

Hochschule Merseburg

Fachbereich Soziale Arbeit, Medien, Kultur



Bachelorarbeit

Politische Bildung und Theaterpädagogik

Die Verwendung der Methode des biografisch-partizipativen Theaters in der politischen Bildung

Vorgelegt von:
Sylvia Eck

Matrikelnummer:
24926

Erstbetreuer:
Prof. Dr. Malte Thran

Zweitbetreuerin:
Diplom Kulturwissenschaftlerin Skadi Konietzka

Merseburg, 25.01.2022

Zusammenfassung

Die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit lautet:

Eignet sich die Methode des biografisch-partizipativen Theaters in der schulischen politischen Bildung, um die Entwicklung von Handlungs- und Urteilskompetenz zu unterstützen?

Mit dieser Frage soll der Einsatz theaterpädagogischer Methoden in der schulischen politischen Bildung betrachtet werden. Herausgestellt werden soll, ob biografisch-partizipatives Theater eine Möglichkeit ist, politische Urteils- und Handlungsfähigkeit zu fördern. Eine nachhaltige Entwicklung dieser beiden Kompetenzen schon im Jugendalter ist relevant, da die Sicherheit und Weiterentwicklung einer Demokratie vom Tun und Lassen einer jeden Generation abhängig ist. Zur Einordnung der Untersuchungsgegenstände sowie zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde im Vorfeld Literaturrecherche betrieben. Die herausgearbeiteten Informationen zu Handlungs- und Urteilsfähigkeit wurden schließlich in einer Analyse den Prinzipien und Elementen des biografisch-partizipativen Theaters gegenübergestellt, um mögliche Parallelen oder Unvereinbarkeiten zu erkennen. Diese Betrachtung brachte folgende Erkenntnis: Hinsichtlich einiger Kompetenzen, über welche politisch handlungs- und urteilsfähige Bürger:innen verfügen sollten, zeigt biografisch partizipatives Theater Potenzial zur Förderung. Dazu zählen u.a. die Fähigkeit zum Perspektivwechsel, Toleranz und Offenheit, Selbstermächtigung und das Erkennen politischer Relevanz im eigenem scheinbar unpolitischen Leben. Dagegen werden der, für politische Urteils- und Handlungskompetenz ebenfalls wichtige, Erwerb politischen Fakten- und Zusammenhangswissen sowie ausführliche Analyse politischer Phänomene und Ereignisse in biografisch-partizipativen Theaterprojekten nicht ausreichend Platz einnehmen.

Schlagwörter:

- Biografisch-partizipatives Theater
- Politische Bildung
- Theaterpädagogik
- Handlungsfähigkeit
- Urteilsfähigkeit

Summary

The question for the research of this thesis goes:

Is the method “biografisch-partizipatives Theater” usable to support the development of the ability to act and to judge politically in political education at school?

With this question the use of methods of theatre pedagogy in political education at school should be examined. What is to put out is whether “biografisch-partizipatives Theater” is an opportunity to support the ability to act and judge politically. A sustainable development of these two competences already as a teenager is important, as the safety and the further development of democracies depends on action and omission of every generation.

To put the objects of research under a certain heading and to answer the question, literature research has been done in the run up to this thesis. The information that had been worked out referring to ability to act and judge were compared in an analysis to the principles and element of the method “biografisch-partizipatives Theater” to recognize potential parallels or incompatibilities. The consideration gave the following realizations: Regarding to some competences that are important to have for citizens who are politically able to act and judge, the method “biografisch-partizipatives Theater” has the potential to support these. This applies for example for the ability to change once perspective, the qualities tolerance and openness, self-empowerment and the realization of political relevance in once seeming unpolitical life. In opposite to that the purchase of political specialized knowledge and detailed analysis of political phenomena and incidents, which is also very important for the ability to act and judge politically, will not take enough space in a theatre project as “biografisch-partizipatives Theater”.

Keywords:

- “Biografisch-partizipatives Theater”
- Political education
- Theatre pedagogy
- Ability to act
- Ability to judge

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung.....	
Summary	
Einleitung	1
1 Begriffsdefinitionen	5
1.1 Theaterpädagogik.....	5
1.2 Politische Bildung	7
1.2.1 Demokratie.....	10
1.2.2 Mündigkeit.....	12
1.2.3 Politische Urteilsfähigkeit	13
1.2.4 Politische Handlungsfähigkeit.....	14
2 Der Kontext Schule	15
2.1 Theaterpädagogik und Schule	15
2.2 Politische Bildung und Schule	17
3 Theaterpädagogik und politische Bildung.....	20
3.1 Der Theaterbesuch als politische Bildung am außerschulischen Lernort	21
3.2 Theaterpädagogische Methoden in der politischen Bildung	22
3.3 Theaterpädagogik ist nicht gleich politische Bildung	24
4 Biografisch-partizipatives Theater	25
4.1 Biografisches Theater.....	25
4.2 Partizipatives Theater.....	26
4.3 Methodik und Vorgehen des biografisch-partizipativen Theaters	26
4.4 Biografisch-partizipatives Theater nach Maike Plath	27
4.4.1 Säule A – Das Buffet der Möglichkeiten	27
4.4.2 Säule B – Das Buffet der biografischen Texte	28
4.4.3 Säule C – Kommunikation und Beziehungsarbeit.....	29
4.4.4 Säule D – Dramaturgie	30
5 Analyse der Methode des biografisch – partizipativen Theaters hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit für die Entwicklung von politischer Handlungs- und Urteilsfähigkeit	30
Fazit.....	37
Abbildungsverzeichnis.....	41
Literatur- und Quellenverzeichnis.....	42
Literatur.....	42
Internetquellen.....	46
Andere Quellen	46
Eidesstattliche Erklärung.....	

Einleitung

Junge Menschen wachsen aktuell in Zeiten tiefgreifender gesellschaftlicher Entwicklungen, wie Globalisierung, Klimawandel, Digitalisierung und Migration auf. Auch populistische Strömungen und demokratieskeptische bis -feindliche Tendenzen sind Herausforderungen dieser Zeit (Vgl. BMFSFJ 2020). Um sich trotz dieser Krisen und Aufgaben in unserem politischen System orientieren und selbstbewusst bewegen zu können, benötigen die Heranwachsenden ebenso politisches Fachwissen als auch Kompetenzen wie selbstbestimmtes, menschenrechtsorientiertes Denken, kritische Reflexion, Konflikt-, Urteils- und Handlungsfähigkeit.

Sie brauchen Bildungsangebote, welche solche Kompetenzen fördern, junge Menschen auf ihre Rolle als Bürger:innen in einer Demokratie vorbereiten und sie zur Partizipation in dieser befähigen. Angebote dieser Art kann politische Bildung schaffen. Ihre Aufgabe in demokratischen Staaten ist es, mündige, d.h. politisch handlungs- und urteilsfähige Bürger:innen heranzubilden. Diese braucht es, um den Fortbestand und die Weiterentwicklung von Demokratien zu gewährleisten. In den angesprochenen bewegten Zeiten für demokratische Systeme ist es insbesondere wichtig, Kinder und Jugendliche auf dem Weg zu politischer Mündigkeit zu begleiten, sie politisch handlungs- und urteilsfähig zu machen. Denn das Tun oder Unterlassen jeder nachfolgenden Generation hat Einfluss auf die Entwicklung der Demokratie.

Wenn ich auf das Ende meiner Schulzeit mit 18 Jahren zurückblicke, habe ich mich zu diesem Zeitpunkt nicht ausreichend mit politischer Handlungs- und Urteilskompetenz ausgestattet gefühlt. Politische Bildung erfuhr ich in Form von Frontalunterricht in Sozialkunde in der neunten und zehnten Klasse. Die politikvermittelnden Inhalte beschränkten sich hauptsächlich auf das Parteiensystem Deutschlands, den Ablauf von Wahlen und ein paar geschichtliche Zusammenhänge. In der Oberstufe gab es kein konkretes Fächerangebot mehr, in welchem politische Bildung Platz gefunden hätte. In den Fächern Geschichte oder Wirtschaft und Recht wurden politische Themen noch ab und zu gestreift.

Meiner Ansicht nach fand insgesamt nicht ausreichend politische Bildung statt, um bei uns Jugendlichen Interesse für Politik oder Motivation zu politischer Partizipation zu wecken. Auch die Art und Weise der Vermittlung der wenigen, aber dennoch wichtigen politikbezogenen Themen trug nicht dazu bei. Sie beschränkte sich auf den angesprochenen Frontalunterricht, Arbeitsblätter, Leistungskontrollen sowie gelegentliche Gruppenarbeiten.

Das Schattendasein politischer Bildung an Schulen ist paradox, angesichts der hohen

Erwartungen, welche an sie hinsichtlich der Sicherung des demokratischen Gesellschafts-systems gestellt werden. Meine persönlichen Erfahrungen sowie die geschilderte Bedeutung politischer Bildung in der Schule, gaben Anlass, mich in meiner Bachelorarbeit mit politischer Bildung in der Schule auseinanderzusetzen. Da ich den Schwerpunkt im Laufe meines Studiums auf die Theaterpädagogik gelegt habe, wollte ich auch auf diesen Bereich ein Augenmerk in der Arbeit legen. Hinsichtlich des Themas Politikvermittlung interessiert mich dabei insbesondere das Potenzial theaterpädagogischer Methoden, durch ihren ganzheitlichen, sinnesbezogenen Ansatz komplexe Themen anschaulich und persönlich greifbar zu machen. Mittels Theaterpädagogik kann Schüler:innen die Möglichkeit geboten werden, sich spielerisch mit gesellschaftlichen und persönlichen Problemstellungen auseinanderzusetzen.

Im Fachdiskurs ist die Verbindung von Theater und politischer Bildung ein relevantes Thema. Ausführungen gibt es v.a. zu politischem Theater, theaterpädagogischen Elementen in den Makromethoden der politischen Bildung und zum Theater der Unterdrückten nach Augusto Boal. Dessen Ansatz zählt als einer der ersten und bekanntesten zur Verbindung von politischer Bildung und Theaterpädagogik. Sein konkretes Anliegen war die Demokratisierung der Gesellschaft (Vgl. Miller, 2009: 160).

Da sich mein Forschungsinteresse auf politische Bildung und Theaterpädagogik in Schulen bezieht, erschien mir die Methode des biografisch-partizipativen Theaters nach Maike Plath als ansprechender Untersuchungsgegenstand. Das Konzept ist konkret für die Arbeit in der Schule mit Jugendlichen ausgearbeitet. Darüber hinaus ist der Ansatz des biografisch-partizipativen Theaters auf die Erfahrung von Selbstwirksamkeit ausgelegt, ein Anliegen, welches auch in der schulischen politischen Bildung verfolgt wird.

Aufgrund der beschriebenen Interessen und Relevanzen entwickelte sich schließlich folgende Forschungsfrage für die vorliegende Arbeit:

Eignet sich die Methode des biografisch-partizipativen Theater in der schulischen politischen Bildung, um die Entwicklung von Handlungs- und Urteilskompetenz zu unterstützen?

Zur Beantwortung meiner Frage wählte ich die Methode der Literaturrecherche. Auf diese Weise erarbeitete ich Informationen und Zusammenhänge, welche die Voraussetzung für die abschließende Analyse waren. Die verwendete Literatur stammt sowohl aus dem Bereich der Politikvermittlung und Demokratiebildung als auch aus der Theaterpädagogik sowie der kulturellen Bildung.

Die Erkenntnisse aus der Bearbeitung meiner Quellen bilden die Grundlage der abschließenden Analyse des biografisch – partizipativen Theaters hinsichtlich Möglichkeiten und Grenzen zur Unterstützung der Entwicklung von politischer Handlungs- und Urteilsfähigkeit. Dafür werden die in Kapitel 1.2 herausgearbeiteten Merkmale der beiden Kompetenzen den Elementen und Prinzipien des biografisch-partizipativen Theaters gegenübergestellt, um vorhandene Bezüge oder Unvereinbarkeiten zwischen beiden einzuordnen. Das Konzept des biografisch – partizipativen Theaters nach Maïke Plath wird dafür vorhergehend genau beschrieben. Geschildert werden dabei die vier Säulen des biografisch-partizipativen Theaters. In der Analyse beschränke ich mich allerdings auf die beiden ersten Säulen (A und B), da diese die Basis für die dritte und vierte (C und D) sind. Jene bauen hauptsächlich auf das, in den zwei ersten Phasen generierte Material und erworbene Wissen auf. Außerdem geht es in Säule C und D verstärkt um die Inszenierung des Materials zu einem Endprodukt und das dramaturgische Arbeiten der Spielleitung bekommt mehr Gewicht. Für meinen Fokus auf die Arbeit der Schüler:innen, ist das nicht ausschlaggebend.

Wie bereits erwähnt, liegt das Augenmerk der Arbeit auf politischer Bildung und Theaterpädagogik im schulischen Kontext. Schulen haben einen nicht unwesentlichen Einfluss auf die Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler:innen. Einerseits spielen sie in der politischen Bildung eine wichtige Rolle, da die in der Schule vermittelten Welt- und Gesellschaftsbilder sowie erworbene Fakten über Politik und Gesellschaft die Perspektive der Schüler:innen auf ihre Umwelt und ihre eigenen Möglichkeiten in dieser beeinflussen (Vgl. Patzelt 2019: 156). In den vergangenen Jahren hat der Einsatz theaterpädagogischer Methoden in allen Unterrichtsfächern weiter zugenommen (Vgl. Hruschka 2012: 167). In Kapitel zwei werden die jeweiligen Eigenheiten politischer Bildung und Theaterpädagogik in ihrem Einsatz an Schulen deshalb detaillierter beschrieben.

Kooperationen zwischen Theater und politischer Bildung sind heute nicht selten. Vor allem in der außerschulischen Bildung gibt es viele gemeinsame Projekte. Im schulischen Bereich fällt die Einstellung dagegen häufig verhaltener aus. Der Einsatz theaterpädagogischer Methoden ist im Gegensatz zum Deutsch- oder Fremdsprachenunterricht in politikvermittelnden Fächern noch nicht selbstverständlich und benötigt dort wesentlich mehr Rechtfertigung. Der Verbindung beider Bereiche auch in Schulen Aufmerksamkeit zu schenken, erscheint mir deshalb wichtig.

Bereits angesprochen wurde das Interesse für die Verbindung von politischer Bildung und Theaterpädagogik aufgrund des Potenzials theaterpädagogischer Methoden, komplexe Sachverhalte über Erfahrungslernen und auf einer sinnlichen Ebene zu vermitteln.

Theaterpädagogische Ansätze können eine sinnvolle Ergänzung im Politikunterricht sein, da sie Kompetenzen vermitteln können, die sonst zu kurz kommen: z.B. vernetztes Denken, Lernen mit Handlungsorientierung, die Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit, Persönlichkeitsentwicklung und die Stärkung des Selbstbewusstseins (Vgl. Richter, 2009: 159).

Im Abschnitt „Theaterpädagogik und politische Bildung“ werden beispielhaft zwei Möglichkeiten der Verbindung der beiden Bereiche im schulischen Kontext dargestellt. Zum einen wird das Theater als außerschulischer Lernort beschrieben. Zum anderen geht es um den Einsatz theaterpädagogischer Methoden im Unterricht. Letztere Möglichkeit entspricht dem Untersuchungsschwerpunkt dieser Arbeit. Da politische Bildung und Theaterpädagogik trotz aller Potenziale zwei verschiedene Disziplinen sind, war es mir wichtig in diesem Kapitel ebenfalls auf die Grenzen der Zusammenarbeit von politischer Bildung und Theaterpädagogik hinzuweisen.

Den Anfang meiner Ausführungen bilden die Definitionen der für die Arbeit essenziellen Begriffe Theaterpädagogik und Politische Bildung. Ich beziehe mich in meiner Untersuchung auf politische Bildung in der Bundesrepublik Deutschland (im Folgenden BRD), einem demokratischen Staat. Politische Bildung meint hier auch immer Demokratievermittlung. Sie orientiert sich an und ermöglicht eine bewusste Entscheidung für demokratische Grundwerte (Vgl. Albrecht, Bade, Eis, Jakubczyk, Overwien, 2020: 9). Gleichzeitig geht es nicht um die Demokratisierung der Lernenden. Stattdessen sollen sie sich kritisch und reflektiert mit dem demokratischen System auseinandersetzen (Vgl. Fallens 2020: 46). Da das Konzept Demokratie in der politischen Bildung der BRD eine so wichtige Rolle spielt, wird der Begriff ebenfalls in Kapitel eins definiert. Gleiches gilt für das zentrale Ziel politikvermittelnder Prozesse, die Mündigkeit.

1 Begriffsdefinitionen

1.1 Theaterpädagogik

„Theaterpädagogik weckt und fördert die Freude am theatralen Spiel. Sie entwickelt die Ausdrucksmöglichkeiten von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Theaterpädagogik eröffnet den Teilnehmenden Zugänge zur zeitgenössischen Theaterkunst — sie fördert demokratische Prozesse und macht sich stark für einen gesellschaftlichen Zusammenhalt.“¹

Theaterpädagogik ist nicht einheitlich und allgemeingültig zu definieren. Das liegt an den vielfältigen Methoden und den damit verbundenen unterschiedlichen Schwerpunkten, welche die Akteur:innen innerhalb der Theaterpädagogik setzen. Das theaterpädagogische Anwendungsfeld ist sehr breit gefächert. Was unter Theaterpädagogik verstanden wird, hängt stark davon ab, ob der Fokus eher auf dem Bereich Theater oder dem Bereich Pädagogik liegt. Theaterpädagogik kann sowohl die Vermittlung pädagogischer Kompetenzen und Inhalte als auch eine ästhetisch-theatrale Bildung zum Ziel haben.

Die Prozesse theaterpädagogischer Arbeit und die damit verbundenen Chancen können ebenso im Vordergrund stehen, wie das Endprodukt theatralen Arbeitens und die Auseinandersetzung mit künstlerisch-kreativen Ausdrucksformen (Vgl. Lille 2014: 11). Der Schwerpunkt kann auf der Erweiterung künstlerischer Kompetenzen liegen, die konkret mit der Kunstform Theater zu tun haben (Vgl. Kramer-Länger 2014: 44). Dazu gehören z.B. die Arbeit an einer Spielkompetenz oder das Verständnis theatraler Prozesse und Produkte. Gleichermaßen können Kompetenzen, welche inhaltlich nicht mit Theater in Zusammenhang stehen, aber durch theatrale Mittel erarbeitet oder weiterentwickelt werden, im Vordergrund stehen (Vgl. ebd.: 44). Letztendlich sind beide Schwerpunkte jedoch nie vollständig voneinander zu trennen.

