

# **Die Förderung sozialer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern durch Theaterarbeit: das Törless-Projekt der Literatur-Oper Köln**

**Udo Käser & Andreas Durban**

*Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn, Deutschland*

*Hochschule für Musik und Tanz Köln, Deutschland*

**ZUSAMMENFASSUNG.** Schule als hochgradig einflussreicher Bildungsort verfolgt neben fachspezifischen auch fachübergreifende Zielsetzungen. Ausgehend von einer Analyse des Verhältnisses dieser Zielvorgaben unter den Aspekten der Bildung von Schülerinnen und Schülern bzw. der Vermittlung von Kompetenzen, werden die Arbeit der Literatur-Oper Köln im Allgemeinen sowie im Speziellen ihr Törless-Projekt vorgestellt. Hierbei handelt es sich um ein theaterpädagogisches Projekt, das die Förderung sozialer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Umgang mit Bullying zum Ziel hat. Die Erfahrungen im Projekt werden berichtet und mit Blick auf die Notwendigkeit einer ganzheitlichen Förderung von Kindern und Jugendlichen im schulischen Alltag diskutiert.

*Schlüsselwörter:* Bullying, Gewalt in der Schule, Sozialkompetenz, Theaterpädagogik

**ABSTRACT.** School as an important source of education and development tries to pursue subject-specific as well as interdisciplinary learning objectives. The relationship between these goals is analysed in regard to the terms 'education' and 'competence'. Against this background, the Literatur-Oper Köln and its Törless-project are described. This is a theatre project with the aim to promote social competencies of pupils and their ability to cope with bullying. The experiences of the project are reported and discussed regarding the necessity of a holistic advancement of pupils.

*Keywords:* bullying, school violence, social competence, theatre pedagogy.

## **Vorüberlegungen**

Aus phänomenologischer Perspektive kann Schule als eine Einrichtung verstanden werden, in der Lern- und Sozialisationsprozesse von Heranwachsenden in institutionell organisierter Form stattfinden. Wesentlich schwieriger ist es Schule in funktionaler Hinsicht zu charakterisieren und die Frage zu beantworten, welche Aufgaben der Schule zukommen bzw. weswegen Schülerinnen und Schüler Schule besuchen sollen. Denn die einfache Antwort „[...] um etwas zu lernen [...]“ auf diese Fragen führt unmittelbar zu weiteren Fragen, was in der Schule gelernt werden soll, wie die Auswahl von Lernzielen zu rechtfertigen ist, wie Lernprozesse organisiert werden sollen und wie sich Organisation und Gestaltung schulischer Lern- und Sozialisationsprozessen legitimieren. Darüber hinaus stellt sich ebenfalls die Frage, wer entsprechende

Entscheidungen darüber, was und wie gelernt wird, mit welcher Berechtigung treffen soll.

In Philosophie, Pädagogik, Psychologie und Bildungswissenschaft sind diese Fragen im Laufe der Zeit sehr unterschiedlich beantwortet worden. Eine der frühesten Antworten auf die Frage, in welcher Weise überhaupt gelernt wird, wurde vor ca. 2.500 Jahren gegeben und ist es – mit Blick auf die Konsequenzen für die Organisation von Lernprozessen in der Schule – heute noch Wert näher betrachtet zu werden. Platon, wenn man der Interpretation seiner Schriften durch Wieland (1999) folgt, vertritt die Auffassung, dass Lernen als Erkenntnisgewinn – verstanden zugleich als der Erwerb von deklarativem Wissen und prozeduralem Können – in einem mehrschrittigen Prozess erfolgt und im Wesentlichen im unmittelbaren, persönlichen Bezug zwischen einem Lernenden und einem Helfer, der im Sinne der *Maieutik* Platons eine Hebammenfunktion wahrnimmt, durch Dialog und Übung vorangebracht wird (Käser, 2010). Die Phasen dieses Prozesses, wie sie im Dialog *Menon* am Beispiel eines Jungen analysiert werden, der die Aufgabe enthält, zu einem gegebenen Quadrat ein neues Quadrat zu konstruieren, das den doppelten Flächeninhalt besitzt, entsprechen unterschiedlichen Phasen der Selbstreflexion (Friedländer, 1957): In einer ersten Etappe ist der Lernende im Lernprozess noch unreflektiert. Er weiß nicht um die Fehler, die er begeht, glaubt ein Wissender zu sein und richtig zu handeln. Das Erleben von Widersprüchen – lernpsychologisch würde heute von kognitiven Konflikten gesprochen werden, die durch den Helfer, der die Hebammenfunktion wahrnimmt, induziert wird (Draschoff, 2000, Minnameier, 2005, Sander & Heiß, 2012) – führt dazu, dass der Lernende erkennt lediglich eine falsche Meinung vertreten zu haben. Das Reflektieren über die eigenen fehlerhaften Handlungen und die kognitiven Schemata, welche den Fehlern zugrunde liegen, ist Grundlage dafür in einem Aha-Erlebnis oder Aha-Effekt (Bühler, 1918, Weisberg, 1989) zu einer richtigen Meinung zu gelangen, bei der es sich aber noch nicht um ein gefestigtes Wissen handelt. Erst mit Übung erwirbt der Lernende nämlich qualifiziertes Wissen, welches über eine bloß richtige Meinung hinausgeht und das sich durch verschiedene Merkmale auszeichnet: Der Wissende weiß sein Wissen flexibel unter variierenden Bedingungen effektiv zu verwenden, lässt sich durch unterschiedliche Rahmenbedingungen nicht verunsichern und ist dazu in der Lage, andere zu unterstützen selbst dieses Wissen zu erwerben (Wieland, 1999, Käser, 2010).

