

Zum *Performative Turn* in der Arbeit mit Bildmedien

Theoretische Überlegungen und konkrete Impulse für die theaterpädagogische Arbeit im Unterricht

* alexander.hoffelner@univie.ac.at, Institut für LehrerInnenbildung, Universität Wien

eingereicht am: 11.05.2020, akzeptiert am: 08.09.2020

Der Artikel erörtert die Schnittstellen von Theaterpädagogik, allgemeinen Bildungszielen und GW-Unterricht und zeigt anhand der Arbeit mit Bildern, wie diese in der Unterrichtspraxis performativ umgesetzt werden kann. Anhand konkreter, niederschwellig anwendbarer theaterpädagogischer Methoden sollen vielfältig einsetzbare Alternativen zur Bildbeschreibung/-analyse mittels Leitfäden dargeboten werden, die über die rein kognitive Ebene hinaus auf die ästhetisch-leibliche Auseinandersetzung abzielen und dadurch Kreativität und Reflexivität fördern.

Keywords: Bildanalyse, Theaterpädagogik, Improvisation, Kreativität, Ästhetische Bildung

On the performative turn in education with visual media: Theoretical thoughts and precise impulses for theatre in education

This paper examines the relation between theatre in education, general educational objectives and teaching geography and economics. It presents theatrical methods, which show how this relation can be realised performatively in a classroom setting. Several methods show how working with pictures in class can be realised without adhering to strict guidelines or inflexible structures that only resemble cognitive aspects of learning. Instead, these methods rather promote creativity and reflexivity in a bodily and aesthetic way.

Keywords: Picture Analysis, Theatre in Education, Improvisation, Creativity, Aesthetic Education

1 Vom *Iconic Turn* zum *Performative Turn* – eine Annäherung

Bilder sind in unserem Leben omnipräsent. Sie sind ein wesentlicher Teil unseres Alltags und können eine gesellschaftliche Kraft erzeugen, die (nicht erst seit dem Zeitalter der Digitalisierung) aus unserer Gesellschaft kaum wegzudenken ist. Auf diesen Umstand weisen Theoretiker/innen wie W. J. T. Mitchell seit den 1990er-Jahren, als sie den *iconic turn* (manchmal auch *pictorial turn*) für die Sozial- und Kulturwissenschaften proklamierten, hin (vgl. Stiegler 2008: 2). Darunter wurde der Wandel von einer textdominierten zu einer visuellen Kultur verstanden: „Nach einer Phase, in der die Phänomene aus Zeichen zu bestehen schienen und die Welt ein Text war, der ‚gelesen‘ werden konnte, kamen die Bilder zum Zug“ (Ursprung 2013: 62).

Im Leben Jugendlicher spielen Bilder, vor allem in digitalisierter Form, eine bedeutende Rolle. So kursieren die stark bild- und kaum textdominierten Apps Instagram und Snapchat auf Platz 2 und 4 der wichtigsten Apps für Jugendliche. Immerhin die Hälfte der deutschen Jugendlichen im Alter von 12 bis 19 Jahren verwendeten diese im Jahr 2018 täglich (!) (vgl. MPFS 2018: 36 ff.); für Österreich kann von ähnlich hohen Zahlen ausgegangen werden (vgl. jugendkultur.at 2018). Auch in der Geographie (vgl. Schlottmann & Miggelbrink 2015) sowie im GW-Unterricht haben Bildmedien eine traditionell sehr wichtige Rolle. Letztere dokumentiert sich u. a. in ihrer vielfachen Verwendung in Schulbüchern (vgl. Sitte 2006).

So sehr die Kulturwissenschaften in den 1990er-Jahren den *iconic turn* vollzogen, so sehr kann es als bis dato uneingelöstes Desiderat der Didaktik bezeichnet

werden, den *performative turn* im schulischen Unterricht zu vollziehen. Darunter soll im Folgenden die Hinwendung zu einer Didaktik und Methodik schulischen Unterrichts verstanden werden, die das lernende Subjekt und seine leibliche Präsenz sowie ästhetisches Wahrnehmen und performatives Handeln in Interaktion mit anderen Lernenden in den Mittelpunkt stellt. Durch den *performative turn* in Lehr-Lernprozessen nimmt außerdem die Prozesshaftigkeit – im Unterschied zu einer Produktorientierung – in Verbindung mit Kreativität und Reflexivität eine hohe Bedeutung ein (vgl. Pfeiffer 2013). Gegenüber der bildenden Kunst und der Musik, die in Schulen durch eigene Fächer vertreten sind, ist die Theaterpädagogik, als eine der performativen Ansätze schlechthin, immer noch eine Art Orchidee im Fächerkanon des (zumindest österreichischen) Schulwesens, obwohl der Mehrwert theatraler Methoden nicht nur im Hinblick auf die vielfach geforderte Methodenvielfalt (vgl. Meyer 2011: 64 ff.) auf der Hand liegt. Eine zentrale These dieses Beitrags ist es, dass die Einbindung theaterpädagogischer Methoden in den schulischen Unterricht dazu beitragen kann, den *performative turn* im Lehren und Lernen zu vollziehen.

Wirft man nun einen Blick auf die Arbeit mit Bildmedien im GW-Unterricht, wie sie in Fachzeitschriften und Schulbüchern vorgeschlagen wird, finden sich dort oftmals eine Reihe von Fragen bzw. ganze Leitfäden zur Bildanalyse, die nach dem Schema Beschreibung – Interpretation – Bewertung aufgebaut sind und vorsehen, schriftlich oder im Dialog mit der Lehrperson rein kognitiv bearbeitet zu werden (z. B. ISB o.J.: 7; Sitte 2006: 54 f.; Lenz & Hieber 2007; Mayrhofer 2010: 120 ff.). Die theaterpädagogische Arbeit kann über die kognitive Ebene hinausgehen und einen ganzheitlichen, ästhetischen und nachhaltigen Lernprozess ermöglichen (vgl. Domkowsky 2011; Domkowsky & Walter 2012: 116), der zudem Kreativität fördern kann (vgl. Hoffelner 2019a, 2020). Theatrale und damit performative Ansätze spielen jedoch in der Arbeit mit Bildmedien im Unterricht bis dato eine tendenziell wenig beachtete Rolle.

In diesem Sinne soll der vorliegende Beitrag konkrete Möglichkeiten der Arbeit mit Bildern im GW-Unterricht vorstellen, die durch den Einsatz theaterpädagogischer Methoden auf eine performative und reflexive Auseinandersetzung mit Bildern und ihren Inhalten abzielen. Das Ziel ist es, den Leserinnen und Lesern Möglichkeiten an die Hand zu geben, in ihrem Unterricht alternative Wege der Arbeit mit Bildern zu beschreiten, die nicht nur überfachliche Ziele wie Kreativität und Reflexivität, sondern auch fachspezifische Ziele des GW-Unterrichts fördern können. Die Methoden selbst sind – ob mancher Vorbehalte

gegenüber der Theaterpädagogik – bewusst niedrigschwellig gestaltet, sodass auch theaterpädagogisch wenig erfahrene Lehrende und deren Schüler/innen damit ihre Freude haben und daraus ihren Nutzen ziehen können.

Zu diesem Zweck soll zunächst eine theoretische Grundlage über die Konzepte Performativität und Leiblichkeit im Rahmen der Visuellen Geographien und der Pädagogik, sodann über *disciplined improvisation* (vgl. Sawyer 2011) sowie die Theaterpädagogik im Allgemeinen geschaffen werden. Im Anschluss daran wird auf die Verbindung dieser Konzepte zu den allgemeinen Bildungszielen sowie fachspezifischen Zielen des GW-Unterrichts eingegangen und danach eine Reihe an Methoden vorgestellt, die in dem zuvor erörterten Sinne in Klassen unterschiedlicher Schulstufen eingesetzt werden können. Der Anspruch dieses Artikels ist es, einen Methodenpool zur Verfügung zu stellen, der nicht auf einen konkreten Inhalt bzw. ein Bild festgelegt, sondern stattdessen vielfältig einsetzbar ist. Einige Anmerkungen aus meiner eigenen Praxis runden den Beitrag inhaltlich ab.