Die beiden Teilbereiche der Theaterpädagogik, Theater und Pädagogik, sind immer im Kontext von gesellschaftlichen Entwicklungen zu betrachten. Damit ist Theaterpädagogik insgesamt abhängig von der Entwicklung der Kunstform Theater sowie den pädagogischen, didaktischen und politischen Bildungsvorstellungen einer Gesellschaft (Vgl. Hentschel 2009: 107 f.). Sie steht immer im Spannungsfeld zwischen Pädagogik, Politik und Gesellschaft (Vgl. ebd.: 107 f.). In Theaterpädagogik vereint, sind Kunst und Pädagogik als ästhetisches Handeln und Reflektieren zu verstehen (Vgl. Vaßen 2012: 54).

¹ <https://www.butinfo.de/aufgaben-und-ziele>

Unabhängig davon, ob der Fokus mehr auf der ästhetischen oder der pädagogischen Bildungsarbeit liegt, ist Theaterpädagogik in erster Linie Arbeit mit nicht professionellen Akteur:innen. Dabei gibt es keine Zielgruppeneinschränkung. Im Theaterpädagogischen Manifest 2020 des Bundesverbandes Theaterpädagogik e.V. (2020: 2) heißt es:

„Menschen jeden Alters, unabhängig von Bildungsgrad oder Herkunft, nehmen am Theaterunterricht teil, spielen in Theatergruppen, entwickeln eigene Stücke, trainieren Improvisationstheater, erforschen ihr politisches und soziales Umfeld mit den Mitteln des Theaters. Neue theaterpädagogische Formate und Methoden in Bereichen wie der politischen Bildung und der Sprachvermittlung sind hinzugekommen.“

Die Theaterpädagogik in Deutschland entstand ursprünglich, um „dem von Natur aus flüchtigen [...] Theatererlebnis Nachhaltigkeit zu sichern.“ (Hentschel 2009: 106) Dies umfasste vorrangig die Vor- und Nachbereitung eines Theaterbesuches. Hinsichtlich der Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen bedeutete das die Bereitstellung von Begleitmaterial, Hintergrundmaterial und Unterrichtsvorschlägen für Schulen. Später etablierten sich auch aktive Spielangebote, wie wir sie heute kennen (Vgl. ebd.: 106). Ein weiterer wichtiger Schritt des Ausbaus der Theaterpädagogik an Theatern war das Schaffen von Stückangeboten direkt für Kinder und Jugendliche (Vgl. ebd.: 106). Adressiert wurde

„also [...] ein Publikum, das nicht von allein, sondern nur durch die Vermittlung von Schule und Elternhaus den Weg ins Theater fand. Von daher war die Schule der wichtigste Kontaktpartner theaterpädagogischer Angebote der Theater.“ (ebd.: 106)

Auf die Verknüpfung von Theaterpädagogik und Schule gehe ich in Kapitel zwei genauer ein.

Heute ist die Theaterpädagogik ein fester Bestandteil der kulturellen Öffentlichkeit, in künstlerischen Betrieben ebenso wie in sozialen, kulturellen und Bildungseinrichtungen (Vgl. Nix, Sachser, Streisand 2012: 9). „Theaterpädagogik hat sich etabliert, sei es als kollektiver Prozess, als Aufarbeitungsmöglichkeit der eigenen und anderer Biografien oder als Teil von Friedensforschung.“ (ebd.: 9 f.) Es gibt kaum noch Bereiche in denen theaterpädagogisches Arbeiten nicht zum Einsatz kommt oder möglich wäre (Vgl. ebd.: 10).

Als kultureller Bildungsprozess geht es in der Theaterpädagogik auch um die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen für die Lebenswelt mittels ästhetischer Erfahrungen (Vgl. Hentschel 2009: 110). Gegenstand ist das Leben und die sinnlich-ästhetische Auseinandersetzung damit (Vgl. Lammers 2010: 152). Ein Lernen mit allen Sinnen steht im Fokus. Das wichtigste Instrument theaterpädagogischer Arbeit ist deshalb der Körper. Er lässt sich auf Aufgabenstellungen ein, ohne vorher intellektuell deren Sinn und Ziel abzuklären (Vgl. ebd.: 151). Eine Sensibilisierung der Lernenden in theaterpädagogischen Settings für

Körperwahrnehmung ist im Zuge dessen sehr wichtig. So führt der Weg zu Fragen und Antworten innerhalb des theatralen Bildungsprozesses über den Körper (Vgl. ebd.: 151).

Die Körperbezogenheit ist ein entscheidender Unterschied zwischen theaterpädagogischen und anderen Bildungsprozessen. Der Zugang über den Körper, die Erfahrungen am und mit dem eigenen Leib ermöglichen einen wahrnehmungsbezogenen Umgang mit neuem Wissen (Vgl. Liebau, Klepacki, Zirfas 2009: 136). Hierin liegt die Chance die Körperwahrnehmung der Beteiligten zu stärken und einen bewussteren Umgang mit der eigenen Körperlichkeit auf und abseits der Bühne zu fördern.

Zusammenfassend kann Theaterpädagogik als ein ganzheitlicher, ästhetischer Bildungsprozess in der Arbeit mit überwiegend nicht professionellen Spieler:innen bezeichnet werden.

1.2 Politische Bildung

„Ziel gelingender Politischer Bildung ist aber immer die Befähigung zu einem selbstbestimmten, kritisch-reflektierten sowie grund- und menschenrechtsorientierten Denken, Urteilen und Handeln – denn darin liegen die Voraussetzungen für die Verwirklichung von Demokratie.“ (Haarmann, Kenner, Lange 2020: 1)

Die Aussage von Haarmann, Kenner und Lange macht deutlich, dass Politische Bildung nicht bloß einseitige Wissensvermittlung in Form von politischer Institutionenkunde sein kann. Zwar ist die Vermittlung von Fachwissen über politische Gegenstände ein wichtiger Bestandteil. Jedoch sollte politische Bildung als Aneignungsprozess politischer Selbstbildung betrachtet werden (Vgl. Lorenzen 2021: 05.46 Min.).

Politische Bildung hat es sich zur Aufgabe gemacht, politisch mündige Bürger:innen herauszubilden. Ihr Ziel ist es, die Lernenden auf einer demokratischen Grundlage zur Orientierung in der modernen Wirtschaft und Gesellschaft, der Beurteilung politischer Fragen und Probleme sowie dem Engagieren in öffentlichen Angelegenheiten zu befähigen (Vgl. Heinrich 2019: 132). Anspruch politischer Bildungsprozesse ist es, Fähigkeiten des Verständnisses, der Beurteilung, der Kritik sowie der Mitgestaltung einer demokratischen Gesellschaft zu entwickeln (Vgl. Gessner 2018: 101). Dies meint auch die Ausbildung einer politischen Analyse-, Urteils- und Handlungsfähigkeit (Vgl. BMFSFJ 2020: 15).

Dabei orientieren sich die Prozesse politischer Bildung an und ermöglicht die bewusste Entscheidung für die Grundwerte einer demokratischen Gesellschaft wie Freiheit, Gleichheit, Emanzipation, Gerechtigkeit, Menschenwürde, Frieden und Solidarität, Pluralität, soziale Teilhabe, Minderheitenschutz, Schutz natürlicher Lebensgrundlagen (Vgl. Albrecht, Bade,

Eis, Jakubczyk, Overwien 2020: 9). So fördert politische Bildung auch einen an den Prinzipien des Grundgesetzes orientierten, engagierten und offenen Austausch. Sie soll dazu beitragen, das politische Geschehen hinsichtlich der Durchsetzung demokratischer Grundwerte kritisch reflektieren und beurteilen zu können (Vgl. ebd.: 9). Dennoch geht es im Zuge Politischer Bildungsformate nicht darum, demokratische Werte, Prozesse und Regierungsformen einfach zu idealisieren. Stattdessen sollten sie derselben kritischen und vorbehaltlosen Betrachtung unterzogen werden, wie andere politische Gegenstände (Vgl. Ammerer 2020: 20).

Zu den Aufgaben politischer Bildung zählt außerdem die Verständigung über Regeln des gesellschaftlichen Zusammenlebens (Vgl. BMFSFJ 2020: 7). Ebenso gilt es, Kritikfähigkeit und Kritikbereitschaft durch politische Bildung zu vermitteln (Vgl. Patzelt 2019: 74). Weiterhin sollen Bürger:innen sowie politische Amtsträger:innen durch politische Bildung eine Reformbereitschaft an den Tag legen, d.h. sich auf Alternativen, Fortschritt und neue Wege einlassen können (Vgl. ebd.: 74).

Es lässt sich sagen, dass politische Bildung im engeren Sinne dort stattfindet, „wo unter pädagogischer Absicht mit der Intention der Herstellung von Mündigkeit, Fragen von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft verhandelt werden“ (Heinrich 2019: 132). Weitergefasst findet politische Bildung als Welt-, Selbstverständnis und Persönlichkeitsbildung in Form von Positionierungen und gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen statt (Vgl. BMFSFJ 2020: 527).

Zwar macht politische Bildung auch Aktualität aus, doch ihre Aufgabe ist es, neben aktuell Politischem auch dauerhaft politisch Wichtiges zu thematisieren (Vgl. Patzelt 2019: 71). Adressat:innen politischer Bildung sollten ebenso ein Geschichtsbewusstsein wie eine Aufmerksamkeit zum aktuellen politischen Geschehen entwickeln.

Eine weitere wichtige Eigenschaft, die es im Zuge politischer Bildung anzustreben gilt, ist die Rationalität der Bürger:innen. Dies umfasst nach Patzelt (Vgl. 2019: 72), sich für die Gestaltung oder Beurteilung eines Sachverhaltes nötiges Wissen aneignen zu können sowie Verzerrungen von Informationen oder eigene Unwissenheit einzukalkulieren. Dazu gehöre auch die Fähigkeit, Tatsachenbehauptungen von Werturteilen differenzieren zu können (Vgl. ebd.: 72). Zudem seien die Fähigkeit und Bereitschaft, Argumentationen auf Widersprüche sowie sachliche Fehler zu überprüfen wichtig (Vgl. ebd.: 72). Daran anschließend sei es notwendig „eigene Argumentationen bzw. Urteile dann zu verbessern, wenn sie widersprüchlich oder sachlich falsch sind.“ (ebd.: 72 f.) Hinzu komme laut Patzelt (Vgl. 2019: 73) die Bereitschaft, sich auf die Argumentation Anderer einzulassen und, unabhängig der

Beziehung zum Gegenüber, aus ihnen zu lernen. Dafür brauche es auch die Kompetenz zum Perspektivwechsel (Vgl. ebd.: 73). Zur politischen Rationalität der Bürger:innen gehöre zudem „die Übung darin, bei der Frage nach politischen Handlungsoptionen das Wünschbare und Gesollte vom Faktischen und derzeit Möglichen zu trennen.“ (ebd.: 73)

Ein Teil der Inhalte politischer Bildung sollte als gesellschaftliche Allgemeinbildung betrachtet werden (Vgl. Overwien 2020: 87). Denn neben politischen spielen auch soziale, kulturelle und wirtschaftliche Zusammenhänge bei demokratischen Bildungsprozessen eine Rolle (Vgl. ebd.: 87). Ethisch-moralisches Urteilen ist demnach ebenso wichtig, wie politische Handlungsfähigkeit (Vgl. ebd.: 87). Auch die Möglichkeit für die Lernenden, an Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit zu arbeiten, trage laut Overwien (Vgl. 2020: 87) zur Allgemeinbildung bei.

Letztendlich dienen alle Aktivitäten im Zuge politischer Bildung der Befähigung zur Wahrnehmung und Verteidigung politischer Rechte und Pflichten (Vgl. Lorenzen 2021: 06.31 Min.). Denn Politische Bildung fördert die Entwicklung der Fähigkeit zu politischer Partizipation und Mitgestaltung demokratischer Prozesse (Vgl. BMFSFJ 2020: 527). Sie lebt von realen Beteiligungserfahrungen (Vgl. Lorenzen 2021: 10.46 Min.). Politische Bildung und politische Beteiligung stehen in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander: Einerseits motiviert die Beteiligung an politischen Aktivitäten zu politischer Bildung (Vgl. BMFSJ 2020). Auf der anderen Seite erweitert politische Bildung das Repertoire an Beteiligungsmöglichkeiten (Vgl. ebd. 2020).

Neben all ihren Wirkpotenzialen und Aufgaben hat die politische Bildung jedoch auch Grenzen. Nicht immer kann sie bspw. ein biografisch geprägtes Verständnis von Politik oder generationenspezifische Prägungen zu 100 Prozent ändern (Vgl. Patzelt 2019: 118). Zwar kann sie Langzeitwirkungen entfalten, muss es aber nicht immer. Außerdem darf politische Bildung nicht als Feuerwehr betrachtet werden, die plötzlich aufflammenden Radikalismus oder Extremismus löschen kann (Vgl. Patzelt 2019: 121). Sie dient nicht primär der Abwehr potentieller Gefährder:innen der Demokratie (BMFSFJ 2020: 528). Doch leider wird der Ruf nach politischer Bildung immer dann lauter, wenn sie genau das tun soll (Vgl. Lorenzen 2021: 04.18 – 04.29 Min.). Dabei sollten

„[demokratiefördernde] und präventive Maßnahmen [...] Hand in Hand gehen, um den gesellschaftlichen Zusammenhalt nachhaltig zu fördern und den verschiedenen Phänomenen von Demokratie- und Menschenfeindlichkeit erfolgreich entgegenzuwirken.“ (BMFSFJ 2020: 13)

1.2.1 Demokratie

Der Demokratiebegriff ist nicht klar konturiert. Es existieren viele, teils widersprüchliche Verständnisse nebeneinander (Vgl. BMFSFJ 2020: 109). In der deutschen Übersetzung aus dem Griechischen bedeutet Demokratie wörtlich „Herrschaft des Volkes“. Jedoch ist die übersetzte Bedeutung nicht sehr aussagekräftig, denn das Volk kann in einer Demokratie auf verschiedene Weisen Herrschaft ausüben (Vgl. Pöttsch 2009²). In einer direkten Demokratie hat es unmittelbaren Einfluss auf politische Entscheidungen. Allerdings gibt es heute nur noch wenige Staaten, in denen diese Form angewandt wird (z.B. in einigen Bundesstaaten der USA oder in der Schweiz)³. Auch in Deutschland gibt es auf lokaler Ebene Möglichkeiten für direkte Mitbestimmung (z.B. durch Volksentscheide).

In der Regel kann das Volk nur mittelbar bzw. indirekt Herrschaft ausüben. Dies äußert sich in der repräsentativen Form der Demokratie in der Wahl von Vertreter:innen (Abgeordnete und Parteien) durch die wahlberechtigte Bevölkerung⁴. Die Umsetzung der Interessen und Forderungen der Wähler:innen liegt dann in der Verantwortung der gewählten Repräsentant:innen.

Die Wahl von Vertreter:innen des Volkes zeigt ein weiteres bestimmendes Merkmal von Demokratien: In demokratischen Staaten gibt es nur Herrschaft auf Zeit. Gewählte Parteien und Personen müssen auch wieder abgewählt werden können⁵. Damit soll der Verfestigung von Macht entgegengewirkt werden (Vgl. Ammerer 2020: 18). Die Ausübung von politischer Macht ist weiterhin durch das Rechtsstaatsprinzip beschränkt⁶. Jenes äußert sich in der Garantie der Menschen- und Grundrechte, der politischen Organisation und der Verteilung der politischen Zuständigkeiten in den Verfassungen⁷. Die Rechte und Regeln der Verfassungen sind zudem einklagbar und gelten gegenüber den staatlichen Gewalten⁸. Auch durch die freien Medien und die Freiheit zum politischen Engagement wird die Machtausübung in einer Demokratie kontrolliert.⁹

In der Demokratie der BRD gelten nach dem Bundesverfassungsgericht unter anderem folgende Prinzipien: Die Achtung vor den im Grundgesetz konkretisierten Menschenrechten¹⁰. Die Volkssouveränität, welche definiert, dass jede Machtausübung vom Volk legitimiert

² <https://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-demokratie/39287/demokratie>

³ Vgl. <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/politiklexikon/17321/demokratie>

⁴ Vgl. <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/politiklexikon/17321/demokratie>

⁵ Vgl. <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/pocket-politik/16414/freiheitliche-demokratische-grundordnung>

⁶ Vgl. <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/politiklexikon/17321/demokratie>

⁷ Vgl. <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/politiklexikon/17321/demokratie>

⁸ Vgl. <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/politiklexikon/17321/demokratie>

⁹ Vgl. <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/politiklexikon/17321/demokratie>

¹⁰ Vgl. <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/pocket-politik/16414/freiheitliche-demokratische-grundordnung>

werden muss¹¹. Die Gewaltenteilung, welche die Unabhängigkeit der verschiedenen Herrschafts- und Entscheidungsorgane garantiert¹², hierzu zählt auch die Unabhängigkeit der Gerichte von anderen Institutionen¹³. Das Mehrparteienprinzip und die Chancengleichheit aller politischer Parteien mit dem Recht auf verfassungsmäßige Ausübung einer Opposition¹⁴.

Demokratien unterscheiden sich primär von anderen Regierungsformen, indem sie die Menschenwürde als höchsten Wert ansehen (Vgl. Ammerer 2020: 17). Der demokratische Staat betrachtet sich zudem nicht als Selbstzweck, stattdessen will er „die Bedürfnisse aller ihn bildenden Menschen bestmöglich befriedigen.“ (ebd.: 17) Im Sinne dieser Bedürfnisbefriedigung achtet er Werte wie Solidarität, Gerechtigkeit und Freiheit (Vgl. ebd.: 17). Demokratien sind dementsprechend gemeinwohlorientiert, garantieren Gleichbehandlung aller Menschen vor dem Gesetz sowie bürgerliche Freiheit und fördern einen öffentlichen Meinungs Austausch (Vgl. ebd.: 18). Nach Haarmann, Kenner und Lange (2020: 2) bietet Demokratie, „als grundlegende Idee von Gesellschaft sowie als Normen- und Institutionensystem, einen Rahmen für das politisch organisierte Zusammenleben der Menschen.“

Jedoch sind Demokratien nicht statisch. Der demokratische Grad eines Staates kann zu- oder abnehmen (Vgl. Fallens 2020: 46). Die Umsetzung der demokratischen Prinzipien ist abhängig vom Tun oder Lassen jeder Generation. Um Bestand zu haben, müssen Demokratien als politisches und gesellschaftliches System immer wieder aktualisiert werden (Vgl. Ziemes, Abs 2020: 35). Hier kommt die politische Bildung ins Spiel. Demokratien sind Regierungs- und Gesellschaftsformen, die aufgrund ihres varianten Charakters immer wieder neu gelernt werden müssen (Vgl. BMFSFJ 2020: 118). Im 16. Kinder- und Jugendbericht zur Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter heißt es:

„Die Konflikthaftigkeit demokratischer Politik sowie die Offenheit und Gestaltbarkeit politischer Prozesse und Entscheidungen finden ihre Entsprechungen in Konzepten Politischer Bildung, die auf Mündigkeit, d. h. auf politische Analyse-, Urteils- und Handlungsfähigkeit, ausgerichtet sind.“ (ebd.: 118)

Diese Konzepte zielen darauf ab, nach Möglichkeit politische und damit auch demokratiefähige Menschen heranzubilden (Vgl. ebd.).