Wird dieses Verständnis von Lernen auf die Organisation von Lernprozessen in der Schule übertragen, ergibt sich unmittelbar die Forderung schulisches Lernen so zu organisieren, dass Schülerinnen und Schülern Prozesse ermöglicht werden müssen, in denen sie sich Wissen im Wesentlichen durch die kreative Auseinandersetzung mit ihren eigenen Irrtümern und durch die Rekombination bekannter Zusammenhänge unter einer neuen Perspektive eigenaktiv erarbeiten können (Oser, 1997, Käser, 2010). In Methode und Zielsetzung ist dies kompatibel zu einem Verständnis von Bildung, wie es in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik etwa bei Litt (1968) formuliert wird: Bildung bedeutet die Verfassung eines Menschen, in der er in sich selbst und in seiner Beziehung zur Welt eine gewisse Ordnung gestiftet hat. Sich selbst eine sinnhafte Ordnung zu stiften, ist aber nur möglich in einem Prozess, der durch Eigenaktivität und Reflektion gekennzeichnet ist und in dem sich Lernende individuell mit sich und ihrer Umwelt aktiv auseinandersetzen.

Einem solchen klassischen Verständnis und Begriff von Bildung steht heute im Zuge der Wende innerhalb der Pädagogik hin zu einem Primat von empirischer Bildungswissenschaft und -forschung (Zlatkin-Troitschanskaia & Gräsel, 2011, Aljets, 2015), wie sie für das deutschsprachige Europa als Trend im Rahmen eines „global turn“ (Röhr-Sendmeier & Käser, 2016, in Vorbereitung) in Richtung einer anglo-amerikanischen Traditionslinie konstatiert werden kann, der Begriff der Kompetenz gegenüber. Der konkret wirkende Begriff der Kompetenz scheint präziser definiert werden zu können und leichter operationalisierbar zu sein als der eher abstrakte Begriff der Bildung – tatsächlich ist dies jedoch nicht so: Denn wenn auch Kompetenz innerhalb eines empirischen Wissenschaftsverständnisses oft im Rückgriff auf Weinert (2002) als kognitiv erlernbare Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Lösung von Problemen inkl. der damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können, definiert wird, liegt so nur vermeintlich eine einheitliche Begriffsdefinition vor. Tatsächlich hat Weinert (1999) selbst bei anderer Gelegenheit eine rein kognitive Definition von Kompetenz empfohlen, wie sich auch ansonsten innerhalb

eines empirischen Wissenschaftsverständnisses sehr unterschiedliche Verwendungen des Kompetenzbegriffs finden (Röhr-Sendlmeier & Käser, 2016, in Vorbereitung) und eine Bestimmung des Verhältnisses von Kompetenz zu Bildung fehlt (Müller-Ruckwitt, 2008). Einigkeit besteht letztlich nur darin, dass dem Begriff der Kompetenz notwendig der Aspekt der Performanz innewohnt – was aber gerade keinen Unterschied zum Begriff der Bildung im obigen Verständnis beinhaltet, welches auch mit dem Verfügen über prozedurales Wissen einhergeht.

Zumindest erlaubt der Kompetenzbegriff aber die Differenzierung, dass es in der Schule sowohl um die Förderung fachspezifischer als auch um die Förderung fächerübergreifender Kompetenzen im Sinne von Fähigkeiten geht (Dahlmanns, Pucker, Cummings & Käser, 2014). Schule will auf der einen Seite genuin mathematische, mutter- und fremdsprachliche, geisteswissenschaftliche und technisch-naturwissenschaftliche Kompetenzen fördern, aber auch künstlerisch-musische und motorische. Die Förderung solcher spezifischen Kompetenzen wie z. B. der Rechenfähigkeit oder der orthographischen Kompetenz sind im Allgemeinen an die Fachstruktur von Unterricht gebunden, wenn es auch verbindende Elemente gibt: Die Förderung der Schreibfähigkeit im Grundschulunterricht der Muttersprache beinhaltet etwa auch eine feinmotorische Förderung, wenn Kinder zu schreiben lernen. Des Weiteren gibt es aber auch Kompetenzen, denen ein fächerübergreifender Charakter zukommt. In der Schule sollen etwa auch motivationale, soziale, mediale, argumentative oder metakognitive Kompetenzen gefördert werden. Solche Ziele werden aber nicht nur in einem spezifischen Unterricht verfolgt, sondern sollten deklarative und prozedurale Inhalte des Unterrichts in jedem Unterrichtsfach sein.

