

Miriam Baghai-Thordsen
Theater in der Schule

Miriam Baghai-Thordsen

Theater in der Schule

Zwischen normativen Bildungserwartungen und
subjektiven Bedeutungen aktiver Theatererfahrungen

kopaed (muenchen)
www.kopaed.de

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-86736-415-7
eISBN 978-3.86736-987-9

Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2018
Arnulfstraße 205, 80634 München
Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12
e-mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

Inhaltsverzeichnis

Teil I

1 Einleitung	9
Leitende Forschungsfragen	11
Aufbau des ersten – historisch-theoretischen – Teils	11
Aufbau der empirischen Studie: subjektive Bedeutung aktiver Theatererfahrungen	13
1.1 Theater in der Schule als Untersuchungsgegenstand – Einbettung in den aktuellen Forschungskontext	14
2 Historischer Abriss des Schultheaters	17
2.1 Das geistliche und weltliche Theater der Neuzeit	19
2.2 Das Schultheater vom 15. bis 18. Jahrhundert	20
2.3 Das konfessionelle Schultheater	25
2.4 Das protestantische Schultheater	26
2.5 Das jesuitische Schultheater	31
2.6 Einschub I: Johann Amos Comenius	37
2.7 Einschub II: Schultheater in der Mädchenbildung	38
2.8 Das Theater außerhalb der Schule – die Entdeckung eines Mediums im 18. Jahrhundert	39
2.9 Der Beginn der reformpädagogischen Bewegung und deren Einfluss auf die Entwicklung des Schultheaters	43
2.10 Das Schultheater im 20. Jahrhundert	45
2.11 Von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik	46
2.12 Theater in der Schule 1933–1945	51
2.13 Theater in der Schule nach 1945 bis zu Beginn der 1950er Jahre	54
2.14 Der weitere Fortgang des Darstellenden Spiels in den 1950er und 1960er Jahren	57
2.15 Darstellendes Spiel in der Schule – Anfang der 1970er bis Mitte der 1990er Jahre	63
2.16 Die Entwicklung des Darstellenden Spiels in den 1980er und 1990er Jahren	67
2.17 Die Historie des Theaters in der Schule im Überblick	70

3 Aktuelle Situation des Theaters in der Schule	74
3.1 Terminologie	74
3.2 Aktuelle strukturelle Formen und verwendete Termini von Theater in der Schule	76
3.3 Die aktuellen Lehrpläne im Vergleich	81
3.4 Analyse und Diskussion der Lehrpläne	95
3.5 Hermeneutische Analyse der Fachpräambel Darstellendes Spiel	96
3.6 Zusammenfassung der hermeneutischen Analyse der Fachpräambel	120

Teil II

1 Qualitative empirische Studie	123
1.1 Einbettung in den aktuellen Forschungskontext	123
1.2 Methodologische Verortung – Grounded Theory	126
1.3 Darlegung des Forschungsverlaufs	127
1.4 Methodisches Vorgehen	130
1.5 Erhebungsmethode – das narrative Interview	135
1.6 Auswahl des Samplings	137
2 Interviewpartner	138
2.1 Tabellarische Übersicht der Interviewpartner	138
2.2 Kurzbiographien der Interviewpartner	141
2.3 Kodierung	148
3 Raumbezüge im Kontext der Forschungsarbeit	149
4 Einstieg in das Theaterspiel	150
4.1 Jonas	150
4.2 Anke	153
4.3 Silke	154
4.4 Linda	156
4.5 Charlotte	157
4.6 Nele	158
4.7 Jan	160
4.8 Saskia	161
4.9 Philipp	162
4.10 Luisa	162
4.11 Anna	163

5 Typen- bzw. Formenbildung aus dem Material:	
Einstieg in das Theaterspiel	163
5.1 Typ 1: „Komm, mach mit!“	163
5.2 Typ 2: „Ich will dazugehören!“	164
5.3 Typ 3: „Das will ich auch!“	164
5.4 Typ 4: „Das gehört dazu!“	164
5.5 Typ 5: „Theater find’ ich toll!“	165
6 Bedeutung von Bezugspersonen für die Befragten hinsichtlich des Theaters in der Schule	165
6.1 Externalisiertes Selbstvertrauen	166
6.2 Feinanalyse des Materials	167
7 Analyse und Typisierung der Ergebnisse:	
Bedeutung von Bezugspersonen für die Befragten hinsichtlich des Theaters in der Schule	181
7.1 Typ 1: „Wenn du glaubst, dass ich es kann, glaub ich es auch!“	182
7.2 Typ 2: „Nicht ich, du hast es geschafft!“	183
7.3 Typ 3: „Sag mir immer wieder, was ich kann!“	184
8 Bedeutung des Theaterspiels für die Eigenwahrnehmung der Person	184
8.1 Jonas	185
8.2 Silke	192
8.3 Anna	200
8.4 Jana	201
8.5 Jan	202
8.6 Linda	208
8.7 Charlotte	210
8.8 Saskia	213
8.9 Nele	214
8.10 Luisa	220
8.11 Philipp	222
8.12 Jennifer	229

9 Dimensionen der Bedeutung des Theaterspiels für die Eigenwahrnehmung der Person	233
9.1 Anerkennung des Theaters als eigener Raum	233
9.2 Umgang mit Marginalisierung im sozialen Raum der Schule/Peergroup	234
9.3 Theater als Schonraum zur Selbsterprobung	237
9.4 Physische Aspekte des Theaterspielens	241
9.5 Zusammenfassung Dimensionen der Bedeutung des Theaterspiels für die Eigenwahrnehmung der Person	243
10 Resümee und Theoretisierung auf Basis des gesamten Forschungsteils	244
10.1 Ausgangssituation	244
10.2 Zentrales Element	245
10.3 Erster Forschungsabschnitt: Einstieg Theaterspiel	245
10.4 Zweiter Forschungsabschnitt: Vertrauen der Bezugsperson als Prozess der Externalisierung von Selbstvertrauen	246
10.5 Dritter Forschungsabschnitt: Bedeutung des Theaterspiels für die Eigenwahrnehmung der Person	247
10.6 Theoretische Rückbindung des entworfenen Modells	248
11 Diskussion der Ergebnisse	250
11.1 Gegenüberstellung der normativen Bildungserwartungen und der subjektiven Bedeutungen von Theater in der Schule	250
12 Fazit	256
12.1 Ausblick	258
Literaturverzeichnis	260
Abbildungsverzeichnis	272

„Erst die Künstler, und namentlich die des Theaters, haben den Menschen Augen und Ohren eingesetzt, um Das mit einigem Vergnügen zu hören und zu sehen, was jeder selber ist, selber erlebt, selber will; erst sie haben uns die Schätzung des Helden, der in jedem von allen diesen Alltagsmenschen verborgen ist, und die Kunst gelehrt, wie man sich selber als Held, aus der Ferne und gleichsam vereinfacht und verklärt ansehen könne, – die Kunst, sich vor sich selber ‚in Scene zu setzen‘.“ Die fröhliche Wissenschaft, Friedrich Nietzsche (1882/2016, S. 88)

„Und für mich ist es ein bisschen Freiheit ... Ich kann ja sein wer ich will.“ Jennifer im Interview 2014 (S. 57, Zeile 30-31)

Teil I

1 Einleitung

Eric Bentley definiert 1964: „*Die theatrale Situation auf ihren geringsten Nenner gebracht, besteht darin, daß A B verkörpert, während C zusieht*“ (Bentley, *The Life of the Drama*, 1964, S. 150)¹. Diese so einfache Formel beschreibt die Grundform des Theatralen. Diese kann in verschiedener Weise verändert, erweitert und ausgestaltet werden. In dieser Abhandlung stellt sie die zentrale Bezugsformel dar. Anhand dieser Formel wird die Bedeutsamkeit von Produzent, Rolle und Rezipient im theatralen Akt untersucht und analysiert. Um Bentleys Formel flexibel einsetzen zu können, wird sie für diese Arbeit in der sprachlichen Ausgestaltung weiter reduziert: Theater ist, wenn A B spielt und C zuschaut. In diesem Spiel liegen Potenziale, die mannigfaltige Prozesse für A im Spiel von B, aber auch für C bzw. A als C entfalten können. „*Das Spiel einer Figur gleicht einem Balanceakt. Es erfordert die Aufrechterhaltung des stets labilen Gleichgewichts von Gestalten und Erleben*“ (Sachser, 2015, S. 134). Dieser Ansatz, der stark auf A fokussiert ist, ist eine mögliche Variante. Vielfach galt primär C das Interesse – dieses jedoch konnte nicht ohne ein A, das B spielt, bedient werden.

Eben diese Idee, das Theater bzw. das Spiel, in dem A B darstellt und C zuschaut, als Medium der Selbstvergewisserung, der Wahrnehmungsschulung, kurz Theater als

¹ Hier dargestellt in der deutschen Übersetzung (Bentley, 1967, S. 149).