Dennoch dient Politische Bildung, wie im vorhergehenden Kapitel angesprochen, nicht der grundsätzlichen Demokratisierung der Bürger:innen. Im Zuge politischer Bildung sollte das System Demokratie kritisch hinterfragt, vorurteilsfrei und ergebnisoffen reflektiert werden

¹¹ Vgl. <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/pocket-politik/16414/freiheitliche-demokratische-grundordnung>

¹² Vgl. <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/pocket-politik/16414/freiheitliche-demokratische-grundordnung>

¹³ Vgl. <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/pocket-politik/16414/freiheitliche-demokratische-grundordnung>

¹⁴ Vgl. <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/pocket-politik/16414/freiheitliche-demokratische-grundordnung>

(Vgl. Fallens 2020: 46). Auf Schwächen muss in der Vermittlung ebenso eingegangen werden, wie auf Stärken von Demokratien. Nicht als ausführendes Werkzeug demokratischer Regierungsformen, vielmehr als Wegbereiterin für die Praxis der Demokratie sollte Politische Bildung angesehen werden (Vgl. ebd.: 10).

Den Adressat:innen politischer Bildungsprozesse sollen zwar Kompetenzen vermittelt werden, die zu ihrer Mündigkeit beitragen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass Politische Bildung zwingend politische Aktivbürger:innen ausbildet. Denn wie von dem Recht auf Teilhabe Gebrauch gemacht wird, obliegt letztendlich dem Individuum selbst. Voraussetzung für die individuelle Entscheidung darüber ist jedoch die Befähigung zu politischer Teilhabe (Vgl. Kenner 2020: 32). Dafür braucht es Kompetenzen, welche zu politischer Mündigkeit beitragen: politische Handlungs-, Urteils- und Analysefähigkeit. Was unter diesen Kompetenzen sowie dem Mündigkeitsbegriff zu verstehen ist, wird in den folgenden Abschnitten dargestellt.

1.2.2 Mündigkeit

Oberstes Ziel politischer Bildung in demokratischen Systemen ist es, mündige Bürger:innen heranzubilden. Denn „[eine] Demokratie, die nicht nur funktionieren, sondern ihrem Begriff gemäß arbeiten soll, verlangt mündige Menschen. Man kann sich verwirklichte Demokratie nur als Gemeinschaft von Mündigen vorstellen.“ (Adorno 1970: 112, zitiert nach Koopmann 2017: 221) Mündigkeit ist die Voraussetzung für eine standhafte Demokratie.

Was macht mündige Bürger:innen aus? Sie sind in der Lage selbstbestimmt und reflektiert politisch zu denken und zu handeln (Vgl. Hummer 2020: 72). Dazu gehört eine kritische Auseinandersetzung mit der Gesellschaft. Maxime und Wirklichkeit der Demokratie bzw. einer demokratischen Gesellschaft müssen kritisch miteinander in Beziehung gesetzt werden (Vgl. Wohnig 2017: 205). Dies ist wichtig, da ein mündiger Mensch bei dem Versuch, sich zu verwirklichen auf die gegebenen Verhältnisse des Systems stoßen wird. (Vgl. ebd.: 205) Mündigkeit bedeutet demnach nicht Anpassung an die Demokratie, sondern immer eine differenzierte Auseinandersetzung mit ihr.

Weiterhin sind mündige Bürger:innen fähig, an Regelungen gemeinsamer öffentlicher Angelegenheiten zu partizipieren (Vgl. Koopmann 2017: 223). Nach Werner Patzelt (2019: 155) seien

„[die] Bürger eines freiheitlichen Staates [...] keine Untertanen. Sie müssen Politik nicht einfach über sich ergehen lassen. Sie sollen sich in die Politik einmischen, wann immer sie das für geboten halten. Wählen sollen sie ohnehin. Und sie sollen sich

nicht vor Gesprächen über Politik scheuen, sondern sich aus ihnen ihre politische Meinung bilden bzw. diese Meinung vor anderen vertreten.“

Dafür benötigen sie Kompetenzen, die in der Politischen Bildung als Voraussetzung für Mündigkeit gewertet werden: politische Urteils- und Handlungsfähigkeit sowie methodische Fähigkeiten. Letztere sind nicht ausschließlich im Bereich der Politikdidaktik zu verordnen (Vgl. Mambour 2017: 154). Doch sie sind notwendig, um sich über politische Entwicklungen informieren, fachliche Themen strukturiert bearbeiten und das eigene politische Weiterlernen organisieren zu können (Vgl. ebd.: 154). Für diese Arbeit sind insbesondere die politische Urteils- und Handlungskompetenz relevant. Aus diesem Grund werden beide im Folgenden näher beleuchtet.

1.2.3 Politische Urteilsfähigkeit

Politische Urteile sind in einer Demokratie folgenreich: Wahlen, denen immer individuelle Urteile vorausgehen, teilen Macht zu und Meinungsumfragen beeinflussen die praktizierende Politik auch zwischen den Wahlen (Vgl. Patzelt 2019: 155). Eine politische Urteilsfähigkeit wird in der politischen Bildung aus mehreren Gründen als erstrebenswert erachtet.

Einerseits wird sie benötigt, um die logische Tragfähigkeit eigener und anderer politischer Urteile einschätzen zu können. Dies ist wichtig, da Entscheidungen immer auf begründeten Urteilen beruhen sollten (Vgl. Ammerer 2020: 22). Mithilfe einer ausgeprägten politischen Urteilskompetenz können politische Entscheidungen dahin gehend überprüft werden. Andererseits steckt hinter politischer Urteilskompetenz die Fähigkeit, politische Phänomene, wirtschaftliche und gesellschaftliche Sachverhalte unter Sach- und Wertaspekten analysieren und reflektiert einschätzen zu können (Vgl. Detjen 2017: 118).

Ferner umfasst politische Urteilskompetenz die Fähigkeit zur Relevanzeinschätzung, strukturiertem Problemverstehen, Folgenabschätzung und kritischer Reflexion (Vgl. Hermann 2010: 148).

Politische Urteile als Äußerungen über politische Angelegenheiten müssen mittels sachlicher, normativer Aspekte erläutert, begründet und gerechtfertigt werden können (Vgl. Studtmann 2020: 30). Dem vorausgehend, müssen Zusammenhänge rund um den zu beurteilenden politischen Sachverhalt erkannt werden. Dabei ist es wichtig, auch Tatsachen und Zusammenhänge, die persönlich abgelehnt werden, in die Betrachtung einzubeziehen (Vgl. Patzelt 2019: 156). Ebenso zeugt ein fundiertes politisches Urteil davon, dass neben der eigenen Perspektive auch andere möglicherweise gegenläufige Positionen und Interessen im Beurteilungsprozess berücksichtigt werden (Vgl. Juchler 2016: 14).

Die Qualität eines politischen Urteils hängt zudem stark von der vorausgehenden Analyse

der Zusammenhänge und Tatsachen ab (Vgl. Studtmann 2020: 30). Politische Urteilsfähigkeit gibt es demnach nicht ohne politische Analysefähigkeit. Durch das Herausstellen von Aspekten und Eigenschaften eines Sachverhaltes vertieft sich das Verständnis für diesen Analysefähigkeit (Vgl. Detjen 2017: 118). Zudem werden mittels einer Analyse Hintergründe und Beziehungen herausgearbeitet, die für das politische Urteil eine Rolle spielen können (Vgl. ebd.: 118). Neben der Fähigkeit zur Analyse gesellschaftlicher und politischer Situationen braucht es für politische Urteilskompetenz auch politisches Fachwissen. Denn im Urteilen werden zuvor aufgefasste Informationen und Fakten in Beziehung gesetzt und auf Grundlage dessen Entscheidungen getroffen (Vgl. Weißeno 2017: 110). Ohne das Fachwissen wären die Urteile bloß Meinungen (Vgl. ebd.: 110).

Den Kern politischen Urteilens bildet zwar eine, die Analyse- und Argumentationsfähigkeit umfassende, Fachkompetenz. Zusätzlich fließen jedoch auch die persönlich-individuellen, emotionalen und moralischen Grundlagen einer Person in ihr politisches Urteil ein (Vgl. ebd.). Deshalb sollte es in der Arbeit an politischer Urteilskompetenz auch um die Ausbildung klarer Wertmaßstäbe und das Einnehmen von Haltungen gehen. Letzteres ist insbesondere für das Fällen von Werturteilen wichtig. Im Zuge dessen werden Phänomene aus den Bereichen Politik, Gesellschaft und Wirtschaft nach moralischen Gesichtspunkten bewertet (Vgl. Mambour 2017: 152). Im Gegensatz dazu werden Sachurteile vor allem aufgrund von Fakten analysiert und eingeordnet. Allerdings sind Sach- und Werturteile nicht einfach voneinander zu trennen. In den meisten Fällen sind sie miteinander verknüpft. (Vgl. ebd.: 152)

Die Grundlage jeden politischen Urteils bilden die Grundwerte der Demokratie (Vgl. Patzelt 2019: 156). Diese sollten von der urteilenden Person jedoch nicht einfach hingegenommen werden (Vgl. ebd.: 156). Wie vorausgehend bereits erwähnt, sollten politische Bildungsprozesse dazu beitragen, sich kritisch und reflektiert mit Demokratie auseinanderzusetzen. So können aufgrund politischer Urteile Handlungsvorschläge entwickelt und Handlungsalternativen ausgewählt werden (Vgl. Detjen 2017: 118).

1.2.4 Politische Handlungsfähigkeit

Politische Handlungskompetenz bezieht sich auf zwei Arten politischen Handelns: kommunikatives und partizipatives politisches Handeln (Vgl. Studtmann 2020: 30). Unter ersterem sind alle Formen von Gesprächen und Diskursen über Politik im sozialen Umfeld gefasst (Vgl. ebd.: 30). Partizipatives politisches Handeln meint alle Aktivitäten mit dem Ziel politische Entscheidungen zu beeinflussen (Vgl. ebd.: 30). Das kann bspw. in Form von Wahlen, Abstimmungen, Protesten, parteipolitischem oder gesellschaftlichem Engagement sowie politischem Ungehorsam passieren (Vgl. ebd.: 30).

Politische Handlungsfähigkeit geht politischer Partizipation voraus. Denn ohne das notwendige „know-how“ besteht die Gefahr der Überforderung, Enttäuschung und Passivität gegenüber den Teilhabemöglichkeiten im politischen System (Vgl. Patzelt 2019: 32). Das bedeutet, die Ausbildung einer politischen Handlungskompetenz befähigt die Bürger:innen zur Teilnahme am politischen Geschehen.

Dazu zählt die Fähigkeit, eigene Meinungen und politische Interessen formulieren, begründen, vor anderen angemessen vertreten und langfristig verfolgen zu können (Vgl. Detjen 2017: 118). Auch Konfliktfähigkeit, d.h. das Führen von Aushandlungsprozessen und Schließen von Kompromissen, zählt zur politischen Handlungskompetenz (Vgl. ebd.: 118). Bürger:innen mit politischer Handlungskompetenz sind außerdem in der Lage, eigene politische Beiträge zu entwickeln und verschiedene Perspektiven einzunehmen (Vgl. Hermann 2010: 148). Ihr Handeln sollte grundsätzlich von Toleranz und Offenheit geprägt sein. (Vgl. ebd.: 148)

Zu erinnern ist, dass politische Handlungskompetenz zwar vielfältige Partizipationsmöglichkeiten eröffnet. Allerdings bedeutet dies nicht, dass politisch handlungsfähige Bürger:innen handeln müssen. Sie sind dazu in der Lage. Ob und wie sie von ihrer Handlungskompetenz Gebrauch machen, ist jedoch die Entscheidung eines jeden Einzelnen selbst.

2 Der Kontext Schule

Schulen haben einen nicht unwesentlichen Einfluss auf die Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler:innen. Auf welche Art und Weise ihnen dafür Raum gegeben wird, spielt für die Ausbildung von Mündigkeit eine wichtige Rolle. Deshalb habe ich mich entschieden, zur Konkretisierung meiner Forschungsfrage den Einsatz von Theaterpädagogik und politischer Bildung im schulischen Kontext zu fokussieren. Nachfolgend wird dargelegt, was die beiden Bereiche im Zusammenhang mit der Schule kennzeichnet.

2.1 Theaterpädagogik und Schule

Kinder und Jugendliche sind eine ernstzunehmende Zielgruppe und Partner für Theater und Theaterpädagogik geworden (Vgl. Lille 2014: 18). Die Schule war von Beginn an ein wichtiger Kontaktpartner für das Theater, denn so konnte ein Publikum erreicht werden, welches den Zugang zu theatralen Angeboten weniger von selbst als über das Elternhaus oder die Schule findet (Vgl. Hentschel 2009: 106).

Für die Verbindung von Schule und Theater spricht zudem die moderne ganzheitliche Form des Lernens, als welche theaterpädagogische Arbeit gilt (Vgl. Richter 2009: 159). Sie kann wichtige Qualifikationen vermitteln, die im üblichen Unterricht nicht genügend Platz finden,

wie z.B. vernetztes Denken, Stärkung der Teamarbeit, Training der Präsentationsfähigkeit, Lernen mit Handlungsorientierung, Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit, Persönlichkeitsentwicklung und Stärkung des Selbstbewusstseins, literarische Bildung sowie Sprach- und Sprechförderung (Vgl. ebd.: 59). Theater(spielen) in der Schule kann demnach viele Bereiche verbinden. Es fördert gleichermaßen rationale, emotionale, intellektuelle, kreative, physische, individuelle und soziale Fähigkeiten (Vgl. Liebau, Klepacki, Zirfas 2009: 112). Damit dient es der ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung aller Beteiligten (Vgl. ebd.: 112).

Im Diskurs zum Einsatz von Theater in der Schule gibt es zwei Meinungen: Auf der einen Seite wird Theater als „Mittel sozialen Lernens“ betrachtet und sollte möglichst in allen Unterrichtsfächern zum Einsatz kommen (Vgl. Hruschka 2012: 167). Die andere Meinung sieht Theater als „eine künstlerische“ Tätigkeit, die ausschließlich „dem ästhetischen Aufgabenbereich“ zuzuordnen sei (Vgl. ebd.: 167). Es gibt deshalb eine Unterscheidung zwischen dem Fach Theater oder Darstellendem Spiel und der Arbeit mit theatralen und theaterpädagogischen Methoden unabhängig vom Unterrichtsfach.

Ersteres stellt vor allem die Theaterkunst, die Entwicklung einer theaterästhetischen Handlungskompetenz in den Vordergrund (Vgl. ebd.: 168). Doch auch wenn es im Fach Theater bzw. Darstellendem Spiel in erster Linie rein um die künstlerische Tätigkeit des Theatermachens geht, bleiben Nebeneffekte der Persönlichkeitsentwicklung und des sozialen Lernens nicht aus. Denn das Fach sollte den Schüler:innen die Möglichkeit bieten, sich mit ihrer gesamten Lebenswelterfahrung in einen Spiel- oder Theaterprozess einzubringen (Vgl. ebd.: 169). Die Bühne, egal wie sie definiert ist, dient dabei als Schutzraum, in welchem die Heranwachsenden ihre eigene Körperlichkeit und Fantasie entdecken und erleben können (Vgl. ebd.: 169). Zudem fordert Theater als Erfahrungsmedium heraus, spielerisch Selbst- und Rollenbilder zu entwerfen sowie Begegnung oder Beziehungen mit anderen Menschen spielerisch-situativ auszuprobieren (Vgl. ebd.: 169). Neben den Kompetenzen auf Handlungsebene sollten auch die Sehgewohnheiten der Schüler:innen im Fach Theater berücksichtigt werden. Dazu können sowohl Theateraufführungen außerhalb der Schule besucht als auch gegenseitiges Zuschauen im Unterricht praktiziert werden. Die Schüler:innen lernen dadurch, ihre Sehgewohnheiten zu reflektieren und Gesehenes für die eigenen kreativen Prozesse zu nutzen (Vgl. ebd.: 169 - 172).

Im Falle theaterpädagogischer Arbeit unabhängig vom Unterrichtsfach, liegt der Fokus häufig auf einer spielerischen Auseinandersetzung mit den Kernfragen des Menschseins, verschiedenen Lebensentwürfen sowie gesellschaftlichen und individuellen Problemstellungen

(Vgl. Felder 2014: 61). Es geht um ein Lernen in und über Erfahrungen. Mittels theaterpädagogischer Methoden können die Schüler:innen bei ihrem eigenen Prozess der Weltaneignung und der Erfahrung von Selbstwirksamkeit unterstützt werden (Vgl. ebd.: 61). Dabei kann sowohl die Erweiterung sozialer und allgemeiner Lebenskompetenzen als auch individuelle Emanzipation oder der Erwerb politischer Handlungsfähigkeit Gegenstand des Arbeitsprozesses sein (Vgl. ebd.: 60).

Insgesamt haben theaterpädagogische Methoden in den letzten Jahren in allen Fächern an Bedeutung gewonnen (Vgl. Hruschka 2012: 167). Es gibt mehr handlungsorientierte Unterrichtsformen und szenisches Arbeiten ist bei einer Vielzahl an Themen möglich (Vgl. ebd.: 167). Theater in der Schule eignet sich gut, um fächerübergreifend zu arbeiten, denn die Kunstform hat, von Natur aus, einen interdisziplinären Charakter (Vgl. Felder 2014: 57).