Insofern ist die Frage nach dem Stellenwert, den fachspezifische gegenüber fächerübergreifenden Kompetenzen einnehmen, von Interesse. Diese Frage kann auf verschiedenen Ebenen gestellt werden: für die alltägliche Schulpraxis von Lehrkräften, für das schulspezifische Curriculum, für die curricularen Vorgaben auf Landesebenen, für die Lehrerausbildung oder auch für die wissenschaftliche Forschung. Zumindest für die curricularen Vorgaben zeigt sich regelmäßig ein Primat fachspezifischer Zielvorgaben (Singer, 2009). Bereits in älteren Curricula finden sich fächerübergreifende Ziele zumeist nur in den Präambeln im allgemeinen Hinweis, dass Schule das Ziel verfolgt die Individualität von Schülerinnen und Schülern in sozialer Verantwortung zu fördern. In modernen Curricula bleiben fächerübergreifende Kompetenzen ähnlich un- bzw. unterbestimmt. So heißt es etwa im Curriculum des Landes NRW für die Sekundarstufe I: „Im Einzelnen zeigen Kernlehrpläne auf, welche allgemeinen Bildungsziele mit dem jeweiligen Fach verfolgt werden und welchen Stellenwert das jeweilige Fach im Gesamtzusammenhang schulischer Grundbildung hat. Diese allgemeinen Bildungsziele stecken den Rahmen ab für die folgende Konkretisierung von fachbezogenen Kompetenzen“ (Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule, 2015). Während dann jedoch eine Bestimmung fachbezogener Kompetenzen curricular angestrebt wird, fehlt eine Konkretisierung, wie allgemeine Bildungsziele in der Praxis schulischen Unterrichts erreicht werden sollen.

Diese curriculare Vagheit gegenüber fächerübergreifenden Kompetenzen ist problematisch, da gerade Kompetenzen, die sich nicht nur aus einem fachlichen Anspruch ergeben, auf die Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern abzielen, so dass es sich bei ihnen um Bildungsziele im engeren Sinne handelt. Die aktuellen curricularen Entwicklungen in Folge des so genannten PISA-Schocks (Sill, 2006, Klieme, Jude, Baumert & Prenzel, 2010) zielen aber vor allem auf Fachkompetenzen ab, so dass fächerübergreifende Ziele aus dem Blick zu geraten drohen. Dort wo aber fächerübergreifende Ziele in den Blick genommen werden – etwa soziale Kompetenzen in PISA 2000 (Baumert, Artelt, Klieme, Neubrand, Prenzel, Schiefele, Schneider, Tillmann & Weiß, 2003) – stellt sich die Frage, ob ihre Operationalisierung und Erfassung mittels Selbstberichten im Kontext eines funktionalistischen Forschungsparadigmas überhaupt sachgemessen ist (Jahnke, 2006, Röhr-Sendlmeier & Käser, 2016, in Vorbereitung).

## **Förderung personaler Kompetenzen – das Theaterprojekt der Literatur-Oper Köln**

Vor diesem Hintergrund soll ein Erfahrungsbericht zur Arbeit der Literatur-Oper Köln (LOK) vorgestellt werden. Die Literatur-Oper Köln versteht sich als ein theaterpädagogisches Angebot an Schulen, welches

die Individuation und Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern außerhalb des regulären Unterrichts in Projekten fördern und unterstützen möchte, in denen Literaturopern in der Zusammenarbeit von Schülerinnen und Schülern der kooperierenden Schulen mit professionellen Künstlern und pädagogisch-psychologisch geschulten Mitarbeitern besprochen, entwickelt, geprobt und aufgeführt werden.

Die Wurzeln von Literaturopern als Kunstform liegen in den 1920er / 1930er Jahren – berühmte Beispiele sind „Wozzeck“ von Berg oder die „Dreigroschenoper“ von Brecht aus den Jahren 1921 bzw. 1928. Gekennzeichnet sind Literaturopern durch die die Vertonung literarischer Werke mit Übernahme originaler Textpassagen. Wesentliche Verkürzungen der Textgrundlage werden nicht vorgenommen. Klassische Opernstrukturen wie z. B. Arien oder instrumentale Kompositionsteile werden aufgelöst. Die leitmotivische Stilistik steht im Dienst der dem Text innewohnenden Erzählstruktur und unterstützt die Auseinandersetzung mit den literarischen Inhalten, wodurch Literaturopern gleichermaßen für ein jugendliches wie für ein erwachsenes Publikum geeignet und interessant sind (Durban, Krase, Peiffer & Käser, 2014).

Bei der Realisation von Projekten geht die Literatur-Oper so vor, dass im Vorfeld zunächst ein literarisches Werk ausgewählt wird, das thematisch auch eine Projektionsfläche für alltägliche Probleme von Schülerinnen und Schülern bietet – Beispiele sind etwa die Werke „Frankenstein“ von Mary Shelley oder „Das Bildnis des Dorian Gray“ von Oscar Wilde unter den Perspektiven „Ausgrenzung“ bzw. „Moral und Hedonismus“, zu denen bereits Aufführungen umgesetzt worden sind (Durban, 2015). In einem ersten Schritt werden dann musikalische Kompositionen und Gesang von Studierenden aus Kompositionsklassen der Hochschule für Musik und Tanz Köln in freier Projektarbeit für das jeweilige literarische Werk entwickelt. Die Studierenden haben so die Möglichkeit, sich selbst als Individuen in einer Gruppe produktiver Künstlerinnen und Künstler zu erfahren. Mit dem Ergebnis ihres Projekts gehen die Studierenden dann in einem zweiten Schritt als Trainer, Coachs und Lehrer an die kooperierende Schule, wo sie gegenüber den Schülerinnen und Schülern, die eigene Rollen in der Literaturoper übernehmen können, als Vermittler für Musik und Literatur auftreten. Unterstützt wird die gemeinsame Arbeit von weiteren professionellen Künstlern, Pädagogen und Psychologen, die die Arbeit der Literatur-Oper begleiten. Im Projekt erhalten die Jugendlichen sodann die Möglichkeit ihre eigenen Ideen und Alltagserfahrungen zum Thema der Literaturoper in die Gestaltung des Stücks einzubringen, so dass auch sie sich als künstlerisch produktive Individuen in einer Gruppe erfahren. Das ursprüngliche Produkt der Studierenden wird in dieser gemeinsamen Arbeit weiterentwickelt und findet jetzt eine endgültige Gestalt, in die sich alle Beteiligten einbringen können. In dieser Form wird die Literaturoper schließlich aufgeführt, so dass sich die Schülerinnen und Schüler einerseits auch ihren Eltern und Lehrkräften gegenüber präsentieren, andererseits diese neue Erfahrungen über die Potenziale der Jugendlichen machen können.