Instrument des Bildungsprozesses zu betrachten, bestimmt den Diskurs um und über das Theater seit Jahrhunderten hinweg. Selbst die griechische Tragödie – und damit die Wiege des Theaters im heutigen Verständnis (siehe man von theatralen Vorläufern in Form von Mimus, Tänzen, Ritualen und Zeremonien bis 500 v. Chr. in Ägypten ab (Balme, 2014, S. 40)) – steht in enger Verbindung zwischen politischer Auseinandersetzung und Unterhaltung. Hier galt es, C zu bilden bzw. in die politischen Themen der Zeit einzubinden.

Auf C verblieb auch in der Hochzeit des Theaters im heutigen Deutschland des 18. Jahrhunderts der Fokus. Theater als „eine ‚Schule der guten Sitten‘, die ‚Schule der moralischen Welt‘, ‚Schule der Geduld und Weisheit‘, als ‚moralische Anstalt‘“ (Hentschel U. , 2005, S. 2ff.) wurde, wie Hentschel konstatiert, vor allem von den Theaterreformern, -theoretikern und -praktikern des 18. Jahrhunderts propagiert. Es galt C durch die Betrachtung von B, das von A gespielt wird, zu bilden. Dies formulieren die großen Autoren der Zeit. So z. B. Lessing in seinen Schriften zur Hamburger Dramaturgie oder Schiller, der in seiner Rede vor der Deutschen Gesellschaft zu Mannheim unter der Überschrift „Die Schaubühne als moralische Anstalt betrachtet“ nahezu euphorisch konstatiert: „Die Schaubühne ist der gemeinschaftliche Kanal, in welchen von dem denkenden, bessern Theile des Volks das Licht der Weisheit herunterströmt und von da aus in milderer Strahlen durch den ganzen Staat sich verbreitet“ (Schiller, 1784/1844, S. 49). Diese nahezu überschwänglichen Äußerungen führt er differenziert in seinen Briefen zur ästhetischen Erziehung des Menschen (Schiller, 1801/1965) aus und entwirft dort ein komplexes Konstrukt, das den Menschen im Spannungsfeld von Form- und Sinnestrieb verortet. Dieser Dichotomie zweier unvereinbarer Triebe kann nur, so Schiller, durch die Implementierung eines dritten, vermittelnden Triebes begegnet werden; diesen nennt Schiller „Spieltrieb“. Differenziert spielt er verschiedene Möglichkeiten und Szenarien durch und kommt schließlich in seinem 23. Brief zu dem Schluss: „Mit einem Wort: es gibt keinen andern Weg, den sinnlichen Menschen vernünftig zu machen, als daß man denselben zuvor ästhetisch macht“ (Schiller, 1801/1965, S. 90).

Hier wird das Spiel von A, das B verkörpert und dem C zuschaut, sowohl für A als auch für C von Relevanz. Diese von Schiller entworfene Idee greifen der Neurobiologe Gerald Hüther und der Philosoph Christoph Quarch in ihrem Buch: „Rettet das Spiel“ (Hüther & Quarch, 2016) auf. Sie rekonstruieren Schillers Spielverständnis und Spielidee und kommen folglich zu dem Schluss: „‚Rettet das Spiel!‘ – das heißt mit Schiller: Schafft authentische, freie Spielräume und Spielzeiten, um der Schönheit zu huldigen“ (ebd., S. 66). Diese, so die Autoren, sollen vor allem in Schulen geschaffen werden, um Lehren und Lernen zu neuen Möglichkeiten zu verhelfen. Durch das Spiel kann ein anderer, ein für das Lernen des menschlichen Gehirns günstiger Rahmen geschaffen werden. Im Spiel werden Subjekt-Subjekt-Beziehungen angelegt und in der Begegnung kann ein „Sich-Erproben“ stattfinden (ebd., S. 188 ff.).

In der hier vorliegenden Arbeit erfolgt die Fokussierung auf die institutionalisierte Einrichtung Schule, in der Theater als Teil des Alltags in vielfältiger Form stattfindet.

Obgleich Bentleys Formel im postdramatischen Theater und in der Performance überwunden scheint, ist dies laut Liebau im Kontext des Theaters in der Schule zu vernachlässigen (Liebau, 2009, S. 135). Die Formel wird folglich auf alle Formen des Theaters in der Schule im Kontext dieser Arbeit angewandt. Eine Übersicht über die Erscheinungsformen von Theater in der Schule wird in einem gesonderten Kapitel dargelegt.

Bevor im Weiteren der Aufbau der Abhandlung beschrieben wird, werden die ihr zugrunde liegenden Forschungsfragen vorgestellt:

Leitende Forschungsfragen

Welche normativen Bildungserwartungen wurden und werden an Theater in der Schule gestellt?

Wie deuten ehemalige Schüler² aktive Theatererfahrungen im Kontext Schule retrospektiv? Welche subjektive Bedeutung messen sie einzelnen Aspekten des Theaters in der Schule zu? Welche Aspekte sind das?

Aufbau des ersten – historisch-theoretischen – Teils

Theater in der Schule ist kein Novum. Theater hat in der Schule seit Jahrhunderten (immer wieder) einen Platz. In dem Auf und Ab spiegeln sich die normativen Erwartungen an und die Befürchtungen vor Theater in der Schule wider. Die Rekonstruktion dieser wechselhaften Geschichte von Theater in der Schule ermöglicht es, die Legitimationsstrukturen von Theater in der Schule und die normativen Bildungserwartungen an das Theater in der Schule in ihrer Tradition aufzuzeigen. Diese fokussierte Betrachtung der historischen Grundzüge des Schultheaters dient im Weiteren als Grundlage für die Auseinandersetzung mit dem aktuellen Diskurs von Theater in der Schule. Dies erfolgt in verschiedenen historischen Abschnitten.

Die historische Rekonstruktion der Legitimationslogiken beginnt mit dem 15. bis 17. Jahrhundert, in denen das humanistische, protestantische und jesuitische Schultheater weit verbreitet und in hohem Maße mit normativen Bildungserwartungen verbunden ist. Hier zeigen sich deutlich die Logiken, die zum Einsatz von Theater geführt haben und die bis heute teilweise noch zu beobachten oder vielmehr nachzuzeichnen sind.

Dem schließt sich die Auseinandersetzung mit Theater und Schule im 18. Jahrhundert an. Hier heißt es bewusst nicht Theater in Schule, denn dieses fand in der Hochzeit des (sich professionalisierenden) Theaters nicht statt. Der Aufschwung des bürgerlichen Theaters kann als Niedergang des Schultheaters betrachtet werden. Das Lesedrama trat an die Stelle des aktiven Spiels, dieses hat sich bis heute vielfach erhalten. Dabei

2 Zur besseren Lesbarkeit wird in der Arbeit ausschließlich die männliche Form verwendet. Diese schließt die weibliche Form stets mit ein.

wird A nicht mehr in einer leiblichen Dimension zu B, sondern A liest B und C (was gleichzeitig auch – abgesehen von der eigenen Rolle – A ist) vor.

Mit der Hinwendung zu den reformpädagogischen Bemühungen des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts und schließlich des 20. Jahrhunderts (bis 1945) – in dem Theater maßgeblich als „Volksbildungs“-Instrument eingesetzt wurde – wird einerseits die Tradition wieder aufgenommen, andererseits diese maßgeblich weiterentwickelt. In diesem Zeitabschnitt (bis 1933) werden die Grundlagen für das Darstellende Spiel im curricularen Kontext Schule geschaffen. Erste grundlegende Diskurse bis hin zur Festlegung der Begrifflichkeit sind hier zu rekonstruieren. Auf die Jahre 1933 bis 1945 wird im Rahmen dieser Arbeit verkürzt und in der Fokussierung auf den Bereich Hamburg eingegangen. Zum einen, weil die Datenlage sehr eingeschränkt ist, zum anderen, da diese Zeit für die heutigen normativen Bildungserwartungen nicht prägend ist. Schließlich wird die Zeit von 1945 bis in die 2000er Jahre anhand der wichtigsten Entwicklungen zusammengefasst. Diese werden skizzenhaft dargestellt, da alle diese Bemühungen final in den 2006 von der Kultusministerkonferenz getroffenen Beschluss (Beschluss der Kultusministerkonferenz 2006, 2015) einfließen, das Darstellende Spiel als Abiturfach curricular zu verankern. Dieser Beschluss bildet die Grundlage für nahezu alle derzeit geltenden curricularen Strukturen in den Bundesländern. Dieser bildet damit den Ausgangspunkt für die derzeitige Verortung von Theater bzw. Darstellendem Spiel in den Lehrplänen der Bundesrepublik Deutschland.

Die terminologische Aushandlung ist ein wichtiger Bestandteil des Diskurses. Diese wird in ihrer noch immer anhaltenden Komplexität vorgestellt. Anhand derselben wird wiederum deutlich, wie unterschiedlich Theater in der Schule allein in der Begrifflichkeit verwendet und verhandelt wird. Ein Überblick über die Formen der curricularen Verbreitungen von Theater in der Schule und eine tabellarische Erfassung der Schwerpunkte der Lehrpläne runden die aktuelle Bestandsaufnahme der strukturellen Rahmung und Verbreitung ab.