2.2 Politische Bildung und Schule

An Schulen als Orte politischer Sozialisation sind große Erwartungen gestellt, hinsichtlich des Aufbaus menschenrechtsorientierter Haltungen und der Ausbildung demokratischer Werte (Vgl. Heinrich 2019: 131). So soll politische Bildung in der Schule dazu beitragen, dass Schüler:innen politisch kritik- und urteilsfähig werden, sich auf die Rolle als mündige Bürger:innen vorbereiten, erste Erfahrungen mit demokratischen und partizipativen Prozessen sammeln sowie sich als aktiven und wirksamen Teil der Schulgemeinschaft erleben (Vgl. BMFSFJ 2020: 177). Kurzgefasst, durch politische Bildung soll gewährleistet werden, dass die Schule zur Sicherung, Verteidigung und Weiterentwicklung des demokratischen Systems beiträgt, indem für politische Mündigkeit wichtige Kompetenzen vermittelt werden (Vgl. ebd.: 16).

Die Institution Schule spielt in der politischen Bildung tatsächlich eine wichtige Rolle. Denn einerseits haben in der Schule vermittelte Welt-, Gesellschafts-, Geschichts- und Politikbilder Einfluss auf die spätere Wahrnehmung der Lernenden von ihrer Umwelt und persönlichen Verantwortung (Vgl. Patzelt 2019: 156). Andererseits erfasst die Schule, v.a. bis zur Sekundarstufe eins, jede nachfolgende Generation, deren späteres Unterlassen oder Tun das demokratische System prägen (Vgl. ebd.: 70). Beide Punkte sind insofern von Bedeutung, als dass eine „freiheitlich demokratische Ordnung [nur dann stabil bleibt], wenn sie auf dem Fundament einer nachhaltig gefestigten demokratischen politischen Kultur ruht.“ (ebd.: 129) Dafür braucht es mündige Gesellschaftsmitglieder mit Handlungs- und Urteilskompetenz, die das System Demokratie mit Ihren Handlungen und Entscheidungen immer wieder aktualisieren und aufrechterhalten.

Im 16. Kinder- und Jugendbericht zur Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter wird betont, dass junge Menschen aktuell in einer Zeit tiefgreifender gesellschaftlicher Entwicklungen, wie Globalisierung, Klimawandel, Digitalisierung und Migrationen, aufwachsen (Vgl. BMFSFJ 2020: 7). Auch aus diesem Grund sind politische Bildungsangebote in den Schulen von Bedeutung. Kinder- und Jugendliche sollen Fähigkeiten erwerben, die zu Ihrer Orientierung in der demokratischen Gesellschaft beitragen. Politische Bildung sollte als demokratische Lernkultur das politische Interesse der Schüler:innen fördern, Gelegenheit zur Mitbestimmung, Mitgestaltung und Mitsprache relevanter Inhalte innerhalb sowie außerhalb des Unterrichts bieten und die Erfahrung von Selbstwirksamkeit ermöglichen (Vgl. ebd.: 178).

Allerdings wurde politische Bildung an Schulen in den vergangenen zwei Jahrzehnten mehr zu einer Randerscheinung, denn die PISA-Ergebnisse führten zu einer Stärkung der MINT-Fächer, zu Lasten der Gesellschaftswissenschaften (Vgl. Albrecht, Bade, Eis, Jakubczyk, Overwien 2020: 8). Das Schattendasein von politischer Bildung an Schulen ist paradox, angesichts der hohen Erwartungen, welche an beide hinsichtlich der Sicherung des demokratischen Gesellschaftssystems gestellt werden.

Zu den zentralen Inhalten politischer Bildungsangebote in der Schule gehören nach Werner Patzelt (Vgl. 2019: 128) unter anderem die politische Ordnung der BRD, Strukturen und Probleme freiheitlicher Gesellschaften, die Gestaltung und Entwicklung internationaler Beziehungen, die Einsicht in Wertegrundlagen freier Gesellschaften und ihre politischen Ordnungsformen. Wie bereits in Kapitel 1.2 erwähnt, ist politische Bildung immer mehr als Institutionenkunde. Die Vermittlung von Faktenwissen ist wichtig, sollte jedoch nicht den ausschließlichen Inhalt politischer Bildungsarbeit an Schulen darstellen. Das Politische in politische Bildung steht nicht für eine geschlossene, disziplinäre Perspektive (Vgl. BMFSFJ 2020: 198). Im Vordergrund stehen der Anspruch und die Fähigkeit der Lernenden, soziale und politische Werte zu verstehen (Vgl. ebd.: 198).

Das Bildungsziel politischer Lernangebote ist kein politischer Konsens. Stattdessen sollen die Heranwachsenden konflikthafte und kontroverse politische Auseinandersetzungen einüben und aushalten lernen (Vgl. ebd.: 121). Wichtig hierbei ist, dass nicht jede Kontroverse, die in der Gesellschaft existiert, im Rahmen politischer Bildung gleichberechtigt reflektiert wird, denn Lehrkräfte sind durch die Schulgesetze und Verfassungen verpflichtet, sich gegen fremdenfeindliche, rassistische und diskriminierende Positionen zu positionieren (Vgl. ebd.: 121). Mit dieser Herangehensweise kann schulische politische Bildung ein Zwischenraum sein, in welchem eine eigene Haltung, Denkweise und begründete Meinungen entwickelt

werden können (Vgl. Gessner 2018: 101).

Politische Bildung mit dem Ziel Kinder- und Jugendliche zu mündigen Bürger:innen heranzubilden, legt Wert auf politische Schlüsselkompetenzen, wie Handlungs- und Urteilsfähigkeit. Schüler:innen sollen Wissen und Fähigkeiten erwerben, welche es ihnen ermöglichen, sich auch kritisch mit dem demokratischen System auseinanderzusetzen und Handlungsstrategien für die Partizipation an diesem zu entwickeln.

Für die Entwicklung politischer Handlungsfähigkeit sollte in der Sekundarstufe eins u.a. ein überzeugendes persönliches Auftreten vor anderen geübt werden, denn politisches Handeln beginnt im Gespräch über Politik und setzt sich vom sicheren Auftreten vor kleineren Gruppen bis zum Vertreten eigener politischer Beiträge vor einer größeren Öffentlichkeit fort (Vgl. Mambour 2017: 153). Schüler:innen können darauf vorbereitet werden, indem Fähigkeiten wie bspw. Argumente präzise formulieren, komplexe Sachverhalte verständlich darstellen, Kompromisse schließen, die eigene Position fachlich vertreten sowie bewusst eine Rolle einnehmen und wechseln zu können vermittelt werden (Vgl. ebd.: 153 f.)

Sowohl für politische Handlungs- als auch Urteilskompetenz sollte mit politischer Bildung in der Schule zudem eine gezielte Mediennutzung erlernt sowie die Logik medialer Politikinszenierung zu verstehen gefördert werden (Vgl. ebd.: 154). Zur Entwicklung politischer Urteilsfähigkeit sollten Schüler:innen im Zuge politischer Bildung außerdem lernen, verschiedene Dimensionen von Politik und politischen Ereignissen zu unterscheiden sowie politische Phänomene mittel sozialwissenschaftlicher Theorieansätze altersangemessen zu analysieren und beurteilen (Vgl. ebd.: 153). Ebenso spielen eine verschiedenperspektivische Auseinandersetzung mit Fragen des menschlichen Zusammenlebens und das Erkennen politischer Bezüge in scheinbar unpolitischen Gegenständen eine Rolle für politisches Urteilen (Vgl. ebd.: 153). Außerdem sollte schulische politische Bildung die Einschätzung und Formulierung von Folgen und Nebenfolgen politischer Entscheidungen fördern (Vgl. ebd.: 153).

Weiterhin bestärken Angebote politischer Bildung die Lernenden darin, eigene Visionen zu entwickeln und Demokratie als etwas Veränderbares, Gestaltbares zu begreifen (Vgl. Lorenzen 2021: 08:50 Min.). Aus diesem Grund ist politische Bildung immer mit politischer Beteiligung zusammenzudenken. Im 16. Kinder- und Jugendbericht zur Förderung Demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter heißt es dazu:

„Eine fundierte demokratische Bildung in Verbindung mit wirkungsvollen Beteiligungsmöglichkeiten trägt dazu bei, junge Menschen für die Demokratie zu gewinnen und sie zur demokratischen Teilhabe sowie zum Einsatz für gesellschaftlichen Zusammenhalt zu befähigen.“ (BMFSFJ 2020: 14)

Kinder- und Jugendliche sollten die Möglichkeit haben, ihre sozialen Räume mitzugestalten und über reale Konflikte mitzuentcheiden (Vgl. ebd.).

Ausgangspunkt politischer Lernprozesse in Schulen sollten stets gesellschaftliche Problemstellungen und realpolitische Auseinandersetzungen um die Ausgestaltung und Gefährdung der Demokratie sein (Vgl. Albrecht, Bade, Eis, Jakubczyk, Overwien 2020: 10). Durch Aktualität der Themen und eine Orientierung an der Lebenswelt der Lernenden sowie das Erfahrbarmachen der Nützlichkeit politischer Bildung für das spätere Erwachsenenleben, kann deren Interesse an den politischen Bildungsangeboten gesteigert werden.

Damit steigt auch die Wahrscheinlichkeit, einer bewussten Entscheidung für Werte wie Grund- und Menschenrechte, Pluralität, Gleichheit, sozialer Teilhabe, Minderheitenschutz und dem Schutz natürlicher Lebensgrundlagen (Vgl. ebd.: 9).

3 Theaterpädagogik und politische Bildung

Seitens des Theaters hat in der Vergangenheit ein „political turn“ stattgefunden (Vgl. Studtmann 2020: 8). Zwar war es nie unpolitisch, doch in den letzten Jahren ist laut Studtmann (Vgl. 2020: 8) noch einmal eine deutliche Zunahme der Beschäftigung mit politischen Themen zu verzeichnen. Kooperationen zwischen dem Theater und der politischen Bildung sind heute nicht selten und werden von den jeweiligen Partner:innen als gewinnbringend bezeichnet (Vgl. Besand 2021¹⁵). Dies gilt vor allem für die außerschulische politische Bildung. In der schulischen politischen Bildung hingegen fällt der Blick skeptischer aus (Vgl. Studtmann 2020: 9). Während Theater als Gegenstand des Deutsch- oder Fremdsprachenunterrichts kaum mehr einer Rechtfertigung bedarf, ist der Einbezug im Politikunterricht noch nicht selbstverständlich (Vgl. ebd.: 9). Obschon sich in vielen in der Politikdidaktik etablierten Makromethoden theatrale Elemente wiederfinden, bspw. in der Methode der Talkshow oder im Planspiel (Vgl. ebd.: 41).

In diesem Kapitel werde ich auf zwei Möglichkeiten des Einbezugs von Theater in der schulischen politischen Bildung eingehen. Zum einen werden die Potenziale des Einsatzes theaterpädagogischer Methoden in Bezug auf das Selbst-Theaterspielen beleuchtet. Im folgenden Abschnitt wird zum anderen die Möglichkeit der Rezeption von Theaterinszenierungen im Zuge politischer Bildungsprozesse behandelt.

¹⁵ <https://tu-dresden.de/gsw/phil/powi/joddid/forschung-transfer/forschungsdossiers-1/theater-und-politische-bildung>

3.1 Der Theaterbesuch als politische Bildung am außerschulischen Lernort

Bis heute entfaltet das Theater eine Wirkungsästhetik, die unter didaktischen Vorzeichen viele Bezüge zum Politischen und zur sozialen Lebenswelt entwickelt (Vgl. Juchler, Lechner-Amante 2016: 2). Es ist seit jeher mit dem Politischen verbunden. Bereits zur Zeit der ersten athenischen Demokratie kam dem Theater die Aufgabe zu, existenzielle Herausforderungen der politischen Öffentlichkeit zu thematisieren und bei den Zuschauer:innen der Theateraufführungen Reflexionsprozesse anzustoßen (Vgl. Juchler 2016: 7). Es lässt sich sagen, dass Theater zwar nicht direkt politisch, jedoch in seiner Entstehungs- und Produktionspraxis, seiner Darbietung und der Rezeption durch das Publikum eine sehr soziale, gemeinschaftliche Sache ist (Vgl. ebd.: 11 f.). Dem Theater ist das Politische eingeschrieben (Vgl. ebd.: 11 f.).

Dahinein spielt auch, dass Theater Orte sind, an welchen vielfältige Handlungsintentionen mit den jeweiligen Interessen und Meinungen aufeinandertreffen, sich aneinander reiben, kollidieren oder zusammenfinden können (Vgl. ebd.: 13). Das Geschehen auf der Bühne zeigt stets handelnde Figuren. Die Zuschauenden können durch die verschiedenen Rollen eine Vielzahl an Handlungsoptionen beobachten (Vgl. ebd.: 12). Im Zuge politischer Bildung ermöglichen die Rezeption eines Theaterstücks sowie die anschließende Beschäftigung mit dem Gesehenen „die Auseinandersetzung mit dem Phänomen des menschlichen Handelns, das in der pluralistischen Demokratie ein konstitutives Element bildet.“ (ebd.: 12)

Der Besuch inklusive der Nachbereitung eines Theaterstückes können dazu beitragen, die Wahrnehmung von und die Auseinandersetzung mit verschiedenen, möglicherweise bisher fremden, Perspektiven zu fördern (Vgl. ebd.:13). Die Fähigkeit zum Perspektivwechsel und die Auseinandersetzung mit Positionen über die eigene hinaus gehören zu den Eigenschaften, die es als mündige:r Bürger:in einer Demokratie zu entwickeln gilt. Wie in Kapitel 1.2 beschrieben, trägt sie sowohl zur Urteils- als auch Handlungsfähigkeit bei.

Abgesehen davon ist es möglich, im Zuge schulischer politischer Bildung Theaterstücke zu rezipieren, die konkrete gesellschaftspolitische Themen behandeln, im besten Falle mit Bezug zur Lebenswelt der Schüler:innen. Auch hier ist eine sorgfältige Vor- und Nachbereitung wichtig, um die Erfahrungen zu verinnerlichen. Dies kann in Form eines Austauschs in der Gruppe oder ergänzend durch theaterpädagogische Methoden, wie bspw. Schreibwerkstätten oder szenisches Arbeiten mit der Stückvorlage und dem Wahrgenommenen, ablaufen.

3.2 Theaterpädagogische Methoden in der politischen Bildung

Die politische Dimension theaterpädagogischer Arbeit hat im Besonderen Augusto Boal mit dem Theater der Unterdrückten Ende der 70er Jahre erschlossen (Vgl. Miller 2009: 160). Er verstand Theaterspielen als Medium politischer Bewusstseinsbildung (Vgl. Studtmann 2020: 50). Es soll dazu beitragen gesellschaftspolitische Veränderungen anzustoßen und den Teilnehmenden ermöglichen, Politik direkt mitzugestalten (Vgl. ebd.: 50). Boal ging es in seiner Arbeit um die Demokratisierung der Gesellschaft mit Hilfe des Theaters (Vgl. Miller 2009: 160).

Mittlerweile finden Methoden aus der Theaterpädagogik vielfach Einsatz in der politischen Bildung. Ihr Mehrwert wird vor allem in ihrem ganzheitlichen Ansatz gesehen. Denn sie kombinieren die theoretischen Auseinandersetzungen mit praktischer Betätigung (Vgl. Milke; Böckmann; Lau 2010: 7). Nach Gitta Martens (Vgl. 2012: 59) ermöglicht der Einsatz theaterpädagogischer Methoden, insbesondere das aktive Spielen, etwas, das politische Bildung allein nicht vermag:

„Theaterspiel erreicht tiefer liegende Schichten als eine an Verstand und Vernunft appellierende politische Bildung, bei der es primär um den Austausch von Meinungen geht, [...] ohne dass die Folgen der verschiedenen Meinungen durch Handeln plastisch werden könnten.“ (ebd. 2012: 59)

In der theaterpädagogischen Arbeit ist der Körper das zentrale Ausdrucks- und Gestaltungsmittel, er repräsentiert die Doppelheit von Spieler:in und Figur (Vgl. Gloe, Kuhn 2017: 580). Indem die Schüler:innen andere Rollen übernehmen, was auch in allen Makromethoden der politischen Bildung der Fall ist, nehmen sie automatisch zwei Perspektiven ein: die eigene und jene der Rolle (Vgl. ebd.: 580). Dies erweitert und reflektiert die Selbstwahrnehmung (Vgl. ebd.: 580). Reflektierte Selbstwahrnehmung ist eine wichtige Eigenschaft, wenn es um aktive Beteiligung in der Demokratie im Sinne der Verfolgung eigener Interessen und Haltungen geht.

Die Arbeit mit theaterpädagogischen Methoden in der politischen Bildung kann auch deshalb sinnvoll sein, da die Bildungserfahrungen durch Theaterspielen v.a. durch Differenzenerfahrungen sowie Grenzüberschreitungen von Handlungs- und Haltungsrouninen gezeichnet sind (Vgl. Wrentschur 2014: 3). Denn im Spiel wird den Schüler:innen die Möglichkeit zum Probehandeln gegeben. Sie können alte Handlungsmuster überprüfen, neue Alternativen ausprobieren und annehmen. Auch „gewohnte Deutungen und die in ihnen enthaltenen Themen werden reflektiert und können, im Unterschied zum Alltagsleben und ohne, dass gleich Sanktionen drohen, überschritten werden.“ (ebd.: 3) In der Spannung zwischen

Alltagsrealität und durch theaterpädagogische Methoden praktisch aufgegriffene Visionen entdecken die Schüler:innen Deutungs-, Handlungs- und Veränderungsmöglichkeiten für ihre soziale Realität (Vgl. ebd.: 5).

Trotz des geschützten Rahmens müssen die Schüler:innen die Auswirkungen ihrer Handlungen für sich als Spieler:in, ihre Figur und die Spielpartner:innen bedenken (Vgl. Martens 2012: 56). Denn jeder Handlung im Spiel geht, wie allen Handlungen im Alltag, eine Entscheidung abhängig von den jeweiligen Werten, Normen und Möglichkeiten der handelnden Personen voraus (Vgl. ebd.: 45 f.) Jede Situation des Theaterspielens v.a. im Zuge politischer Bildungsprozesse, sollte den Teilnehmenden deshalb die Gelegenheit geben, ihr Verhalten hinsichtlich der Bedeutung für ihr eigenes sowie das Leben ihrer Mitmenschen zu reflektieren (Vgl. ebd.: 56).