Der Vorgehensweise der Literatur-Oper liegen verschiedene Überlegungen zugrunde, welche für eine ganzheitliche Förderung der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler sprechen. So eröffnet das Theaterspielen die Möglichkeit der Förderung von Individuation durch die Erfahrung von Rollenübernahme, Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz (Krappmann, 2000, Al-Diban, Magister, Matko & Walther, 2012). Zugleich sichert die Fiktionalität der Handlung das Ausprobieren unterschiedlicher Rollen und Perspektiven, ohne dass der Status des Einzelnen im Realen gefährdet wird (Durban, Krase, Peiffer & Käser, 2014). Das gemeinsame Arbeiten von Künstlerinnen und Künstlern sowie Schülerinnen und Schülern initiiert ko-konstruktive, produktorientierte Lernprozesse (Voß, 2005), in denen die Jugendlichen als Akteure in einem gemeinsamen kreativen Prozess Ernst genommen werden. So wird die Möglichkeit eröffnet, dass auch die Teilnehmer das Arbeiten an der Literaturoper Ernst nehmen und sich selbst ein nachhaltiges Verständnis für die Inhalte der Textgrundlage erarbeiten. Des Weiteren geht ein solches Tätigsein oft mit Flow-Erleben (Csíkszentmihályi, 2000) einher und begünstigt im Sinne der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993) die Qualität von Lernprozessen. Die Orientierung an der Alltagserfahrung der Schülerinnen und Schüler bringt lebensweltliche Relevanz mit sich und hat nicht nur eine motivationale Funktion, sondern ist auch innerhalb der Sinndimensionen von Bildung unerlässlich (Klafki & Braun, 2007). Zugleich begegnen und erleben die Schülerinnen und Schüler im Projekt auf sachlicher und auf personaler Ebene Kultur, in deren Begegnung ein Empfinden von Erhabenheit ausgelöst werden kann.

## Das Törless-Projekt

Das Törless-Projekt als ein Projekt der Literatur-Oper Köln wurde in Kooperation mit der „Initiative gegen Bullying in der Schule“ (IBiS) des Institut für Psychologie der Universität Bonn an der Montessori-Hauptschule in Köln-Bickendorf mit 12 Schülerinnen und 12 Schülern der siebten Jahrgangsstufe realisiert<sup>1</sup> und zielt speziell auf die Förderung sozialer Kompetenzen ab. Dies geschieht im Rahmen der Aufführung des Romans „Die Verwirrungen des Zöglings Törleß“ von Robert Musil als Literaturoper. Umgesetzt wird die Romanhandlung, dass Schüler eines Internats einen Mitschüler bei einem Diebstahl beobachten und beschließen, diesen Vorfall nicht zu melden, sondern den Mitschüler sadistisch zu quälen (Durban, Krase, Peiffer & Käser, 2014). Die Darstellungen von Gewalt zwischen Schülern, wie sie in Musils Roman vorgenommen und in der Aufführung der Literaturoper szenisch dargestellt werden, werden als Projektionsfläche zur Auseinandersetzung mit den alltäglichen schulischen Gewalterfahrungen der teilnehmenden Jugendlichen genutzt.