2 Performativität, Leiblichkeit, Emergenz – Bildarbeit im Kontext der Visuellen Geographien

Bilder wurden in den Geowissenschaften und im Geographieunterricht lange Zeit auf ihre Funktion als „Repräsentation von etwas“ im Sinne einer Visualisierung reduziert. Die „Visuellen Geographien“, die sich im Anschluss an den *iconic turn* formierten, hinterfragen diesen reinen Repräsentationscharakter visueller Darstellungen. Er greift für sie zu kurz. Die Trennung von Realität und Bild sowie von Visualität und Materialität werden dabei kritisch hinterfragt. Bilder werden „als etwas [verstanden], das erst existiert, wenn materielle Objekte einem Betrachter als Bilder, als etwas (allein) Sichtbares, erscheinen“ (Schlottmann & Miggelbrink 2015: 16). Damit rückt die subjektive Komponente in der Bildrezeption in den Mittelpunkt. Das Bild wird erst durch die betrachtende Person zum Bild. Es wird einerseits durch Subjekte erstellt, Realität(en) damit aus einem bestimmten Blickwinkel zu einem bestimmten Zeitpunkt mit einem bestimmten Ziel eingefangen, und andererseits – und das ist der wesentliche Punkt im Rahmen didaktischer Überlegungen – von einem Subjekt rezipiert. Dabei wird es nicht nur kognitiv, sondern auch leiblich-ästhetisch wahrgenommen: „Das Gefühl, das sich einstellt, wenn wir mit Bildern umgehen, lässt sich als leibliche Spur beschreiben, die uns über unseren Körper einen Hinweis darauf gibt, ob wir auf dem richtigen Weg sind“ (Dickel 2015: 245). In der Be-

trachtung von Bildern ist also nicht nur der „Geist“¹ im Sinne der kognitiven Verarbeitung, sondern auch der Leib relevant. Wir nehmen ein Bild mit unseren Sinnen wahr und erspüren es leiblich. In diesem Prozess wird auf kognitiver Ebene ein implizites Erfahrungswissen wirksam, das die Wahrnehmung und leibliche Spur beeinflusst, lenkt oder auch irritiert. Im Sinne des *embodiment*, das eine solche Verbindung von Körper und „Geist“ im Lernprozess propagiert (vgl. Tat 2018: 173 f.), ist hier ein Ungleichgewicht zugunsten der kognitiven Seite feststellbar: Der Aspekt des Leiblichen im Zusammenhang mit Lernprozessen scheint im schulischen Alltag – sieht man einmal vom Sportunterricht ab – tendenziell unterzugehen (vgl. Köhler 2017: 143). Will man Lernen jedoch ganzheitlich auffassen, so kann es als leibliches Lernen konzipiert werden. Bei Liebau (2007: 102) geht es dabei um „Bildung und Entwicklung der sinnlichen Wahrnehmung, der aktiven Handlungsfähigkeit, der Fähigkeit zur Stilisierung und Gestaltung des Auftritts, um die Fähigkeit zu körpersprachlichem Ausdruck und um die Fähigkeit zur Intersubjektivität.“ Im Sinne vor allem phänomenologischer Ansätze wird der „Leib“ als Alternative zum Begriff des „Körpers“ konzipiert, der stark auf Materialität reduziert. Der Leib zielt im Unterschied dazu auf die menschliche Wesenheit an sich (vgl. Göhlich & Zirfas 2007: 117).

Im Zusammenhang von Wahrnehmung, Leiblichkeit und Sozialität vollzieht sich mit dem leiblichen auch ein genuin performativer Lernprozess: „In performativen Konstellationen wird die Fokussierung auf die Zeichenprozesse abgelöst durch die Fokussierung auf die konkrete Materialität von räumlichen, zeitlichen Bedingungen und Gegenstände, auf Körperlichkeit und Wahrnehmungsprozesse – auf das konkrete, singuläre Ereignis“ (Wulf & Zirfas 2007: 17 f.). Dieses performative Ereignis, das Zeit, Objekte und Subjekte mit ihren leiblichen und ästhetischen Konstellationen adressiert, weist einen stark transformativen Charakter auf, der für Lern- und Bildungsprozesse höchst relevant ist. Dieser wird bei Liebau mit der „Handlungsfähigkeit“ adressiert und bei Fischer-Lichte als Möglichkeit verstanden, die Welt in Interaktion mit anderen Subjekten verändern zu können. Das Subjekt kann in Wechselwirkung und im Verhältnis zur Welt Veränderungen hervorrufen, die eine hohe transformative Kraft entfalten (vgl. Fischer-Lichte 2016: 113 f.). Theaterpädagogische Ansätze wie jener des Theaters der Unterdrückten

¹ Anmerkung: Der Begriff „Geist“ wird im Rahmen des Konzepts *embodiment* (mitunter auch unhinterfragt) verwendet. Er ist m. E. aufgrund seiner metaphysischen Komponente und vielgestaltigen Verwendung in unterschiedlichen Wissenschaften kritisch zu hinterfragen und genau zu erörtern, was aufgrund der Länge dieses Beitrags hier nicht geleistet werden kann.

von Augusto Boal (1979/2013) zielen ganz stark auf diese Kraft ab.

Im performativ-leiblichen Lernen verlaufen Wahrnehmungs- und Handlungsprozesse jedoch nicht geplant und stringent. Vielmehr springen sie von einem Punkt zum nächsten, was wiederum in Unvorhersehbarkeit resultiert (vgl. Fischer-Lichte 2016: 101 f.). Wird der Lernprozess als ein solch performativer Akt verstanden, so ist festzuhalten, dass Wirklichkeit immer erst im Moment des Handelns entsteht. Sie materialisiert sich in der Kopräsenz aller Akteurinnen und Akteure, sowohl der Spielenden als auch des Publikums (vgl. Fischer-Lichte 2016: 54 f.). Dem performativen Handeln können dabei explizite, vorab festgelegte und auch implizite Regeln unterliegen, welche das eigentliche Handeln ermöglichen und auch einschränken. Darüber hinaus ist der Performativität aber auch das Moment der Emergenz inhärent. Es können immer unerwartete, unvorhergesehene Phänomene auftauchen, die einer Handlung eine neue Wendung geben oder etwas in eine neue Richtung lenken. Performatives Lernen bedeutet also, weder den genauen Ablauf noch das Ende bestimmen oder vorhersagen zu können. „Für performative Prozesse ist generell festzuhalten, dass aufgrund der Unvorhersehbarkeit für sie ein [...] Verhältnis von Intentionalität und Emergenz gilt“ (Fischer-Lichte 2016: 84). Dieses Verhältnis wurde für die Allgemeine Didaktik von Keith Sawyer in seinem Konzept der *disciplined improvisation* thematisiert und für den Unterricht wirksam gemacht.

3 Disciplined Improvisation als Schlüsselkonzept einer zeitgemäßen Schule

R. Keith Sawyer zählt zu jenen Bildungsforschern, die seit Jahren betonen, dass die gängigen Schulsysteme des globalen Nordens nicht auf die heutige Wirtschaft vorbereiten. Sie seien – so die Argumentation – immer noch auf die Industriegesellschaften vergangener Zeiten ausgerichtet und nicht so sehr auf die *creative economy*, die heute zumindest in Europa und Nordamerika von wesentlicher Bedeutung sei (vgl. Sawyer 2006).² Der *creative economy* gehe es nicht um die Reproduktion (Industriegesellschaft), sondern um die kreative Produktion neuen Wissens, die sich primär kollaborativ vollziehe. Schule müsse dementsprechend Kreativität fördern, anstatt Kinder und Jugendliche lediglich Wissen reproduzieren zu lassen, das in Zeiten der „Wissensexpllosion“ (vgl.

² Eine ähnliche Argumentation findet sich auch im Hinblick auf Schulentwicklung im Allgemeinen, z. B. bei dem Versuch der vielfach ausgezeichneten Schulexpertin und ehemaligen Direktorin der Berliner Gemeinschaftsschule Margret Rasfeld. Zur Kritik am Schulsystem siehe bspw. Rasfeld & Breidenbach (2019: 36-49).

Burke 2015) ohnehin unüberschaubar wird und eine immer kürzere Halbwertszeit besitzt. Sawyer weist einmal mehr auf ein Grundproblem des schulischen Unterrichtens hin, das auch bell hooks thematisiert, wenn sie* meint, dass Schüler/innen lernen würden, „that all they will need to do is consume information and regurgitate it at the appropriate moments“ (hooks 2010: 8). Sowohl hooks als auch Sawyer fordern, dass Lernende selbstbestimmt handeln lernen und Wissen eigenständig hervorbringen können. Sie sollen kreativ werden und nicht bloß Vorgekauertes wiederkäuen.