Weiterhin können theaterpädagogische Methoden, welche die Präsentation eines eigenen Produktes oder Prozesses beinhalten, den Schüler:innen helfen, Selbstwirksamkeit zu erfahren sowie mit Herausforderungen wie Erfolgsdruck und Scheitern umzugehen (Vgl. Milke, Böckmann, Lau 2010: 7). Ein Gefühl von Selbstwirksamkeit sowie das Wissen, mit Niederlagen und Konflikten umgehen zu können, kann zu aktiver politischer Beteiligung ermutigen. Rückschläge und Widerstände können besser einkalkuliert und als weniger lähmend erlebt werden. Ebenso wird durch das Agieren vor Publikum, ob auf der Bühne oder in einem anderen Präsentationsrahmen, das Auftreten und Sprechen vor einer Gruppe gefördert. Damit kann zum Beispiel die Kommunikation und Präsentation eigener politischer Interessen geschult werden.

Darüber hinaus ist festzuhalten, dass dem Theatermachen als Gruppe ein politischer Charakter innewohnt, denn jede Gruppe, die gemeinsam Theater spielt, muss sich zuerst über die Regeln ihres Miteinanders verständigen (Vgl. Martens 2012: 53). Nach Gitta Martens (2012: 53) ist die Schaffung eines von jedem Mitglied der Gruppe akzeptierten Regelwerkes „ein immens politischer Akt“. Denn wo es um Regeln und menschliches Miteinander geht, befände man sich in der Sphäre der Politik, dann ginge es um Aushandeln und Umsetzen, um Interessen und Machtverhältnisse in der Gemeinschaft (Vgl. ebd.: 46). Der Gruppenaspekt der Theaterarbeit hat außerdem Einfluss auf das Erleben von sozialen Beziehungen der Schüler:innen (Vgl. Milke, Böckmann, Lau 2010: 53). Sie lernen den Umgang mit Konflikten, das Artikulieren sowie Vertreten der eigenen Position und erfahren sich als Teil einer Gruppe. Das Spüren und Erkennen eines Miteinanders, führt zu realistischeren Einschätzungen politischer und sozialer Zusammenhänge, Verhaltensweisen und Strategien (Vgl.

Martens 2012: 60). Dabei werden Gemeinschaft und Erfolg ebenso erlebt wie Wut und Resignation (Vgl. ebd.: 60).

3.3 Theaterpädagogik ist nicht gleich politische Bildung

Trotz aller Möglichkeiten, welche der Einsatz theaterpädagogischer Methoden in der politischen Bildung bietet, darf nicht vergessen werden, dass es sich um zwei verschiedene Disziplinen handelt. Während in der politischen Bildung primär das kognitiv-analytische Verstehen der Lernenden gefördert werden soll, ist in theatralen Settings vor allem ein subjektiv begründetes Handeln in Bildern gefordert (Vgl. Martens 2012: 44).

Die Theaterpädagogik ist eine Disziplin im Bereich der kulturellen Bildung. Diese arbeitet, wie auch die politische Bildung, mit der Prämisse, dass die Realität veränderbar und verbesserungsbedürftig ist (Vgl. Studmann 2020: 34). Beide Disziplinen haben die Absicht durch ihre Arbeit entsprechende Veränderungsprozesse anzustoßen (Vgl. ebd.: 34). Jedoch bezieht sich die politische Bildung dabei auf gesellschaftliches Handeln, die kulturelle Bildung orientiert sich stärker am Individuum (Vgl. ebd.: 37). Erstere will vorrangig Demokratie gestalten, während kulturelle Bildungsarbeit die Freiheit des Individuums stärker im Blick hat (Vgl. ebd.: 38). Auch der Weg zum Erkenntnisgewinn unterscheidet sich deutlich. Erkenntnisse und Handlungsoptionen sind in politischen Bildungsprozessen diskursiv vermittelbar, verbindlich und möglichst konsensfähig (Vgl. ebd.: 37). Dagegen thematisieren die Bereiche der kulturellen Bildung, vor allem auch die Theaterpädagogik, die Flüchtigkeit oder Vagheit, das Experimentelle, Hypothetische oder Widersprüchliche von Erfahrungen im Bildungsprozess (Vgl. ebd.: 37). Die Arbeit beider Bereiche zielt auf die Heranbildung mündiger Individuen. Jedoch unterscheidet sich das Produkt, welches am Ende dieser Bildungsprozesse steht. In der kulturellen Bildung handelt es sich dabei immer um eine ästhetische Gestaltung (Vgl. ebd.: 37). Bezüglich der Theaterpädagogik ist das beispielweise die Entwicklung eines eigenen Theaterstückes oder die aktive Auseinandersetzung mit theatralen Arbeitsmethoden. Im Gegensatz dazu stehen am Ende gelungener politischer Bildungsprozesse immer Handlungs- und Urteilsfähigkeit als Voraussetzung von Mündigkeit (Vgl. ebd.: 37).

Wenn politische Bildung und Theaterpädagogik zusammengebracht werden sollen, gilt es also die Unterschiede ebenso zu beachten wie die möglichen Potenziale. Theaterpädagogische Methoden sollten nicht wahllos in der Politikvermittlung eingesetzt werden, um den Unterricht spaßiger zu gestalten. Stattdessen gilt es eine bewusste Auswahl zu treffen, hinsichtlich der gesetzten Vermittlungsziele und dem konkreten Beitrag der theatralen Methoden zu diesen.

4 Biografisch-partizipatives Theater

4.1 Biografisches Theater

Hinter dem Begriff des Biografischen Theaters verbirgt sich ein spieler:innen- und lebensweltorientierter Theateransatz (Vgl. Kurzenberger 2020: 31). Es geht um Inszenierungen, die das Leben realer Personen thematisieren, deren Mittelpunkt folglich reale Biografien sind (Vgl. Tecklenburg 2020: 60). Meist handelt es sich dabei um das biografische Material derer, die in der Inszenierung auf der Bühne stehen (Vgl. ebd.: 60). Die Darsteller:innen biografischer Theaterprojekte sind (Auto-) Biografiespieler:innen, welche auch an der Autorschaft der Darstellungsakte beteiligt sind (Vgl. Köhler, Scheurle, Hinz 2020: 7). Sie bringen ihre eigenen Lebenshintergründe und Perspektiven ins Spiel, verhandeln und entwickeln diese im Probenprozess sowie in der Aufführung vor Publikum (Vgl. ebd.: 7). Die Ausgangspunkte biografischer Theaterarbeit sind immer Erinnerungen, Befindlichkeiten, Meinungen, Anliegen, Gedanken, Geschichten und Selbstbilder der Teilnehmenden (Vgl. Köhler 2009: 23). Norma Köhler (2020: 91) bezeichnet Biografisches Theater „als eine Ästhetik, die sich im Verhältnis zu anderen Inszenierungsstrategien durch eine Minimaldifferenz von Alltag und Theater auszeichnet.“

Aufgrund der thematischen Fokussierung werde ich mich an dieser Stelle sowie in den folgenden Kapiteln auf den Einsatz des Biografischen Theaters in der theaterpädagogischen Arbeit mit nichtprofessionellen Spieler:innen konzentrieren. In der Theaterpädagogik wird der biografische Theateransatz gern für die Arbeit mit Gruppen genutzt, deren Mitglieder eine ähnliche Lebenserfahrung verbindet (Vgl. ebd.: 35). Ebenso findet die Methode allerdings Anwendung in der Arbeit mit heterogenen Gruppen, die nicht von Beginn an durch eine gemeinsame Perspektive verbunden sind (Vgl. ebd.: 36). Die Theaterarbeit findet hier meist unter einem vorgegebenen Thema statt (Vgl. ebd.: 36).

Lai:innen sollen im Biografischen Theater auch als Lai:innen erkennbar bleiben (Vgl. Kurzenberger 2020: 40). Denn sie werden in der theatralen Biografiearbeit zu Expert:innen des Alltags. Ziel theaterpädagogischen Biografierens ist es, Menschen, welche keine professionellen Theatermacher:innen sind, einen Weg des theatralen Selbstausdrucks für die eigenen lebensgeschichtlichen Themen aufzuzeigen (Vgl. Römer 2020: 130). Theatrales biografisches Arbeiten gibt eine neue künstlerische Qualität, da den Teilnehmenden eine neue Blickrichtung auf die eigene Person sowie ihr Verhältnis zu anderen Menschen und deren Geschichten ermöglicht wird (Vgl. ebd.: 130).

4.2 Partizipatives Theater

Partizipatives Theater zu machen, bedeutet den Teilnehmenden eine eigenständige, künstlerische Auseinandersetzung mit ihren Themen zu ermöglichen. Dafür müssen bestimmte Voraussetzungen geschaffen werden, bspw. ein Sozialverhalten in der Gruppe, Konzentrationsfähigkeit, Empathievermögen, die Anerkennung von Regeln und vor allem Grundkenntnisse ästhetischer Ausdrucksmöglichkeiten (Vgl. Plath 2014: 23). Auf dieser Basis ermöglicht es partizipative Theaterarbeit den Teilnehmenden mit eigener Stimme zu sprechen, sich eigenständig mit künstlerischen Formen auseinanderzusetzen, eine eigene Form sowie eigene Inhalte zu finden (Vgl. ebd.: 24). Nicht ein künstlerisches Konzept von außen wird den Teilnehmenden übergestülpt, stattdessen liegt der Fokus immer auf deren Interessen und Entwicklungsschritten (Vgl. ebd.: 23).

4.3 Methodik und Vorgehen des biografisch-partizipativen Theaters

Was ist nun biografisch-partizipatives Theater? Kennzeichnend für diese Form des Biografischen Theater ist vor allem der Aspekt der ausschließlichen Beteiligung nichtprofessioneller Spieler:innen unter Anleitung einer professionellen Spielleitung bzw. theaterpädagogischen Fachkraft. Statt professionellen Theatermacher:innen, die, stellvertretend, fremde Biografien vor Publikum verhandeln, arbeiten Lai:innen mit und an ihrem eigenen biografischen Material und bringen dies schließlich als Expert:innen des Alltags auf die Bühne. Hinzu kommt, dass die Teilnehmenden im biografisch-partizipativem Theater nicht nur Schauspieler:innen und Autor:innen sind. Sie werden „zusätzlich in das Handwerkszeug des Theaters eingeweiht und zu [Künstler:innen], [Regisseur:innen], [Autor:innen] ausgebildet.“ (Plath 2014: 29) Die Teilnehmenden sind nicht länger Ausführende in einem von der Spielleitung entwickelten Konzept, sondern finden eigene künstlerische Ausdrucksformen. Sie entwickeln einen Großteil der Theaterproduktion selbst (Vgl. ebd.: 29).

Ein zentrales Anliegen biografisch – partizipativer Theaterarbeit ist es, kommunikativ Prozesse in Gang zu setzen, welche die Wahrnehmung der Teilnehmer:innen auf das für sie Gewohnte verschieben und sie so in der Entdeckung von Möglichkeiten, Perspektivwechseln und transformatorischen Selbstbildungsprozessen unterstützen (Vgl. ebd.: 31). Die Besonderheit des biografisch-partizipativen Theateransatzes ist das Selbstermächtigungsprinzip (Vgl. ebd.: 29). Gemeint ist damit, dass die Akteur:innen die Formen von Theater nicht in ergebener Haltung vor einer Hochkultur lernen und nachspielen sollen (Vgl. ebd.: 29). Stattdessen sollen sie die kreativen Möglichkeiten des Selbstausdrucks beliebig nutzen dürfen (Vgl. ebd.: 29). Die Methode des biografisch-partizipativen Theaters

ermöglicht einer Gruppe damit, komplexe Themen, Inhalte und Geschichten durch den Einsatz ästhetischer Mittel selbstbestimmt auf die Bühne zu bringen (Vgl. ebd.: 30).

4.4 Biografisch-partizipatives Theater nach Maike Plath

In meinen Ausführungen zum Verfahren des biografisch-partizipativen Theater werde ich mich aufgrund meines Schwerpunktes des schulischen Kontextes auf die Methodenvorschläge von Maike Plath beziehen. Plath entwickelte während ihrer Arbeit als Lehrer:in in der Sekundarstufe ein Konzept zu biografisch – partizipativem Theaterunterricht mit Jugendlichen. Dieses Konzept wird im Folgenden näher beschrieben.

In Anbetracht des begrenzten Umfangs meiner Arbeit, werde ich mich in der Ausführung des Konzeptes von Maike Plath hauptsächlich auf die Schüler:innen im Prozess biografisch-partizipativen Theaters konzentrieren. Dennoch möchte ich eingangs kurz auf die Spielleitung Bezug nehmen. Nach Plath (Vgl. 2014: 54) sollte sie in biografisch-partizipativen Theaterprojekten die Rolle des „Ermöglichers“ einnehmen. Das meint, die Spielleitung sorgt dafür, dass den Schüler:innen ein großes, immer weiterwachsendes Buffet an Möglichkeiten zur Verfügung steht (Vgl. ebd.: 58). Den Jugendlichen muss durch die Spielleitung vermittelt werden, dass diese Überforderung gekoppelt mit dem Prinzip von Lust und Freiwilligkeit nicht (Leistungs-) Druck auslöst (Vgl. ebd.: 58). Dafür ist es wichtig, dass die Spielleitung klar überschaubare Arbeitsgefäße anbietet, sodass alle Aufgaben für sich genommen für die Schüler:innen gut zu bewältigen sind (Vgl. ebd.: 58). Schritt für Schritt lernen die Schüler:innen Möglichkeiten kennen, wobei es ihnen selbst überlassen ist, ob und wie sie diese für ihren Weg nutzen (Vgl. ebd.: 58).

Maike Plath stellt in ihrem Konzept für biografisch-partizipatives Theater vier Säulen auf: Säule A – Das Buffet der Möglichkeiten, Säule B – Das Buffet der biografischen Texte, Säule C – Kommunikation und Beziehungsarbeit und Säule D – Dramaturgie.

Welche Arbeitsschritte die jeweiligen Säulen beinhalten, wird nachfolgend dargestellt.

4.4.1 Säule A – Das Buffet der Möglichkeiten

Das Buffet der Möglichkeiten wird in Plaths Konzept als das „Theatrale Mischpult“ verkörpert. Es besteht aus einer Vielzahl ästhetischer Mittel, welche wie bei einem Mischpult miteinander kombiniert und in ihrer Intensität variiert werden können (Vgl. Plath 2014: 59). Die verschiedenen Elemente werden nach und nach eingeführt und regelmäßig erprobt (Vgl. ebd.: 59). Das Theatrale Mischpult dient der Versicherung und Orientierung über die zur Verfügung stehenden Möglichkeiten der ästhetischen Umsetzung des gesammelten Materials auf der Bühne (Vgl. ebd.: 59).

Alle erlernten ästhetischen Mittel werden während des gesamten Arbeitsprozesses visualisiert. Hierfür schlägt Plath (Vgl. 2014: 67) ein „Kartenbuffet“ vor, welches die der Gruppe zur Verfügung stehenden theatralen Mittel veranschaulicht. „Der Aspekt des Buffets betont die Wahlmöglichkeiten der Jugendlichen im künstlerischen Prozess“. (ebd.: 67) Aufgeteilt sind die Karten nach Kategorien, die jeweils durch Farben kenntlich gemacht sind. So gibt es bspw. schwarze Karten, auf welchen die vier Kanäle des Mischpults – Tempo, Lautstärke, Körperspannung und Status – vermerkt sind. Auf gelben Karten stehen verschiedene Gefühle, rote Karten kennzeichnen Tätigkeiten (z.B. tanzen, winken), auf orangenen Karten befinden sich ästhetische Mittel des Theaters – wie z.B. Synchronität oder Blick ins Publikum. Eine vollständige Auflistung des Kartenbuffets zeigt Abbildung eins im Abbildungsverzeichnis.

Die Karten werden an einem Platz im Raum ausgelegt und ein Mikrofon dazu gestellt (Vgl. ebd.: 67). Die Gruppe wird zwei geteilt, sodass eine Hälfte auf der Bühne agieren und die andere Hälfte die Regie mithilfe des Theatralen Mischpults übernehmen kann (Vgl. Plath¹⁶). Jeweils eine Person aus der Regiegruppe gibt Anweisungen – ausgewählt aus den Karten – an die Spieler:innen auf der Bühne (Vgl. ebd.). Durch die unendlichen individuellen Kombinationsmöglichkeiten und die dadurch neu entstehenden Ideen wachsen das Gruppenwissen und -ideenpotenzial stetig (Vgl. Plath 2014: 74). Jede Person erlebt sich selbst als aktiven Teil der Gruppe und bedeutend für den Arbeitsprozess (Vgl. ebd.: 74).

4.4.2 Säule B – Das Buffet der biografischen Texte

In dieser Phase des Arbeitsprozesses geht es um das Generieren biografischen Materials. Dies geschieht durch mehrere aufeinander aufbauende Schreibwerkstätten, in welchen die Schüler:innen biografische Texte produzieren (Vgl. Plath, 2014: 59). Die Schreibwerkstätten sind von der Spielleitung angeleitet und nutzen Karten des Theatralen Mischpults (Vgl. ebd.: 106). Über verschiedenste Schreibimpulse, regelmäßige Dramaturgierunden, die szenische Umsetzung der biografischen Texte (mit Hilfe des Theatralen Mischpults) und regelmäßige Reflexionen im Feedbackverfahren wird das biografische Material der Jugendlichen auf größere Themen hin verdichtet (Vgl. ebd.: 59). Daraus spannt sich allmählich ein roter Faden für die Produktion (Vgl. ebd.: 59).

Maike Plath (Vgl. 2014: 105) schlägt vor, dass sich alle Schüler:innen vor der ersten Schaffung biografischen Materials einen anderen Namen zulegen (Vgl. ebd.: 105). So können die Spieler:innen offenlassen, ob das, was sie über sich erzählen Fiktion oder Realität ist. Ob

¹⁶ <https://www.maikeplath.de/konzept>

das Erzählte wahr oder fiktiv ist, spielt zu diesem Zeitpunkt keine Rolle (Vgl. ebd.: 105). Nach Plath (Vgl. 2014: 105) ist erfundenes biografisches Material ebenso aufschlussreich, wie reales. Da die Spielenden auf der Bühne nun nicht sie selbst, sondern immer eine Figur im künstlerischen Konstrukt sind, trauen sie sich meist mehr von sich preiszugeben (Vgl. ebd. 105). Der Schutz der Figur ermöglicht ihnen größere Freiräume, in denen sie sich mit ihrem Innersten auseinandersetzen und einen Ausdruck dafür finden können (Vgl. ebd. 105).

4.4.3 Säule C – Kommunikation und Beziehungsarbeit

In klar nach Aufgaben und Verantwortlichkeiten strukturierten Gruppenarbeitsphasen setzen die Jugendlichen ihre biografischen Texte szenisch um und sammeln Schritt für Schritt Erfahrungen, die ihnen ein selbstständiges, künstlerisches Arbeiten ermöglichen sowie zum Finden der eigenen, persönlichen Ausdrucksform beitragen (Vgl. Plath, 2014: 60). Um die Schüler:innen bei der Arbeit in Gruppen zu unterstützen, schlägt Maïke Plath (Vgl. 2014: 121) den Einsatz von Positionskarten vor. Jedes Mitglied bekommt eine konkrete Aufgabe für die Gruppenarbeit zugewiesen: Regie, Dramaturgie, Konfliktmanagement, Dokumentation oder Zeitmanagement (Vgl. ebd.: 121, f.).

Die Teilergebnisse der szenischen Umsetzung werden immer wieder im Feedbackverfahren verfeinert und erweitert (Vgl. ebd.: 60). Immer, wenn eine Kleingruppe bzw. ein:e Spieler:in etwas erarbeitet haben, muss das Ergebnis von allen produktiv ausgewertet werden (Vgl. ebd.: 138). Indem die Feedbackrunden fester Bestandteil des Arbeitsprozesses sind, wird eine gemeinsame Gesprächs- und Arbeitskultur der Gruppe etabliert (Vgl. ebd.:138). So reflektieren die Schüler:innen ihre Arbeiten und entwickeln sie immer weiter. Hilfreich für die szenische Entwicklung sind neben dem Theatralen Mischpult auch sogenannte ‚Inszenierungsjoker‘¹⁷ sowie ‚Kompositionsstrategien‘¹⁸ und ‚Choreografiebausteine‘¹⁹ (Vgl. ebd.: 121).

¹⁷ Bei den Inszenierungsjokern handelt es sich um einen weiteren Satz farbiger Karten, welche die ästhetischen Mittel des Theatralen Mischpultes ergänzen. Sie umfassen verschiedene Inszenierungsmöglichkeiten einer Szene, wie z.B. „Erzähler und Chor“, „Erzähler und Darsteller in Standbildern“, „Chorische Darstellung“, Prinzip des Einschubs“. (Vgl. Plath, 2014: 129 - 137)

¹⁸ Durch Übungen zu Kompositionsstrategien (Bsp.: „Puppenspieluhr“) lernen die Schüler:innen, „dass das Geschehen auf der Bühne genau strukturiert werden muss“ (Plath, 2014: 91). Dann können die Zuschauenden ihren Blick fokussieren und werden nicht mit einem Durcheinander überfordert. (Vgl. Plath, 2014: 87 - 91)

¹⁹ Die Choreografiebausteine finden sich ebenfalls auf Karten des Theatralen Mischpultes. Sie gehören zur Kartenkategorie der Grundbausteine für tänzerische Elemente des Theaters (dunkel – lila) und ermöglichen es, Bewegungen stark wirkungsvoll einzusetzen. Durch ihren Einsatz können Bewegungsabläufe verfremdet, verzerrt, vervielfacht, vergrößert oder verdoppelt werden. (Vgl. Plath, 2014: 70 f.)

4.4.4 Säule D – Dramaturgie

Durch den kreativ eigenständigen Umgang der Schüler:innen mit den verschiedenen erlernten Möglichkeiten (Theatrales Mischpult), haben sie ein hohes Maß an Eigenverantwortung (Vgl. Plath, 2014: 140). So können sie große Teile der Regie übernehmen. Die Dramaturgie der Gesamtkonzeption jedoch bleibt in den Händen der Spielleitung (Vgl. ebd.: 140). Indem sie von Beginn des Arbeitsprozesses an alle spielerischen und inhaltlichen Vorgänge beobachtet, kann die Spielleitung immer wieder Spielimpulse entwickeln, die sich zunehmend zu einem zentralen Thema hin verdichten (Vgl. Plath, 2014: 60). Dabei zeigt sie den Jugendlichen Überschneidungen und Verbindungen ihrer Ergebnisse auf. In ihrer dramaturgischen Arbeit orientiert sich die Spielleitung dennoch stets an den Interessen und persönlichen Ausgangslagen der Schüler:innen (Vgl. ebd. 60).

5 Analyse der Methode des biografisch – partizipativen Theaters hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit für die Entwicklung von politischer Handlungs- und Urteilsfähigkeit

In diesem Abschnitt wende ich mich nun den Möglichkeiten des konkreten Einsatzes der Methode des biografisch-partizipativen Theaters in der politischen Bildung zu. Dafür werden die in meiner Literaturrecherche erarbeiteten Merkmale von politischer Handlungs- und Urteilsfähigkeit den Inhalten und Zielen der Elemente des biografisch-partizipativen Theaters nach Maike Plath gegenübergestellt. Herausgestellt werden soll, ob die Methoden zur Unterstützung der Förderung von Handlungs- und Urteilskompetenz beitragen können. Aufgrund des begrenzten Umfangs der Arbeit konzentriere ich mich dabei auf das Leitbild bzw. die Grundprinzipien sowie die Säulen A und B des biografisch-partizipativen Theaters. Die Säulen C und D beinhalten hauptsächlich die Inszenierungsarbeiten eines Stückes mit den zuvor in Säule A und B erarbeiteten Inhalten.

Die Themen, welche in einem biografisch-partizipativen Projekt mit Schüler:innen bearbeitet werden können, sind mannigfaltig. Die Methodik des biografisch-partizipativen Theaters ist darauf ausgelegt, dass Schüler:innen durch das selbstbestimmte, interessen geleitete künstlerische Arbeiten persönliche Bezüge zu den jeweiligen Themen entdecken. Vermeintlich abstrakte Themen der politischen Bildung, wie bspw. Demokratie oder Partizipation, können damit auf einer niedrigschweligen Ebene und ausgehend von den Interessen der Schüler:innen behandelt werden.

Wie in Kapitel 4.3 erläutert, funktioniert der biografisch-partizipative Theateransatz nach dem Selbstermächtigungsprinzip. Die Schüler:innen werden nicht lediglich als Ausführende

eines von Pädagog:innen vorgegebenen Konzepts angesehen. Stattdessen sind sie selbstständig handelnde Künstler:innen (Vgl. Plath 2014: 29). Hier lässt sich ein Bezug zu politischer Handlungs- und Urteilsfähigkeit herstellen. Im Konzept der Mündigkeit sind die Bürger:innen eines freiheitlich demokratischen Staates keine Untertanen, die Politik über sich ergehen lassen (Vgl. Patzelt 2019: 155). Stattdessen sollen sie sich aktiv und selbstbestimmt einmischen, bspw. in Form von Wahlen, Gesprächen über Politik oder Meinungsbildung (Vgl. ebd.: 155). Im Zuge biografisch – partizipativen Theaters werden Schüler:innen ebenso wie auf dem Weg zu politischer Mündigkeit ermutigt, sich selbst als selbstbestimmte Individuen statt als passiv Ausführende oder Ertragende zu begreifen. Auch politisches Handeln im Speziellen ist durch Teilhabe, Mitwirken und Gestalten gekennzeichnet (Vgl. Flindt 2020: 209). Das sind Grundprinzipien, denen auch das Konzept des biografisch-partizipativen Theateransatz folgt. In dieser Hinsicht kann dessen Einsatz im Kontext politischer Bildung zur Förderung der Entwicklung politischer Handlungsfähigkeit sinnvoll sein.

Für politisches Urteilen ist es wichtig, Fragen des menschlichen Zusammenlebens aus verschiedenen Perspektiven betrachten zu können (Vgl. Mambour 2017: 153). Ein fundiertes politisches Urteil zeugt davon, dass neben der eigenen auch andere, möglicherweise gegenläufige oder unangenehme, Perspektiven einbezogen werden (Vgl. Juchler 2016: 14). Auch politische Handlungskompetenz braucht die Fähigkeit zur Perspektivübernahme (Vgl. Hermann 2010: 148). Perspektivwechsel können im Zuge eines biografisch-partizipativen Theaterprojektes gefördert werden. Denn die Teilnehmenden müssen immer wieder den Bereich des Gesicherten, Bekannten und eingeübter Muster verlassen. (Vgl. Plath 2014: 29) Ein zentrales Anliegen ist es darüber hinaus, kommunikative Prozesse in Gang zu setzen, welche die Wahrnehmung auf Gewohntes verrücken (Vgl. ebd.: 31). So lernen die Schüler:innen neue, fremde Sichtweisen wahr- und einzunehmen, Lebenslagen aus anderen Perspektiven zu betrachten und Distanz zu gewinnen. Plath (2014: 44) betont, dass insbesondere

„Jugendliche, die sich von ihrem (Schul-) Alltag und den Anforderungen einer immer komplexer werdenden Welt überfordert fühlen [...] stärker und selbstbewusster [werden], wenn sie ihr subjektives Weltbild mit möglichst vielen anderen Perspektiven abgleichen können und dadurch eine größere innere Souveränität gewinnen.“

Zum Üben des Perspektivwechsels können auch die Schreibwerkstätten der Säule B des biografisch-partizipativen Theaterprojektes beitragen. Indem die Schüler:innen auf der Bühne Geschichten aus ihrem Leben zu den vorgegebenen Themen erzählen und später alle Texte (anonym) allen Teilnehmenden zur Verfügung stehen, entsteht ein Pool an vielfältigen,

neuen Perspektiven – das Buffet des biografischen Materials.

Die Impulse in den Schreibwerkstätten können außerdem ganz konkret aus den Themenbereichen der politischen Bildung entnommen werden. In der Einstimmungsphase²⁰ der Säule B könnte die Aufgabe bspw. lauten: „Ich erzähle eine Geschichte aus meinem Leben, als ich Erfahrung mit Partizipation gemacht habe“ oder „Ich erzähle eine Geschichte aus meinem Leben, zum Thema Gleichberechtigung“. Später werden von den Schüler:innen biografische Texte zu diesen Impulsen verfasst sowie die Themen in den nachfolgenden Schreibwerkstätten vertieft und das biografische Material verdichtet.

So können sich die Jugendlichen, beginnend bei ihren persönlichen Berührungspunkten, mit Themen politischer Mündigkeit auseinandersetzen. Sie erfahren, dass zwischen ihrer eigenen Biografie und dem Politischen im demokratischen System durchaus Bezüge hergestellt werden können und Persönliches von großer Relevanz sein kann.

Auch durch den Einsatz zusätzlicher literarischer oder sozialpolitischer Texte und der biografischen Auseinandersetzung auf künstlerischer Ebene mit diesen, können die Schüler:innen die Erfahrung machen, dass ihre eigenen Themen von allgemeiner, gesellschaftlicher und politischer Bedeutung sein können (Vgl. Plath 2014: 31). Dabei können die Heranwachsenden lernen, in vermeintlich Unpolitischem Verbindungen zu Politik zu erkennen – eine Fähigkeit, welche für politisches Urteilen von Bedeutung ist (Vgl. Mambour 2017: 153).

Zu den Eigenschaften politisch handlungsfähiger Bürger:innen zählen weiter Toleranz und Offenheit (Vgl. Hermann 2010: 148). In einem biografisch-partizipativen Theaterprojekt können diese gefördert werden. Wie bereits erwähnt, müssen die Jugendlichen immer wieder den Bereich des Bekannten verlassen und entdecken neue Möglichkeiten und Deutungsweisen für ihre Lebenssituationen. Mit der Methode des Theatralen Mischpults können Toleranz und Offenheit zusätzlich unterstützt werden. Denn indem die eigene Fantasie aktiviert wird und vorhersehbare Bedeutungsschemata durchbrochen werden, können die Schüler:innen ihren Horizont erweitern. Die Offenheit für noch unbekannte Bedeutungsräume wird verstärkt, da in der Arbeit mit dem Theatralen Mischpult viele andere Komponenten als motivierend erlebt werden (Vgl. Plath 2014: 82). Es darf jede:r einmal „Bestimmer:in“ sein und das Mischpult bedienen (Vgl. ebd.: 82). Von dem „Buffet der

²⁰ Die Einstimmungsphase der Säule B geht der ersten Schreibwerkstatt voraus. Während sich die Schüler:innen durch den Raum bewegen, gibt die Spielleitung Impulse durchs Mikrofon. Die Spieler:innen erinnern sich an eine persönliche Geschichte zum jeweiligen Impuls. Sobald sich ein:e Schüler:in bereit fühlt, eine Geschichte zu erzählen, klatscht sie/er in die Hände. Daraufhin begeben sich alle anderen ins Freeze. Am Mikrofon klatscht die Person ein zweites Mal und die anderen Schüler:innen drehen sich zu ihr um. Die Person am Mikrofon erzählt spontan eine Geschichte zu dem gegebenen Impuls. Ist ihre Geschichte zu Ende, begibt sie sich zurück in die Gruppe und alle bewegen sich weiter. Weitere Schüler:innen können ebenfalls ihre Geschichte erzählen.

Möglichkeiten“ darf nach Belieben ausgewählt werden, dabei gibt es kein richtig oder falsch (Vgl. ebd.: 82). Auf der Bühne erhalten die Schüler:innen Aufmerksamkeit sowie Wertschätzung und alle am Prozess Beteiligten sind gleich wichtig (Vgl. ebd.: 82). Auch das Aufeinandertreffen der verschiedenen Biografien und die Aufgabe, sich im Laufe des Projektes mit den Erfahrungen der anderen ebenso wie mit den Eigenen zu beschäftigen, kann Toleranz und Offenheit gegenüber neuen, fremden Perspektiven fördern.

Des Weiteren macht politische Handlungsfähigkeit ein überzeugendes persönliches Auftreten aus. Dazu gehört es, Argumente präzise formulieren, die eigene Position fachlich vertreten, komplexe Sachverhalte verständlich darstellen, sich durchsetzen und Kompromisse schließen sowie bewusst eine Rolle einnehmen und die Rolle wechseln zu können (Vgl. Mambour 2017: 153). Biografisch-partizipatives Theater kann dazu einen Beitrag leisten. Einerseits durch das Selbstermächtigungsprinzip, das ihm innewohnt: Die Schüler:innen lernen komplexe Inhalte, wie z.B. Fragen rund um das Thema „Leben in einer Demokratie“, selbstbestimmt auf die Bühne zu bringen. Darüber hinaus werden die Jugendlichen durch biografisch-partizipatives Theater ermächtigt, sich in einem größeren gesellschaftlichen Kontext zu sehen, sich dazu äußern zu können sowie dabei sicht- und hörbar zu werden (Vgl. Plath 2014: 30).

Vor allem wenn das Theaterprojekt ein politisches Thema hat, können die Schüler:innen üben, ihre Meinungen und politische Interessen zu formulieren, zu begründen, vor anderen angemessen zu vertreten und langfristig zu verfolgen. Dies sind wichtige Fähigkeiten auf dem Weg zu politischer Handlungsfähigkeit (Vgl. Detjen 2017: 118). Das Formulieren und Vertreten eigener Interessen vor anderen üben die Heranwachsenden im biografisch-partizipativem Theaterprojekt auch, indem sie lernen, sich in der kreativen Arbeit über die Wirkung ihrer Szenen zu verständigen, deutlich zu machen, warum ihnen bestimmte Inhalte wichtig sind und welche Wirkungen sie bei den Rezipient:innen erzeugen wollen (Vgl. Plath 2014: 32).

Das für politische Handlungskompetenz relevante präsenste Auftreten vor einer Öffentlichkeit sowie bewusste Einnehmen von Rollen, kann durch die Arbeit mit dem Theatralen Mischpult und dem szenischen Arbeiten mit dem biografischen Material gefördert werden. Die Schüler:innen lernen durch den Umgang mit den verschiedenen theatralen Mitteln, sich auf der Bühne bzw. vor einer Gruppe von Menschen mit ihren Biografien in Szene zu setzen. Zusätzlich trainieren die Jugendlichen durch das Anleiten bzw. Bedienen des Theatralen Mischpults, selbstbewusst für ihre Interessen und Entscheidungen einzustehen sowie Führung zu übernehmen.

Gleiches gilt für das Veto-Prinzip²¹, welches Maike Plath in den vergangenen Jahren in ihrem Konzept ergänzt hat. Hierbei geht es darum, auf spielerische und handlungsorientierte Art Führung übernehmen zu lernen sowie Herrschaftssysteme und -dynamiken zu erkennen²². Dabei können die Jugendlichen eigene Ohnmachtserfahrungen und Handlungsalternativen aufspüren und ausprobieren²³. Das kann wichtig sein, um die eigenen Handlungsmöglichkeiten im politischen System zu erkennen. Durch den Einsatz des Veto-Prinzips verinnerlichen die Schüler:innen, dass immer die Möglichkeit besteht, Einspruch zu erheben und dass dieser auch respektiert wird. So lernen sie, sich selbst und ihre Bedürfnisse besser wahrzunehmen²⁴. Die Fähigkeit zur Interessenwahrnehmung ist ein wichtiges Merkmal politischer Handlungsfähigkeit (Vgl. Herrmann 2010: 148). Von Bedeutung ist außerdem, dass politisch handlungsfähige Bürger:innen zwar in der Lage sind zu handeln, nicht aber zwingend handeln müssen. Dieser Grundsatz wohnt ebenfalls dem Veto-Prinzip inne.

Politische Urteilskompetenz braucht die Fähigkeit zur Relevanzeinschätzung, Folgenabschätzung und kritischer Reflexion (Vgl. Herrmann 2010: 148). Diese Prozesse können in biografisch-partizipativer Theaterarbeit einerseits durch die bereits angesprochene Verständigung über die Wirkung von Szenen und die darauf beruhende bewusste Entscheidung für bestimmte theatrale Mittel gefördert werden. Andererseits unterstützt das Feedbackverfahren²⁵ des biografisch-partizipativen Theaters diese Eigenschaften. Hierbei lernen Schüler:innen eine Form konstruktiver Kritik, ihren eigenen Urteilen zu trauen und diese angemessen zu artikulieren (Vgl. Plath 2014: 139 f.). Das kann verschiedene Kompetenzen politischer Urteilsfähigkeit fördern: u.a. das kritische Reflektieren, ein reflektierter Gebrauch von Urteilkriterien, ein selbstständiges, methodenbewusstes und reflektiertes

²¹ Das Veto-Prinzip ist ein Konzept zur gleichwürdigen Führung und Selbstführung. Es ergänzt das Theatrale Mischpult um konkrete Interventionsmöglichkeiten der ausführenden Gruppe gegenüber der Regie- bzw. der Führungsgruppe. Dazu gehören u.a. die Aufforderungen „Tempo“ (Rückmeldung an die Regie, dass es zu schnell oder zu langsam geht), „Klarheit“ (Rückmeldung an die Regie, wenn etwas unklar ist), „Veto“ (Möglichkeit, sich selbst durch Stehenbleiben, Sitzen, das Starten einer anderen Aktion etc. aus der jeweiligen Aufgabe herauszunehmen – Verboten ist nur, den Raum zu verlassen) oder „Verantwortung“ (Rückmeldung an die Regie, wenn das Gefühl aufkommt, der Auftrag könnte die Grenzen anderer Spieler:innen überschreiten).