Dabei wird speziell Bullying als eine Form systematischer Gewalt thematisiert, die unter Schülerinnen und Schülern häufig als „Mobbing“ bezeichnet wird. In deutschsprachiger wissenschaftlicher Literatur wird alternativ etwa auch von „Schikanieren“ gesprochen (Richter, Bowles, Melzer & Hurrelmann, 2007). Hiermit wird das Phänomen bezeichnet, dass bestimmte Kinder / Jugendliche, die im sozialen Gefüge der Klassen- bzw. Schulgemeinschaft eine niedrige Position einnehmen, wiederkehrend Gewalt (physisch, verbal, psychisch, relational oder sexualisiert) von Seiten immer der gleichen Kinder / Jugendlichen ausgesetzt sind, welche im sozialen Miteinander eine hohe Position einnehmen (Olweus, 1993). Seit den 1970er Jahren wird Bullying untersucht und es ist gut dokumentiert, dass eine solche Gewaltform keine Ausnahme darstellt, sondern regelmäßig in Schulklassen vorzufinden ist. Je nach Studie schwanken die Prävalenzen für die Rolle des Täters zwischen ca. 8 und 14 Prozent sowie für die Rolle des Opfers zwischen 5 und 18 Prozent (Klein, Dahlmans, Leesemann & Käser, 2015). Neben Opfern und Tätern, die zumeist aufgrund eines Machtmotivs handeln, treten im Bullying-Prozess Schülerinnen und Schülern in weiteren Rollen als Assistenten, Verstärker, Außenstehende und Verteidiger auf (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Östermann & Kaukiainen, 1996). Assistenten (Prävalenz zwischen ca. 7 und 20 Prozent) helfen den Tätern, während Verstärker (Prävalenz zwischen ca. 6 und 16 Prozent) die Täter zwar nicht direkt unterstützen, sie aber anfeuern und so zu einer Zunahme der Intensität von Gewalt im Bullying-Prozess beitragen. Beide Gruppen handeln häufig aufgrund eines Anschlussmotivs. Außenstehende (Prävalenz zwischen 9 und 30 Prozent) meiden Bullying-Situationen und versuchen sich nicht in die Gewaltakte von Bullying involvieren zu lassen, um in dieser Weise zu vermeiden selbst zum Opfer zu werden. Hierdurch wird Bullying langfristig stabilisiert, da Täter das Verhalten von Außenstehenden als stillschweigende Zustimmung (fehl-)deuten (Kulis, 2005). Verteidiger (Prävalenz zwischen 9 und 30 Prozent) setzen sich für Opfer ein und sind prosozial motiviert. Hierbei liegen im Klassenvergleich erhebliche Unterschiede hinsichtlich der Prävalenzen vor. Des Weiteren sind Bullying-Prozesse ohne interventive Maßnahmen vergleichsweise stabil (Klein, Dahlmans, Leesemann & Käser, 2015). Schließlich gehen sie mit massiven negativen Folgen einher (Olweus, 1993). Dies betrifft die Opfer z. B. im Zuge von Prozessen der Viktimisierung, letztlich aber alle Beteiligten. So werden auch Täter im Zuge von Bullying stigmatisiert und finden oft keine Möglichkeit ihre Rolle in der Klasse zu verändern.

Daher verfolgt das Törless-Projekt mit der Förderung sozialer Kompetenz die spezifische Absicht, Schülerinnen und Schülern Perspektiven zu eröffnen, wie sie im Umgang mit systematischen Formen von Gewalt gewohnte Verhaltensmuster als Täter, Assistenten, Verstärker, Außenstehende oder Opfer ablegen und sich Bullying entgegen stellen können. Die theaterpädagogische Arbeit erfolgte über einen Zeitraum von acht Wochen, in denen zwei Mal pro Woche Treffen mit den Schülerinnen und Schülern stattfanden, und war in zehn thematische Abschnitte (Durban, Krase, Peiffer & Käser, 2014, 421f.) gegliedert:

---

1. Neben den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern gilt unser Dank für die Gestaltung des Törleß-Projekts dem Komponisten Henrik Albrecht, dem Pianisten und Dirigenten Georg Leisse, den Studierenden der Hochschule für Musik und Tanz Köln, der Bühnen- und Kostümbildnerin Birgit Pardun, der Leiterin der PR/Veranstaltungsorganisation der Hochschule für Musik und Tanz Köln, Dr. Heike Sauer, dem Leiter der LAG Musik Michael Brüning, der Theaterpädagogin Agnes Rottland, den Psychologinnen Anne Krase und Vera Peiffer sowie den Mitarbeitern der Montessori Hauptschule Köln, die das Projekt überhaupt erst möglich gemacht haben, insbesondere der Klassenlehrerin Inken Waltz.

### **1. Treffen: Theater oder Wirklichkeit**

Die Inhalte des literarischen Textes werden den Schülerinnen und Schülern schrittweise durch offene, assoziative Gespräche, kreatives Schreiben von Szenen und von den Jugendlichen in Eigenregie erarbeiteten szenischen Aufführungen nahe gebracht.

### **2. Treffen: Der gefochtene Dialog**

Die Teilnehmer werden in die Probebühnen und Übungsräume der Opernschule geführt. In professioneller Umgebung erhalten sie Fechtunterricht als darstellerisches Grundlagentraining.

### **3. Treffen: Gegeneinander**

Die Darstellungstechnik des Improvisierens wird vermittelt. Zum Thema Bullying werden Gruppenimprovisationen durchgeführt.

### **4. Treffen: Die Musik**

Die Gesangsstudierenden besuchen die Schule und stellen sich musikalisch vor. Einzelne gemeinsame Szenen werden erarbeitet.

### **5. Treffen: Miteinander**

Die Improvisationstechniken werden vertieft, auf improvisatorischen Wegen werden Lösungsstrategien für Bullying gesucht.

### **6. Treffen: Ganz schön komplizierte Worte – Gespräche über den Roman**

Besonders komplexe literarische Beschreibungen der Gefühlswelten Törleß' werden aufgegriffen und im Deutschunterricht der Klasse besprochen.

### **7. Treffen: Törleß und die Negativen Zahlen – Kant, der große Philosoph**

Mathematische Fragen, die in den Dialogen der Protagonisten auftauchen, werden mit Unterstützung des Mathematiklehrers erläutert und mit philosophischen Fragen des Romans in Verbindung gebracht.

### **8. Treffen: Wie spreche ich eigentlich auf einer großen Bühne?**

Es werden Sprachresonanz- und Artikulationsübungen durchgeführt und trainiert, sicherer auf der Bühne aufzutreten.

### **9. Treffen: Schlussproben – ein Team, ein Ziel**

In einer ganztägigen Probenarbeit werden der szenischen Ablauf und Übergänge zwischen den Szenen in Verbindung mit Lichtregie, Kostümen, Maske, Bühnenbild etc. geprobt.