So sehr Sawyer ein zentrales Problemfeld des institutionellen Bildungswesens anspricht, so sehr ist er einer ökonomisch ausgerichteten Verwertungslogik verpflichtet, welche die Funktion von Schule letztlich auf die Vorbereitung auf die Arbeitswelt reduziert. Soll Schule jedoch einen Beitrag dazu leisten, junge Menschen nicht auf ihre Funktion als Humanressource (vgl. Ribolits 2006, Koch 2013) zu reduzieren und viel mehr auf Leben, Gesellschaft, Politik und Wirtschaft vorbereiten, so kann das von Sawyer entwickelte Konzept der *disciplined improvisation* dennoch sinnvoll angewendet werden. Es muss lediglich in Hinblick auf seine Funktion etwas weiter gedacht werden.

Das Konzept der *disciplined improvisation* sieht vor, dass Unterricht in einem Spannungsfeld von Struktur (Fachwissen, Lehrplan, etc.) und Offenheit geplant und durchgeführt wird (vgl. Sawyer 2006, 2011), um so Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten zur Herausbildung von Kreativität und Handlungsfähigkeit zu geben, die es wiederum ermöglichen sollen, sich in der heutigen Welt zurechtzufinden. Dafür brauche es „*fluid (or unexpected) spaces*“ (Beghetto & Kaufman 2011: 96): Diese können als Teile des Unterrichts verstanden werden, in denen Lernende selbst aktiv und gestaltend tätig sind und damit ein hoher Grad an Spontaneität und Improvisation möglich ist. Das erfordert von Lehrenden „not only being able to respond to unexpected moments when they arise during teaching, but also planning their lessons so that such opportunities naturally arise.“ (Beghetto & Kaufman 2011: 97) Nicht zuletzt wird in diesem Zusammenhang auch schon seit einiger Zeit das Konzept der „Pädagogischen Improvisation“ als wesentliche Kompetenz von Pädagoginnen und Pädagogen diskutiert, bis dato jedoch mit wenig Reichweite.³

Auch die Arbeit mit Bildern darf nicht anhand von Leitfäden, wie sie vielfach kursieren, stur abgearbeitet und im schlimmsten Fall auch noch rein auf die von

den Lehrpersonen erdachten bzw. im Lehrer/innenbegleitheft von Schulbüchern aufgelisteten Antworten abzielen. Dann wäre sie nämlich zu stark auf die Strukturseite hin ausgerichtet, die es verunmöglicht, auf Lernende und deren Lernprozesse individuell einzugehen. Auch hier können und müssen *fluid spaces* geschaffen werden, in denen gemeinsam, aktiv und schüler/innenorientiert improvisiert⁴ werden kann. Theaterpädagogische Ansätze sind per se dieser Logik verpflichtet und können damit – so die These dieses Beitrags – eine gute Möglichkeit bieten, Unterricht als *disciplined improvisation* zu denken, zu gestalten und durchzuführen.

4 Möglichkeiten, Chancen und Prinzipien theaterpädagogischer Arbeit

Die Theaterpädagogik ist ein Feld, das in der heutigen Form erst seit den späten 1960er-Jahren besteht und seitdem auch im deutschsprachigen Raum zunehmend Anerkennung findet. Ihr Einsatz im Unterricht kann zum Erreichen allgemeiner Bildungsziele sowie fachspezifischer Ziele und Kompetenzen beitragen und ermöglicht einen schüler/innen- und handlungsorientierten Unterricht, der sowohl die bereits erörterten Konzepte der Performativität und Leiblichkeit sowie auch die *disciplined improvisation* angemessen berücksichtigen kann. Er sollte jedoch nicht auf Fächer wie Englisch oder Deutsch reduziert werden, innerhalb derer diverse Methoden bereits unter dem Label „Dramapädagogik“ kursieren, sondern kann sinnvollerweise in allen Fächern stattfinden (vgl. Vaßen 2016: 87 ff.), auch im Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterricht.

Gegenüber jenen Methoden, die üblicherweise die schulische Bildung dominieren, ermöglichen theatrale Methoden „mit ihrer Verbindung von Handeln und Reflektieren eine schülerorientierte Lernsituation, die über eine rein kognitive Herangehensweise hinausgeht und so durch die Einbeziehung sinn-, körper- und erfahrungsbezogener Elemente eine erweiterte Perspektive eröffnet“ (Vaßen 2016: 92). Es geht also in der Theaterpädagogik um eine tiefgehende und ganzheitliche Erfahrung, die Kognition, Wahrnehmung, Emotion und Performativität miteinander verbindet. Die theaterpädagogischen Herangehensweisen erschöpfen

³ In diesem Kontext kann auf Pädagogische Improvisation nicht näher eingegangen werden, weshalb auf die – auch online zugänglichen – Arbeiten von Holdhus et al. (2016), Ben-Horin (2016), Aadland et al. (2017) und Mæland & Espeland (2017) verwiesen sei, die dieses Themenfeld unter dem Namen „Improvisation in Teaching and Education“ diskutieren.

⁴ In der Alltagswahrnehmung wird Improvisation oft mit dem Handeln aus einer Not heraus verbunden und ist eher negativ konnotiert. Das hat damit zu tun, dass immer noch der zweckrationale Mensch als Ideal angesehen wird (vgl. Kurt 2008). In diesem Artikel wird Improvisation jedoch als positive Möglichkeit wahrgenommen, um Lernprozesse zu gestalten und durchzuführen. Es geht um das bewusste Einlassen auf offene und damit unvorhersehbare Situationen.

sich dabei nicht in der Nachahmung bzw. Reproduktion, sondern sind per se kreativ, vor allem, wenn sie – wie die hier vorgeschlagenen Methoden – aus dem Repertoire des Improvisationstheaters schöpfen. Kreativität soll dabei als „a combination of originality, uniqueness, or novelty and meaningfulness, usefulness, or task appropriateness“ (Beghetto & Kaufman 2011: 97) verstanden werden. Wenn Menschen improvisieren – also im Moment spontan szenisch agieren – realisiert sich etwas Neues, das erst durch die Lernenden ans Tageslicht kommt. Sie sind dabei nicht nur kreativ, sondern arbeiten ganzheitlich und mit allen Sinnen. Der eigene Leib steht in Wechselwirkung mit seiner Umgebung/Umwelt.

Die Theaterarbeit kann vor allem durch ihren stark reflexiven Charakter sowohl zur Selbst- als auch zur Welterkenntnis verhelfen. In dem Zusammenhang ermöglichen theaterpädagogische Methoden den Lernenden den Ausbau ihres eigenen Selbstbewusstseins und Selbstwertgefühls, aber auch der Konzentration, Kommunikation und Kooperation (vgl. Liebau et al. 2009: 136). Diese oftmals erwünschten bzw. propagierten Auswirkungen des Theaterspiels auf die Menschen sind mittlerweile zu einem Teil auch empirisch belegt. So konnte gezeigt werden, dass theaterpädagogische Methoden ein sehr nachhaltiges und tiefgehendes Lernen im Hinblick auf verschiedene soziale und personale Kompetenzen ermöglichen (vgl. Domkowsky 2011; Domkowsky & Walter 2012: 116).

Umso mehr sind diese Aspekte realisierbar, wenn auch in der theaterpädagogischen Arbeit improvisiert wird. Improvisation wird dabei zunächst einfach als Agieren und Reagieren in unvorhersehbaren und unvorhergesehenen Situationen verstanden. Im theatralen Kontext spielt dieses Prinzip im Improvisationstheater schon lange eine wesentliche Rolle (vgl. Lösel 2013). Im Mittelpunkt steht dabei das spontane Handeln im Moment und das Eintauchen in eine andere Figur, also der Perspektivenwechsel, wobei Lernende dabei immer auch sie selbst bleiben: Im Erproben der anderen Perspektiven verschränken sich Wirklichkeit und Fiktionalität (vgl. Klepacki & Zirfas 2013: 172). Diese Zwischenräume des Seins ermöglichen Perspektivenwechsel, Grenz- und Differenzenerfahrungen und damit auch Reflexion. Darüber hinaus können theaterpädagogische Ansätze auch Interaktivität, Sozialität, Individualität und Selbstständigkeit fördern (vgl. Liebau et al. 2009: 7).⁵

⁵ Des Weiteren gibt es zahlreiche Ansätze, wie theaterpädagogische Methoden auch überfachliche Ziele und Kompetenzen fördern können, die in engem Zusammenhang mit dem GW-Unterricht stehen. Hier scheint mir vor allem die Nähe des GW-Unterrichts zur Politischen Bildung (vgl. Germ 2009) sowie zu einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung wesentlich, für die ich an anderer Stelle Möglichkeiten der theaterpädagogischen Arbeit erörtert habe (vgl. Hoffelner 2019a, 2019b, 2020).

