterricht:

Affektive Lernziele

- Steigerung der Motivation zu sprechen, Freude an der Sprache;
- Steigerung der Motivation, korrekt zu sprechen;
- Abbau von Sprechangst, insbesondere innerhalb und vor Gruppen;
- Lust an Sprachgestaltung und Ausdrucksvielfalt;
- Förderung eines positiven Bewusstseins für die eigene Zweisprachigkeit.

Sprachliche Lernziele

- Verbesserung der kommunikativen Kompetenz in Bezug auf das Thema;
- Verbesserung des situationsangepassten Ausdrucks;
- Verbesserung der situationsangepassten Bezugnahme auf den Gesprächspartner;
- Verwendung unterschiedlicher sprachlicher Register je nach sozialer Situation;
- Förderung eines natürlichen Redeflusses;
- Bildung kompletter Sätze;
- Verbesserung der Aussprache, Prosodie und Artikulation;
- Spontaneität in der mündlichen Sprachanwendung;
- Wortschatzerweiterung und -sicherung, speziell in Bezug auf das Thema;
- Paraphrasierung unbekannter Wörter;
- Einbeziehung von Körpersprache als Ausdrucksmittel;
- Verbesserung der Grammatik bei der mündlichen Sprachanwendung;

- Verbesserung des Leseverständnisses (vgl. ÖHLSCHLÄGER 2008, o.S.).

Unserer Beobachtung nach haben die SchülerInnen in diesen Bereichen deutliche Fortschritte gemacht.

6.3 Beschäftigung mit Literatur

Die literarische Gattung der *Graphic Novel* bietet wenig Text; im vorliegenden Fall ist praktisch kein Wort im herkömmlichen Sinn zu lesen. Sehr wohl aber ist literarisch-ästhetische Kompetenz notwendig, um der Narration folgen und die Geschichte zu verstehen zu können. Dabei können unterschiedliche Wahrnehmungen eingebracht werden, das schult wiederum sprachliche Ausdrucksfähigkeit und Präzision bei der Bildbetrachtung.

In diesem Projekt stellt sich die Frage nach der Funktion und dem Wert von Literatur für den Schüler/die Schülerin. Welchen Nutzen zieht jede/r aus der Beschäftigung mit literarischen Texten? In unserem Fall „handelt Literatur von etwas, das ich auch kenne“ (Schüler T. im Oktober 2015). Und das ist schon viel.

6.4 Soziale Faktoren – Klassengemeinschaft

Das Gemeinschaftsgefühl wurde durch theatrale Übungen gesteigert, welche die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem literarischen Thema vertieften, bei der Auswahl der Szenen, die geeignet sein könnten, zu einer Collage zusammengestellt zu werden sowie beim Probenprozess, der den SchülerInnen viel Geduld und Toleranz abverlangte.

Die vergrößerte Auftritts- und Präsentationskompetenz kann aus dem intensiven Probenprozess abgeleitet werden; Eltern und Erziehungsberechtigte als Publikum wirkten unserer Ansicht nach besonders motivierend.

6.5 Schulalltag

Die intensive Zusammenarbeit verdeutlichte die Unterschiede im Arbeitsalltag der Lehrerinnen. Der Alltag in der Volksschule ist geprägt von der Freiheit in der Gestaltung des Tagesablaufes, aber nicht frei von Störungen. Kindern, die phasenweise Einzelunterricht genießen, muss Versäumtes „nachgereicht“ werden. Manche Informationen („Die Bibliothek ist frei!“) kommen spontan, die Reaktionen darauf sind nicht immer steuerbar.

Der Alltag in der weiterführenden Schule ist im Gegensatz dazu sehr starr an der Vorgabe der 50-Minuten-Stunde und am häufigen Fachwechsel orientiert. Manchmal kann Begonnenes nicht fertig gestellt werden, weil die Zeit zu knapp ist. Störungen und unerwartete Situationen nehmen einer Unterrichtsstunde ebenfalls Zeit weg und beeinflussen den Lernprozess vermutlich.

Ein bemerkenswertes Ergebnis dieser Alltagsbeobachtungen waren daher intensive Gespräche der Lehrerinnen über die Freiräume für Schülerinnen und Schüler sowie über die Funktion der Schulglocke.

6.6 Szenisches Lernen

Das Lernen mittels ganzheitlich orientierter Lern- und Arbeitsformen hat eine lange Tradition, theatrales Arbeiten und szenisches Lernen kann in jeder Schulform eingesetzt werden.

„Eine neue Lernkultur kann in anderer Form entstehen – als Unterrichtsprinzip. Verstärkter Einsatz von Theaterpädagogik, die Methode Drama und szenisches Lernen im Unterricht hilft Schülerinnen und Schülern aller Altersstufen über körperlich bzw. handlungsorientierte Methoden zu lernen.“ (HÖFFERER 2015, S. 63)

6.7 Klassengemeinschaft

Durch Methoden der Drama- und Theaterpädagogik kann das Miteinander eine neue Qualität erreichen. Die thematische Auseinandersetzung erfolgt in jedem Fall auch über den Austausch persönlicher Ansichten. Wertschätzung, Argumentationsfähigkeit und Toleranz gegenüber anderen Meinungen ermöglichen auch eine tiefer gehende Art des Kennenlernens der KlassenkollegInnen.

Leider ist das klassenübergreifende Kennenlernen nur mittelbar über die Lehrerinnen und über digitale Medien erfolgt. Schulartenübergreifendes Arbeiten in Projekten wäre uns wichtig und wird wohl ein Anliegen der kommenden Jahre bleiben.

6.8 Lehrerinnen

Die Lehrerinnen haben die gemeinsame Arbeit sehr genossen und bedauern, dass für Projekte dieser Art in der Regel wenig Zeit bleibt. Sie haben wechselseitig wertvolle Einblicke in die andere Schulform erhalten, was die eigene Unterrichtstätigkeit beeinflusst. Die Chancen, die im Text der Einreichung (vgl. S. 14) genannt wurden, konnten nahezu alle genutzt werden, die Herausforderungen wurden zu unserer Zufriedenheit gemeistert. Die Erfolge haben das Projekt zu einem besonderen Ereignis gemacht, eine nachhaltige Wirkung dieser Arbeit wird sich unserer Meinung nach einstellen. Die Zusammenarbeit der beiden Lehrerinnen war zu jeder Zeit von gegenseitiger Wertschätzung und von echtem Interesse an den SchülerInnen geprägt.

Durchgängige, nachhaltige Sprachförderung kann durch die Methoden der Drama- bzw. Theaterpädagogik erreicht werden. Eine Schulung der LehrerInnen wäre dazu notwendig, noch besser wäre ein (verpflichtendes) Modul in der LehrerInnen-Ausbildung, ebenso der vorgeschriebene Einsatz in der Elementarpädagogik. Was in frühen Jahren grundgelegt wird, kann weiterwachsen. In diesem Sinne muss der Einsatz drama- bzw. theaterpädagogischer Unterrichtsmethoden in Kindergarten und Volksschule gefordert werden.

7 FALLSTUDIEN

Die folgenden vier Skizzen sollen zeigen, welche Entwicklungsmöglichkeiten das theatrale Arbeiten in einer Gruppe bietet. Die Beobachtungen sind nicht systematisch, sondern exemplarisch angelegt. Sie zeigen aber, dass soziale und persönliche Faktoren im Zusammenhang mit dramapädagogischen Zugängen immer mit dem Lernen in Verbindung gesetzt werden müssen.

Der oben genannte Kompetenzkatalog (abrufbar auch über die offizielle Seite des BMBF, vgl. https://www.bmb.gv.at/schulen/schubf/se/SchuelerInnenkompetenzen_Theater_in_der_Schule.pdf?5h6yeh, 7.7.2016) verweist auf zu erwerbende Basiskompetenzen für die Primarstufe, auf die in der Folge aufzubauen ist. Die vier Fallbeispiele sollen Kompetenzen veranschaulichen, deren Erweiterung durch die Projektarbeit beobachtbar war. Die Namen wurden geändert, nicht jedoch das Geschlecht der Kinder.

7.1 Sonja

Sonja ist ein Mädchen, das sich anfangs sehr wenig zutraut. Zu Beginn der Gruppenarbeit kann sie die gestellten Aufgaben manchmal nicht erfüllen, etwa Übungen, die in Kreisaufstellung stattfinden und bei denen reihum jede/r die Übung gleich oder ähnlich fortsetzt). Sie „unterbricht“ den Verlauf, weiß nicht weiter und will oder kann sich nicht helfen lassen. So entstehen immer wieder Störungen und Diskussionen, manche MitschülerInnen fordern Sonja unmissverständlich auf, dass sie doch weitermachen solle. Sie zeigen auch Ungeduld und Unverständnis, wenn sie nicht weiterweiß. Das wiederum scheint Sonja sehr zu stressen. Sie verweigert und schweigt.

Gegen Ende der Einzelproben erhält sie den Auftrag, die chorisch erarbeiteten Szenen zu steuern, indem sie den Anfangsimpuls setzt („Und!“). Dazu braucht es komplexe Fähigkeiten: eine Gedächtnisleistung, die festhält, wann chorische Elemente stattfinden, wer wann und wie „drankommt“, dazu die Fähigkeit, auf den richtigen Moment zu warten, um das Startsignal zu platzieren. Von ihrem Einsatz hängt das Gelingen der gesamten Produktion ab.

Sonja übernimmt ihre Aufgabe von Beginn an mit großer Ernsthaftigkeit. Sie schafft es nicht nur, den Überblick über die Szenen und ihre Stichwörter zu bewahren, sie kann zunehmend andere motivieren, geduldig und konzentriert zu sein. Es ist für uns Lehrpersonen erstaunlich, wie sie mit ihrer Aufgabe wächst. Ihre Einsatzfreude wirkt auf die MitschülerInnen ansteckend. Es gibt der Gruppe Halt, dass jemand aus ihrem Kreis den Überblick bewahrt. Möglicherweise ist das Gelingen der gesamten Aufführung vor den Eltern auf ihr besonnenes und verlässliches Handeln zurückzuführen. Die beiden Lehrerinnen glauben, dass die Eltern diese wichtige Tätigkeit gar nicht bemerken.

Die Volksschullehrerin erzählt anschließend, dass die Schülerin ihre Ernsthaftigkeit (die ihr von Beginn an eigen ist) behalten hat, sich aber dessen bewusst wurde, dass sie in der Lage ist, Aufgaben zur Zufriedenheit einer ganzen Gruppe zu erledigen. So hat diese Arbeit das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit bzw. den Mut, sich etwas zuzutrauen, gefördert und gestärkt.

Kompetenzbereiche: P3 (Zutrauen zu sich und zum eigenen Handeln stärken), P11 (die eigene Person im Kontext der Gruppe mittels theatraler Methoden ganzheitlich erleben), P6 (Sprachaufmerksamkeit ausbilden und üben), P3 (grundlegende Theatertechniken kennenlernen), P2 (Bewegungsabläufe wiederholbar machen), P1 (Techniken des Theaters kennenlernen, anwenden und damit experimentieren)

7.2 Peter

Die uns Lehrpersonen nahezu überwältigende Einsatzbereitschaft der meisten Kinder beim theatralen Training wurde von zwei Schülern nicht gezeigt. Beide wirkten uninteressiert und mussten über eine längere Zeit mühsam „bei der Stange gehalten“ werden.

Peter und ein weiterer Schüler liegen auf und unter dem Tisch, lassen sich nicht (oder eher widerwillig) zur Ausführung einer Aufgabe bewegen, scheinen immer unaufmerksam. Sie stören nicht bewusst, sie nehmen aber auch nicht sichtbar am Geschehen teil.

Als es um die Erarbeitung der Elemente der Aufführung geht, sind sie plötzlich aufmerksam und möchten gerne mitspielen. Die Aufgabe, die man ihnen überträgt, erfüllen sie grundsätzlich, für die Mitschülerinnen aber leider immer wieder unterschiedlich (fehlende Wiederholbarkeit). Die Einschätzung, ob sie zur Aufführung kommen werden, ist schwierig. Das beeinflusst die Entscheidung, wie groß ihre Rolle sein könnte.

An der Aufführung nehmen Peters Eltern nicht teil. Er ist aber anwesend und gibt sein Bestes. Es macht ihm sichtlich Spaß und seine Rolle ist ein wichtiger Teil einer Szene. Für eine weitere Arbeit mit theatralen Mitteln könnte Peter gewonnen sein. Der zweite Bursche kommt – trotz Nachfragen und eindeutiger Aufforderung der Lehrerin – nicht zur Aufführung. Seine Eltern meinen, er habe nur eine kleine Rolle und die Szene könne auch ohne ihn ablaufen. In diesem Fall wären Gespräche mit dem Schüler und seinen Eltern notwendig, die erklären, dass theatrales Arbeiten immer den Einsatz aller braucht.

Kompetenzbereiche: P7 (Eigenverantwortung durch das Einhalten von Spielregeln erlernen), P6 (sich für ein gemeinsames Ziel einsetzen), P2 (Regelbewusstsein entwickeln und kommunikative Spielregeln einhalten), P2 (Figuren / Rollen mit ihren individuellen Gestaltungsmöglichkeiten verkörpern), P2 (Bewegungsabläufe wiederholbar machen), P1 (Techniken des Theaters kennenlernen, anwenden und damit experimentieren).

7.3 Aleksander

Aleksander ist ein sehr aufgeweckter Bursche, er will immer und überall dabei sein, hat viele gute Ideen und erscheint äußerst motiviert. Es ist auffallend, dass er andere manchmal nicht gerne zu Wort kommen lässt. Seine Beiträge sind meist wertvoll und originell, trotzdem scheinen die MitschülerInnen von Aleksander manchmal genervt zu sein. Es wird versucht, ihm freundlich aber bestimmt klar zu machen, dass jede Schülerin und jeder Schüler den jeweils eigenen Beitrag präsentieren darf. Es wird auch versucht, die vorhandene Zeit möglichst gerecht auf alle aufzuteilen, die etwas zeigen wollen und dies für alle verständlich zu kommunizieren.

Allmählich lernt Aleksander durch die Übungen und Spiele, sich zurückzunehmen und sich bewusst auf einzelne Aufgaben zu konzentrieren, sich nicht „überall einzumischen“. Es wird sichtbar, je näher es in Richtung Aufführung geht, dass Aleksander versteht, dass ein Ensemble auch Eigenschaften wie Geduld und Aufmerksamkeit braucht. Seinen MitspielerInnen Raum und Zeit zu geben, sich zu entfalten, ist ein wichtiger Grundsatz der Ensemblearbeit. Das versteht Aleksander allmählich – und kann sich dann auch besser in die Gruppe einbringen. Während der Aufführung gelingt ihm alles, er spielt in vielen Szenen begeistert mit. Sein Beitrag ist äußerst wertvoll, und er hat sichtlich Spaß an der gemeinsamen Präsentation. Er hat gelernt, dass die Leistung eines Ensembles mehr wert ist als die Summe der einzelnen Beiträge.

Kompetenzbereiche: P7 (Eigenverantwortung durch das Einhalten von Spielregeln erlernen), P5 (wertschätzend mit Gruppenmitgliedern unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft

interagieren), P8 (Statusunterschiede und Konfliktsituationen erkennen und Konfliktlösungsstrategien entwickeln), P1 (Spielbereitschaft durch Interaktions- und Regelspiele erwecken), P1 (künstlerisch orientierte Bewegungen kennenlernen), P1 (Techniken des Theaters kennenlernen, anwenden und damit experimentieren)

7.4 Sara

Sara ist ein Mädchen, das in der Gruppe rasch auffällt. Sie ist groß gewachsen, spricht viel und meist sehr schnell. Sie möchte – ähnlich wie Aleksander – häufig am Wort sein, ihre Gesprächsbeiträge sind meist sehr wertvoll, manchmal allerdings wegen des hohen Sprechtempos nicht ganz leicht verständlich: Sie verhaspelt sich leicht, ihre Worte wirken verhuscht. Sara legt wenig Wert auf bewusste, deutliche Aussprache.

Die Übungen und Spiele in der Vorbereitungsphase konzentrieren sich auf die Präsentation von Vorgegebenem. So werden Auszählreime (auf Deutsch und auch in den Sprachen der Herkunftsländer der Kinder) dazu genutzt, um Sprechen und rhythmisierte Bewegung miteinander zu verbinden.

Sara gelingt es im Laufe der gemeinsamen Theaterarbeit vor einer Wortmeldung nachzudenken und zu planen, was sie sagen will. Dabei helfen ihr die Auszählreime in ihrer Muttersprache, die sie auch zu übersetzen versucht. Sara wird auch mutiger, sich ausreichend Zeit zu nehmen, das zu sagen, was sie sagen will. Sara steigert ihre Lautstärke, verdeutlicht die Artikulation und steigert damit ihre Präsenz.

Kompetenzbereiche: P5 (sich mit der eigenen Person und der Entwicklung auseinandersetzen), P12 (Lernprozesse durch spielerische Auseinandersetzung mit sozialen Themen affektiv und emotional erleben), P1 (verbale und nonverbale Ausdrucksmöglichkeiten in Alltagssituationen wahrnehmen, erkennen und situationsadäquat einsetzen), P2 (Mimik, Gestik, Haltung, Bewegung und Sprache bewusst einsetzen), P3 Verantwortung für den eigenen Körper übernehmen), P1 (Techniken des Theaters kennenlernen, anwenden und damit experimentieren)

Die Fallbeispiele sprechen unserer Ansicht nach für eine Ausweitung theatraler Arbeit im Rahmen des Unterrichts in der Primarstufe auch zur Stärkung des Selbstvertrauens und für Anliegen im Zusammenhang mit sozialem Lernen. Die Erwartungen haben sich aus Sicht der Lehrpersonen erfüllt.

8 GENDER_DIVERSITY

Im Fragebogen fordern sowohl die Burschen als auch die Mädchen explizit Theaterspielen im Unterricht ein.

Manche SchülerInnen in diesem Projekt hatten bereits Erfahrungen mit Methoden des Theaters; sie hatten diese allerdings unterschiedlich erlebt. Den Aussagen der Mädchen im Fragebogen ist anzumerken, dass es kontroverse Situationen gab (explizit erwähnt werden schwierige Situationen „mit den Jungs, die einfach nach vorne gekommen sind“). Burschen und Mädchen scheinen unterschiedliche Vorstellungen von szenischem Lernen zu haben bzw. auf das Angebot unterschiedlich zu reagieren.

Im Kapitel 7 (Fallstudien) wird das Gender-Thema insofern angesprochen, als es gerade zwei Burschen waren, die zunächst die Theaterarbeit boykottierten. Nach meiner Erfahrung im Projekt war es für Mädchen wesentlich attraktiver, theatrale Unterrichtsmethoden zu erleben. Diese Erfahrung nährt sich aus der weiterführenden Schule – in der Volksschule war es nicht so ausgeprägt beobachtbar. Zu bedenken ist jedenfalls auch das Geschlecht der Theaterlehrperson, die als *role model* in dieser Art von ganzheitlichem, körperbetontem Unterricht eine besondere Bedeutung erhält; erstrebenswert wäre vielleicht die Arbeit im Frau-Mann-Tandem.

Weitere Beobachtungen in unserer Theatergruppe:

- Mädchen fragten tendenziell öfter sofort nach, wenn sie eine Übung nicht gleich verstanden hatten.
- Burschen unterbrachen eine Übungsfolge durch Nachdenken, wenn sie nicht weiterwussten (das konnte auch länger dauern, als die Gruppe es gut aushalten konnte).
- Mädchen störten durch sprachliche Aktivitäten (tuscheln, kichern).
- Burschen störten durch körperliche Aktivitäten (einander schubsen).
- Mädchen mochten Trennungen von der Freundin nicht.
- Burschen wurden durch räumliche Trennung rasch beruhigt.
- In der Gruppenbildung („Such dir eine/n Zweite/n!“) bevorzugten die Mädchen wie die Burschen die Vertreter/innen desselben Geschlechts. Manche weigerten sich ausdrücklich, mit einer Person des anderen Geschlechts eine Übung durchzuführen.
- Mädchen übernahmen ohne Probleme Rollen, die eindeutig männlich konnotiert sind, während Burschen Frauenrollen meist ablehnten.
- Figuren, die fürsorglich sind (umarmen, helfen, trösten etc.) werden tendenziell rascher von Mädchen gewählt, wenn die Frage lautet: „Wer möchte ... spielen?“

Insgesamt ist auffallend, dass unsere Mädchen grundsätzlich mehr Bezug zur (gesprochenen) Sprache hatten; die Burschen waren zwar nicht alle körperbezogen, aber auch hier zeigt sich eine Tendenz in diese Richtung.

Für treffsichere Ergebnisse müssten die Projekte auf Gender_Diversity-Beobachtungen hin konzipiert werden, unser Interesse lag sehr klar auf der Sprachentwicklung.

Uns Lehrpersonen hat überrascht, dass Burschen und Mädchen ihre unterschiedlichen Erfahrungen mit Migration und Flucht sprachlich sehr eindrucksvoll mündlich erzählen konnten.

Wie können Genderaspekte im Theaterunterricht für diese Altersgruppe Eingang finden? Überlegenswert wäre vielleicht, auch in der Vorpubertät „Themen für Burschen“ und „Themen für Mädchen“ gesondert zu behandeln und gemischte Theatergruppen für einen bestimmten Zeitraum

geschlechtergetrennt zu führen. Der Einsatz von Spielen und Übungen, die Rollenklischees thematisieren, ist aus unserer Sicht jedenfalls empfehlenswert.

Hinsichtlich Diversität hat sich die Einführung eines abschließenden Rituals als förderlich erwiesen. Jede und jeder bringt sich am Ende wieder ein, niemand bleibt draußen, auch wenn er/sie sich in dieser Einheit nicht einbringen konnte oder wollte. „Das Ritual als gemeinschaftsstiftende Aktion gibt jedem eine Grundsicherheit in der Gruppe, die ihn fühlen lässt, gleichrangiger und gleichberechtigter Teil zu sein. Diese Gleichheit ist keine formale Gleichheit. Sie wird sich – je länger ein Ritual praktiziert wird – qualitativ füllen. Den Stimmen, die häufig konstruktive Anregungen für das Arbeitsziel der ganzen Gruppe machen, wird mehr Gewicht beigemessen als anderen. Eine Kultur der Diskursivität wird angestrebt.“ (LIST 2016, o.S.)

9 EVALUATION

Die Evaluierung der Projektarbeit basierte auf drei Maßnahmen:

1. Befragung der SchülerInnen mittels Fragebogen (vorher-nachher)
2. Beobachtungen der Lehrpersonen und ihre Schlüsse daraus
3. Anmerkungen von SchülerInnen und LehrerInnen zum Projekt

Die SchülerInnen mussten vor und nach dem Theaterprojekt einen Fragen beantworten, die sie veranlassen sollten, über den Unterricht nachzudenken. Es war nicht einfach, die Fragen für VolksschülerInnen so zu formulieren, dass aus den Antworten ein aussagekräftiges Bild entstehen würde. Dieser Fragebogen sollte auch vor allem als Gradmesser für die Motivation der SchülerInnen dienen.

Welche Erwartungen hatten die SchülerInnen vor dem Theaterprojekt?

- *Was möchtet ihr spielen?* Eiskönigin, Gingerbread Man, Rapunzel (Klassenprojekt), Geschichten erzählen und spielen.
- *Was möchtet ihr lernen?* Schauspielen lernen, auf Befehl weinen können, Mut bekommen, Respekt lernen, sprechen lernen, Selbstvertrauen lernen, mutiger werden, vor anderen sprechen können.
- *Freut ihr euch auf das Theaterprojekt?* In fast allen Fragebögen ist das Theater lustvoll besetzt, die Kinder freuen sich auf die gemeinsame Arbeit. Einige wenige merken ihre fehlende Erfahrung an.

Welche Äußerungen gab es nach dem Theaterprojekt?

- Die meisten SchülerInnen äußern, dass sie im Gegensatz zum letzten Theaterprojekt länger mit dem Thema beschäftigt waren, mehr dazu gelernt haben und dass sie nun das Gefühl hätten, „besser zu sein“.
- Weiteres theaterpädagogisches Arbeiten wünscht sich etwa die Hälfte der SchülerInnen, einige sagen dazu „vielleicht“, drei sagen eindeutig „nein“.
- *Was habt ihr gelernt?* – „Man darf nicht zu schüchtern sein.“ - „Man muss aufmerksam zuhören“ - „Bei den Gruppenspielen kann man schnell reagieren, wenn man will.“ - „Sie haben Talent.“ - „Dass es ein bisschen anstrengend ist und auch spaßig.“ - „Wenn man im Freeze bleibt, sieht das besser aus.“ - „Weil wir verschiedene Sachen machen.“ - „Es war anders, weil wir jetzt singen.“ - „Ja, dass man miteinander auch gut auskommen kann.“ - „Dass man besser zusammen arbeitet.“ - „Ich habe gelernt, dass man sich beim Theater spielen nur aufs Theaterspielen konzentrieren soll.“ - „ich habe gelernt, mutig zu sein.“ - „Dass überall ein guter Einstieg ist.“ - drei Mal: vieles, viel, ja, - drei Mal: nichts, nö, nothing.

Sprachförderung mittels drama- und theaterpädagogischer Methoden war der Schwerpunkt des Projekts. Es hat sich gezeigt, dass mit den sprachlichen auch andere Kompetenzen erweitert und vertieft werden können. Der Kompetenz-Katalog des BMBF könnte Grundlage für weitere Projekte (und empirische Untersuchungen) sein. Die folgende Aussage einer Schülerin im abschließenden Fragebogen nehmen wir als Beleg dafür, dass unsere Bemühungen erfolgreich waren: „Ich habe gelernt, dass man beim Theaterspielen sehr viel besser lernen kann.“

10 FAZIT UND AUSBLICK

Obwohl die Begleitung durch das IMST-Themenprogramm Lesen, Schreiben und Literatur nun abgeschlossen ist, geht der Entwicklungsprozess in der Schule weiter.

10.1 Fazit aus der Sicht der Volksschule

Wie erwähnt ist das Projekt sehr spontan entstanden. Obwohl die 4. Klasse im Schuljahr 2015/16 bereits in einem anderen Projekt aktiv war, gab ich sofort mit einem guten Gefühl meine Zustimmung, weil das Interesse der Kinder am Theaterspielen in den Jahren davor besonders groß war. Meine Kollegin aus der AHS trug die Hauptlast der Arbeit und besuchte uns regelmäßig, um Methoden aus der Theaterpädagogik in der 4. Klasse vorzustellen und anzuwenden. Die Kinder waren mit voller Begeisterung bei der Sache und mir fiel sofort der große sprachliche Gewinn, den Theaterpädagogik mit sich bringt, auf. Als Laie hatte ich diesen Zugewinn im Vorfeld nicht erwartet.

Es gibt viele positive Effekte, die sich durch das Projekt ergeben haben:

- Die Schüler und Schülerinnen wurden zunehmend selbstbewusster und setzten ihre sprachlichen Fähigkeiten auch im Unterricht außerhalb des Projekts bewusst ein.
- Die Konzentrationsfähigkeit erhöhte sich bei vielen Schülern und Schülerinnen im Laufe der intensiven Probezeit.
- Die Schüler und SchülerInnen erhielten den Raum, ihre Persönlichkeit zu zeigen und ihre Haltungen und Ansichten zu verbalisieren.
- Das Sprechtempo und die Lautstärke der Stimme kann nun bewusster reguliert werden.
- Die Schüler und Schülerinnen erhielten Raum, um die Ereignisse in Bezug auf die Flüchtlingsbewegungen im Hochsommer 2015 zu verarbeiten.
- Die Lehrkräfte erhielten viel Raum, um sich auszutauschen. Der Vorteil lag ganz klar darin, dass hier zwei sehr unterschiedliche Schultypen zusammenarbeiteten, und auch am Altersunterschied zwischen den Lehrkräften. So hat die Volksschule viele neue Methoden aus der Dramapädagogik kennengelernt, die bereits beim Jugendsingen am Ende des Schuljahres erfolgreich eingesetzt werden konnten. Die AHS hat hingegen die Arbeit mit der App *Seesaw* erfolgreich umsetzen können.
- Durch das Beobachten der eigenen Klasse konnten viele Verhaltensweisen von Kindern besser verstanden werden und relativierten sich dadurch.
- Durch das Hospitieren konnten Vorurteile in Bezug auf die Arbeit von AHS-Lehrenden abgebaut und ich konnte ein besseres Verständnis für organisatorische Abläufe entwickeln.

Für mich persönlich war die Arbeit mit Dagmar Höfferer sehr bereichernd und ich bin sehr dankbar für die gemeinsame Unterrichtszeit. Ich habe sehr viel gelernt und durch den ehrlichen, offenen und kritischen Austausch viel dazugewonnen. Durch IMST habe ich eine Erfahrung machen dürfen, die mir keiner nehmen kann und ich darf Dagmar zu Recht meine Kollegin nennen, auch wenn sie eine Gasse weiter in einer anderen, „höheren“ Schulform unterrichtet. Das Projekt hat gezeigt, dass gerade die Arbeit an der Schnittstelle eine deutlich unterschätzte, sehr gewinnbringende wäre.

10.2 Fazit aus der Sicht der AHS

Aus der Sicht der AHS – stets mit Blick auf die Schnittstelle – ist dieses Projekt sehr erfolgreich verlaufen. Es kann – um mit den Worten des ZSK (Zentrum für schulische Kulturarbeit) zu sprechen – als Leuchtturmprojekt bezeichnet werden.

Die Besonderheit daran war die schulartenübergreifende Arbeitsweise, die beiden Lehrerinnen gleichermaßen einen anderen Blick auf Schule ermöglicht hat. Es war auch für die SchülerInnen ersichtlich, dass Lehren und Lernen über Methoden der Drama-/Theaterpädagogik besonders wirksam ist. Ziel des Projekts, aber nicht vordergründige Thematik, war die Vermittlung von durchgängiger, nachhaltiger Sprachbildung. Die sprachlichen Kompetenzen im Zusammenhang mit Sachsprachen/Fachsprache/Bildungssprache sind elementar notwendig für die erfolgreiche Bewältigung der Schullaufbahn. Unbestritten wird durch theatrales Arbeiten Sprachkompetenz gefördert, in der Mündlichkeit, aber auch beim Lesen und Schreiben. Gleichzeitig ist die Stärkung überfachlicher Kompetenzen (wie Persönlichkeitsbildung und die Ausprägung sozialer Fähigkeiten) unübersehbar. Und nicht zuletzt schult das Arbeiten in performativ orientierten Phasen (Probenarbeit, Aufführungen) die ästhetische Wahrnehmung und die Reflexion über Kriterien von Kunst.

Unterricht mit drama- /theaterpädagogischen Mitteln ermöglicht gesamtheitliches Lernen; kulturelle Inhalte verhelfen zur Auseinandersetzung mit Themen von gesellschaftlicher Relevanz. „Somit wird in den dramagrammatischen Sequenzen nicht nur das sprachliche, sondern auch (im Sinne der englischen Tradition von *Drama in Education*) das fachliche Wissen gefördert. Dem Prinzip der durchgängigen Sprachbildung (u.a. Gogolin et al. 2011) folgend, werden die GrundschülerInnen systematisch auf die sprachlichen Anforderungen der Sekundarstufe I vorbereitet.“ (BRYANT 2015, o.S.) In der weiterführenden Schule kann bis hin zur Reifeprüfung auf dem einmal Erlernten und Erfahrenen weiter aufgebaut werden.

Dass Drama-/Theaterpädagogik eine nachhaltig wirkende, gesamtheitliche Lern- und Arbeitsform ist, kann das durch das IMST-Projekt bestätigt werden. Gleichzeitig sind zwei Schulen, die ein paar Gassen voneinander entfernt SchülerInnen unterrichten, die aus der einen in die andere Schule aufsteigen, einander näher gerückt, fachlich und vor allem menschlich. Ich bin für diese Erfahrung sehr dankbar, unseren Direktoren, die uns dieses Projekt ermöglicht haben, IMST und der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt und vor allem Sabine Rathmayr, meiner Kollegin in der Volksschule.

Das Schulentwicklungspotenzial in den vier Jahren IMST war beträchtlich, es gibt mehrere Richtungen, die es aus meiner Sicht wert wären, weiter verfolgt zu werden. Jedenfalls sollte über Weiterentwicklungen nachgedacht werden. Es ist erfreulich, dass die Diskussion über Sprachkompetenz und Sprachtraining nicht endet. Weniger erfreulich ist die große Belastung der Deutsch-LehrerInnen im Zusammenhang mit dem Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen.

Dass die Kooperation der beiden Klassen nicht in dem Maß möglich wurde, wie wir es geplant hatten, kann als Beispiel für die Auswirkungen dieser Problematik dienen. Eine Aufstockung des Stundenkontingents bzw. die Einführung des Unterrichtsfachs „Deutsch als Zweitsprache“ als Sprachenfach könnte hier z.B. Abhilfe schaffen.

11 LITERATUR

- BIBERMANN, Irmgard; FREUDENSCHUß, Hermann (2009): Verbreitung von dramapädagogischen Methoden, u. a. der szenischen Interpretation anhand des Themas „Held/-in Tirol“. Langfassung ID 1371. Fonds für Unterrichts- und Schulentwicklung (IMST-Fonds) S8 „Deutsch“. Klagenfurt: Alpen-Adria-Universität. Online verfügbar unter www.imst.ac.at/imstwiki/images/9/92/1371_Langfassung_Freudenschuss.pdf [23.7.2015]
- BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT THEATER IN DER SCHULE (BAGTIS) (Arbeitsgruppe) (2015): Theater in der Schule – Kompetenz-Katalog. SchülerInnen-Kompetenzen. Hg. vom Zentrum für schulische Kulturarbeit im Auftrag des BMBF. Online verfügbar unter www.bag-is.at/images/PDFs/Kompetenz-Katalog.pdf [3.7.2016]
- BRYANT, Doreen (2012): DaZ und Theater: Der dramapädagogische Ansatz zur Förderung der Bildungssprache. In: *scenario Sprache . Kultur . Literatur* (Hrsg. von M. Schewe und S. Even) Jahrgang VI (2012). Ausgabe 1. o.S. Online verfügbar unter research.ucc.ie/scenario/2012/01/bryant/03/de [1.7.2016]
- BRYANT, Doreen; RUMMEL, Sophie Charlotte (2015): Nachhaltige dramapädagogische Sprachförderung für Grundschul Kinder mit DaZ. Ein durchgängiges Förderkonzept: Vom außerschulischen Ferien camp zur fachsensiblen Sprachförderung in schulischer Theater-AG. In: *scenario Sprache . Kultur . Literatur* (Hrsg. von M. Schewe und S. Even) Jahrgang IX (2015). Ausgabe 2. o.S. Online verfügbar unter research.ucc.ie/scenario/2015/02/BryantRummel/02/de [1.7.2016]
- EIGENBAUER, Karl (2009): Dramapädagogik und Szenische Interpretation. In: *ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für Deutsch in Wissenschaft und Schule.* Hrsg. von Stefan Krammer und Ulrike Tanzer (2009) Heft 1: Theater. S. 62 – 75
- EVEN, Susanne (2003): *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache.* München: Iudicium
- HÖFFERER-BRUNTHALER, Dagmar (2015): *Darstellendes Spiel: Sehr gut - Von der Unterrichtsmethode zum Maturafach.* Master-Thesis zur Erlangung des akademischen Grades Master of Arts (MA) an der Kirchlich-Pädagogischen Hochschule Wien-Krems
- KLEMENT-DEMPSEY, Beate (2009): *Heterogenität & Gender in der Grundschule.* Unter der Mitarbeit von Claudia Bühlmann (Theater), Franz Fallend (Uni Salzburg), Konstantin Taufner (Medienberatung), Ina Theissen (Theater). Fonds für Unterrichts- und Schulentwicklung (IMST-Fonds). S3 „Themenorientierung im Unterricht“. ID 1567
Online verfügbar unter www.imst.ac.at/imst-wiki/images/2/2e/1567_Langfassung_Klement-Dempsey.pdf
- KOCH, Gerd; STREISAND, Marianne (Hrsg.) (2003): *Wör|ter|buch (der) Theater-Pä|da|go|gik.* Milow: Schibri Verlag
- LINSMEIER, Bärbel (2015): *Von Theater, mit Theater, durch Theater lernen.* In: *Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift* 165 (2015). Heft 3-4: Schwerpunkt Theaterpädagogik in der Schule. S. 254 - 260
- LIST, Volker (2016): *Theater in der Grundschule – Wie aus (fast) nichts Theater wird – 24. Treffen (24. Treffen – Feinschliff, sicher werden, Ritual).* In: *Angewandte Theaterforschung* 2016. o.S.

Online verfügbar unter www.angewandte-theaterforschung.de/theater-in-der-grundschule-wie-aus-fast-nichts-theater-wird/ [2.7.2016]

OELSCHLÄGER, Birgit (2008): Theaterpädagogik und Sprachförderung - im Nachklang zweier Tagungen. Theaterpädagogische Methoden und Spracherwerb - Fachtagung an der Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel, 14.-15.5.2007; Spielen Sprechen Lernen – Theaterpädagogik und Sprachförderung, Theaterpädagogisches Fachforum Sichten IX, 16.-17.11.2007, Freizeit- und Erholungszentrum/FEZ-Berlin. In: *scenario Sprache . Kultur . Literatur* (Hrsg. von M.Schewe und S.Even) Jahrgang II (2008). Ausgabe 1. o.S.

Online verfügbar unter research.ucc.ie/scenario/2008/01/oelschlaeger/07/de [11.7.2016]

PHILIPP, Maike (2014): *Selbstreguliertes Schreiben. Schreibstrategien erfolgreich vermitteln*. Weinheim & Basel: Beltz.

SCHEWE, Manfred (1992) (Neuaufgabe 2000): *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundamentierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg. Didaktisches Zentrum, Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg. (Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Didaktisches Zentrum: Oldenburg)

TAN, Shaun (2008): *Ein neues Land (The Arrival 2007)*. Cornelsen

ULRICH, Ursula (2015): „Vom gestaltenden Individuum zum theatralen Gemeinschaftswerk“. In: *Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift* 165 (2015). Heft 3-4: Schwerpunkt Theaterpädagogik in der Schule. Seite 241 bis 253

ULRICH, Ursula (2016): Forschungsprojekt „Werkstatt Trilogie“. Blog der Pädagogischen Hochschule Luzern.

Online verfügbar unter

begabungsfoerderung.ch/pdf/tagungen/unterlagen_15/A5_Werkstatt_Trilogie.pdf [11.7.2016]
blog.phlu.ch/theaterpaedagogik/author/ursulaulrich/

WIMMER, Michael; SCHAD, Anke: *Nationaler Bildungsbericht (2009) B3: Kunst, Kultur und Bildung: Kulturelle Bildung als Herausforderung an das Schulwesen. Ansätze, Erfahrungen und Entwicklungsmöglichkeiten*. Verfügbar unter: <https://www.bifie.at/buch/1024/b/3> (18.07.2016)