### **10. Treffen: Die anderen schauen zu**

Das Stück wird an zwei Tagen aufgeführt – zum einen im Rahmen einer Abendvorstellung für Eltern, Lehrer und Gäste, zum anderen in einer Nachmittagsvorstellung für Mitschüler.

Die theaterpädagogische Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern fokussierte hierbei im Wesentlichen auf drei Bereiche: erstens der Problematisierung von Schülergewalt als der Thematik des Romans, zweitens dem Schauspielunterricht, welcher auf Übungen zum freien Improvisieren, Stimmtraining und Fechtunterricht basierte, sowie drittens den Bühnenproben und den beiden Aufführungen (Durban, Krase, Peiffer & Käser, 2014). Erweitert wurde dieses Grundkonzept der Literaturoper im Törleß-Projekt dadurch, dass von den Psychologen im Team mit den Jugendlichen während der Entwicklung des Stücks Bullying-Szenen aus dem schulischen Alltag der Schülerinnen und Schüler unter dem Motto „Miteinander – Gegeneinander“ erarbeitet, besprochen und frei gespielt wurden. Des Weiteren wurde begleitend eine Bullying-Intervention durchgeführt, die am Vorgehen des no-blame-approachs orientiert war (Blum & Beck, 2010). In diesem Rahmen wurden auch Protokollbögen verwendet, mit deren Hilfe die Schülerinnen und Schüler eigene Bullying-Erfahrungen während des Projekts im Selbstbericht notieren konnten.

## Erfahrungen und Ausblick

Welche Wirkung hatte die theaterpädagogische Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern? Zunächst wurde schnell deutlich, dass die Möglichkeit in der Schule selbst kreativ und gestalterisch tätig zu werden von den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern mit hoher Begeisterung aufgenommen wurde. Wenn auch den Jugendlichen das eigenaktive, schöpferische Arbeiten auf Augenhöhe mit professionellen Künstlern zunächst fremd war – den Schülerinnen und Schülern fehlten entsprechende Vorerfahrungen sowohl aus dem schulischen als auch aus dem privaten Umfeld –, traten sie im Verlauf des Projekts rasch und zunehmend gestalterisch auf.

Zugleich ergab sich hierdurch eine spürbare Förderung des Interesses an Kultur- und Bildungsinhalten, welche im Projekt als bedeutsam erlebt wurden. Die Jugendlichen hatten anfangs keinerlei Vorerfahrungen mit künstlerischen Ausdrucksformen wie Oper, Gesang oder Schauspiel – ihr Interesse hieran wurde aber durch die Ernsthaftigkeit und die Professionalität im Miteinander der Künstlerinnen und Künstler mit den Schülerinnen und Schüler geweckt.

Dies führte dazu, dass auch die Projektteile, in denen der Inhalt des Romans reflektiert wurde und welche eher einer kognitiven Dimension von Unterricht entsprachen, von den Siebtklässlern gut angenommen wurden. So wurde Literatur im Törleß-Projekt von den Jugendlichen als Ergebnis eines Denkprozesses und somit als Produkt, zugleich aber auch als veränderbar und offen gegenüber / interpretierbar durch weiterführende, eigene Denkprozesse erlebt (Wedel-Wolff & Rappsilber-Kurth, 1978).

Dabei übertrafen die Leistungen der Schülerinnen und Schüler die Erwartungen der Lehrkräfte, welche das Projekt begleiteten, bei weitem. Dies betraf einerseits das hohe Engagement und die darstellerischen Fähigkeiten der Projektteilnehmer, die so von vielen Lehrkräften nicht erwartet worden waren – letztlich brachten sich alle Jugendlichen intensiv hinter und auf der Bühne in das Projekt ein. Veranschaulichen lässt sich dies etwa daran, dass im Zuge der Überarbeitung des ursprünglichen Entwurfs der Studierenden in der Zusammenarbeit mit den Schülerinnen und Schülern zwei Erzähler- / Sprecherrollen konzipiert wurden, die bei der Aufführung die Szenen gegenüber dem Publikum kommentierten und vollständig von einer Schülerin und einem Schüler übernommen wurden. Andererseits fielen aber auch die kognitiven Leistungen der Jugendlichen in der Auseinandersetzung mit der Romanvorlage aus Sicht ihrer Lehrkräfte besser aus, als dies bei einem klassischen Zugang im Rahmen des Deutschunterrichts zu erwarten gewesen wäre: Als literarische Quelle wäre Musils Roman im Normalunterricht für Siebtklässler einer Hauptschule zu schwierig gewesen. Die Aufbereitung in Form der Literaturoper brachte eine didaktische Reduktion mit sich (Lehner, 2012), welche den Schülerinnen und Schülern erst ein Verständnis der Problematik ermöglichte.

Schließlich gaben die Angaben der Jugendlichen in den verwendeten Protokollbögen, in Selbstauskünften in Gesprächen mit den Pädagogen und Psychologen sowie ihr Verhalten im Miteinander Hinweise darauf, dass sie durch das Projekt sensibler wurden für systematische Formen von Gewalt und ihr Verhalten innerhalb, aber auch außerhalb des Projekts erfolgreich änderten. Während vorher über Bullying-Erfahrungen von den Schülerinnen und Schülern als Selbstverständlichkeit berichtet wurde und ihnen Gewaltakte im Rahmen von Bullying als unausweichlich und unvermeidbar erschienen, brachten sie im Verlauf des Projekts zunehmend den Wunsch nach und den Willen zu Veränderung zum Ausdruck. Entsprechend zeigten sich eine Abnahme von Schikaneverhalten sowie eine Zunahme prosozialer Verhaltensweisen.