5 Theaterpädagogik, Bildmedien und GW-Unterricht

Dadurch, dass der hier vorgestellte Ansatz auf nahezu alle Inhalte des GW-Unterrichts angewendet werden kann und thematisch nicht eingengt werden soll, wird hier vielmehr auf die Verbindung zu allgemeinen Bildungszielen und zu fördernden Kompetenzbereichen im GW-Unterricht eingegangen. Die Verknüpfung mit konkreten Inhalten aus dem Lehrplan obliegt damit der jeweiligen Lehrperson. Der Zusammenhang mit den derzeit gültigen geographisch-ökonomischen Basiskonzepten soll im Anschluss exemplarisch anhand des Konzepts „Raumkonstruktion und Raumkonzepte“ gezeigt werden.

Als zentraler Aspekt eines zeitgemäßen GW-Unterrichts kann eine Anthropozentrierung festgemacht werden, die sich unter anderem im Satz: „Im Mittelpunkt des Unterrichtsfaches Geographie und Wirtschaftskunde (GW) steht der Mensch“ (BMBWF 2020a; BMBWF 2020b: 56) zeigt. Auch in den Bildungsbereichen und den Inhalten ist feststellbar, dass der Mensch als Betrachtungs- und Handlungs-subjekt zentral im Hinblick auf den GW-Unterricht ist. Gerade das spricht für einen theaterpädagogisch orientierten Unterricht, der immer die Ideen, Vorstellungen, Handlungen sowie die darauf gerichtete Reflexivität der Lernenden in den Mittelpunkt stellt und damit den Prinzipien der Adressatinnen- und Adressatenorientierung und der Handlungszentrierung besonders gerecht wird. Das lässt sich auch sinnvoll mit der Arbeit mit Bildmedien verknüpfen, da die Wahrnehmung von Bildern ebenfalls ein subjektives Unterfangen darstellt (vgl. Sitte 2006: 49; Dickel 2015). Darüber hinaus sind vor allem Mehrperspektivität und kooperatives Lernen im Rahmen des hier vorgeschlagenen Ansatzes gegeben (vgl. Pichler & Vielhaber 2012: 46), da in der Theaterarbeit alle Perspektiven Raum bekommen und kollaborativ Bilder, Szenen und Geschichten erarbeitet werden. So können durch die theaterpädagogische Arbeit wesentliche didaktische Prinzipien des GW-Unterrichts angesprochen werden.

Durch die performative Bildarbeit können drei Bildungsbereiche, nämlich „Sprache und Kommunikation“, „Mensch und Gesellschaft“ sowie „Kreativität und Gestaltung“, ins Blickfeld der Argumentation geholt werden (Tab. 1). In der performativen Bildarbeit geht es schließlich darum, mit Bildern zu arbeiten und dadurch sprachliche Kompetenzen zu entwickeln bzw. über und durch die Bilder in kommunikativen Austausch zu treten (Sprache und Kommunikation). Diese Bilder werden aber nicht rein kognitiv betrachtet, sondern vielmehr performativ „erforscht“, um daraus Eigenes zu entwickeln (Kreativität und Gestal-

tung). Außerdem geht es um die Übernahme fremder Perspektiven, die jeglicher theatralen Arbeit inhärent ist und auch mit der „Entwicklung von Toleranz gegenüber Anderen“ (BMBWF 2020a) verknüpft werden bzw. hier sogar einen Schritt weiter in Richtung der Entwicklung von Verständnis und Akzeptanz leisten kann. Um Andere und ihre Perspektiven akzeptieren zu können, kann es notwendig sein, sich in ihre Perspektiven hineinzusetzen und diese verstehen zu lernen (Mensch und Gesellschaft). Insofern kann die theaterpädagogische Arbeit wertvolle Beiträge zu drei allgemeinen Bildungsbereichen leisten, die im GW-Unterricht relevant sind. Diese sind nicht isoliert voneinander zu verstehen, sondern in wechselseitiger Beziehung.

Tab. 1: Allgemeine Bildungsbereiche und Schnittpunkte mit der theaterpädagogischen Arbeit (nach BMBWF 2020a, 2020b)

Kategorien	Schnittpunkte
Sprache und Kommunikation	Erwerb von Sprachkompetenz durch Auswertung von Texten, Bildern und grafischen Darstellungsformen; Einbeziehung aktueller Massenmedien
Mensch und Gesellschaft	Entwicklung von Toleranz gegenüber dem Anderen [...];
Kreativität und Gestaltung	Kreative Darstellung von Sachverhalten

Geht man nun von den allgemeinen Bildungszielen zu den fachspezifischen Zielen, Anforderungen und Kompetenzen über, die konkret durch den GW-Unterricht gefördert werden sollen, lassen sich folgende Schnittstellen mit der theaterpädagogischen Arbeit identifizieren. Ein wesentliches Ziel des GW-Unterrichts ist es, Schüler/innen im Hinblick auf ihre Zukunft in einer globalen Welt vorzubereiten. Kreativität spielt – wie eingangs konstatiert wurde – in der heutigen Welt eine sehr starke Rolle. Ebenso ist es um die kollaborative Arbeit in Teams sowie um die Fähigkeit zur Improvisation bestellt. Insofern können die hier vorgestellten Methoden einen wesentlichen Beitrag im Hinblick auf die Zukunftsorientierung des GW-Unterrichts leisten (vgl. BMBWF 2012: 7).

Je nach inhaltlichem Fokus der Bildarbeit können unterschiedliche Kompetenzen angesprochen werden. Naheliegend ist es, hier die Methodenkompetenz anzusprechen, die durch die Analyse und tiefgehende Bearbeitung von Bildmedien gefördert werden kann. Die Schüler/innen können lernen, ihre Beobachtungsgabe zu schulen und ein Bild auf verschiedenen Ebenen (Raum, Perspektive der Personen, Objekte, etc.) wahrzunehmen. Die gewonnenen Einsichten und Erkenntnisse können dahingehend auch Orien-

tierung in der Welt verschaffen sowie bei zukünftigen Handlungen und Entscheidungen wichtig sein. Gelingt es beispielsweise durch die Arbeit an einem Bild, das Näherinnen in Bangladesch in ihren Fabriken zeigt, sich in ihre Perspektive zu versetzen, diese Perspektive in globalökonomische Zusammenhänge zu stellen und dabei auch eine reflexive Beziehung zu sich selbst herzustellen, kann das potenziell zukünftige Konsumententscheidungen beeinflussen. Außerdem kann dieser Punkt durch den Bezug zur Entwicklung sozialer und persönlicher Kompetenzen sowie der Förderung von Kreativität begründet werden. Auch der zukünftige Umgang mit Medien sowie das Hinterfragen der eigenen Rolle in verschiedensten gesellschaftlichen Bereichen kann damit gefördert werden (Gesellschaftskompetenz). Ob und inwieweit mit der performativen Bildarbeit auch Synthese-, Umwelt- und Wirtschaftskompetenz gefördert werden können, liegt an der konkreten Umsetzung eines bestimmten Inhalts sowie der Auswahl bestimmter Bilder (vgl. BMBWF 2020a, 2020b).

Der hier vorgestellte Ansatz kann auch verschiedene Raumkonzepte berücksichtigen, die über den Raum als „Container“ hinausgehen. Es geht hier insbesondere auch darum, wie Räume wahrgenommen und gemacht werden (vgl. Wardenga 2002). Nicht nur die auf den Fotos dargestellten Räume werden analysiert, wahrgenommen und die eigene Wahrnehmung performativ umgesetzt, sondern durch die performative Umsetzung selbst werden durch das Spielen und Darstellen neue Räume entworfen und gestaltet, spontan umgesetzt. Der Fokus der Reflexion der einzelnen Übungen kann auch das Konzept „Raum“ in den Mittelpunkt seiner Betrachtungen stellen. Damit wird dieser Vorschlag auch einem der zentralen Basis-konzepte des GW-Unterrichts gerecht (vgl. Jekel & Pichler 2017: 8).

Abschließend ist zu sagen, dass der Einsatz der hier vorgestellten Methoden sehr unterschiedlich stattfinden kann und von der jeweiligen Zielsetzung der Lehrperson abhängt. Insofern konnten die zu fördernden Kompetenzen hier nur skizziert werden. Eine konkrete Umsetzung wird einige der Kompetenzen in den Mittelpunkt rücken, während andere nur am Rande oder gar nicht berücksichtigt werden.

6 Methodenpool – Performative Bildarbeit

Die hier vorgestellten Methoden wurden in meiner Arbeit mit BHS-Schülerinnen und -Schülern, Lehramtsstudierenden und Lehrerinnen und Lehrern in der Fortbildung über mehrere Jahre hinweg erprobt und immer wieder erweitert und modifiziert. Teilweise gehen sie auf Improvisationsspiele und

-ansätze⁶ zurück, teilweise sind sie im Moment bzw. aus der Arbeit heraus entstanden. So lassen sich auch die von mir eingefügten Anmerkungen aus den Anforderungen meiner Praxis heraus verstehen. Das soll zum einen bedeuten, dass die Methoden selbst relativ ausgereift sind, dass sie das – zum anderen – aber für *meine* Ziele und Zwecke sind. Insofern möchte ich die Lesenden an dieser Stelle ermutigen, die Methoden selbst auszuprobieren, ggf. zu verändern und sie auf die Bedürfnisse und Dynamiken der jeweiligen Klasse, aber auch auf die eigenen Ziele und Anforderungen hin abzustimmen.

Für den Einstieg in die performative Bildarbeit eignen sich vor allem Bilder, die nicht zu abstrakt sind und auf denen „eher mehr“ als „zu wenig“ zu sehen ist. Es sollte aber auch darauf geachtet werden, dass die Bilder für den Anfang nicht zu überladen und damit unübersichtlich sind. Erleichternd kann es auch sein, wenn auf dem Bild mehrere Menschen abgebildet sind. Als mögliche Beispiele für den GW-Unterricht können eine Fotografie einer *Fridays-For-Future*-Demonstration, auf der einige Demonstrantinnen und Demonstranten erkennbar sind, oder das bereits erwähnte Bild von Näherinnen in einer Fabrik in Bangladesch angeführt werden. Für die Bearbeitung selbst können die Lernenden sowohl Personen, als auch Tiere, wie auch Objekte und andere Bildelemente (ein Hochhaus, die Sonne, usw.) auswählen.⁷ Für sämtliche Übungen ist es gut, wenn das Bild groß genug und für alle sichtbar ist (z. B. als Projektion).

Ein zentraler Punkt theatraler Arbeit ist die anschließende Reflexion (siehe dazu Klepacki & Zirfas 2013: 172 ff.). In dieser sollen die Schülerinnen und Schüler überlegen, wie es ihnen bei der jeweiligen Übung gegangen ist. Dabei kann auch die Außenperspektive (Beobachtungen der Lehrperson bzw. der anderen Lernenden) einbezogen werden, die jedoch keinesfalls wertend, sondern vielmehr beschreibend geschehen soll. Viola Spolin (1999: 8 ff.) zufolge sollten die Spielenden insbesondere davon Abstand halten, anderen Anerkennung oder Missbilligung zuteilwerden zu lassen. Das würde nämlich bedeuten, dass eigene Erfahrungen und Vorstellungen auf andere angewendet werden und damit die Freiheit zur Selbstbetrachtung

⁶ Als Einstieg in die weite Welt des Improvisationstheaters und seiner Methoden ist die Lektüre von Viola Spolin (1999), Keith Johnstone (2018) und/oder Augusto Boal (1998/2016) sehr zu empfehlen. Viele der dort vorgestellten Übungen und Spiele können auch im schulischen Unterricht sinnvoll eingesetzt werden.

⁷ Zum Zweck einer einfachen Lesbarkeit des Artikels werden im Folgenden immer Personen als Beispiel herangezogen. Die Bearbeitung funktioniert aber auch im Hinblick auf Objekte, Tiere, etc. analog. Weiters wird hier immer von einem Satz, den sich die Schüler/innen ausdenken, die Rede sein. Es können stattdessen aber auch ein Ausruf, ein einzelnes Wort oder unzusammenhängende Wörter sein, die von den Lernenden eingebracht werden.

eingeschränkt wird. Diese Mechanismen seien „autoritär“ und für die Theaterarbeit zurückzuweisen. Bewertungen würden nämlich die eigene Erfahrung und eigene Erkenntnisse mindern, weil andere bereits die Arbeit für einen oder eine getan hätten. Dennoch können und sollen Selbst- und Fremdperspektive immer wieder möglichst wertungsfrei und wertschätzend gegenübergestellt werden. Die von mir bei den jeweiligen Methoden angeführten Reflexionsfragen sind Vorschläge dafür und können beliebig ergänzt, verändert oder erweitert werden, da auch sie von den jeweils verfolgten Zielen des Unterrichts abhängig sind. Der angegebene Schwierigkeitsgrad sowie die Dauer (Tab. 2) sollen eine grobe Orientierungshilfe bieten und sind nicht absolut zu verstehen. Je nachdem, wie intensiv die Übungen durchgeführt werden, kann die Dauer variieren.

Tab. 2: Methodenübersicht mit Schwierigkeitslevel (1 = leicht, 4 = eher schwierig) und Dauer (1 = kurz, 4 = lang)
(Quelle: eigene Darstellung)

Übung	Level	Dauer
6.1 Bildzitate	1	1
6.2 Arbeit mit Standbildern	2	2–3
6.3 Variationen der Zitate	2	2
6.4 Akustische Bildbelegung I	2	2
6.5 Akustische Bildbelegung II	2	2
6.6 Dialoge schreiben	2–3	3–4
6.7 Dialoge improvisieren	3–4	3–4
6.8 Bildchor	4	3–4

Die Methoden sind bewusst so gewählt und dargestellt, dass sie sowohl einzeln herausgegriffen als auch in der hier vorgestellten Reihenfolge nacheinander durchgeführt werden können. Die Auswahl wird sich dabei natürlich nicht nur nach den Zielen, sondern auch nach dem zur Verfügung stehenden Zeitausmaß richten.

6.1 Bildzitate I

Die Lernenden sehen sich in einem ersten Schritt das ausgewählte Bild genauer an. Sie sollen das in Stille tun und sich dabei eine Person auf dem Bild aussuchen. Nun sollen sie überlegen, was diese Person denken bzw. sagen könnte. Das kann ein einzelnes Wort, ein Ausruf oder auch ein Satz sein. Wichtig ist, dass von da an mit diesem Satz/Wort/Ausruf weitergearbeitet wird. Nach der ersten Phase der Bildbetrachtung sagen sie im Plenum, was sie sich überlegt haben. Mit erfahreneren Lernenden kann dieser erste Schritt des genauen Betrachtens ausgespart werden und sie

können gleich spontan aufgefordert werden, ihre Gedanken auszusprechen.

Wenn es erwünscht ist, können die anderen Schüler/innen im nächsten Schritt jeweils raten, wem auf dem Bild dieser Gedanke/Satz zugeordnet werden kann und ihre Zuordnung auch begründen. Die Schüler/innen können es dann auflösen. Bereits dieser Schritt führt dazu, dass das Bild von allen genauer betrachtet wird. Der Rätselcharakter des Suchens kann dazu führen, dass Schüler/innen besonders motiviert sind, weil sie unbedingt herausfinden wollen, von wem dieser Satz wohl stammen könnte.

Reflexionsfragen: Wie war es für dich, eine Person auf dem Bild auszuwählen? Wie ging es dir beim Finden eines Satzes/eines Gedankens/etc.? Was hast du für dich über die ausgewählte Person herausgefunden? Was erzählen euch die Sätze über das Bild? Was fandet ihr an den Sätzen besonders überraschend bzw. interessant (auch im Hinblick auf das Bild)? Was sagen euch die Sätze über den Raum/die Umgebung bzw. die Raumwahrnehmung? Wie sehen die Menschen ihre Umgebung? Wie sprechen sie über diese? Wie seht ihr den Raum bzw. die Umgebung, in der die Menschen sich bewegen? Wie hat sich der Raum von der ersten Wahrnehmung weg durch die Sätze verändert?

6.2 Arbeit mit Standbildern (Bildzitate II)

Bei dieser Übung wählen – je nach Bild und Motiv – einige Lernende eine Figur auf dem Bild aus. Danach versuchen sie gemeinsam, diese Figuren möglichst wie auf dem Bild als Standbilder nachzustellen. Sie sollen dabei möglichst dieselbe Haltung einnehmen, denselben Abstand und dieselbe Positionierung gegenüber den anderen Figuren nachstellen. Die anderen Lernenden beginnen nun das Standbild zu beschreiben und danach zu interpretieren. Die Aufgabe der Lehrperson ist es hier, möglichst auf diese Unterscheidung von Deskription und Interpretation zu achten. Nun können sich die beobachtenden Lernenden zu einzelnen Figuren dazustellen und versuchen, spontan deren Gedanken auszusprechen. Alternativ dazu können auch die Standfiguren selbst ihre Gedanken aussprechen. Diese Version stellt eine Alternative zu Bildzitate I (5.1) dar. In den folgenden Übungen (5.2, 5.3, 5.4) kann auch mit dem Standbild weitergearbeitet werden (Übung in Anlehnung an Boal 1979/2013: 71 ff.).⁸

Reflexionsfragen: Wie war es für euch, diese Haltung/Position einzunehmen? Welche Gedanken und Gefühle sind dabei in euch hochgekommen? Wie war

es, dann auch diese Gedanken auszusprechen? Wie habt ihr die Sätze empfunden, die von euren Mitschülerinnen und Mitschülern bzw. den anderen Statuen ausgesprochen wurden? Wie wird der „Raum“ in den Standbildern thematisiert/gemacht/verändert? Wie könnte die Umgebung der Figuren aussehen? Warum glaubt ihr das?

6.3 Variationen der Zitate

Die Schüler/innen können nun ihren Satz mehrmals wiederholen und dabei möglichst stark verändern. Sie sollen für sich ausprobieren, in wie vielen unterschiedlichen Varianten der Satz gesagt werden kann. Alternativ kann die Übung auch in Kleingruppen durchgeführt werden. Das hat den Vorteil, dass ein paar Spielende beobachten und Rückmeldung geben können bzw. den praktischen Vorteil, dass es im Raum nicht zu laut wird. Die Lehrperson gibt hier möglichst nicht vor, was alles gemacht werden kann, sondern lässt die Lernenden selbst ausprobieren. Dabei sind bspw. folgende Variationsmöglichkeiten denkbar: Lautstärke, Tonfall, Emotion, Geschwindigkeit, Pausen, Bedeutung (im Theater auch Subtext genannt), usw. (Übung in Anlehnung an Napier 2015:137f.).

Reflexionsfragen: Welche Möglichkeiten hast du gefunden, dein Zitat zu variieren? Wie verändert sich die Bedeutung des Satzes, wenn X variiert wird? Wie verändert sich für dich das Bild bzw. die ausgewählte Person, wenn du den Satz variierst? Wie stellst du dir den Ort/den Raum/die Umgebung vor, in der diese Sätze so zu hören waren? Wie verändert sich der „Raum“ durch die Variation?

Reflexionsfragen zur Beobachtung: Wie hat sich dein Gegenüber durch die Variationen verändert? Welche Wirkung hatten die verschiedenen Varianten auf dich? Womit könnte das zusammenhängen? Wie hat sich der Körper der Person je nach Variation verändert? Welchen Ort konnten ihr durch die Sätze erkennen? Wie sieht dieser Ort für euch aus?

6.4 Akustische Bildbelebung I

Bei der akustischen Bildbelebung wird die visuelle Komponente des Bildes durch eine auditive Komponente ergänzt. Dazu versammeln sich etwa fünf bis zehn Lernende neben oder vor dem Bild und sprechen ihre Sätze und Gedanken durcheinander. Sie sollen ihren Satz immer wieder sagen, sodass ein Durcheinander der Stimmen entsteht. Damit wird das Bild akustisch zum Leben erweckt. Es können hier verschiedene Gruppenkonstellationen und Gruppengrößen ausprobiert werden. Für die Beobachtung bietet es sich an, dass alle anderen Lernenden die Augen schließen. Sie sollen dann schauen, welche inneren

⁸ Weitere Ideen zur Arbeit mit Standbildern und deren Dynamisierung finden sich in einem Tool-Kit von Grosser (o. J.), das auch online verfügbar ist.

Bilder entstehen, welche Figuren sie erkennen, welcher Raum dadurch kreiert wird.

Reflexionsfragen: Wie war es für dich, dich in dieses Stimmengewirr einzubringen? Wie hast du deinen Satz variiert? Wie hast du die anderen Sprecher/innen wahrgenommen?

Reflexionsfragen für Spieler/innen und Beobachter/innen: Welche Wirkung hat das Bild nun auf euch? Was habt ihr dadurch über das Bild erfahren? Wie hat sich diese akustische Version des Bildes von außen angehört? Wie hat sich das Bild dadurch verändert? Welche Bilder/Gedanken/Räume/Geschichten/Beziehungen haben sich mit geschlossenen Augen ergeben? Welcher Ort ergibt sich vor eurem geistigen Auge, wenn ihr das Stimmengewirr hört? Wie sieht dieser Ort aus? Warum könnte das so sein?

6.5 Akustische Bildbelebung II

Neben dem Stimmengewirr gibt es auch die Möglichkeit, dass einige Lernende gemeinsam in einem Kreis stehen und miteinander in Dialog treten, aber diesmal nicht durcheinander, sondern nacheinander. So können sich bereits kleine Geschichten und Dialoge ergeben. Die Figuren interagieren. Wichtig ist aber auch hier, dass nur die eingangs erdachten Sätze verwendet werden. Auch in dieser Übung geht es stark um die Variation der Sätze und um die Bedeutung, die sie durch diese bekommen (siehe auch 5.3).

Reflexionsfragen: Wie erscheint dir deine Figur nach diesem „Dialog“? Was konntest du über sie herausfinden? Welche Interaktionen, Beziehungen und Geschichten haben sich ergeben? Welche Bedeutungen und Gefühle lagen hinter euren Aussagen und Interaktionen? In welchem Zusammenhang mit dem „Raum“ standen eure Interaktionen? Wurde darin Bezug auf die Umgebung genommen? Wie wurde das gemacht?

6.6 Dialoge schreiben

Die Lernenden schreiben in der ersten Phase, basierend auf ihren Sätzen, Dialoge. Dafür gehen sie in Gruppen zu zwei oder drei Personen zusammen und wählen als Ausgangspunkt bzw. ersten Satz des Dialogs den von ihnen eingangs gewählten Satz. Auch das Bild können sie dabei im Blick haben. Dabei sollen sie sich überlegen, wie die Szene weitergehen kann und das schriftlich fixieren. Den Lernenden kann hier auch als Vorgabe mitgegeben werden, dass sie sich im Dialog auch auf den „Raum“ beziehen sollen.

In der zweiten Phase treffen sich alle Lernenden vor dem Bild. Sie können nun selbst ihre Dialoge lesen oder sie von einer anderen Gruppe vorlesen/vortragen/vorspielen lassen. Dabei haben alle das Bild im Blick. Danach wird diskutiert, welche Personen das

gewesen sein könnten und wie der Dialog zu dem Bild passt. Der Dialog kann dann auch für andere Figuren auf dem Bild ausprobiert werden. Sollte der Fokus auf dieser Übung liegen bzw. hier mehr Zeit sein, können die geschriebenen Dialoge auch anderen Gruppen gegeben werden, sodass diese sie inszenieren und danach vorspielen oder als Kurzfilm oder Audiodatei umsetzen.

Reflexionsfragen: Wie seid ihr beim Schreiben der Dialoge vorgegangen? Wie seid ihr zu Ideen gekommen? Wie war es für euch, von einem Satz weg einen Dialog zu schreiben? Wie habt ihr versucht, den Raum zu integrieren? Was ist euch dabei leicht-/schwergefallen?

Reflexionsfragen für Beobachter/innen: Wie war der Dialog, den ihr soeben gehört habt? Inwiefern passt dieser für euch (nicht) zu dem Bild? Was war für euch überraschend/interessant/spannend daran? Was hat sich aus dem Bild heraus entwickelt?

6.7 Dialoge improvisieren

Vom ersten Satz weg können Dialoge auch improvisiert werden. Anfangs kann es den Lernenden Sicherheit geben, wenn sie dazu in Kleingruppen sind und nicht vor Publikum spielen. Sie sollen dabei gemeinsam und spontan ausprobieren, welche Szene sich entwickelt, was darin passiert und wer die Figuren sind. Dabei ist es wichtig, dass im Sinne der Improvisation wirklich spontan vorgegangen und aus dem Stegreif gespielt wird. Die Spielenden sollen nicht vorab diskutieren, wer sie sind und was in der Szene passiert.⁹ Sie sollen – ohne Ideen – einfach darauf losspielen. Sofern sie wollen, können sie im Anschluss daran ihre Szene noch einmal vor Publikum spielen.

Reflexionsfragen: Wie ging es euch beim Improvisieren? Welche Szene/Geschichte/Figuren haben sich entwickelt? Woher hattet ihr eure Ideen? In welchem Bezug steht eure Szene zu dem Bild? Was habt ihr über die Figuren auf dem Bild Neues herausgefunden? Was habt ihr über den Ort herausgefunden? Was ist euch leicht- bzw. schwergefallen? Warum könnte das so sein?

6.8 Bildchor

Beim Bildchor stellen sich etwa sechs bis acht Spielende in einem Halbkreis auf. Eine weitere Person dirigiert. Aus den eingangs gewählten Sätzen entsteht nun

⁹ Sollte das Improvisieren anfangs schwerfallen oder Schwierigkeiten bereiten, so können die Schüler/innen als Erleichterung vorab Abmachungen treffen und sich bereits grob die Handlung und die Figuren überlegen. Auch wenn vorab etwas fixiert wird, muss trotzdem improvisiert werden, weil sich die konkreten Handlungen und Dialoge erst *in doing* ergeben.

ein improvisiertes Chorstück. Die dirigierende Person gibt dazu die Einsätze und leitet den Chor durch das Stück. Wenn eine Person einen Einsatz (Handzeichen oder dgl.) bekommt, sagt sie ihren Satz. Die dirigierende Person kann jedoch auch mehreren Mitschülerinnen und Mitschülern gleichzeitig den Einsatz geben. Außerdem soll sie auch die Intensität (Ausdruck, Lautstärke) und die Emotion vermitteln, in welcher der Satz gesagt werden soll. Mit zunehmender Erfahrung und Übung kann immer mehr auf den Spannungsbogen, den Aufbau und den Rhythmus Wert gelegt werden, sodass auch tatsächlich ein „musikalisches“ Stück entsteht. Auch bei dieser Übung können die Beobachter/innen versuchen, mit geschlossenen Augen zuzuhören und darauf zu achten, welche Gedanken, Ideen und Bilder ihnen kommen.

Reflexionsfragen für den/die Dirigent/in: Wie bist du vorgegangen, um deine Ideen (Ausdruck, Emotion, usw.) zu vermitteln? Was hast du konkret gemacht? Wie ist deine Idee bei den anderen angekommen/Wie wurde sie umgesetzt? Wie ist es dir gelungen, deine Ideen auch vermitteln zu können?

Reflexionsfragen für die Chorsänger/innen: Wie ging es euch beim Umsetzen des Dirigats? Welche Herausforderungen gab es dabei zu meistern? Wie habt ihr die Anweisungen des/der Dirigierenden empfunden? Welche Dirigierbewegungen waren für euch klar/unklar? Warum könnte das so gewesen sein?

Reflexionsfragen für die Beobachter/innen: Wie war für euch dieses Chorstück? Wie seht ihr den Bezug zum Bild? Inwiefern hat sich (im weitesten Sinne) Musik ergeben?

7 Fazit

Das Ziel dieses Beitrags war es, zu zeigen, wie theaterpädagogische Ansätze in der Arbeit mit Bildern im GW-Unterricht realisiert werden können, um so einen *performative turn* in der Bearbeitung von Bildern zu ermöglichen. Dies war mit dem Anspruch verbunden, eine über den kognitiven Bereich hinausgehende, leiblich-ästhetische Auseinandersetzung mit Bildmedien im Sinne eines performativen Lernprozesses zu ermöglichen. Dadurch können sich Schüler/innen in ihrer Kreativität weiterentwickeln und auf die Anforderungen der heutigen Welt (Gesellschaft, soziales Leben, Wirtschaft, Politik) vorbereitet werden. Sie verfolgen eigene Ideen, entwickeln diese weiter und erschaffen damit selbst Realität, und zwar vielfach spontan im Moment. Sie stehen dabei als Subjekte ihres eigenen Lernprozesses im Mittelpunkt des Geschehens, womit ein enger Bezug zu den Anforderungen und Zielen eines zeitgemäßen GW-Unterrichts hergestellt werden kann.

Die Lehrperson tritt dabei stark in den Hintergrund. Sie gibt im Sinne der *disciplined improvisation* eine offene Struktur („Spielregeln“) vor, in der sich die Schüler/innen bewegen können; moderiert; stößt in der Reflexion Gedanken an; und gibt Rückmeldungen von außen, allerdings ohne wertend Richtiges von Falschem trennen zu wollen. Insofern fördern diese Methoden die Kreativität und Selbstreflexivität und können maßgeblich zum Hineinversetzen in andere Perspektiven beitragen. Sie können damit einen wesentlichen Beitrag zum Erreichen der Bildungsziele sowie zum Erreichen fachspezifischer Ziele des GW-Unterrichts leisten, was z. B. durch einen Fokus auf das Konzept „Raum“ hergestellt werden kann.

Theatrales Handeln ist probenhaftes Rollenhandeln. Es ermöglicht also, viele Dinge auszuprobieren, die wir im „echten Leben“ nicht probieren würden, ohne dass dabei Konsequenzen zu erwarten sind. Neue Realitäten können erprobt, Ideen umgesetzt und anschließend reflektiert werden. Das trifft m. E. auch auf Lehrende, die theaterpädagogische Methoden im Unterricht einsetzen wollen, zu. Lehrpersonen sollten im Umgang mit diesen Methoden Erfahrung haben und sie im Idealfall selbst erlebt und reflektiert haben. Zahlreiche Fortbildungen bieten dafür eine gute Gelegenheit. Außerdem gilt es, einen demokratischen Raum der Offenheit und Wertschätzung zu schaffen, in dem abseits von den in der Schule so beliebten Richtig-/Falsch-Schemata gemeinsam gearbeitet werden kann.

Die Methoden selbst arbeiten performativ, sind auf alle Sinne hin ausgerichtet und stellen das handelnde Subjekt in den Mittelpunkt. Damit bieten sie eine Alternative zu den weit verbreiteten Bildbeschreibungen und -analysen mittels Leitfäden, die einer rein kognitiven Ebene verschrieben bleiben. Zudem sind sie zu einem großen Teil niederschwellig und erfordern kaum Vorkenntnisse in der theatralen Arbeit auf Schüler/innenseite. Sie sollen dem Anspruch gerecht werden, an einer Vielzahl an Inhalten und damit sehr vielseitig einsetzbar zu sein und neben tiefgehenden und nachhaltigen Lernprozessen auch Abwechslung, Spaß und Bewegung in den Unterricht zu bringen, um so einen kleinen Beitrag zu einem *performative turn* im schulischen Unterricht leisten zu können.

Danksagung

Ich möchte an dieser Stelle meinen Schülerinnen und Schülern an der HLMW 9 Michelbeuern und meinen Studierenden an der Universität Wien sowie allen Lehrerinnen und Lehrern, die ich in der Fortbildung betreuen durfte, danken. Sie ermöglichen es mir durch ihre Offenheit, Spielfreude und kritischen Rückmeldungen immer wieder aufs Neue, diese Me-

thoden zu erproben, zu reflektieren und zu modifizieren. Dank gilt auch meiner Kollegin Julia Köhler für die gemeinsame und fruchtbare theaterpädagogische Arbeit am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität Wien sowie die hilfreichen Anmerkungen zu diesem Text.

Acknowledgement

Diese Publikation wurde aus Mitteln des Open-Access-Publikationsfonds der Universität Wien kofinanziert.

Literatur

- Aadland, H., M. Espeland & T. E. Arnesen (2017): Towards a typology of improvisation as a professional teaching skill: Implications for pre-service teacher education programmes. In: *Cogent Education* 4. S. 1–14.
- Beghetto, R. A. & J. C. Kaufman (2011): Teaching for Creativity with Disciplined Improvisation. In: R. K. Sawyer, (Hrsg.): *Structure and Improvisation in Creative Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge. S. 94–109.
- Ben-Horin, O. (2016): Towards a professionalization of pedagogical improvisation in teacher education. In: *Cogent Education* 3. S. 1–17.
- BMBWF (2012): Die kompetenzorientierte Reifeprüfung Geographie und Wirtschaftskunde. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben. Wien.
- BMBWF (2020a): Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (05.05.2020)
- BMBWF (2020b): Lehrpläne Neue Mittelschulen. <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40207228/NOR40207228.pdf> (05.05.2020)
- Boal, A. (1979/2013): *Theater der Unterdrückten*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Boal, A. (1998/2016): *Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Burke, P. (2005): *Die Explosion des Wissens. Von der Encyclopédie bis Wikipedia*. Bundeszentrale für Politische Bildung, Bonn.
- Dickel, M. (2015): *Sehendes Sehen. Zur Praxis visueller Vermittlung*. In: Schlottmann, A. & J. Miggelbrink (Hrsg.): *Visuelle Geographien. Zur Produktion, Aneignung und Vermittlung von RaumBildern*. transcript, Bielefeld. S. 243–258.
- Domkowsky, R. (2011): *Theaterspielen – und seine Wirkungen*. Dissertation, UdK Berlin. https://opus4.kobv.de/opus4-udk/frontdoor/deliver/index/docId/25/file/domkowsky_romi.pdf (26.07.2020)
- Domkowsky, R. & M. Walter (2012): Was kann Theater? Ergebnisse empirischer Wirkungsforschung. In: *Scenário* 1. S. 102–125.
- Fischer-Lichte, E. (2016): *Performativität. Eine Einführung*. transcript, Bielefeld.
- Germ, A. (2009): *Politische Bildung im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht: Alltagsverständnis, Disziplinselfverständnis, Bildungsauftrag und Ökonomisierung – Unterrichten im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis*. VDM, Saarbrücken.
- Göhlich, M. & J. Zirfas (2007): *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Kohlhammer, Stuttgart.
- Grosser, S. (o. J.): *tool-kit II. Theater der Unterdrückten*. http://ungleichevielfalt.at/documents/TK/toolkit_2_Theater.pdf (07.05.2020)
- Hoffelner, A. (2019a): Wort für Wort Neues schaffen. Zur Förderung von Creative Power durch Improvisationstheater. In: Juen-Kretschmer, C., T. Kosler, K. Mayr-Keiler, A. Oberrauch, G. Örley, & I. Plattner (Hrsg.): *transfer Forschung – Schule 5: Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 176–182.
- Hoffelner, A. (2019b): Aus der Unterdrückung! Theaterpädagogische Wege zur Freiheit. In: *Schulheft. Pädagogische Taschenbuchreihe* 175. S. 108–120.
- Hoffelner, A. (2020): Creative Power durch Improvisation im Unterricht. Improvisationsspiele und ihr Potenzial für einen zeitgemäßen historisch-politischen Unterricht. In: *geschichte für heute. zeitschrift für historisch-politische bildung* 13(1). S. 61–76.
- Holdhus, K., S. Høisæter, K. Mæland, V. Vangsnes, K. S. Engelsen, M. Espeland & Å. Espeland (2016): Improvisation in teaching and education – roots and applications. In: *Cogent Education* 3. S. 1–17.
- hooks, b. (2010): *Teaching Critical Thinking. Practical Wisdom*. Routledge, New York & London.
- ISB – Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (o. J.): *Geographische Bildinterpretation*. https://www.isb.bayern.de/download/7032/bildinterpretation_theorie.pdf (06.05.2020)
- Jekel, T. & H. Pichler (2017): *Vom GW-Unterrichten zum Unterrichten mit geographischen und ökonomischen Konzepten. Zu den neuen Basiskonzepten im österreichischen GW-Lehrplan AHS Sek. II*. In: *GW-Unterricht* 147. S. 5–15.
- Johnstone, K. (2018): *Theaterspiele: Spontaneität, Improvisation und Theatersport*. Alexander, Berlin.
- jugendkultur.at, Institut für Jugendkulturforschung und Kulturvermittlung (2018): *WhatsApp – ein „Must Have“, Snapchat ein Teenie-Phänomen, YouTube als zunehmend wichtiger Tagesbegleiter der „Generation Cloud-TV“*. https://jugendkultur.at/wp-content/uploads/Presseaussendung_7.3.2018.pdf (28.07.2020)
- Klepacki, L. & J. Zirfas (2013): *Theatrale Didaktik. Ein pädagogischer Grundriss des schulischen Theaterunterrichts*. Beltz, Weinheim & Basel.
- Koch, L. (2013): Kompetenz ist das, was nach der Schule kommt. In: *Bildung und Erziehung* 66(3). S. 163–172.

- Köhler, J. (2017): Theatrale Wege in der Lehrer/innenbildung. Theaterpädagogische Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden. kopaed, München.
- Kurt, R. (2008): Komposition und Improvisation als Grundbegriffe einer allgemeinen Handlungstheorie. In: Kurt, R. & K. Näumann (Hrsg.): Menschliches Handeln als Improvisation. Sozial- und musikwissenschaftliche Perspektiven. transcript, Bielefeld. S. 17–45.
- Lenz, T. & U. Hieber (Hrsg.) (2007): *geographie heute* 253.
- Liebau, E. (2007): Leibliches Lernen. In: Göhlich, M., C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Beltz Juventa, Weinheim & Basel. S. 102–112.
- Liebau, E., L. Klepacki & J. Zirfas (2009): Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule. Beltz Juventa, Weinheim & Basel.
- Lösel, G. (2013): Das Spiel mit dem Chaos. Zur Performativität des Improvisationstheaters. transcript, Bielefeld.
- Mæland, K. & M. Espeland (2017): Teachers' Conceptions of Improvisation in Teaching: Inherent Human Quality or a Professional Teaching Skill? In: *Education Inquiry* 8. S. 192–208.
- MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2018): *Jim-Studie 2018*. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM2018_Gesamt.pdf (06.05.2020)
- Mayrhofer, P. (2010): Bilder der Migration. Anregungen für die Unterrichtspraxis zum Umgang mit Migrationsbildern. In: Diendorfer, G., A. Rieber & B. Ziegler (Hrsg.): *Einwanderungsgesellschaften und kulturelle Vielfalt*. StudienVerlag, Innsbruck. S. 120–129.
- Meyer, H. (2011): *Was ist guter Unterricht?* Cornelsen, Berlin.
- Napier, M. (2015): *Improvise. Scene from the Inside Out*. Meriwether Publishing, Denver.
- Pfeiffer, M. (2013): Performativität und Kulturelle Bildung. <https://www.kubi-online.de/artikel/performativitaet-kulturelle-bildung> (06.05.2020)
- Pichler, H. & C. Vielhaber (2012): Der fachdidaktische Grundkonsens am Institut für Geographie und Regionalforschung – eine zukunftsfähige Orientierungshilfe? In: *GW-Unterricht* 128. S. 45–46.
- Rasfeld, M. & S. Breidenbach (2019): *Schulen im Aufbruch*. Eine Anstiftung. Kösel, München.
- Ribolits, E. (2006): Humanressource – Humankapital. In: Dzierzbicka, A. & A. Schirlbauer, (Hrsg.): *Pädagogisches Glossar der Gegenwart*. Löcker, Wien. S. 135–145.
- Sawyer, R. K. (2006): *Educating for innovation. Thinking Skills and Creativity* 1. S. 41–48.
- Sawyer, R. K. (Hrsg.) (2011): *Structure and Improvisation in Creative Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Schlottmann, A. & J. Miggelbrink (2015): Ausgangspunkte. Das Visuelle in der Geographie und ihrer Vermittlung. In: Dies. (Hrsg.) *Visuelle Geographien. Zur Produktion, Aneignung und Vermittlung von Raumbildern*. transcript, Bielefeld. S. 13–25.
- Siegemund, A. (2003): Improvisation. In *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Schibri, Berlin & Milow. S. 137–139
- Sitte, W. (2006): Bildmedien. In: Sitte, W. & H. Wohlschlägl (Hrsg.): *Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts*. Wien (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd. 16). S. 45–58.
- Spolin, V. (1999): *Improvisation for the Theater*. Northwestern University Press, Evanston.
- Stiegler, B. (2008): „Iconic Turn“ und gesellschaftliche Reflexion. In: *Trivium* 1. S. 1–6.
- Tat, U. (2018): Embodiment als Schlüssel zur Entwicklung von Selbst-Führungskompetenzen. In: Gölzner, H. & P. Meyer (Hrsg.): *Emotionale Intelligenz in Organisationen. Der Schlüssel zum Wissenstransfer von angewandter Forschung in die praktische Umsetzung*. Springer, Wiesbaden. S. 173–191.
- Ursprung, P. (2013): *Die Kunst der Gegenwart. 1960 bis heute*. C.H. Beck, München.
- Vaßen, F. (2016): Die Vielfalt der Theaterpädagogik in der Schule. Theater und theatrale Ausbildung im Kontext des Lehrverhaltens, als Unterrichtsmethode und als künstlerisch-ästhetisches Fach. In: Even, S. & M. Schewe (Hrsg.): *Performatives Lehren, Lernen, Forschen. Performative Teaching, Learning, Research*. Schibri, Berlin et al. S. 87–117.
- Wardenga, U. (2002): Räume der Geographie. Zum Raum-begriffen im Geographieunterricht. In: *geographie heute* 23(200). S. 8–11.
- Wulf C. & J. Zirfas (2007): *Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung*. In: Dies. (Hrsg.): *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven*. Beltz, Weinheim & Basel. S. 7–40.