Dieser schließt sich als zentrales und diesen Forschungsteil beendendes analytisches Moment die – im Stile Gadamers (Spooren & Vogt, 2009) – hermeneutische Analyse der Fachpräambel Darstellendes Spiel an. Mit dieser sollen die den aktuellen Fachdiskurs leitenden normativen Bildungserwartungen rekonstruiert und analysiert werden. Diese Ergebnisse sind für den weiteren Forschungsverlauf als Referenzgröße zu betrachten.

Die historische Rekonstruktion, die systematische Erfassung der aktuellen Situation und final die Analyse der Fachpräambel sollen den Forschungsgegenstand Theater in der Schule sowohl in einem historischen Kontext verortbar als auch für den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs fassbar machen.

Erst wenn die normativen Bildungserwartungen an das Theater in der Schule rekonstruiert sind, wird die Hinwendung zur subjektiven Perspektive der Akteure und deren Bedeutungslogiken im Rahmen der qualitativen empirischen Studie vollzogen.

Die Untersuchung der Bedeutung der aktiven Theatererfahrungen aus der subjektiven Perspektive der Akteure bildet das Kernstück der vorliegenden Forschungsarbeit. Die

im ersten Teil vorgenommenen Rekonstruktionen von normativen Bildungserwartungen stehen folglich alle im Dienste der empirischen Forschung und dienen der Schärfung des Verständnisses für das Spannungsfeld, in welchem sich die Akteure im Rahmen ihrer aktiven Theatererfahrungen in der Schule bewegen.

Aufbau der empirischen Studie: subjektive Bedeutung aktiver Theatererfahrungen

Die empirische Studie steht im Zentrum der vorliegenden Abhandlung. Um diese in ihrer Struktur und inhaltlichen Ausrichtung im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs verorten zu können, wird zunächst der Forschungsstand anhand von empirischen Studien und theoretischen Beiträgen aufgezeigt. Daran schließt sich die Darlegung der methodologischen Vorortung in der Forschungsstrategie der Grounded Theory an. In ihrer Ausgestaltung ist die hier gewählte Form von der methodologischen Forschungsstrategie der Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967) geprägt und bedient sich in der Auswertung des empirischen Materials (narrative Interviews) der Methode der qualitativen Heuristik nach Kleining (1994) und im weiteren Forschungsprozess der Methode der Hermeneutik. Diese Kombination von Methodologie und Methode recurriert auf das von Glaser & Strauss in frühen Studien selbst angewandte Forschungsdesign (Kleining & Witt, 2000).

Nach dem Aufzeigen der Methodentriangulation erfolgt die Darlegung der Erhebungsmethode.

In insgesamt vierzehn (fokussierten) narrativen Interviews werden die Befragten eingeladen, ihre Lebensgeschichte mit dem Fokus auf Theater zu erzählen. Die große Offenheit der Erhebungsmethode repräsentiert die Forschungshaltung: Der Forschungsgegenstand soll möglichst frei von Vorannahmen und Determinierungen von außen analysiert werden können. Wie die Auswahl des Samplings zustande kommt, wird nachfolgend erläutert.

Das gewählte methodologische und methodische Vorgehen ermöglicht ein möglichst offenes Forschungsvorgehen. Eine Strukturierung der Forschung erfolgt explorativ-induktiv. Dies bedeutet, dass die Ergebnisse der empirischen Studie zunächst die Auswahl der aus dem gesamten Datenmaterial generierten exzerpierten Themen aufgreift und diese in ihrer Deutungskomplexität darzustellen versucht. Entscheidend hierbei ist, dass die Themen aus dem Material generiert und nicht an dieses herangetragen werden. Dieses explorativ-induktive Vorgehen ist für den gesamten Forschungsprozess leitend. Die heuristische Betrachtung, die ihrerseits auf die Identifikation von Gemeinsamkeiten abzielt, wird bewusst gewählt, um für die Akteure relevante Deutungen zum Forschungsgegenstand „Theater in der Schule“ betrachten zu können.

Dies ist vor der Bezugsebene der normativen Bildungserwartungen von Bedeutung. Es soll damit untersucht werden, ob die in den normativen Bildungserwartungen leiten-

den Ideen, Handlungskonzepte und Bildungsziele sich überhaupt in der Wahrnehmung der Akteure wiederfinden bzw. welche Aspekte die Akteure als relevant, bedeutsam und nachhaltig prägend postulieren.

Damit wird primär der zweiten Forschungsfrage (s. o.) „Welche subjektive Bedeutung messen die ehemaligen Akteure einzelnen Aspekten (welchen?) des Theatermachens zu?“ gefolgt. Dieses Vorgehen stellt explizit die subjektive Perspektive ins Zentrum, daher weisen die Ergebnisse der Studie keine auf den ersten Blick sichtbaren Parallelen zu den normativen Bildungserwartungen auf. Ob und wie diese in Bezug zu setzen sind, wird in einer abschließenden Betrachtung gesondert diskutiert.

Aus dem Datenmaterial generierte Themen sind u. a. „Einstieg in das Theater“, „Bedeutung der Bezugsperson (Lehr- bzw. Vertrauensperson)“ – „Bedeutung des Theaterspiels für die Eigenwahrnehmung der Person“.

Im nächsten Schritt wird – nun der Grounded Theory folgend – das Augenmerk auf die erhobenen Fälle gerichtet, indem die für die Befragten subjektive Bedeutung der aktiven Theatererfahrungen im Kontext Schule in Bezug auf die personale Dimension untersucht und analysiert wird. Dies geschieht mit der Methode der Hermeneutik. In diesem Zuge wird die sowohl in der Grounded Theory als auch bei Kleinig konstatierte „Typenbildung“ vorgenommen, obgleich in diesem Kontext nicht durchgängig „Typen“, sondern in einem Themenbereich Dimensionen benannt werden.

In einer Zusammenfassung des Forschungsteils wird zunächst ein theoretisches Modell anhand der Forschungsabschnitte entwickelt und dieses in Bezug auf korrespondierende Theorieansätze diskutiert. Es folgt eine Gegenüberstellung der normativen Bildungserwartungen und der subjektiven Bedeutungen von aktiven Theatererfahrungen, der sich ein Ausblick und abschließend ein Fazit anschließen.

„...und ich finde es ist auch sehr gut,
dass jetzt Darstellendes Spiel in den Schulen ist.“
Nele im Interview 2014 (S. 98; Zeile 16-17)

1.1 Theater in der Schule als Untersuchungsgegenstand – Einbettung in den aktuellen Forschungskontext

Die Entscheidung, eine Zentrierung auf den Kontext Schule für die hier vorliegende Arbeit vorzunehmen, fußt zum einen auf der Wahrnehmung der mannigfaltigen normativen Bildungserwartungen an Theater in der Schule (Hentig, Bildung: Ein Essay, 1996) und dem daraus generierten Bedarf einer kritischen, reflexiven und empirischen Auseinandersetzung mit denselben. Zum anderen rückt das Theater in der Schule in der aktuellen Bildungsdebatte verstärkt in den Fokus (vgl. Beschluss der Kultus-

ministerkonferenz 2006, 2015) (Enquete Kommission “Kultur in Deutschland”, 2007) (Valentin, 2013). Dies ist maßgeblich auf die veränderte Perspektive nach dem sog. PISA-Schock im Jahr 2001 zurückzuführen.

In diesem Zusammenhang werden seitdem offensiv der Einfluss und die Organisation von Lehr-Lern-Settings erforscht und diskutiert. Neben den Kernfächern rücken ästhetische Fächer verstärkt in den Fokus. Im Zuge dessen werden Modelle entworfen und diskutiert, die auf einem ganzheitlichen, d. h. emotionalen und kognitiven Ansatz basieren (Fuchs, 2012). Bisweilen können Ähnlichkeiten zu reformpädagogischen Entwürfen des 20. Jahrhunderts (Hentig, Bildung. Ein Essay., 1996/2009) – in denen offensiv sinnlich-spielerische sowie ästhetisch-kreative Lehr-Lern-Räume als Chance für gelingende Lehr-Lern-Prozesse diskutiert werden – wahrgenommen werden. Durch diese neuen Aushandlungsprozesse kommt dem Thema der kulturellen Bildung und damit auch dem Theater im Kontext Schule eine neue Beachtung zu (Kelb, 2012; Fuchs, 2012). Doch wird dieser Diskurs nicht allein von Seiten der Wissenschaft geführt.

Der Deutsche Bundestag hat in seiner 16. Wahlperiode eine Enquete-Kommission zum Thema „Kultur in Deutschland“ implementiert. In ihrem Schlussbericht geht diese ausführlich auf die Thematik der kulturellen Bildung und der darin liegenden Chancen zur Verbesserung der Bildungssituation ein. Der Bericht befasst sich mit außerschulischen und schulischen Angeboten der kulturellen Bildung. Explizit werden in diesem Bericht Wirkungen³ von kultureller Bildung dargelegt: „Durch kulturelle Bildung werden grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben, die für die Persönlichkeitsentwicklung des jungen Menschen, die emotionale Stabilität, Selbstverwirklichung und Identitätsfindung von zentraler Bedeutung sind: Entwicklung der Lesekompetenz, Kompetenz im Umgang mit Bildsprache, Körper, Gefühl, Integrations- und Partizipationskompetenz und auch Disziplin, Flexibilität, Teamfähigkeit. Mit kultureller Bildung werden Bewertungs- und Beurteilungskriterien für das eigene und das Leben Anderer sowie für die Relevanz des erworbenen Wissens gewonnen“ (Enquete Kommission “Kultur in Deutschland”, 2007, S. 379). Doch wirft die Kommission auch die Frage auf, wie die Teilhabe an Angeboten der kulturellen Bildung gesellschaftlich gewährleistet werden kann, und kommt hier zu dem Schluss: *„Die allgemeinbildende Schule (Primarstufe, Sekundarstufe I) ist die einzige Einrichtung, die allen Kindern den Zugang zu kultureller Bildung eröffnen kann. Sie ist der Ort, wo aufgrund der gesetzlichen Schulpflicht alle jungen Menschen bis mindestens zum 16. Lebensjahr unabhängig*

3 Der Begriff „Wirkung“ wird im Kontext dieser Arbeit in dem Verständnis von Fink/Hill/Reinwand/Wenzlik (2013) gebraucht, die in ihrem Artikel „Wirkungsforschung zwischen Erkenntnisinteresse und Legitimationsdruck“ differenziert eine Definition des Wirkungsbegriffs im Kontext der Kulturellen Bildung vornehmen. Darin konstatieren sie: „Wirkungen können demnach in den einzelnen Interaktionen und Beziehungen gesehen werden, in der jeweils hergestellten Rahmung oder im Umgang mit der strukturellen Rahmung, dann später in den Entwicklungsfortschritten des sozialen und ästhetischen Geschehens, zuletzt schließlich in den Produkten und Produktionen und der Wirkung, die sie bei den Beteiligten und dem Publikum evozieren.“ (Fink, Hill, Reinwand, & Wenzlik, 2013 S. 5)

von sozialer Herkunft und Schulart erreicht werden“ (Enquete Kommission „Kultur in Deutschland“, 2007, S. 383).

Max Fuchs, Mitglied der Kommission, hat in seiner Schrift „Die Kulturschule“ (Fuchs, 2012) eine anthropologische Spurensuche vorgenommen, die die Relevanz von Kultur im Kontext Schule historisch nachzeichnet und sich mit dem strukturellen Spannungsfeld der Institution und Organisation Schule tiefgreifend auseinandersetzt. Dieser Diskurs wird vereinzelt im weiteren Kontext erwähnt – soll aber vor dem hier leitenden Forschungsinteresse nicht in seinem vollen Umfang dargelegt werden. Im nachfolgenden Band „Auf dem Weg zur Kulturschule II“ fasst Gerd Taube in seinem Vorwort das treibende Anliegen von Kultur und Schule folgendermaßen zusammen:

„Kulturpotenziale zu entfalten, ist eine notwendige Voraussetzung, allen Kindern und Jugendlichen leidenschaftliches Lernen als Grundlage gelingender Persönlichkeitsentwicklung und aktiver gesellschaftlicher Teilhabe zu ermöglichen [...]. Jede Schulgemeinschaft aus Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen gestaltet sich als ein vielstimmiger Chor unterschiedlichster Identifikationen mit der Schule. Als Lernort und Arbeitsort, als Ort der Anerkennung oder der Ort der Kränkung, als Ort der Emanzipation und der Disziplinierung, als sozialer Knotenpunkt und staatliche Behörde. Die mit diesen unterschiedlichen Zuweisungen verbundenen Aushandlungsprozesse bieten zahlreiche Lernanlässe und entfalten kreatives Potenzial“ (Taube, 2013, S. 3). Deutlich formulieren alle Schriften eine – mehr oder minder normative – Bildungserwartung oder präziser Bildungshoffnung an kulturelle Bildung respektive Theater in der Schule. Die – in der kulturellen Bildung vereinten – Künste in ihrer ursprünglichen Bedeutsamkeit werden in diesem Kontext nicht in ihrer originären Funktion benannt. Dieses Spannungsfeld wird im Weiteren näher thematisiert werden.

Während sich das Konzept der Kulturschule generell an Schulen orientiert, die ihre Grundkonzeption an einer kulturellen Praxis ausrichten, soll hier die Idee und Umsetzung von kultureller Praxis in der Schule – hier ausschließlich Theater – in einem breiteren Kontext sprich in der Fülle der Schullandschaft betrachtet werden.

Dazu wird weniger eine schultheoretische Debatte verfolgt als vielmehr die Tradition des Theaters in der Schule als relevante Referenz herangezogen und rekonstruiert (s. o.). Hier wird auf die Forschungsarbeiten und Schriften von Hentschel, Klepacki, Ruppert, Hesse und Cardi u. a. rekurriert werden. Von der Skizzierung der historischen Verortung soll der Bogen auf die heutige – im Jahr 2017 aktuelle – curriculare Umsetzung in Lehrplänen der Bundesrepublik Deutschland geschlagen werden. Diesem schließen sich ein Überblick über die aktuelle Lage der curricularen Verbreitung sowie eine punktuelle inhaltliche Vertiefung an. Da alle diese curricularen Strukturen maßgeblich von dem 2006 gefassten Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) zur Einführung einheitlicher Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Darstellendes Spiel (Beschluss der Kultusministerkonferenz 2006, 2015) geprägt sind, wird eine hermeneutische Analyse der Fachpräambel dieses Beschlusses vorgenommen. Diese

Auseinandersetzung bildet eine theoretische Bezugsebene zur eigentlichen empirischen Studie, die diese Arbeit leitet und prägt.

Bewegen sich alle bis hier dargestellten theoretischen Bezüge – wie auch die erste weltweit durchgeführte quantitative UNESCO-Studie „Der Wow-Faktor“ von Anne Bamford (2010) – rein auf einer Makroebene der Betrachtung, die durch Postulate und normative Annahmen der bildnerischen Wirkung von Theater im Kontext Schule geprägt ist, wendet sich die hier vorliegende qualitative-empirische Studie bewusst den Adressaten zu. Diese direkte Hinwendung zur Mikroebene – ohne eine Betrachtung von dezidierten Schulkonzepten als Mesoebene – ist in der Forschungsmotivation begründet, die normativ-theoretischen Bildungserwartungen den subjektiven Erfahrungen der Adressaten entgegenzustellen. Obgleich eine Art Gegenüberstellung erfolgt, ist aufgrund der Differenz der betrachteten Ebenen sowie der Qualität der Daten (Artefakte versus qualitative, empirische Daten) eine im klassischen Sinne komparative Studie nicht möglich.

Um den beiden leitenden Forschungsfragen gerecht zu werden, befasst sich die Studie folglich mit aktiven (nicht rezipierenden, sondern agierenden) Theatererfahrungen ehemaliger Schüler im Kontext Schule. Die Form des Theaterangebots ist dabei offen (Pflichtfach, Wahlpflichtfach, Theater-AG, Projekt). Die Untersuchung bedient sich bewusst eines retrospektiven Forschungsdesigns und setzt sich damit von der derzeit primär prozessbegleitenden Forschungstradition im Feld „Theater in der Schule“ vgl. (Domkowsky, 2011) (Fink, 2012) u. a. ab. Dies gründet auf den Ergebnissen von Domkowsky, dass Theatererfahrungen direkt im Verlauf eine hohe Aufmerksamkeit erreichen können. Auch die Annahme – gestützt auf Berichte der theaterpädagogischen Praxis –, dass unmittelbar im Umfeld eines Theaterprojektes insbesondere nach erfolgreicher Vorstellung die Stimmung stark von Emotionen geprägt ist, hat die Hinwendung zu einem retrospektiven Forschungsdesign bestimmt.

„Für mich hat das bedeutet, dass das etwas ist in Schule, was Spaß macht, was man auch nicht vorwerfen kann, dass es nur so ein oberflächliches Geplänkel ist, so 'n Rumgehampel, weil man das durchaus schon mit Theorien untermauern kann.“
Philipp im Interview 2014 (S. 51, Zeile 15–19)

2 Historischer Abriss des Schultheaters

Im Rahmen einer empirischen Studie zur subjektiven Bedeutung aktiver Theatererfahrungen im Kontext Schule erscheint eine – wenn auch kurze – historische Abhandlung des Schultheaters zunächst überraschend. Mit dieser Verortung im historischen Kontext

soll das Kontinuum „Theater in der Schule“ nachgezeichnet werden, um damit die Basis für den aktuellen Diskurs (vgl. Kapitel 3.5) in einer umfänglichen und gesellschaftlich-historischen Gebundenheit zu schaffen. Diese kontextuelle-historische Einordnung erscheint vor dem Hintergrund einer hermeneutischen Analyse der – für die aktuellen curricularen Strukturen – prägenden und maßgebenden Fachpräambel der Kultusministerkonferenz aus dem Jahre 2006 notwendig. Erst wenn der Ausgangspunkt bekannt ist, können die Bedeutsamkeit der Integration des Theaters im Rahmen von Schule und deren Tragweite erfasst werden. Die skizzierte Geschichte des Theaters deutet nicht zwingend auf eine Integration in Schule hin. Durch die Rekonstruktion der (weiteren) historischen Entwicklung lassen sich Logiken, Erwartungen und Intentionen, die trotz des wechselhaften Rufs des Theaters zum Einsatz in der Schule führten, aufzeigen. Dieser Aushandlungsprozess ist über die Jahrhunderte zu rekonstruieren und weist in seinem Gesamtverlauf stetig vielfältig Widersprüchliches auf. Ein Verständnis für und ein Überblick über die normativen Bildungserwartungen im historischen Verlauf lassen ggf. eine Einordnung der aktuellen Spannungsfelder zu. Exemplarisch können hier folgende Spannungsfelder benannt werden:

- pädagogische Intervention vs. künstlerische Ausbildung
- Unterhaltung vs. Bildungs- bzw. Vermittlungserwartung

Diese sind schon in den Anfängen zu beobachten und auch heute noch aktuell.

Daraus ergeben sich generelle Fragen, denen in der historischen Rekonstruktion nachgegangen werden soll:

- Wie wurde Spiel/Theaterspiel verstanden?
- Welche normativen Bildungserwartungen waren daran geknüpft?
- Stand eine pädagogische oder eine künstlerische Absicht im Zentrum?
- Was führte dazu, dass Theater immer wieder aus der Schule verschwand?
- Warum wurde die Kunstform Theater nie als eigenständiges Fach verstanden?
- Welche Faktoren beeinflussten den Einsatz des Theaters in der Schule?

Auch für die empirische Forschung dient die skizzenhafte Rekonstruktion des historischen Verlaufs als Bezugsfolie. Welche normativen Bildungserwartungen – ob historisch oder aktuell – finden eine wie auch immer geartete Entsprechung in den subjektiven Bedeutungen der Akteure?

In den nachfolgenden Kapiteln wird Theater in der Schule in seinen historischen und aktuellen Formen, Intentionen und inhaltlich-künstlerischen Ausrichtungen dargelegt.

2.1 Das geistliche und weltliche Theater der Neuzeit

Um die Geschichte des Schultheaters zu rekonstruieren, muss die Betrachtung auf das geistliche und weltliche Theater des Mittelalters und des Spätmittelalters ausgedehnt werden. Nur wenn die Spurensuche so weit zurückgreift, ist das Theater in der Schule in Deutschland in seiner Gesamttradition rekonstruier- und erfassbar. Dies ist bedeutsam, um bewusst zu machen, wie weit diese Tradition zurückreicht und aus welchen Wurzeln sie entstand. Erst wenn die Wurzeln benannt sind, können mögliche Verbindungslinien aufgezeigt werden und kann deren Relevanz für den heutigen Diskurs erkannt werden.

„Die Tradition des antiken Theaters der Griechen und der Römer war im christlichen Mittelalter fast gänzlich abgerissen“ (Haueis, 1982, S. 4), konstatiert Haueis und führt weiter aus, dass lediglich Terenz und einige wenige andere als Schulautoren erhalten geblieben waren und ihre Werke gelesen wurden. Doch war die Tradition der Mimen – darunter sind umherziehende Gaukler und volkstümliche Komiker zu verstehen (Haueis, 1982, S. 5) – erhalten geblieben. Welche Einflüsse die dort dargebotenen Darstellungen in sich vereinen und ob diese in ihrer Tradition ununterbrochen fortgesetzt wurden, soll hier nicht geklärt werden. Vielmehr erfolgt eine Hinwendung zur Wechselbeziehung der christlichen Riten und der Entwicklung des mittelalterlichen Theaters.

Gingen doch Elemente der christlichen Riten, welche wiederum die Basis für die Entwicklung des mittelalterlichen Theaters boten, auf vorchristliche Bräuche zurück. So fanden sich in der Ausgestaltung des Weihnachtsfestes Elemente der alten Sonnwendfeier – in Karnevalsbräuchen Riten zur Vertreibung winterlicher Dämonen. Die kirchliche Liturgie beinhaltete vielerorts Tänze, Umzüge und Maskendarstellungen – obgleich diese auch immer wieder Verboten unterworfen waren (Haueis, 1982, S. 6 ff.) (Brauneck, 1993, S. 272 ff.). Zwar bewahrte das Theater des Mittelalters lange Zeit seinen liturgischen Ursprung, doch mit dem Wechsel zur Volkssprache und damit der Abkehr vom Lateinischen im 13. Jahrhundert erlangte das zunächst primär handlungserklärende mimisch-gestische Spiel eine Eigenständigkeit. Die operative Ausgestaltung geistlicher Spiele wurde im Spätmittelalter meist von Laien unter der Anleitung eines Klerikers verantwortet, da es den Klerikern selbst untersagt war, darstellerisch zu agieren (Klepacki, 2005, S. 10) (s. u.).

Damit rücken Laien ins Zentrum – und hier schließt sich der Bogen zum antiken griechischen Theater: War dieses doch „ein Laientheater für Laienzuschauer“ (Klepacki, 2005, S. 9). Haueis hält fest, dass die Entstehung einer bürgerlichen, städtischen Kultur sich gar in der Entstehung eines weltlichen Theaters im Spätmittelalter spiegelt. Verselbstständigten sich zunächst die – als Auflockerung in geistliche Spiele integrieren – komischen Elemente (exemplarisch die Farce im französischen Theater), die mit einem Dekret 1398 unterbunden werden sollten, erlebte diese Form des weltlichen Theaters insbesondere im 15. und 16. Jahrhundert u. a. in den vielfach verwandten

Fastnachtsspielen ihre Blütezeit (Hauéis, 1982, S. 9). Führend hier war insbesondere Nürnberg als freie Reichsstadt – was wiederum die These von Hauéis (s. o.) stützt (Fischer-Lichte, 1993, S. 31 ff.).

Klepacki schreibt 2005 zusammenfassend: *„Die wichtigste Veränderung des mittelalterlichen Theaters stellte seit dem 13. Jahrhundert der Wechsel vom Sakralraum zum profanen Schauplatz dar. [...] Im Kontext dieser Entwicklung entfernte sich das Spiel immer mehr von seiner liturgischen Gebundenheit und entwickelte komplexere Spielformen mit textlichen und dramaturgischen Vorgaben. Auf diese Weise entstand ein Rahmen für eine künstlerisch-theatrale Gestaltung von Spannungsbögen, Personenkonstellationen und Handlungsentwicklungen. [...] Diese Tendenz zur stofflichen und stilistischen Ausweitung führt seit dem 15. Jahrhundert zu einem Nebeneinander von religiösem Ernst und Spiritualität einerseits sowie derbem Realismus und farcenhafte Darstellungen auf der anderen Seite. Die logische Folge dieser Entwicklung stellten schließlich die Verbote dieser Spiele durch Kirche und Stadtmagistrate zu Beginn des 16. Jahrhunderts dar“* (Klepacki, 2005, S. 10).

Diese wechselhafte Geschichte, die sehr eng mit dem gesellschaftlichen und religiösen Kontext der Zeit verwoben ist, ist Ausgangspunkt für die weiteren Entwicklungen des Theaters.

„Und bietet aller Bildung nicht die Schauspielkunst mit hundert Armen, ein phantast'scher Riesengott, Unendlich mannigfalt'ge, reiche Mittel dar?“ Was wir bringen. Zur Eröffnung des neuen Schauspielhauses zu Lauchstädt, Johann Wolfgang von Goethe (1802/1828, S. 305)

2.2 Das Schultheater vom 15. bis 18. Jahrhundert

Die Rekonstruktion des Schultheaters in seinen Anfängen ist eine Nachzeichnung der Geschichte des religiösen Schultheaters. Eine große normative Bildungserwartung – hatten die Kirchen das Theater doch immer wieder verboten – musste hier zugrunde liegen. Diese musste die Bedenken gegen das Theater deutlich überwiegen bzw. es bedarf entsprechender Regeln und Rahmungen, die den Einsatz des Theaters rechtfertigen. Um diese nachvollziehen zu können, ist es wichtig, die Ursprünge weiter zu ergründen. Dies ist in einem ersten Schritt durch eine Rekonstruktion der Differenzen und Überschneidungen zwischen Schultheater und geistlichem Theater zu erschließen.

Rekonstruktion allgemein-prägender Differenzen und Gemeinsamkeiten des Schultheaters und des geistlichen Theaters des Mittelalters/ Spätmittelalters

Das Schultheater weist verschiedene Parallelen zum religiösen Theater des Mittelalters auf. Wenngleich der Abriss über das geistliche und weltliche Theater des Mittelalters hier nur fragmentarisch dargelegt werden kann, sollen explizit Bezüge zum Schultheater benannt werden. So greifen die Stücke der neulateinischen Dramatiker nicht nur auf antike Wurzeln des Dramas zurück, sondern auch auf mittelalterliche Traditionen – wenngleich nicht die epischen, sondern ausschließlich die lateinischen Dramen geistlichen Inhalts wie Passions-, Weihnachts- und Fronleichnamsspiele dafür Pate standen (Wels, 2012, S. 165). Durch die Verlegung des Ortes – aus der Kirche in den öffentlichen Raum – entwickelte sich das neulateinische Drama bald eigenständig. Auch Elemente mittelalterlicher Fastnachtsspiele wurden in neulateinischen Dramen aufgegriffen, hier sind die „Gerichtsverhandlungen“ sowie die „lustige Person“ in humanistischen Satiren zu nennen (ebd.).

Weitere für die Entwicklung des Theaters in der Schule relevante Gemeinsamkeiten sieht Klepacki in der Hinwendung von der Theatralisierung der Liturgie durch den Klerus *„zu einem weitreichenden Laientheater christlich-religiöser Prägung. Es ist schließlich dieser Begriff des Laientheaters, der in seiner Bedeutung von Nicht-Professionalität in der Geschichte des Schultheaters immer wieder eine bedeutsame Rolle im Hinblick auf ein Streben nach Eigenständigkeit dieser Kunstform spielen wird“* (Klepacki, 2005, S. 10). Diese Entwicklung wurde zu Beginn des 14. Jahrhunderts durch kirchliche Spielverbote für die Geistlichen und damit die nahezu vollständige Übernahme des Spiels durch Laien begünstigt (Hentschel U. , 2010, S. 76).

Bremer sieht hingegen eine Gemeinsamkeit in der Struktur: *„Ähnlich wie das geistliche Spiel kennt das humanistische Schultheater den Appell an die Zuschauer, Ruhe einkehren zu lassen: ‚Beherrscht nun, ihr Zuschauer, Herz und Zunge! Schweige Versammlung, wenigstens kurze Zeit still‘ – mit diesen Worten wird die Comoedia de optimo studio iuvenum (‚Über die beste Art des Studiums für junge Leute‘) des schwäbischen Humanisten Heinrich Bebel (1472–1518) eröffnet“* (Bremer, 2008, S. 60). Premiere feierte das Stück im März 1501 an der Universität Tübingen. Hier wird deutlich, dass der Begriff „Schultheater“ sich nicht ausschließlich auf „Schule“ im heutigen Verständnis bezieht, sondern ebenso auf Universitäten und Kollegien (ebd.). Daneben betont Bremer eine historische Gemeinsamkeit, indem er konstatiert: *„Obwohl das Schuldrama gänzlich anders gebaut ist als das geistliche Spiel, zeigt sich ein übergreifender Aspekt des Dramas um 1500. Die Grenze zwischen Bühnenfiktion und Zuschauerrealität ist durchlässiger als im Theater der Moderne“* (ebd.). Jedoch hebt Bremer in seinen Ausführungen gezielt auf Differenzen ab. So unterscheiden sich der Aufführungsort (öffentlicher Ort vs. geschlossener Rahmen), das Publikum, das im Rah-

men der Schultheatervorstellungen Lehrer, Angehörige der Schüler sowie Unterstützer der Bildungsinstitutionen und im geistlichen Spiel die Gemeinde umfasst. Ein weiterer Unterschied ergibt sich durch die Sprache, die im humanistischen Schuldrama Latein ist.

Zunächst ist die Quellenlage zu erläutern. Zu den Anfängen des frühneuzeitlichen Schuldramas führt insbesondere Johannes Maassen (1929) in seiner Schrift „Drama und Theater der Humanistenschulen in Deutschland“ Intentionen und Hintergründe aus. Dabei sind die Grenzen zwischen dem humanistischen und dem protestantischen Schultheater fließend.

Die Forschungsgeschichte des Schultheaters begann in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und wurde bis in die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts fortgesetzt. In dieser Zeit entstand eine Grundlagenforschung, die sich sowohl mit bestimmten Autoren, den Stücken als auch den Schultheatertraditionen in verschiedenen Regionen auseinandersetzt (Wels, 2012, S. 162-163). Monographien, die die Intention verfolgen, einen Überblick über den Forschungsgegenstand zu geben, sind rar und alle zwischen 1929 und 1960 entstanden. Ende der 1920er Jahre ist eine erste Hochzeit des Darstellenden Spiels in der Schule zu verzeichnen. Dies erklärt das Interesse an der Rekonstruktion der Wurzeln des Schultheaters. Nach 1945 galt es, ein (neues) Forum für Theater in der Schule zu schaffen. Auch hier ist eine Rückbesinnung auf die Ursprünge als Argumentationshilfe anzunehmen. Ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts widmen sich die Forscher primär einzelnen Autoren und Schultheaterschaffenden der Zeit (ebd.).

Das Werk von Johannes Maassen (1929) ist daher noch immer relevant. In der nachfolgenden Betrachtung des protestantischen und des jesuitischen Schultheaters werden im nächsten Kapitel spezifische inhaltliche und thematische Bezüge und Zielsetzungen beleuchtet. Für Maassen steht in seiner Rekonstruktion des Einsatzes des Theaterspiels in den Humanistenschulen der Zweck des Spiels im Zentrum. Hier zeigt sich eine erste interessante Dimension für das Schulspiel. Obgleich der Spielbegriff verwendet wird, ist nicht die Freiheit des Spiels, sondern der Zweck, der mit eben diesem Spiel erreicht werden kann, leitend. Maassen konstatiert einleitend und damit richtungsweisend in sein Hauptkapitel: *„Zweck und Anlaß des Schuldramas und des Schulspiels und die Zeit der Aufführungen gehören innerlich zusammen. [...] Das zweckfreie Spiel der Jugend als Ausfluß ihres Spieltriebs und ihrer Freude am verwandelten und durch die ‚Rolle‘ erhöhten Selbst, das von allen Zielen und Zwecken befreite Spiel der Jugend das eben Zweck und Ziel allein in sich selbst trägt, kennt jene Zeit nicht. [...] Ihr [der Zeit] Spiel ist durchaus beherrscht von ihren Erziehungszielen und wird zur Vorschrift“* (Maassen, 1929, S. 38 f.). In den Humanistenschulen wird das Theaterspiel folglich allein als Vermittlungsmedium eingesetzt. Die normative Bildungserwartung legitimiert und bestimmt den Einsatz gleichermaßen. Nicht das Theaterspiel, sondern die Vermittlung von Wissen, welches faktisch überprüf- und abfragbar ist, ist entscheidend. Die normativen Bildungserwartungen müssen sich für die Verantwortlichen der Zeit insoweit erfüllt haben, dass sich der Einsatz im Schulunterricht weiter festigt.

In der Mitte des 15. Jahrhunderts entwickelt sich zunächst das humanistische bzw. neulateinische Drama. Es wird zum genuinen Medium der humanistischen Intelligenz (Wels, 2012, S. 164). Die Aufgabe besteht in der Repräsentation des humanistischen Gedankenguts und „in der Auseinandersetzung dieser neuen geistigen Anschauung mit der Scholastik“ (ebd.). Explizit setzt sich das humanistische Theater von mittelalterlichen Dramen und Volksschauspielen durch die thematische Fokussierung auf politische, kulturelle und geistige Themen der Zeit ab. Die Latinität der Stücke betonte überdies den mit den Stücken verbundenen Bildungsanspruch und dessen Exklusivität (ebd.).

Die o. g. Tradition beschreibt ein Theaterverständnis, das rückbezogen auf Bentleys Formel – Theater ist, wenn A B spielt und C zuschaut – das Bildungspotenzial in der inhaltlichen Ausgestaltung von B verortet. A profitiert von B, indem A die Sprache, die Gedanken von B übernimmt, um es darzustellen. C profitiert von B durch die Betrachtung. In B vereinen sich die Bildungsideen – die durch die Auswahl der Stücke und Texte von den Initiatoren gesteuert werden. Die normativen Bildungserwartungen erstrecken sich auf A und C. Beide sollen belehrt bzw. gebildet werden. In diesem Punkt wird die Differenz zum Vorläufer in Form des geistlichen Spiels sichtbar. Fokussiert sich das geistliche Spiel in seinen Bildungserwartungen ausschließlich auf C, folgt das Schultheater einer doppelten Absicht (s. o.): Sollte bei Ersterem die Gemeinde (nach Bentley C) „belehrt“ werden, richtet sich diese Intention im Rahmen des Schultheaters sowohl an die Zuschauer (C) als auch an die Schüler (A), die auf der Bühne agieren – war das Schultheater doch Teil des Rhetorikunterrichts (Bremer, 2008, S. 58) oder, wie Gerlach es formuliert, wurde das doppelte Ziel der formalen Ausbildung und inneren sittlichen Kräftigung verfolgt (Gerlach, 1915, S. 95). Wenn sich das Bildungspotenzial in B kumuliert, ist es folgerichtig, dass der Auswahl der Stücke und der Auseinandersetzung mit Form (Rhetorik) und deren Inhalt ein sehr hohes Maß an Aufmerksamkeit zukommt.

Wie sich diese Struktur auf das konkrete Geschehen auswirkt, wird in der nachfolgenden Betrachtung deutlich. Die Auswahl der Stücke hat – so überraschend wie einleuchtend – meist sowohl praktische als auch persönliche Beweggründe. Wie deutlich die Bildungsidee das theatrale Schaffen und die Auswahl der Werke prägt, ist auf „*die wissenschaftliche Beschäftigung insbesondere der deutschsprachigen Humanisten mit der römischen Dramatik*“ (Klepacki, 2005, S. 11) zurückzuführen. „*Als Lehrer des rhetorischen Stils galt Cicero, als Lehrer des poetischen Vergil, als Lehrer der Umgangssprache Terenz*“ (Gerlach, 1915, S. 95). So wurden „die dramatischen Dichtungen als herausstehend geeignet für die Erforschung menschlichen Alltagsverhaltens [erachtet]“ (Klepacki, 2005, S. 11). Normative Bildungserwartungen werden mit persönlichen Interessen gepaart. Dies führt einerseits zur Legitimation, andererseits zu einem engagierten Einsatz des Theaterspiels. Wie populär dieses Vorgehen war, zeigen die weiteren Beispiele der Historie. In den Anfängen fiel den Werken von Terenz eine besondere Beachtung zu. Vor allem Luthers wichtigster Wegbegleiter Melanchthon, der aus „*der Reformation eine Bildungsbewegung [machte], indem er nicht nur die*

Theologenausbildung, sondern die gesamte Schulbildung in den protestantischen Teilen Deutschlands reformierte“ (Bremer, 2008, S. 33), brachte 1516 gar eine Schulausgabe von Terenz' Werken heraus. Er teilte mit Luther diese Präferenz, verbanden sie doch mit der Darbietung der Stücke sogleich eine moralisch-pädagogische Tendenz, indem sie in Terenz einen „Lehrer der Sitten“ aus der Annahme heraus sahen, dass durch die „*Vorführung des Lasters vorteilhaft auf die Zöglinge eingewirkt werden könnte*“ (Gerlach, 1915, S. 95). Doch das Repertoire der überlieferten Stücke war alsbald erschöpft. Auch sollten nicht stetige Wiederholungen präsentiert werden. Es ging bald schon darum, neue Stücke in der Tradition der klassischen Stücke zu verfassen. „*Das humanistische Ziel – die lateinische Beredsamkeit – blieb auch dann noch erhalten, als man bereits dazu überging, mangels ausreichender und geeigneter antiker Dramen eigene Stücke für die Schulbühne zu verfassen*“ (Cardi, 1983, S. 17). So entwickelte sich über das klassische römische Theater hinaus sehr früh „*ein eigenständiges deutsches Schuldrama in deutscher und lateinischer Sprache*“ (Klepacki, 2005, S. 11). In diesen nun selbst verfassten Stücken ging es nicht allein darum, was dargeboten, sondern auch, was bewusst gemieden wird. So wurden Heiligen- und Legendenstoffe ebenso wie die Darstellung heilsgeschichtlicher Ereignisse vermieden, um eine deutliche Abgrenzung zu den mittelalterlichen Mysterienspielen zu vollziehen (ebd.). Die explizite Hervorhebung der deklamatorischen Kunst wird durch eine gestische und mimische Zurückhaltung und große Monologe, in denen ein striktes Versmaß einzuhalten ist, erreicht. Es geht nicht allein um die Förderung der deklamatorischen Kunst – sondern gleichermaßen um die Ablehnung des ausschweifenden, derben Spiels der Fastnachtsspiele (ebd.). „*Für die didaktische Förderung des artikulatorischen, mimischen und gestischen Ausdrucks der Schüler gab es detaillierte Beschreibungen anzustrebender Verhaltensweisen und abzulehnender Fehlformen*“ (Haueis, 1982, S. 45). Die normative Bildungserwartung erstreckt sich folglich nicht allein auf den Inhalt, sondern auch auf die Form der Darbietung – und umfasst damit auch die Leiblichkeit der Akteure. Diese sollen nicht nur in den Ideen, sondern auch in ihrem Agieren erzogen werden.

Vor diesen hohen Bildungsansprüchen gepaart mit strikten Spielvorschriften ist es überraschend, dass sich eine dramaturgische Einteilung in fünf Akte etablierte, in der – trotz moralisch-pädagogischen Anspruchs – nie auf komische Szenen verzichtet wurde, so dass die Stückform eine Mischung aus Tragödie und Komödie war (Klepacki, 2005, S. 12). Dies lässt sich damit erklären, dass eben auch den komödiantischen Aspekten ein Bildungsanspruch zugeschrieben wird. Von Luther (1700) ist bekannt, dass er gerade den lustigen Szenen eine erziehende Wirkung zuschreibt, da es für den lachenden Zuschauer eine Abschreckung sein kann und soll, selbst in die Position zu kommen, in der über ihn gelacht wird (s. u.). Zwar findet damit Unterhaltung des Publikums statt – diese dient jedoch allein der Vermittlung der Inhalte. Damit wird sie ein Teil, um die normativen Bildungserwartungen – hier die Aufforderung zu einwandfreiem moralischem Handeln – zu erreichen.

Theater ist in diesem Verständnis ein Vermittlungsinstrument – keinesfalls geht es um Theater als künstlerische Auseinandersetzung oder als Element der Unterhaltung. Theater soll in der Tradition der Zeit sowohl A als auch C bilden. Diese bildnerische Aufgabe obliegt alleine B. In B sind Inhalte, Formen, Rhetorik von den Dichtern angelegt und werden von Pädagogen streng in ein Bühnengeschehen umgesetzt. Wenn mit Hilfe von B Inhalte derart effektiv transportiert und Bildungsprozesse initiiert werden können, ist es wenig verwunderlich, dass das Theaterspiel in Zeiten, in denen neues Wissen, neue Ideen, neue Glaubensrichtlinien vermittelt werden sollen, sehr attraktiv ist und bleibt. Mit dem Einsetzen der Reformation und deren Verbreitung im 16. Jahrhundert wird der Bedarf an Möglichkeiten der Vermittlung immer größer. A und C sollen überzeugt und belehrt werden. Zeitgleich stellt sich für die katholische Kirche die Frage, wie sie sich ebenfalls das Vermittlungsmedium Theater zu eigen machen kann.

2.3 Das konfessionelle Schultheater

In diesem Unterkapitel sollen nun die beiden vom 16. bis ins 18. Jahrhundert prägenden, konfessionellen Schultheater – das protestantische und das jesuitische – in ihren spezifischen Ausprägungen kurz dargestellt werden.

Auch hier liegt das Augenmerk auf B, verbunden mit normativen Bildungserwartungen an A und C. In den nachfolgenden Kapiteln wird der Einsatz von Theater in der Schule rekonstruiert. Dabei sollen spezifische Intentionen und Absichten skizziert werden, da diese – wie schon Haueis 1982 konstatiert – Ähnlichkeiten mit den Begründungen „für das moderne Rollenspiel in der Schule“ (1997, S. 43) aufweisen.

Er schreibt in seiner Untersuchung „Theater in Europa – Vom ausgehenden Mittelalter bis zur Gegenwart“ (Haueis, 1982): „*Die Schultheater des 16. und 17. Jahrhunderts waren konfessionell gebunden und wurden als Instrument des Glaubenskampfes genutzt. Aber weder das ältere protestantische Schultheater noch das aus der Gegenreformation hervorgegangene Jesuitentheater waren ihrer ursprünglichen Zielsetzung nach auf konfessionelle Agitation fixiert*“ (Haueis, 1982, S. 43). Wer nur den lehrenden Zeigefinger erhebt, unterhält kein Publikum, und nur wenn sich dieses unterhalten fühlt, werden die Inhalte aufgenommen. Es ist folglich auch ein Ringen um die Zuschauergunst als Multiplikationsfaktor des normativen Bildungsanspruchs.

„Wenn du das große Spiel der Welt gesehen,
So kehrst du reicher in dich selbst zurück;
Denn, wer den Sinn aufs Ganze hält gerichtet,
Dem ist der Streit in seiner Brust geschlichtet.“
Die Huldigung der Künste, Friedrich Schiller
(1804/1879, S. 581)

2.4 Das protestantische Schultheater

Das protestantische Schultheater ist das ältere. Es ging direkt aus dem Humanistentheater hervor (Maassen, 1929). Das Theaterspiel wurde bewusst als öffentliche Parteinahme für die lutherische Reformation – so Brauneck (1993, S. 539 ff.) – genutzt. Schon im April 1530 wünschte Luther in einem Brief an Nicolaus Haussmann religiöse Aufführungen (Maassen, 1929, S. 39). Diesem Wunsch wurde in den allgemeinen Schulordnungen entsprochen (ebd.). Das Spiel des reformatorischen Schulhumanismus musste „zweckhaft Wirkung ethischer Art anstreben“ (ebd., S. 43). Der Wert des Spiels richtet sich allein nach der Auswirkung auf die moralische Haltung. Wort, Klang und Form – die in der Intention der humanistischen Schulspiele noch einen hohen Stellenwert genossen – waren irrelevant. Neben der moralisch-sittlichen Belehrung zielte das Schulspiel nach wie vor auf die Förderung der Gedächtnisübung, der Sprachkunst und des öffentlichen Redens ab (ebd., S. 47).

Antike Komödien wurden unter den o. g. Aspekten im Kontext des Schulspiels betrachtet. Luther selbst formulierte seine Vorstellungen in seinen Tischreden wie folgt: „*Comödien zu spielen soll man um der Knaben willen in der Schule nicht wehren/ sondern gestatten und zulassen. Erstlich/ daß sie sich üben in der Lateinischen Sprache. Zum anderen/ daß in Comödien fein künstlich erdichtet/ abgemalt und fürgestellt werden solche Personen/ dadurch die Leute unterrichtet/ und ein iglicher seines Amtes und Standes erinnert und vermahnet werde/ was einem Knecht/ Herrn/ jungen Gesellen/ Alten gebühre/ wol anstehe/ und was er thun soll, ja, es wird darinnen furgehalten und für die Augen gestellet/ aller Dignitäten/ Grad/ Aemter und Gebühr/ wie sich ein iglicher in seinem Stande halten soll im äusserlichen Wandel, wie in einem Spiegel. [...] Und Christen sollen Comödien nicht ganz und gar fliehen/ darum daß bisweilen grobe Zoten und Bulerey darinnen seyen/ da man doch um derselben willen auch die Bibel nicht dürfte lesen. [...] Comödien gefallen mir sehr wohl von den Römern/ welche fürnehmste Meinung/ causa finalis, und endlich Ursach ist gewest/ daß sie damit als mit einem Gemälde und lebendigen Exempeln die tüglichen Menschen zum Ehestand locken/ und von Hurery abziehen*“ (Luther, 1700, S. 714). Dennoch galten manche der lateinischen Komödien in den Augen der Reformatoren um Luther als moralisch bedenklich. So wurden die Inhalte römischer Komödien, die nicht selten Dirnen und Kupplerinnen

aufzutreten ließen (Klepacki, 2005, S. 12), durch alttestamentarische Stoffe ersetzt, was zu Bibeldramen führte, die meist in deutscher Sprache verfasst waren (Hauéis, 1982, S. 43), bzw., war das Stück nicht in deutscher Sprache, wurde vor jedem Akt eine Einführung in deutscher Sprache gehalten (Cardi, 1983, S. 18). Auch neutestamentarische Stoffe wurden behandelt (Cardi, 1983, S. 18), jedoch lehnte Luther die Darstellung der Leiden Christi (die häufig in den geistlichen Spielen des Mittelalters aufgegriffen wurden) ab (Bremer, 2008, S. 59). Das protestantische Drama konnte folglich als eine Art Ergänzung der Predigt verstanden werden (Metz, 2013, S. 820). Luther selbst wie auch Melancthon sahen – trotz der o. g. Bedenken – insbesondere in Terenz einen „Lehrer der Sitten“ (s. o.). Einigkeit bestand darin, dass das protestantische Schultheater primär der sittlich-religiösen Belehrung diene oder, wie es Bremer zusammenfasst: *„Nicht nur wegen seiner Möglichkeiten zur Förderung der rhetorischen Kompetenzen war es [das Drama] beliebt, sondern auch als Medium zur Popularisierung biblischen und theologischen Wissens und zur Moraldidaxe“* (Bremer, 2008, S. 62).

Als Zentren des protestantischen Schultheaters etablierten sich im 16. Jahrhundert Augsburg und Straßburg (Hauéis, 1982, S. 43 ff.) (Metz, 2013, S. 33). In Straßburg waren die Vorstellungen von so großem Erfolg, dass ab dem Jahre 1565 aufgrund des immensen Zuschauerandrangs in den Hof des Gymnasiums verlegt werden mussten. Das Schultheater nahm in dieser Zeit eine mit dem heutigen Stadttheater vergleichbare Rolle ein. Aus dem Gymnasium heraus wurde das Akademietheater gegründet (Brauneck, 1993, S. 544 ff.) Dieses agierte äußerst professionell (Metz, 2013, S. 33). Dies kam einer weiteren Intention des protestantischen Schultheaters nach, die weniger einer geistlichen als vielmehr einer weltlichen Logik folgte: Werbung in Form von Öffentlichkeitsarbeit. So wurden die Einrichtung und der Unterhalt der Schulen aus Mitteln der gesamten Bürgerschaft, verwaltet durch den Rat, finanziert (Maassen, 1929, S. 40). Im Rahmen der öffentlichen Vorstellungen konnten die Schulen der breiten Bürgerschaft *„die Fortschritte der Schülerschaft in der Erfassung der weltlichen und geistlichen Erziehungsziele am ehesten“* darbieten (ebd.). So repräsentierten die Schultheateraufführungen durch die dargebotene Qualität die Qualität der Bildungseinrichtung (Bremer, 2008, S. 60). Neben der Demonstration des Bildungsstandes dienten die Vorstellungen des Schultheaters aber auch zur Unterhaltung der reichen Bürgerschaft. Durch die enge Verquickung von Bürgerschaft (Finanzier) und Schulen ist es naheliegend, dass die Schulmeister dem Wunsch der Bürgerschaft folgten und unterhaltsame Stücke konzipierten und einstudierten. In den 80er Jahren des 16. Jahrhunderts finden sich verschiedene Eintragungen in Schuldordnungen Altdorfer Schuldordnung 1583 und der Nordhäuser Schulordnung 1583 (Maassen, 1929, S. 41) (Metz, 2013, S. 40), die explizit die Schulspiele festschreiben, die zur Unterhaltung und Zerstreung der Bürgerschaft dienen sollten. In Straßburg rekurrten 1580 gar Rektor und Lehrerschaft in den Verhandlungen um ein neues Theater auf den immensen Zuschauerzuspruch (ebd.).

Die immense Aufmerksamkeit, die dem Theater durch die Bürgerschaft zukam, hebt in Bentleys Formel nun C hervor. A spielt B, um C zu belehren und zu unterhalten. Wenn C sich gut unterhalten fühlt, dann hat dies positive Effekte auf die Institution, die das Theaterspiel initiiert – hier die Schule. Damit wurde das Theaterspiel für die Institution Schule alsbald zu einem effektiven Instrument der Öffentlichkeitsarbeit, die einerseits mit der Pflege und dem Ausbaus des guten Rufs, andererseits mit finanziellen Mitteln in Form von Unterstützung, Spenden und Zuwendungen durch die Bürgerschaft einherging. Das Theaterspiel entwickelt so eine Bedeutsamkeit über die Komponenten von A, B und C hinaus. Es wird relevant für die Institution Schule (D).

Im 17. Jahrhundert erreicht das protestantische Schultheater seine Blütezeit. Diese ist eng mit Christian Weise (1642-1708) verbunden. Als Direktor des Zittauer Gymnasiums und Dramatiker prägte er das Schuldrama nachhaltig. Weise verfasste ca. 100 Schulkomödien, von denen jeweils im Herbst drei durch Schüler aufgeführt wurden (Cardi, 1983, S. 19). „*Vor dem Hintergrund des Ideals eines vielseitig gebildeten, zu praktischen Fähigkeiten erzogenen weltgewandten Mannes richtete Weise die Wirksamkeit seiner Stücke auf Realien und deutsche Oratorien aus*“ (Klepacki, 2005, S. 13). Damit wurde der deutschen Sprache im Rahmen des Rhetorikunterrichts Raum eingeräumt, was maßgeblich zur Herbeiführung des Sprachwechsels von Latein zu Deutsch im Unterrichtsgeschehen (Beginn des 18. Jahrhunderts) beitrug und damit einen hohen bildungsgeschichtlichen Einfluss hatte (Hauois, 1997, S. 25) (Bremer, 2008, S. 64).

Die Rolle des Schuldirektors Christian Weise ist exemplarisch für das Schultheater des 17. Jahrhunderts. Weise vereint das Interesse an B und die Erwartung der Vermittlung der Inhalte auf A und C mit der gekonnten Interessenvertretung der Institution D.

Gerlach zitiert hierzu Otto Kaemmlers Schrift aus dem Jahre 1879 „Christian Weise: Ein Sächsischer Gymnasialrektor aus der Reformzeit des 17. Jahrhunderts“: „*Die Beredsamkeit nach den Bedürfnissen der lebendigen Gegenwart zu lehren, so wie sie Aristoteles und Cicero lehren würden, wenn sie in dieser Zeit lebten, also seine Zöglinge sowohl für geistliche wie weltliche Reden an Höfen wie in bürgerlichen Verhältnissen zu schulen, daß sie, im Besitz einer rhetorica universalis, jeder Gelegenheit gewachsen seien*“ (Gerlach, 1915, S. 94 f.), das war die Intention Weises. Diese folgte Weises Überzeugung, dass das Lernen nur verbunden mit Vergnügen und Abwechslung gelingen kann. Damit setzte er sich explizit gegen die übertriebene Frömmigkeit der Pietisten ab (Wels, 2012, S. 182). Die Pietisten, ebenfalls Vertreter des Protestantismus, betrachteten das protestantische Schultheater mit großer Skepsis. Weise hingegen vertrat engagiert die Meinung, dass die Schulbühne den Schülern vielmehr die Möglichkeit zum Probehandeln geben sollte. Die Aneignung der Realität wurde durch den spielerischen Nachvollzug ermöglicht (Cardi, 1983, S. 19). Damit stand für Weise nicht die Lehre der Scholastik, sondern die Möglichkeit zur Erlangung einer Vertrautheit mit den Gegebenheiten des modernen Staates im Zentrum (Wels, 2012, S. 181). Dieser Ansatz ist sehr modern, wird doch auch heute Theater in der Schule als Erprobungsraum