Zusammenfassend veranschaulichen diese Ergebnisse das hohe Potenzial, das theaterpädagogischer Arbeit als einem im Vergleich zum Normalunterricht alternativen Lernweg in der Schule innewohnt (Käser & Röhr-Sendlmeier, 2014). Ein möglicher Einwand besteht allerdings darin, dass über die Wirkung des Projekts nur qualitative Erfahrungsdaten vorliegen, welche eine quantitative Evaluation nicht erlauben und dieser nicht gleichkommen. Dies ist richtig. Tatsächlich macht aber ein solcher Einwand vor allem deutlich, dass ein Kategorienfehler vorliegt und übersehen wird, in welcher Domäne quantitative Evaluationen Sinn ergeben und in welchen Bereichen dies nicht der Fall ist. Bei deklarativem Wissen und einfachem bzw. analytisch zerlegbarem prozeduralem Können sind das Messen von Schülerkenntnissen und die Evaluation von Lehr-Lern-Arrangements sinnvoll und geboten, um aufzuzeigen, welche Stärken und Schwächen bestimmte Lernsituationen für Schülerinnen und Schüler haben können. Bereits dies ist ein

überaus schwieriges Unterfangen, bei dem kritisch zu beleuchten ist, inwieweit dies überhaupt innerhalb eines funktionalen Forschungsparadigmas gelingt (Jahnke, 2006, Sill, 2006). Doch es kann sinnvoll sein zu überprüfen, in welchem Umfang Schülerinnen und Schüler über orthographische Kompetenz verfügen, Kopfrechnen können oder erfolgreich einen Korbleger beherrschen je nachdem, wie sie schreiben, rechnen oder Basketball spielen gelernt haben. In diesen Fällen kann anschließend zwar nicht gesagt werden, welche Methode für ein bestimmtes Kind zwangsläufig die beste ist. Jedoch können fundierte Empfehlungen auf der Grundlage von Zusammenhängen ausgesprochen werden, die überzufällig häufig zu finden sind – für die Planung von Schule und Unterricht ist dies wertvoll und bedeutsam. Komplexe, ganzheitliche Ziele im Rahmen von Bildungsprozessen sind aber in dieser Form nicht ohne weiteres operationalisierbar – ob es gelingt, Schülerinnen und Schülern Freude und Interesse an klassischer Kultur oder ein umfassendes Verständnis für komplexe Zusammenhänge zu vermitteln, ist durch einen Test, der auf die Zusammenstellung proximaler Merkmale abzielt, nicht möglich. Wo dies versucht wird, erreicht eine Operationalisierung nur die Detailebene – die Summe von Teilen ergibt aber nicht zwangsläufig das Ganze.

Darüber hinaus verweist ein heute denkbarer Einwand dieser Art aber auch darauf, dass in der aktuellen pädagogischen Diskussion allgemeine Bildungsziele regelmäßig zu kurz kommen: Über die Frage, auf welchem Weg die Leistungen von Schülerinnen und Schülern am effektivsten verbessert werden können, wird leicht übersehen, dass die Leistungsdimension nur eine von mehreren Dimensionen ist, welche für das Gelingen von Schule von Bedeutung ist (Singer, 2009). Gerade dies führt aber dazu, dass die Wichtigkeit (theater-) pädagogischer Arbeit in der Schule zur Förderung der Individuation von Kindern und Jugendlichen oft nicht beachtet und gefördert wird. Letztlich macht dies eine Neuorientierung von schulpädagogischen und schulpolitischen Anstrengungen notwendig (Euler, 2012), bei der die Leistungsdimension von Schule nicht aus dem Blick verloren geht, ihre Bildungsdimension aber wieder stärker in den Blick genommen wird. Theaterpädagogische Projekte wie das Törless-Projekt können hierfür in der Praxis einen Baustein bilden.