²² Vgl. Plath: <https://www.maikeplath.de/konzept>

²³ Vgl. Plath: <https://www.maikeplath.de/konzept>

²⁴ Vgl. Plath: <https://www.maikeplath.de/konzept>

²⁵ Immer nach dem eine Gruppe etwas präsentiert hat, bleibt sie auf der Bühne und bekommt von den zuschauenden Gruppen Feedback. In einer ersten Stufe des Feedbackverfahrens, nennt jede:r Schüler:in einen Lieblingsmoment und gibt in einem Satz eine Begründung dazu. Dabei sollte unbedingt darauf geachtet werden, dass die Jugendlichen keine Allgemeinaussagen machen. Sie sollen lernen präzise und relativ problemlos ihre Beobachtungen und was diese in ihnen ausgelöst haben zu benennen. Im Laufe des Projektes wird das Verfahren erweitert. Die Schüler:innen beschreiben dann, was sie sehen, formulieren ihre persönliche Deutung des Dargebotenen, beschreiben Momente, welche besonders überraschend oder eindrucksvoll waren. Sie benennen, welche ästhetischen Mittel zum Einsatz kamen und welche sie warum besonders gut umgesetzt empfanden. Zudem geben die Schüler:innen der präsentierenden Gruppe Vorschläge und Anregungen für die weitere Arbeit an der Szene sowie eine zusammenfassende positive Verstärkung. (Vgl. Plath, 2014: 139)

Argumentieren sowie das Beziehen einer rational begründeten Position. Nach Maike Plath (2014: 140) ist die Fähigkeit zu konstruktiver Kritik „der Schlüssel zu einem bewussteren, emanzipierten und damit selbstbestimmteren Verhalten und Auftreten innerhalb der Gesellschaft.“

In das politische Urteil einer Person fließen neben analysierten Fakten auch immer ihre emotionalen, persönlich-individuellen und moralischen Grundlagen mit ein (Vgl. Weißno 2017: 110). Vor allem für Werturteile ist in der Arbeit an politischer Urteilskompetenz deshalb die Ausbildung klarer Wertmaßstäbe und das Einnehmenkönnen einer eindeutigen Haltung wichtig (Vgl. ebd.: 110). Biografisch-partizipative Theaterarbeit kann dies unterstützen. Zum einen lernen die Schüler:innen, wie vorausgehend erläutert, mit dem Veto-Prinzip ihre eigenen Bedürfnisse und Werte besser wahrzunehmen. Zum anderen lernen sie auch im Feedbackverfahren ihre eigenen Haltungen klar zu vertreten. Auch die Auseinandersetzung mit politischen Themen ausgehend von der eigenen Biografie kann dazu beitragen, eigenen Haltungen und Werte wahrzunehmen und wiederzugeben.

Das Theatrale Mischpult arbeitet bewusst mit dem Prinzip der Überforderung, einem absichtlichen Zuviel an Informationen und Angeboten (Vgl. Plath 2014: 54). Die Schüler:innen stehen vor einem großen „Buffet“ theatraler Gestaltungsmittel, von denen die meisten für sie zunächst neu sind. Ohne das gestalterische Wissen kann die Gruppe ihr Theaterprojekt nicht umsetzen. Mit dem Theatralen Mischpult werden Schritt für Schritt wichtige Gestaltungselemente eingeführt. Die Schüler:innen können schließlich nach Belieben aus dem Angebot auswählen. Durch das Prinzip der Freiwilligkeit entsteht trotz anfänglicher Überforderung kein Leistungsdruck, stattdessen gehen die Jugendlichen den natürlichen Weg des Auswählens nach ihren eigenen Bedeutungszumessungen (Vgl. ebd.: 74). Auch auf diese Weise lernen die Heranwachsenden ihren eigenen Interessen Relevanz beizumessen und nach ihren persönlichen Maßstäben Schwerpunkte zu setzen. Zudem erfahren sie, dass eine Vielzahl an Handlungsmöglichkeiten nicht überfordern muss, da es nicht jede einzelne davon wahrzunehmen gilt. Stattdessen kann auf das angeeignete „know how“ zurückgegriffen und auf Grundlage dessen in Verbindung mit den eigenen Interessen passende Handlungsmöglichkeiten ausgewählt werden. Diese Erfahrung kann eine hilfreiche Voraussetzung für politische Partizipation sein. Denn dieser geht Handlungsfähigkeit voraus, die ohne das notwendige „know how“ sowie durch empfundene Überforderung in Enttäuschung oder Resignation gegenüber den Teilhabemöglichkeiten umschlagen kann (Vgl. Patzelt 2019).

Betont werden muss allerdings, dass die Arbeit mit dem Theatralen Mischpult zwar die aktive Erfahrung des Umgangs mit Überforderung ermöglicht. Jedoch wird kein konkretes Wissen über politische Partizipationsmöglichkeiten vermittelt. Stattdessen geht es um den Erwerb von Wissen zum Umgang mit den theatralen Gestaltungsmitteln. Bezüglich der Unterstützung politischer Handlungsfähigkeit muss außerdem festgehalten werden, dass im Zuge eines biografisch-partizipativen Theaterprojektes eher kommunikative als partizipatives politisches Handeln gefördert werden kann. Gespräche mit anderen über Politik werden eher in Gang gesetzt, als dass Handeln in Form konkreter politikbezogener Aktivitäten geübt wird.

Zu den Grundlagen politischer Urteilsbildung gehört die Vermittlung von Werten wie die Achtung und Sicherung von Menschenwürde sowie die Gewährleistung von Freiheit und Demokratie. Ebenso ist die Vermittlung von politischem Tatsachen- und Zusammenhangeswissen relevant für die Ausbildung politischer Urteilskompetenz (Vgl. Patzelt 2019: 156 f.). Biografisch-partizipatives Theater kann hierzu nicht direkt einen Beitrag leisten. Gleiches gilt hinsichtlich der für politisches Urteilen wichtigen Fähigkeit, politische Phänomene, wirtschaftliche und gesellschaftliche Sachverhalte unter Sach- und Wertaspekten analysieren und reflektiert beurteilen zu können (Vgl. Detjen 2017: 118). Auch das im Zuge politischer Urteilskompetenz zu erlernende, Analysieren politischer Inszenierungsformen (Vgl. Hermann 2010:148) und Unterscheiden verschiedener Dimensionen von Politik (Vgl. Mambour 2017:153) kann in einem biografisch-partizipativen Theaterprojekt nicht ausreichend behandelt werden.

Sofern das Projekt mit einem Thema der politischen Bildung, wie bspw. „Leben in einer Demokratie“, unternommen ist, werden gewisse Grundlagen zwar besprochen und die Schüler:innen setzen sich ausgehend von ihrem individuellen Interesse mit diesen auseinander. Jedoch kann die Vermittlung von Fachwissen nicht in gleicher Ausführlichkeit wie im Politikunterricht geschehen. Als Grundlage sollte Fachwissen deshalb zuvor vermittelt und klar definiert werden, um einen Freiraum zu schaffen, in welchem die Jugendlichen im Projekt schließlich eigenständig arbeiten können (Vgl. Plath 2014: 34). Denn das Anliegen in biografisch-partizipativer Theaterarbeit sind keine ausführlichen Analysen politischer Sachverhalte und Geschehnisse oder das Auswendiglernen von Faktenwissen, auch nicht unter einer Themensetzung aus dem Bereich der politischen Bildung. Im Vordergrund steht immer der künstlerische Aspekt, d.h. die Auseinandersetzung mit theatralen Gestaltungsmitteln, das Finden einer eigenen künstlerischen Ausdrucksweise und die gemeinsame Entwicklung eines theatralen Endergebnisses zu den jeweiligen Themen des Projekts. Der Erwerb von

Fakten- bzw. Zusammenhangswissen zu dem jeweiligen Thema ist dabei ein möglicher Effekt aufgrund der thematischen Rahmensetzung. Er ist aber nicht das zentrale Ziel des Projektes.

Auch die für politische Handlungs- und Urteilsfähigkeit wichtige Kompetenz zur Mediennutzung und Reflexion medialer Politikinszenierung (Vgl. Mambour, 2017: 154) wird durch biografisch-partizipatives Theater nicht direkt gefördert. Zwar können Medieninhalte wie Zeitungsartikel oder Fernsehberichte ergänzend eingesetzt werden. Dann geht es jedoch vordergründig um die Auseinandersetzung mit diesen zur Generierung biografischen Materials und das Aufdecken von gesellschaftlicher und politischer Relevanz der eigenen Biografie. Die Vermittlung eines reflektierten, kritischen Umgangs mit Medien und der Darstellung politischer Phänomene ist dabei nicht das Ziel, wenn das Thema des Projektes nicht explizit in diese Richtung geht.

Fazit

Abschließend lässt sich festhalten, dass in der politischen Bildung mit dem Ziel der Demokratievermittlung ein biografisch-partizipatives Theaterprojekt unter entsprechender Themensetzung durchgeführt werden kann. Voraussetzung ist, dass die Anliegen eines solchen Projektes nicht der Erwerb umfangreichen Fachwissens über das demokratische System und tiefgreifende Analysen politischer Phänomene sind. Diese beiden Aufgaben schulischer politischer Bildung können mit der Methode des biografisch-partizipativen Theaters nicht geleistet werden. Denn es bleibt eine theaterpädagogische Methode. In deren Mittelpunkt steht die Beschäftigung mit theatralen Gestaltungsmitteln, zur künstlerischen Übersetzung eines nicht theatralen Gegenstandes auf die Bühne bzw. vor eine Öffentlichkeit.

Ist das Ziel mithilfe biografisch-partizipativen Theaters im Kontext schulischer politischer Bildung jedoch das Wecken von Interesse für politische Zusammenhänge, die Motivation zur Partizipation im demokratischen System oder eine emanzipierte Auseinandersetzung mit Demokratie und anderen politischen Gegenständen, kann die Methode durchaus unterstützend wirken. Denn ein Grundgedanke des biografisch-partizipativen Ansatzes ist, den gesamten Arbeitsprozess ausgehend von den Interessen der Schüler:innen und mit hoher Selbstständigkeit dieser zu gestalten. Anliegen ist es, den Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, Haltungen und Meinungen zu komplexen Themen zu entwickeln, eine eigene künstlerische Übersetzung dafür zu finden und diese vor ein Publikum zu bringen.

Verweigerung und Resignation entstehen oft, wenn zu den erfüllenden Anforderungen kein

persönlicher Bezug empfunden wird. Indem die Jugendlichen ihre eigenen Biografien als Ausgangspunkt nehmen, können sie Berührungspunkte im Themenbereich Politik finden, die bisher möglicherweise unentdeckt blieben. Die Relevanz der Auseinandersetzung mit dem demokratischen System und politischen Zusammenhängen, für ihr eigenes Leben kann dadurch deutlich und die Motivation zur Partizipation oder Beschäftigung mit den Themen gesteigert werden. Die Grundgedanken des biografisch-partizipativen Konzeptes können demnach auch die angestrebten Ziele politischer Bildung in der Schule unterstützen: das politische Interesse der Schüler:innen fördern, Gelegenheit zur Mitgestaltung & Mitbestimmung bieten sowie Erfahrungen von Selbstwirksamkeit ermöglichen.

Da ich zur Ergebnisgewinnung ausschließlich die Methode der Literaturrecherche angewandt habe, muss beachtet werden, dass die Ergebnisse auf einer theoretischen Ebene bleiben. Es gibt bisher keine konkreten Erfahrungsberichte zum Einsatz des biografisch-partizipativen Theaters in der politischen Bildung. Die Schlussfolgerungen aus der Analyse zeigen deshalb mögliche Potenziale der Anwendung auf, welche es in der Praxis zu überprüfen gilt. Die praktische Überprüfung ist darüber hinaus von Interesse, da ich meine Informationen zum biografisch-partizipativen Theater und dessen Wirkung aus lediglich einer Quelle entnommen haben. Da Maike Plath als Verfasserin des Konzeptes einen eingeschränkten Blick auf den Gegenstand haben könnte, wäre eine eigene Anwendung der Methode sinnvoll für den Erkenntnisgewinn.

Hinsichtlich meiner Forschungsfrage, ob biografisch-partizipatives Theater in der politischen Bildung zur Unterstützung der Entwicklung von politischer Handlungs- und Urteilsfähigkeit eingesetzt werden kann, ist festzuhalten, dass sich zwischen einigen Ansätzen des Konzeptes und den beiden zu fördernden Kompetenzen durchaus Bezüge herstellen lassen: Die Akteur:innen eines biografisch-partizipativen Theaterprojektes werden als selbstständige handelnde Individuen angesehen. Gleiches gilt in der politischen Bildung hinsichtlich politisch mündiger Bürger:innen. Statt einem vorgegebenen Konzept zu folgen bzw. die vorgegebenen Bedingungen hinzunehmen, werden die Adressaten in beiden Fällen darin gefördert, sich kritisch, reflektiert und die eigenen Interessen wahrnehmend mit den jeweiligen Themen auseinander zu setzen.

Potenzial zur Unterstützung der Ausbildung politischer Handlungs- und Urteilskompetenz besteht im biografisch-partizipativen Theater außerdem in der Förderung der Fähigkeit zum Perspektivwechsel. Unter anderem können die Schreibwerkstätten sowie die Auseinandersetzung mit fremden Biografien und Haltungen die eigene Wahrnehmung für vielfältige

Perspektiven öffnen. Außerdem setzt biografisch-partizipatives Theater kommunikative Prozesse in Bewegung, welche den Blick auf das bisher Gewohnte verrücken und zum Einnehmen neuer Sichtweisen Anlass geben. Die Arbeit mit einer Vielzahl an Biografien und verschiedenen Erfahrungen kann neben der Aufmerksamkeit für andere Blickwinkel auch die Entwicklung politischer Handlungsfähigkeit zudem durch die Förderung von Toleranz und Offenheit unterstützen.

Sowohl das Grundprinzip biografisch-partizipativen Theaters als auch das Veto Prinzip im Speziellen, zielen darauf ab, die Schüler:innen in der bewussten Wahrnehmung ihrer Interessen und Bedürfnisse zu fördern. Dies ist für politische handlungsfähige Bürger:innen ebenso wichtig. Hinzu kommt, dass durch die Arbeit mit dem Theatralen Mischpult und das szenische Arbeiten auf der Bühne ein selbstbewusstes Auftreten vor anderen geschult werden kann. Auch indem die Jugendlichen lernen, komplexe Themen selbstbestimmt vor eine Öffentlichkeit zu bringen, wird ein sicheres und überzeugendes Vertreten der eigenen Interessen gefördert.

Das Feedbackverfahren im biografisch-partizipativen Ansatz kann einen Beitrag zur Förderung von Fähigkeiten leisten, welche für politisches Urteilen relevant sind. Zum Beispiel können Relevanzeinschätzung, Folgenabschätzung und Reflexion trainiert werden. Auch die selbstständige Arbeit an der künstlerischen Übersetzung der bearbeiteten Themen kann diese Kompetenzen fördern.

Das Theatrale Mischpult als ein zentrales Element des biografisch-partizipativen Konzepts nach Maike Plath bietet Gelegenheit den Umgang mit Überforderung hinsichtlich einer Vielzahl an Handlungsmöglichkeiten zu lernen. Die Schüler:innen lernen, dass trotz des Zuviels an Information und Optionen kein Leistungsdruck entstehen muss. Sie handeln nach dem Prinzip der Freiwilligkeit, lernen Schritt für Schritt mit den gegebenen Möglichkeiten zu arbeiten und die Handlungsoptionen interessengeleitet auszuwählen. Allerdings geht es dabei vordergründig um das Anwenden theatraler Gestaltungsmittel, nicht um konkrete politische Partizipationsmöglichkeiten. Allerdings bietet biografisch-partizipatives Theater als theaterpädagogische Methode einen Schutzraum, in welchem die Jugendlichen Probehandeln für Verhaltensweisen, Entscheidungen, Selbst- und Rollenbilder, Beziehungen und Begegnungen mit anderen austesten können. Die Methode ermöglicht eine durch Theaterpädagogik in der Schule anvisierte spielerische Auseinandersetzung mit den Kernfragen des Menschseins, verschiedenen Lebensentwürfen, gesellschaftlichen und individuellen Problemstellungen.

Neben den eben genannten Punkten, in welchen die Methode des biografisch-partizipativen Theaters die Entwicklung politischer Handlungs- und Urteilskompetenz unterstützen kann, sind auch die Grenzen zu beachten. So können der Erwerb ausführlichen Faktenwissens sowie fundierte Analysen politischer Zusammenhänge und deren Einordnung in historische und aktuelle Kontexte, im Rahmen eines biografisch – partizipativen Theaterprojektes nicht ausreichend geleistet werden. Dies sollte vorab oder begleitend im Politikunterricht geschehen, um eine optimale Auseinandersetzung zu ermöglichen. Denn beides ist sowohl für politisches Handeln als auch Urteilen wichtig.

Zudem steht im biografisch-partizipativen Theater als Methode der Theaterpädagogik emotionales Erfahrungslernen und subjektiv begründetes Handeln in Bildern im Vordergrund. Ihr Ziel ist das Aufzeigen von Möglichkeiten eines theatralen Selbstaudrucks. Politische Bildung hingegen legt den Schwerpunkt auf analytisch-kognitives Lernen und Verstehen. Dieser Unterschied muss in der Entscheidung, ob ein biografisch-partizipatives Theaterprojekt innerhalb eines politischen Bildungskontextes durchgeführt werden soll, einkalkuliert werden. Beide Fokusse schließen sich nicht aus und können einander ergänzen. Jedoch muss berücksichtigt werden, dass bei der Durchführung eines theaterpädagogischen Projektes die Aspekte künstlerischen und emotionalen Lernens überwiegen werden.

Zu bedenken gilt es ebenfalls, in welchem zeitlichen und strukturellen Rahmen ein biografisch-partizipatives Theaterprojekt mit politikvermittelndem Schwerpunkt stattfinden soll. Für eine möglichst nachhaltige Zielerreichung braucht es genügend Zeit ein solches Projekt durchzuführen. In Betracht gezogen werden kann dafür bspw. eine regelmäßig stattfindende Arbeitsgemeinschaft oder fächerübergreifendes Arbeiten über einen längeren Zeitraum hinweg (z.B. ein Halbjahr lang).

Abschließend ist festzuhalten, dass die Methode des biografisch-partizipativen Theaters einige Ansatzpunkte bietet, Anwendung in der politischen Bildung zu finden. Insbesondere das Konzept der Selbstermächtigung sowie die Auseinandersetzung mit einem Thema ausgehend von der eigenen Biografie und persönlichen Interessen geben Anlass, die Methode ergänzend zur Vermittlung von Grundlagenwissen in der politischen Bildung einzusetzen. Die Überprüfung meiner theoretischen Erkenntnisse in der Praxis kann ein Ansatzpunkt für eine weiterführende Arbeit zur konkreten Anwendung theaterpädagogischer Methoden in der politischen Bildung sein.

Abbildungsverzeichnis

Karten für das Theatrale Mischpult – Buffet der ästhetischen Möglichkeiten		
Farbe	Kartenkategorie	Beispiel
schwarz	Die vier Kanäle des Theatralen Mischpults	Tempo, Lautstärke, Status, Körperspannung
gelb	Gefühlsthemen	Liebe, Wut, Eifersucht
orange	Die ästhetischen Mittel des Theaters	Synchronität, Blick ins Publikum, Domino-Effekt
rot	Tätigkeiten	Luftküsse werfen, Winken, Boxen
hell-lila	»Freeze-Karten« für kleine choreografische Bewegungsfolgen	Freeze 2 (»Wer hat etwas Wichtiges zu sagen?«)
dunkel-lila	Grundbausteine für tänzerische Elemente des Theaters: Bewegungsbausteine aus dem Film »Matrix« (Basic Body Movements) und Choreografiebausteine	Kampferöffnung (Matrix), Loopen, Spiegeln
dunkelblau	Formationsbausteine	Reihe vorn, Reihe hinten, Diagonale
hellblau	Raumkoordinaten	vorn, mittig an der Bühnenrampe; hinten rechts oder links in der Ecke; Raumebenen tief, mittig, hoch
dunkelgrün	»Inszenierungsjoker«	Erzähler und Darsteller in Bildern, Chorische Darstellung, Erzähler und Chor
hellgrün	Thematische Impulskarten	Die sieben Todsünden (Hochmut, Zorn, Neid)

Abbildung 1: Karten des Theatralen Mischpultes

Literatur- und Quellenverzeichnis

Literatur

Albrecht, Achim; Bade, Gesine; Eis, Andreas; Jakubczyk, Uwe; Overwien, Bernd (2020): Jetzt erst recht: Politische Bildung! In: Albrecht, Achim; Bade, Gesine; Eis, Andreas; Jakubczyk, Uwe; Overwien, Bernd (Hrsg.). Jetzt erst recht: Politische Bildung! Bestandsaufnahme und bildungspolitische Forderungen. Frankfurt/M.: WOCHENSCHAU Verlag. S. 7 – 16

Ammerer, Heinrich (2020): Lernen, in einer (stets) neuen Welt zu leben: Demokratiebildung als Auftrag für alle Unterrichtsfächer. In: Ammerer, Heinrich; Geelhaar, Margot; Palmstorfer, Rainer (Hrsg.). Demokratie Lernen in der Schule. Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer. Münster: Waxmann Verlag GmbH. S. 15 – 29

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kinder- und Jugendalter. Berlin

Bundeverband Theaterpädagogik e.V. (2020): Das Theaterpädagogische Manifest. Berlin

Detjen, Joachim (2017): Kompetenzorientierung. In: Reinhardt, Volker; Lange, Dirk (Hrsg.). Forschung, Planung und Methoden Politischer Bildung. Überarbeitete Neuauflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 114 – 122

Fallens, Franz (2020): Was ist Demokratie? Definitionen, Typen, Leistungen und Gefährdungen aus politikwissenschaftlicher Sicht. In: Ammerer, Heinrich; Geelhaar, Margot; Palmstorfer, Rainer (Hrsg.). Demokratie Lernen in der Schule. Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer. Münster: Waxmann Verlag GmbH. S. 31 – 48

Felder, Marcel (2014): Theaterspielen in der Schule. In: Felder, Marcel; Kramer-Länger, Mathis; Lille, Roger; Ulrich, Ursula (Hrsg.). Studienbuch Theaterpädagogik. Grundlage und Anregungen. 2. korr. Auflage. Publikationsstelle an der Pädagogischen Hochschule Zürich. S. 56 – 84

Flindt, Heike (2020): Martha Nussbaums Argumente für eine lebendige Demokratie. In: Haarmann, Moritz-Peter; Kenner, Steve; Lange, Dirk (Hrsg.). Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung. Wiesbaden: Springer VS. S. 207 - 215

Friedrichs, Werner (2020): Demokratie *ist* Politische Bildung. In: Haarmann, Moritz Peter; Kenner, Steve; Lange, Dirk (Hrsg.). Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung. Wiesbaden: Springer VS. S. 9 – 30

Gloe, Markus; Hans – Werner Kuhn (2017): Die Pro-Contra Debatte. In: Reinhardt, Volker; Lange, Dirk (Hrsg.). Forschung, Planung und Methoden Politischer Bildung. Überarbeitete Neuauflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 577 - 586

Gessner, Susann (2018): Politische Ideen und Theorien: Chancen für *politische Bildung*. In: Juchler, Ingo (Hrsg.). Politische Ideen und politische Bildung. Wiesbaden: Springer VS. S. 101 - 116

Haarmann, Moritz – Peter; Kenner, Steve; Lange, Dirk (2020): Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung. Eine

Hinführung. In: Haarmann, Moritz – Peter; Kenner, Steve; Lange, Dirk (Hrsg.) Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung. Wiesbaden: Springer VS. S. 1 – 6

Heinrich, Gudrun (2019): „Politische Bildung“ als Format der Prävention und die Bedeutung des Beutelsbacher Konsens. In: Schedler, Jan; Achour, Sabine; Elverich, Gabi; Jordan, Annemarie (Hrsg.). Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung. Wiesbaden: Springer VS. S. 131 - 140

Hentschel, Ingrid (2009): Ereignis und Erfahrung. Theaterpädagogik zwischen Vermittlung und künstlerischer Arbeit. In: Schneider, Wolfgang (Hrsg.). Theater und Schule. Bielefeld: transcript Verlag. S. 105 - 127

Hermann, Veith (2010): Das Konzept der Demokratiekompetenz. In: Lange, Dirk; Himmelmann, Gerhard (Hrsg.). Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 142 – 156

Hruschka, Ole (2012): Theaterpädagogik in der Schule. In: Nix, Christoph; Sachser, Dietmar; Streisand, Marianne (Hrsg.). Theaterpädagogik. Berlin: Theater der Zeit. S. 166 - 181

Hummer, Robert (2020): Museen als Orte der Demokratiebildung – Geschichts- und politikdidaktische Einblicke. In: Ammerer, Heinrich; Geelhaar, Margot; Palmstorfer, Rainer (Hrsg.). Demokratie Lernen in der Schule. Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer. Münster: Waxmann Verlag GmbH. S. 63 – 79

Juchler, Ingo (2016): Politische Bildung im Theater. In: Juchler, Ingo; Lechner-Amante, Alexandra (Hrsg.) Politische Bildung im Theater. Wiesbaden: Springer VS. S. 7 – 15

Juchler, Ingo; Lechner-Amante, Alexandra (2016): Einleitung. In: Juchler, Ingo; Lechner-Amante, Alexandra (Hrsg.) Politische Bildung im Theater. Wiesbaden: Springer VS. S. 1 – 6

Kenner, Steve (2020): Politische Bildung – Bildungsaufgabe mit Verfassungsrang? In: Haarmann, Moritz Peter; Kenner, Steve; Lange, Dirk (Hrsg.). Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung. Wiesbaden: Springer VS. S. 31 – 48

Koopmann, F. Klaus (2017): Mündige Bürger(schaft) und erfahrungsorientiertes Partizipationslernen. In: Alfia Greco, Sara; Lange Dirk (Hrsg.). Emanzipation. Zum Konzept der Mündigkeit in der Politischen Bildung. Schwalbach/ Ts.: WOCHENSCHAU Verlag. S. 221 – 235

Köhler, Norma (2009): Biografische Theaterarbeit zwischen kollektiver und individueller Darstellung. Ein theaterpädagogisches Modell. München: kopead

Köhler, Norma (2020): Sich Er-, Vor- und Verspielen: Biografieren als Verfahren und Erfahrung ästhetischer Arbeit. Aufmerksamkeitsverschiebungen als Impulse für das Theater und die Ästhetische Bildung. In: Köhler, Norma; Scheurle, Christoph; Hinz, Melanie (Hrsg.). BIOGRAFIERen auf der Bühne. Theater als Soziale Kunst I. München: kopaed. S. 85 – 104

Köhler, Norma; Scheurle, Christoph; Hinz, Melanie (2020): Einleitung: Biografieren auf der Bühne. In: Köhler, Norma; Scheurle, Christoph; Hinz, Melanie (Hrsg.). BIOGRAFIEn auf der Bühne. Theater als Soziale Kunst I. München: kopaed. S. 7 – 14

Kramer – Länger, Mathis (2014): Felder der Theaterpädagogik. In: Felder, Marcel; Kramer-Länger, Mathis; Lille, Roger; Ulrich, Ursula (Hrsg.). Studienbuch Theaterpädagogik. Grundlage und Anregungen. 2. korrigierte Auflage. Publikationsstelle an der Pädagogischen Hochschule Zürich. S. 36 – 54

Kurzenberger, Hajo (2020): Biografisches Theater aber welches? In: Köhler, Norma; Scheurle, Christoph; Hinz, Melanie (Hrsg.). BIOGRAFIEn auf der Bühne. Theater als Soziale Kunst I. München: kopaed. S. 31 – 43

Lammers, Kathrina (2010): Bildung mit Theater(pädagogik). Auf dem Weg zu einem „Curriculum des Unwägbareren“? In: Bischoff, Johann; Brandi, Bettina (Hrsg.). Räume im Dazwischen: Lernen mit Kunst und Kultur. Aachen: Shaker – Verlag. S. 149 - 165

Liebau, Eckart; Klepacki, Leopold; Zirfas, Jörg (2009): Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule. Weinheim und München. Juventa Verlag

Lille, Roger (2014): Einführung in die Theaterpädagogik. In: Felder, Marcel; Kramer-Länger, Mathis; Lille, Roger; Ulrich, Ursula (Hrsg.). Studienbuch Theaterpädagogik. Grundlage und Anregungen. 2. korrigierte Auflage. Publikationsstelle an der Pädagogischen Hochschule Zürich. S. 11 - 34

Mambour, Gerrit (2017): Politische Bildung in der Sekundarstufe 1. In: Reinhardt, Volker; Lange, Dirk (Hrsg.). Forschung, Planung und Methoden Politischer Bildung. Überarbeitete Neuauflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 151 – 161

Martens, Gitta (2012): Kulturelle Bildung, im besonderen Theaterpädagogik, und ihr Verhältnis zur politischen Bildung, In: Akademie Remscheid (Hrsg.). Kulturpädagogik 2012. Jahrbuch der Akademie Remscheid e.V. Band 2: Das Politische in der kulturellen Bildung. Remscheid. S. 44 - 62

Milke, Ricarda; Böckmann, Christine; Lau, Kathrin (2010): Bühne frei für Respekt. Praxiserfahrungen eines Modellprojektes. Magdeburg.

Miller, Tilly (2009): Ein Gang durch die Geschichte. Theater und politische Bildung. Kulturfenster. In: Erwachsenenbildung Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis. Bielefeld: Vandenhoeck und Ruprecht. 03/2009. S. 159 - 161

Overwien, Bernd (2020): Politische Bildung: Teil der Allgemeinbildung. In: Albrecht, Achim; Bade, Gesine; Eis, Andreas; Jakubczyk, Uwe; Overwien, Bernd (Hrsg.). Jetzt erst recht: Politische Bildung! Bestandsaufnahme und bildungspolitische Forderungen. Frankfurt/M.: WOCHENSCHAU Verlag. S. 87 - 97

Patzelt, Werner J. (2019): Politische Bildung für ein demokratisches Deutschland. Ziele, Inhalte, Bilanzen. Baden – Baden: Ergon Verlag.

- Pfeiffer, Malte (2020): Ich will mich endlich wehren! Selbstermächtigung und biografische Behauptung. In: Köhler, Norma; Scheurle, Christoph; Hinz, Melanie (Hrsg.). BIOGRAFIERen auf der Bühne. Theater als Soziale Kunst I. München: kopaed. S. 193 – 212
- Plath, Maike (2009): Biografisches Theater in der Schule. Mit Jugendlichen inszenieren: Darstellendes Spiel in der Sekundarstufe. Weinheim: Beltz.
- Plath, Maike (2014): Partizipativer Theaterunterricht mit Jugendlichen. Praxisnah neue Perspektiven entwickeln. Weinheim: Beltz.
- Richter, Anne (2009): „Der Mensch [...] ist nur da ganz Mensch, wo er spielt“. Schulen mit Theaterprofil. In: Schneider, Wolfgang (Hrsg.). Theater und Schule. Bielefeld: transcript Verlag. S. 159 – 171
- Römer, Erika (2020): Dialogische Stückentwicklung – eine künstlerische Strategie biografischer Theaterpädagogik. In: Köhler, Norma; Scheurle, Christoph; Hinz, Melanie (Hrsg.). BIOGRAFIERen auf der Bühne. Theater als Soziale Kunst I. München: kopaed. S. 127 – 139
- Nix, Christoph; Sachser, Dietmar; Streisand, Marianne (2012): Vorwort. In: Nix, Christoph; Sachser, Dietmar; Streisand, Marianne (Hrsg.). Theaterpädagogik. Berlin: Theater der Zeit. S. 9 - 11
- Studmann, Katharina (2020): Das politische Theater: Gegenstand und Methode im Politikunterricht. Frankfurt: Wochenschau Verlag.
- Tecklenburg, Nina (2020): Biografisches Theater – überall. Kritik einer Bühnenpraxis. In: Köhler, Norma; Scheurle, Christoph; Hinz, Melanie (Hrsg.). BIOGRAFIERen auf der Bühne. Theater als Soziale Kunst I. München: kopaed. S. 59 – 67
- Vaßen, Florian (2012): Theater ± Pädagogik. Korrespondenzen von Theater und (Theater-) Pädagogik. In: Nix, Christoph; Sachser, Dietmar; Streisand, Marianne (Hrsg.). Theaterpädagogik. Berlin: Theater der Zeit. S. 53 - 63
- Weig, Maximilian (2012): Biografie und Theater vs. Biografisches Theater. In: Fokus Schultheater. Zeitschrift für Theater und ästhetische Bildung. Biografie.Theater. Hamburg: edition Körber Stiftung. 11. S. 69 – 72
- Weißeno, Georg (2017): Bildungsstandards in der Politischen Bildung. In: Reinhardt, Volker; Lange, Dirk (Hrsg.). Forschung, Planung und Methoden Politischer Bildung. Überarbeitete Neuauflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 105 - 113
- Wohnig, Alexander (2017): Demokratische Mündigkeit. Politisch – theoretische Grundlagen und bildungspraktische Umsetzung. In: Alfia Greco, Sara; Lange Dirk (Hrsg.). Emanzipation. Zum Konzept der Mündigkeit in der Politischen Bildung. Schwalbach/ Ts.: WOCHENSCHAU Verlag. S. 199 -212
- Wrentschur, Michael (2014): Politisch – partizipative Theaterarbeit: ästhetische Bildung und politische Beteiligung. Die Theater- und Kulturinitiative InterACT als Beispiel. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Praxis, Forschung und Diskurs. Wien. Ausgabe 22. O.S.
- Ziems, Johanna F.; Abs Hermann J. (2020): Zum politischen Mindset heranwachsender Bürger*innen – Ergebnisse aus ICCS 2016. In: Albrecht, Achim; Bade, Gesine; Eis, Andreas;

Jakubczyk, Uwe; Overwien, Bernd (Hrsg.). Jetzt erst recht: Politische Bildung! Bestandsaufnahme und bildungspolitische Forderungen. Frankfurt/M.: WOCHENSCHAU Verlag. S. 27 – 41

Internetquellen

Plath, Maike (o.J.): Das Veto – Prinzip: Vom Gehorsam zur Selbstverantwortung. Der spielerische Weg zur gleichwürdigen Führung: Veto – Prinzip und Mischpult (Maike Plath) <https://www.maikeplath.de/konzept> [letzter Zugriff: 13.01.2022]

Pötzsch, Horst (2009): Demokratie. In: Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-demokratie/39287/demokratie> [letzter Zugriff: 27.12.2022]

Besand, Anja (2021): Theater und politische Bildung. <https://tu-dresden.de/gsw/phil/powi/joddid/forschung-transfer/forschungsdossiers-1/theater-und-politische-bildung> [letzter Zugriff: 04.01.2022]

Andere Quellen

Von der Gathen – Huy, Julia; Lorenzen, Hanna (25.01.2020): 03 Politische Bildung im Kindes- und Jugendalter. On/Air Der Podcast zum 3. Bundeskongress Kinder- und Jugendarbeit. <https://bundeskongress-kja.de/blog/2021/01/25/politische-bildung-im-kindes-und-jugendalter/> [letzter Zugriff: 27.12.2022]

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche einzeln kenntlich gemacht. Es wurden keine anderen, als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel (inklusive elektronischer Medien und Online-Ressourcen) benutzt. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch nicht veröffentlicht. Ich bin mir bewusst, dass ein Verstoß gegen diese Versicherung nicht nur prüfungsrechtliche Folgen haben wird, sondern auch zu weitergehenden rechtlichen Konsequenzen führen kann.

Halle, 24.01.2022

A handwritten signature in black ink, consisting of a stylized 'S' followed by a period and a cursive 'A'.