## Literatur

- Al-Diban, S., Magister, J., Matko, K. & Walther, J. (2012). Auswirkungen einer Theaterintervention auf die Entwicklung von Identität und sozialen Kompetenzen bei Jugendlichen. Eine explorative Feldstudie. *Bildung und Erziehung*, 65, 343-358.
- Aljets, E. (2015). *Der Aufstieg der Empirischen Bildungsforschung. Ein Beitrag zur institutionalistischen Wissenschaftssoziologie*. Wiesbaden: Springer.
- Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.) (2003). *PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Blum, H. & Beck, D. (2010). *No Blame Approach. Mobbing-Intervention in der Schule*. Köln: fairend.
- Bühler, K. (1918). *Die geistige Entwicklung des Kindes*. 6. Aufl. Jena: Fischer.
- Csikszentmihályi, M. (2000). *Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile im Tun aufgehen*. 8. Aufl. Stuttgart: Klett.
- Dahlmanns, F., Pucker, K., Cummings, A. V. & Käser, U. (2014). Age differences in memory capacity and in the use of memory strategies of pupils from third to fifth grade. In European Association of Developmental Psychology (Hrsg.), *16<sup>th</sup> European Conference on Developmental Psychology*. September 3-7, 2013, Lausanne Switzerland (S. 81-84). Bologna: Medimond.
- Euler, P. (2012). *10 Thesen zur Debatte um kompetenzorientierte Bildungsstandards*. (www-Dokument) verfügbar unter <http://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/10-thesen-zur-debatte-um-kompetenzorientierte-bildungsstandards.html> (letzter Zugriff: 30. September 2015).
- Klein, R.-K., Dahlmanns, F., Leesemann, K. & Käser, U. (2015). *Prävalenz und Stabilität von Bullying*. Vortrag auf der 15. Fachgruppentagung Pädagogische Psychologie (PAEPS) in Kassel.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-238.
- Draschhoff, S. (2000). *Lernen am Computer durch Konfliktinduzierung. Gestaltungsempfehlungen und Evaluationsstudie zum interaktiven computerunterstützten Lernen*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Durban, A. (2015). LOK. Literatur-Oper Köln. Neue Theaterwelten. (www-Dokument) verfügbar unter <http://literaturoper.de> (letzter Zugriff am 30. September 2015).
- Durban, A., Krase, A., Peiffer, V. & Käser, U. (2014). Das Opernprojekt „Die Verwirrungen des Zöglings Törless“. *Bildung und Erziehung*, 67, 419-432.
- Friedländer, P. (1957). Platon. Band II. Die platonischen Schriften. Erste Periode. 2. Auflage. Berlin: de Gruyter.
- Jahnke, T. (2006). Zur Ideologie von PISA & Co. In T. Jahnke & W. Meyerhöfer (Hrsg.), *PISA & Co. Kritik eines Programms* (S. 1-23). 2. Auflage. Hildesheim, Berlin: Franzbecker.
- Käser, U. (2010a). Fehler begehen – Mathematik verstehen. Über die Bedeutung von Fehlern für das Verstehen. In M. Helmerich, K. Lengnink, G. Nickel & M. Rathgeb (Hrsg.), *Mathematik Verstehen. Philosophische und Didaktische Perspektiven* (S. 167-178). Wiesbaden: Vieweg + Teubner.
- Käser, U. & Röhr-Sendlmeier, U. M. (2014). Neue Lernformen – alternative Lernwege. *Bildung und Erziehung*, 67, 387-390.
- Klafki, W. & Braun, K.-H. (2007). *Wege pädagogischen Denkens. Ein autobiographischer und erziehungswissenschaftlicher Dialog*. München, Basel: Reinhardt.
- Klieme, E., Jude, N., Baumert, J. & Prenzel, M. (2012). PISA 2000-2009: Bilanz der Veränderungen im Schulwesen. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider, P. Stanat, *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 277-300). Münster: Waxmann.
- Krappmann, L. (2000). *Soziologische Dimensionen der Identität*. 11. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Kulis, M. (2005). *Bullying unter Schülern: Der Beitrag der Mitschüler für die Stabilisierung von Bullying*. Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität, München.
- Lehner, M. (2012). *Didaktische Reduktion*. Berne: Haupt.
- Litt, T. (1968). *Naturwissenschaft und Menschenbildung*. 5. Aufl. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Minnameier, G. (2005). *Wissen und inferentielles Denken. Zur Analyse und Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Müller-Ruckwitt, A. (2008). „Kompetenz“ – *Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff*. Würzburg: Ergon.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Oser, F. & Hascher, T. (1997). *Lernen aus Fehlern: Zur Psychologie des „negativen“ Wissens*. Freiburg (Schweiz): Pädagogisches Institut der Universität Freiburg.
- Qualitäts- und UnterstützungsAgentur (2015). *Sekundarstufe I. Kernlehrpläne – Element schulischer Qualitätsarbeit*. (www-Dokument) Verfügbar unter <http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/einfuehrung/> (letzter Zugriff am 30. September 2015).
- Richter, M., Bowles, D., Melzer, W. & Hurrelmann, K. (2007). Bullying, psychosoziale Gesundheit und Risikoverhalten im Jugendalter. *Gesundheitswesen*, 69, 457-482.
- Röhr-Sendmeier, U. M. & Käser, U. (2016, in Vorbereitung). Kompetenz. In T. Mayer & L. Kühnhardt (Hrsg.), *Bonner Enzyklopädie der Globalität*.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Östermann, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process. Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behaviour*, 22, 1-15.
- Sander, E. & Heiß, A. (2012). Kognitiver Konflikt und Lernleistung. Untersuchungen zur Effektivität einer konfliktinduzierenden Lernsoftware. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 59, 203-216.
- Sill, H.-D. (2006). PISA und die Bildungsstandards. In T. Jahnke & W. Meyerhöfer (Hrsg.), *PISA & Co. Kritik eines Programms* (S. 293-330). 2. Auflage. Hildesheim, Berlin: Franzbecker.
- Singer, K. (2009). *Die Schulkatastrophe: Schüler brauchen Lernfreude statt Furcht, Zwang und Auslese*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Voß, R. (Hrsg.) (2005). *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder*. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Wedel-Wolff, A. & Rappsilber-Kurth, D. (1978). *Weiterführender Leseunterricht. Übungen für das 2. bis 4. Schuljahr*. Braunschweig: Westermann.
- Weinert, F. E. (1999). *Konzepte der Kompetenz*. Paris: OECD.
- Weinert, F. E. (2002). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Weisberg, R.W. (1989). *Kreativität und Begabung. Was wir mit Mozart, Einstein und Picasso gemeinsam haben*. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft.
- Wieland, W. (1999). *Platon und die Formen des Wissens*. 2. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O. & Gräsel, C. (2011). Empirische Bildungsforschung – ein Überblick aus interdisziplinärer Perspektive. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer.