



Leseprobe aus Gebhard, Lübke, Ohlhoff, Pfeiffer und Sting, Natur – Wissenschaft –
Theater, ISBN 978-3-7799-3918-4

© 2019 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?
isbn=978-3-7799-3918-4](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3918-4)

Ulrich Gebhard, Britta Lübke, Dörthe Ohlhoff,
Malte Pfeiffer, Wolfgang Sting

Performatives Arbeiten im Fachunterricht

Theoretisch-konzeptionelle Überlegungen am Beispiel des Biologie- und Theaterunterrichts

Wenn die Biologie auf der Bühne erscheint und das Theater die Vorhänge im Fachraum hochzieht, dann geht an vielen Stellen das Licht an. Neues wird denkbar, Altes durchleuchtet und stellenweise herrscht auf ein Neues Dunkelheit. Der Klassenraum wird zur Bühne und damit zum Experimentierfeld: Proteinbiosynthese als Theaterszene, Naturkatastrophen als Performance, ein Theaterstück zu Tierethik oder Klimaforschung. Was passiert, wenn sich Künste wie Theater und Performance mit Themen der Wissenschaft, wie zum Beispiel denen der Biologie beschäftigen? Was geschieht, wenn sich die Naturwissenschaften den Arbeits- und Darstellungsweisen des Theaters öffnen?

Die Grundannahme des vorliegenden Buches ist, dass das Zusammenspiel zweier vermeintlich unterschiedlicher Wissensformen bzw. Weltzugänge – Künste versus Naturwissenschaften – im Kontext von Schule, Unterricht und Bildung produktiv sein kann. Dieses einleitende Kapitel stellt konzeptionelle Überlegungen und vor allem theoretische Kontextualisierungen darüber zusammen, wie und warum theatrale und naturwissenschaftliche Zugänge zu (Lern-)Gegenständen aufeinander bezogen werden können. Dabei werden verschiedene theoretische Positionen und Zugänge zusammengeführt, die sich zum Teil in einem Spannungsverhältnis zueinander befinden. Insofern wird hier kein geschlossenes Theoriegebäude präsentiert. Vielmehr geht es darum, aus den unterschiedlichen Perspektiven aufzuzeigen, wie sich das Zusammenspiel zwischen Biologie und Theater zusammen- und weiterdenken lässt.

1. Biologie auf der Bühne

*Eine Verbindung von Biologie und Theater
eröffnet „Schauplätze“
für eine Auseinandersetzung
mit „großen Fragen“ der Menschheit.*

Die moderne Biologie mit ihrem Potenzial, sowohl die äußere Natur als auch die Natur des Menschen zu verändern, ist in besonderer Weise dazu prädestiniert, politische und ethische Fragen zu provozieren, die gewissermaßen eine „Bühne“ zur Verhandlung erfordern. Dazu kommt, dass die moderne Biologie oft implizit Welt- und Menschenbilder aktualisiert und transportiert, die den öffentlichen Diskurs zwar stark beeinflussen, aber nur selten explizit gemacht werden (vgl. Gebhard 2015a; Ah-King 2014). Auch in der außerschulischen und schulischen Theaterarbeit wurden und werden natürlich schon immer gesellschaftliche Vorstellungen und Verhältnisse, Themen des Menschseins sowie daraus erwachsende Fragen und Herausforderungen bearbeitet und inszeniert. Dabei spielen die Naturwissenschaften oder spezifischer die Biologie bislang jedoch nur selten eine zentrale Rolle, wenn man einmal davon absieht, dass in vormodernen Spektakeln, Kuriositätenkabinetten, Jahrmärkten oder Wunderkammern bereits eine Verzahnung von theatraler Präsentation und naturwissenschaftlichem Erkenntnisinteresse zu finden war (vgl. Peters 2011). Im zeitgenössischen Theater der letzten Jahre lassen sich jedoch einige Ansätze beobachten, die ganz dezidiert Theater und Naturwissenschaften in ein produktives Wechselverhältnis setzen. Wenn beispielsweise das Theaterkollektiv *Rimini Protokoll* mit „brain projects“ (2016) einen Versuch unternimmt, Erkenntnisse und Fragen der Hirnforschung auf die Bühne zu bringen oder aber im Projekt „Welt-Klimakonferenz“ (2015) die Themen und Abläufe einer solchen Konferenz performativ reinszeniert, dann werden an dieser Stelle naturwissenschaftliche Gegenstände mit den Mitteln des Theaters bearbeitet. Weitere solche Verknüpfungsbeispiele im professionellen Theater sind Produktionen wie „Bauen nach Katastrophen“ von Eva Meyer-Keller und Sibylle Müller, „Ein Bankett für Tiere“ der *Frl. Wunder AG*, „Liquids“ des *Fundus Theaters Hamburg* oder „8 Stunden (mindestens)“ von *Turbo Pascal*. Diese Projekte nähern sich mit theaterästhetischen Mitteln naturwissenschaftlichen Fragen oder Phänomenen wie der Katastrophenforschung, dem Verhältnis von Mensch und Tier, den Eigenschaften von Flüssigkeiten oder der Beschaffenheit und Bedeutung des Schlafes (siehe auch die Beiträge von Müller et al., Hinz, Kowalski in diesem Band).

Auch wenn entsprechende Ansätze in der schulischen Praxis bisher nur selten realisiert wurden, machen diese Beispiele doch deutlich, dass im Theaterunterricht auch die Welt vermeintlich objektiver Wissensbestände zum Thema gemacht werden kann. Das Theater eröffnet hier eine andere, nämlich ästheti-

sche Perspektive auf diese Gegenstände und damit neue Sichtweisen auf die Wirklichkeit. Dabei geht es weniger darum, Fragen final zu beantworten und objektives Wissen zu generieren, als vielmehr darum, Fragen zu stellen, Konflikte oder Widersprüchlichkeiten aufzuzeigen und so subjektive und leiblich-performative Zugänge zum Bestandteil der Auseinandersetzung mit der Welt zu machen.

Im Biologieunterricht wiederum geht es nicht nur um naturwissenschaftliche Zusammenhänge, sondern auch um die durch biologische Inhalte aktualisierten Welt- und Menschenbilder, gesellschaftlichen Problemlagen und subjektiven Vorstellungen. So werden (wenn auch häufig nur implizit) Elemente des Selbst- und Weltverhältnisses von Subjekten verhandelt, was geradezu den Bildungsanspruch des Biologieunterrichts ausmacht (vgl. Gebhard/Höttecke/Rehm 2016). Bildung verstehen wir dabei nicht als rein inhaltsbezogenes, sondern als prozesshaftes Geschehen im Sinne der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (vgl. Koller 2012a). Ein Bildungsprozess wird dabei als eine Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen konzeptualisiert, die sich angesichts einer Problemlage vollzieht, die mit den Figuren des bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses allein nicht produktiv bearbeitet werden kann. „Bildung ist demnach – um eine aktuellere Formulierung aufzugreifen – nicht nur als Kompetenzerwerb, sondern vielmehr als eine grundlegende Veränderung der gesamten Person zu begreifen“ (Koller 2012b, S. 20). Für solche Transformationen kann Theater einen Raum eröffnen, der insofern Bildungspotenzial birgt, als dass aktuelle Welt- und Selbstverhältnisse „auf die Bühne“ kommen und damit verhandelbar und zur Disposition gestellt werden. Eine Kombination mit aktuellen naturwissenschaftlichen Problemlagen bietet eine Möglichkeit, auch den gesellschaftlichen Aspekt des Welt- und Selbstverhältnisses zur Sprache zu bringen. Performative Prozesse in der Verkörperung und Darstellung von Selbst und Welt beinhalten nämlich neben der subjektiven Handlungsebene auch immer Momente der Reflexion und Gegenstandsbezogenheit. Theaterarbeit als ästhetische und künstlerische (Lern-)Praxis reproduziert Wirklichkeit nicht nur, sondern personifiziert, verfremdet und transzendiert diese. Performative Akte sind subjektive Deutungsmuster und Inszenierungen, die in der öffentlichen Darstellung als Performance objektiviert werden, da sie das subjektive Sprechen bzw. Zeigen in einen öffentlichen Kontext stellen und somit Kommunikation ermöglichen.

Einem Phänomen nähern sich Menschen stets – folgt man den Überlegungen der Kulturpsychologie von Ernst Boesch (1980) – auf zwei Weisen: Objektivierung und Subjektivierung stellen danach je eine besondere Art der Beziehung dar, die das Individuum (Subjekt) zu einem Gegenstand (Objekt) entwickelt. Unter Objektivierung verstehen wir in Anlehnung an Boesch das Streben nach einer systematisierten, intersubjektiven Wahrnehmung, Beschreibung und Erklärung der empirischen und rational zugänglichen Welt. Bei der Subjektivierung

dagegen handelt es sich um die Bedeutungen der Dinge, die in subjektiven Vorstellungen, Phantasien, Narrationen zum Ausdruck kommen. Ein zentraler pädagogisch-didaktischer Gedanke im Hinblick auf diesen Vorgang ist, dass durch das Aufeinander-Beziehen von subjektivierenden und objektivierenden Deutungen Lern- und Bildungsprozesse in ihrer Komplexität betrachtet und sinnvoll interpretiert werden können (siehe ausführlich Gebhard 2015b; Combe/Gebhard 2012). Das bedeutet und erfordert, dass neben der gewissermaßen faktischen Bedeutung eines (Lern-)Gegenstandes auch die subjektive, symbolische, oft latente Bedeutung der Phänomene zu erschließen ist, also zum Gegenstand expliziter Reflexion und Diskussion gemacht werden muss.

Prozesse des Verstehens von Selbst und Welt, also Sinn-Bildungsprozesse, umfassen beides – Subjektives und Objektives. Sie setzen die Interaktion zwischen Subjekt und Objekt voraus, sind also auf den Erfahrungs- und Wissenshorizont der Verstehenden angewiesen, darauf, dass diese gleichsam Beziehung auch zu Gegenständen aufnehmen (vgl. Gebhard 2016). Letztlich geht es in dieser Logik also auch um eine Begegnung und Verbindung von Kunst als stärker subjektivierendem und Naturwissenschaft als stärker objektivierendem Zugang. Bildungsprozesse ereignen sich also – folgt man diesen Überlegungen – zwischen subjektivierenden und objektivierenden Anteilen des Weltbildes, in der Auseinandersetzung des Selbst- und Weltverhältnisses. Wir müssen damit unterscheiden zwischen den vermeintlich objektiven Methoden und Strukturen der Wissenschaft, die Grundlage für den „Schulstoff“ sind, und den darüber hinaus gehenden subjektiven Bedeutungen der (Lern-)Gegenstände.

2. Die performative Dimension von Bildung

*Eine Verbindung von Biologie und Theater
befragt im Wechselspiel von inhaltsorientierter und
ästhetisch-performativer Bildung
das Verhältnis von Selbst und Welt.*

Angesichts dieser Verbindung von Biologie und Theater werden die Erfahrungen aus der performativen Wende (performative turn) in den Kultur-, Kunst- und Sozialwissenschaften auch für die Bildungs- und Erziehungswissenschaft zur Betrachtung und Einordnung von Lern- und Bildungsprozessen (vgl. u. a. Fischer-Lichte 2012 und Wulf/Zirfas 2007) relevant.¹

1 Mit „performative turn“ wird seit den 1960er Jahren – mit Rückgriff auf John Austins Sprechakttheorie (1962), die besagt, dass es in Ergänzung von zu beschreibenden auch performative Akte des Sprechens (und Handelns) gibt, die wirklichkeitskonstituierende

Ein performativ orientiertes Bildungsverständnis sieht und ermöglicht Bildungsanlässe in der Bereitstellung von Lern- und Erfahrungsräumen, die im performativen Handeln (z. B. Theater) sprachliche, körperliche und handlungsorientierte Aktivitäten und Inszenierungen anregen. Dabei geht es primär um das phänomenale Geschehen als wirklichkeitskonstituierendes Handeln, das aus- und aufgeführt wird. So können insbesondere die im Performativen zu findenden leiblich-körperlichen und situativen Aktionsformen und (Selbst-)Inszenierungen durch ihre Erfahrungs- und Subjektorientierung auch für inhaltliche Lern- und Bildungsprozesse erschlossen werden.

„Das Bildungspotential performativer Prozesse liegt in ihren kreativen und wirklichkeitserzeugenden Momenten, die Dispositionen und Disponibilitäten der Beteiligten hervorbringen können. Im performativen Fokus wird der Begriff der Bildung erweitert; denn das reflexive Potential der traditionellen Bestimmung des Begriffs wird beibehalten und um die Bildungsprozesse ergänzt, die nicht nur als kognitive, sondern auch als körperliche, soziale, situative und inszenierte Prozesse verstanden werden“ (Wulf/Zirfas 2006, S. 299).

Unsere grundlegende Annahme ist, dass Lern- und Bildungsprozesse – schulisch wie außerschulisch – an Tiefe gewinnen können, wenn neben der Vermittlung von Wissensbeständen die performative Seite der Beziehung zu (Lern-)Gegenständen eine besondere Zuspitzung erfährt, indem sie inszeniert, sinnlich, körperlich-leiblich oder handelnd erfahrbar wird. Es kann sich eine wechselseitige Verdichtung und Ergänzung von inhaltlichem und ästhetischem Lernen ereignen, indem die Auseinandersetzung mit einem (z. B. naturwissenschaftlichen) Thema nicht nur auf fachlich-kognitiver Ebene, sondern auch auf subjektiver und künstlerisch-performativer Ebene wahrgenommen, erlebt, erforscht, verkörpert und gezeigt wird. In diesem Spannungsfeld von Performativität und Bildung erscheint die Verknüpfung von ästhetischen und gegenstandsorientierten Lern- und Bildungsprozessen insofern vielversprechend, als im Zusammenspiel von inhaltsorientierter und ästhetisch-performativer Bildung Welt und Selbst in besonderer Weise miteinander in Verbindung gesetzt und befragt werden können.

Bedeutung haben – eine elementare Verschiebung in der Praxis und Reflexion der (szenischen) Künste bezeichnet. Im Zentrum steht nicht mehr die Repräsentation von Text oder Rolle, sondern die unmittelbare Präsentation und Aktion von leiblich-körperlichen Handlungen. Somit wird die Handlung und Handlungsfähigkeit der Akteure, die Präsenz, Körperlichkeit und Materialität der Performance in den Blick genommen und herausgestellt (vgl. Fischer-Lichte 2004).

In diesem Zusammenhang ist auf den pädagogisch-didaktischen Ansatz der Alltagsphantasien (vgl. Gebhard 2007; 2015a) zu verweisen, der die Bedeutung der symbolischen, intuitiven, vorbewussten Vorstellungswelten und deren Reflexion hervorhebt. Die zentrale Annahme des Konzepts der Alltagsphantasien ist, dass die explizite Reflexion assoziativer und intuitiver Vorstellungen die Beschäftigung mit (Lern-)Gegenständen vertieft und damit subjektiv bedeutsame, persönlichkeitswirksame Lern- und Bildungsprozesse ermöglicht. Alltagsphantasien gehen zum Teil weit über die jeweils thematisierte fachliche Dimension hinaus, ermöglichen ein breites Spektrum von Anknüpfungsmöglichkeiten für eigene Sinnzuschreibungen und Bedeutungen und transportieren Figuren des Selbst-, Menschen- und Weltbildes. Der entscheidende Akzent dabei ist nicht nur, dass diese intuitiven Vorstellungen die Beschäftigung mit (Lern-)Gegenständen begleiten, sondern dass deren ausdrückliche Berücksichtigung die Auseinandersetzung mit diesen Gegenständen vertieft und damit eine neue, eine sinnkonstituierende Dimension und einen Erfahrungsprozesses eröffnet (Combe/Gebhard 2007). Die explizite Reflexion von Alltagsphantasien und den damit verbundenen Welt- und Menschenbildern kann bei der Beschäftigung mit performativ-künstlerischen, insbesondere theatral-szenischen Zugängen auch zum Element für kulturelle Bildung gemacht werden und zugleich eine Verbindung zu biologische- bzw. naturrelevanten Themen herstellen.

Mit dem an John Dewey angelehnten pragmatistischen Verständnis des Erfahrungsprozesses verbunden ist der Vorgang einer sich fortentwickelnden Wechselwirkung zwischen Subjekt und Objekt der Erfahrung. Ein wesentliches Merkmal des Erfahrungsbegriffes von Dewey (1916/2011) ist der Gedanke, dass erst ein Erlebnis, das zum Gegenstand der Reflexion gemacht wurde, zu einer persönlichkeitswirksamen Erfahrung werden kann. In diesem Zusammenhang verstehen wir den performativen Zugang zu Gegenständen als eine besondere Form der gleichermaßen diskursiven wie präsentativen Reflexion (vgl. Langer 1965). Susanne Langer unterscheidet in ihren symboltheoretischen Überlegungen zwischen diskursiven und präsentativen Symbolen. Im Unterschied zu sprachlich-diskursiver Symbolik zeichnet sich die präsentative Symbolik durch Bildhaftigkeit, Gleichzeitigkeit und Bedeutungsoffenheit aus. Präsentative Symboliken sind geeignet, Inhalte zu transportieren, die sich der sprachlichen Darstellung widersetzen. Durch die Komplexität einer theatralen Szene sind Emotionen, Ganzheiten, Dispositionen anders darstellbar als in diskursiver Sprache.

„Die Anerkennung des präsentativen Symbolismus als eines normalen Bedeutungsvehikels von allgemeiner Gültigkeit erweitert unsere Vorstellung von Rationalität weit über die traditionellen Grenzen hinaus und wird doch der Logik im strengsten Sinne niemals untreu. Wo immer ein Symbol wirkt, gibt es Bedeutung; andererseits entsprechen verschiedene Erfahrungstypen – wie Erfahrung durch Verstand, Intuition, Wertschätzung – verschiedenen Typen symbolischer Vermittlung“ (Langer 1965, S. 229).

Durch die Kombination von diskursiven und szenischen Zugängen werden diskursive und präsentative Symboliken aufeinander bezogen und bereichern sich auf komplementäre Weise gegenseitig. Denn:

„Präsentative Symbole entstammen einer Symbolbildung, die lebenspraktische Entwürfe unter und neben dem verbalen Begreifen in sinnlich greifbaren Gestalten artikuliert. [...] Artikulation der Ganzheit in ihrer sinnlichen Fülle – das ist der Vorteil der präsentativen Symbole, erkauft mit dem Nachteil, das Erfahrene nicht ‚auf der Wäscheleine sprachlicher Diskursivität‘ aufhängen zu können“ (Lorenzer 1984, S. 23).

3. Erfahren, Experimentieren, Reflektieren

*In der Verbindung von Biologie und Theater
begegnen sich naturwissenschaftliche und
theatral-ästhetische Vermittlungsprozesse
in den zentralen Handlungsweisen des
Erfahrens, Experimentierens und Reflektierens.*

Die einführenden Lehrwerke in die Fachdidaktik **Biologie** betonen an verschiedenen Stellen den allgemeinbildenden Gehalt des Biologieunterrichtes und arbeiten dabei als ein Hauptanliegen des Biologieunterrichtes die Entwicklung eines naturwissenschaftlichen Weltverständnisses heraus (vgl. Spörhase 2013; Kattmann 2013; Mayer 2013; Killermann/Hierig/Starosta 2013). Das bedeute neben dem Erwerb von Kompetenzen auch die Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe sowie die Persönlichkeitsentwicklung. Das Ziel der Teilhabe an Gesellschaft und Diskurs ist dabei ein zentrales Element des Scientific-Literacy-Ansatzes (vgl. z. B. Gräber et al. 2002). Als Grundlage dieser naturwissenschaftlichen Grundbildung wird dabei besonders ein reflektiertes Verständnis des Wesens und der Bedeutung der Naturwissenschaften (Nature of Science) proklamiert. Falkenhausen (2000, S. 7) sieht dabei in „der auf das Weltverständnis des zukünftigen Bürgers zielenden wissenschaftspropädeutischen Unterweisung die Möglichkeit, wissenschaftliches Vorgehen vorzustellen, einzuüben, zu reflektieren und dabei auch die Grenzen naturwissenschaftlicher Einsicht zu bedenken“.

Es gibt verschiedene Vorstellungen darüber, wie das Bildungsziel eines reflektierten Verständnisses der *Natur der Naturwissenschaften* erreicht werden kann. Beispielweise soll im Unterricht anhand von wissenschaftsgeschichtlichen Fallstudien ein Einblick in die Veränderbarkeit und die Grenzen des Wissens gelingen (vgl. Allchin 2014) oder aber auch über ein problemorientiertes forschend-entdeckendes Lernen der Zugang zu den wissenschaftspropädeutischen Metafragen vollzogen werden (vgl. Schmidkunz/Lindemann 1992). In dem hier vorliegenden Sammelband möchten wir noch einen weiteren Zugang zur Er-

öffnung des Diskurses über die Reflexion der Naturwissenschaften skizzieren. Unser Ausgangspunkt ist, dass eine kritische naturwissenschaftlich-rationale Denkweise nicht nur an Fachinhalten entwickelt werden kann. Die Kombination von Theater und Biologie ermöglicht nämlich, dass sich eine Metaebene eröffnet, welche die *Natur der Naturwissenschaften* entdecken, erarbeiten und hinterfragen lässt, wodurch eine kritische und reflektierte Sicht auf die Naturwissenschaften gefördert wird. Durch theatrale Inszenierungen lässt sich das vermeintlich geradlinig entstandene und nicht zu hinterfragende Fachwissen in seinem gesellschaftlichen Kontext darstellen und wird als intersubjektiv ausgehandeltes Wissen auch in seiner Bedingtheit und Unabgeschlossenheit deutlich.

Blicken wir auf den **Theaterunterricht** und dessen potentiellen Bildungsgesamt, so liegt hier der Fokus neben der Rezeption von Theater (Theater begreifen) vor allem auf dem Vollzug einer ästhetischen Praxis² (Theater spielen, gestalten und kommunizieren) und der damit verbundenen ästhetischen Erfahrung. Diese verkörpert immer einen Möglichkeitsraum: Ästhetische Erfahrung *kann* die Möglichkeit zur Teilhabe, zu Lern- und Bildungsprozessen eröffnen, auch wenn bestimmte Wirkungen nicht planbar sind. Unter ästhetischer Erfahrung ist die sinnliche, leibliche Wahrnehmung und je nach theoretischem Überbau auch deren Reflexion zu verstehen, die wir in der rezeptiven und produktiven Auseinandersetzung mit Kunst(-prozessen), aber auch anderen ästhetischen Phänomenen und Gegenständen oder beim eigenen ästhetischen Gestalten erleben. Ästhetische Erfahrung ereignet sich als unmittelbare Gegenwart, ist „in der Sinnlichkeit der Wahrnehmung verankert“ (Brandstätter 2012, S. 174) und kann von unterschiedlichen Merkmalen und Bezügen begleitet werden: Synästhesie und Leiblichkeit, Selbstzweck und Selbstbezüglichkeit, Selbstbezug und Weltbezug, Eigenzeitlichkeit und Eigenräumlichkeit, Ding- und Zeichencharakter, Differenz und Affirmation, Reflexion und Erkenntnis (vgl. ebd.). Ästhetische Erfahrung basiert auf einer ästhetischen Wahrnehmung, die das Kontinuum dieser Wahrnehmung durch etwas Neues bzw. Fremdes unterbricht (vgl. Seel 1996). Ästhetische Erfahrung bedeutet somit ein Aufeinandertreffen von Subjekt und Fremdem (Unbekanntem, Anderem). Zirfas fasst diesen Moment als „Stillstehen des Beobachters und des Gegenstandes, ein Anhalten der Bewegung von Subjekt, Objekt und ihrer Beziehung“ (2004, S. 78). Die Begegnung und Auseinandersetzung mit den Künsten als Wahrnehmungsraum ermöglicht diese ästhetische Erfahrung in besonderer Weise (vgl. Mollenhauer 1996).

Theater kann so als ästhetischer und sozialer Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Erfahrungsraum gefasst werden und Theaterpädagogik setzt sich

2 Ästhetische Praxis im Theater meint alle Aktivitäten im kreativ-künstlerischen Schaffensprozess: Recherchieren, Forschen, Proben, Spielen, Gestalten, Inszenieren bis zum Präsentieren eines Produkts in der Aufführung.

folglich theoretisch und praktisch, künstlerisch und pädagogisch-didaktisch mit der Rahmung, Bereitstellung und Gestaltung dieser Räume und den darin möglichen ästhetischen und sozialen Erfahrungen auseinander. Die Einsicht, dass Theater in dieser Weise Lern- und Bildungserfahrungen ermöglichen kann, ist nicht neu. Zahlreiche Wirkungsmodelle beschreiben die sozialen, bildenden oder Erkenntnis fördernden Potenziale von Theater.³ Aktuelle Transferforschung weist mit qualitativ-empirischen Studien auf unterschiedliche Lernfelder hin, auf soziales Lernen und Persönlichkeitsentwicklung (Domkowsky 2011) wie auf Fremdheits- und Bildungserfahrungen (Thielicke 2016, Klepacki 2016). Auch internationale Befunde zeigen dies. So belegen die Forschungsergebnisse von Anne Bamford⁴ differenziert „the impact of arts in education“ (Bamford 2006, vgl. auch Lee et al. 2014). Die positiven Effekte von Theateraktivitäten im Unterricht werden dabei meist als Lernleistung, nicht als Bildungsprozess verstanden.

Aktuelle theaterpädagogische Konzepte – im deutschen Kontext meist verstanden als künstlerische Vermittlungsarbeit und weniger als Instrument und Lernmethode – fördern neben dem Theaterbesuch als Rezeptionserfahrung das eigenaktive Theaterspielen als ästhetische und performative Praxis, die vielfältige Selbst- und Fremderfahrungen ermöglicht und somit Lern- und Bildungsprozesse anstoßen kann. Dabei wird die zentrale ästhetische Wahrnehmungs- und Lernkategorie im theatralen Kontext als Differenzerfahrung bezeichnet (vgl. Hentschel 1996). Diese betont die Arbeit einer Gruppe an einem künstlerischen Produkt und zeichnet sich dadurch aus, dass sie im und durch den Produktionsprozess für alle Beteiligten Lern- und Bildungserfahrungen schafft, die weit über das Produkt hinausreichen (vgl. Domkowsky 2011, Klepacki 2016). Das Inhaltliche und Subjektive wie Soziale ist hierbei vom Ästhetischen nicht mehr zu trennen. In jedem Spiel- und Theatervorgang wirken eine Vielzahl sozialer und ästhetischer Prozesse und Produkte konstitutiv zusammen. Nur durch die gelebte ästhetische Praxis ergeben sich die im Theaterspielen angelegten Möglichkeiten wie Gestaltungs- und Präsentationserfahrung, Selbst-, Gruppen- und Differenzerfahrung, Wahrnehmungs- und Ausdrucksschulung (vgl. Hentschel 1996; Sting 2005 und 2014; Hilliger 2017).

3 Aristoteles' Begriff der Katharsis, Schillers Modell der ‚Schaubühne als moralischer Anstalt‘, Brechts dialektisches ‚Lehrstück‘-Theater, Boals ‚Theater der Unterdrückten‘, Moreno's ‚Psychodrama‘ oder Artauds ‚Theater der Grausamkeit‘.

4 Anne Bamford, englische Erziehungswissenschaftlerin, hat mit ihrer viel zitierten UNESCO-Studie „The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in education“ (2006) die Bedeutung und positive Wirkung der Künste für Lernen und Bildung herausgestellt auf der Basis eines Vergleichs von 40 internationalen Forschungsergebnissen. Dabei wird betont, dass maßgeblich für die Lern- und Bildungserfahrung die Qualität der künstlerischen Aktivitäten ist.

Beide Fächer – Theater wie Biologie – sind im schulischen Rahmen an bestimmte Vorgaben gebunden, die in den Bildungsplänen festgeschrieben sind. Das Fach Theater (früher Darstellendes Spiel) im schulischen Kontext steht für ein Curriculum, das die Theorie und Praxis der Darstellenden Künste vermittelt sowie eine Lernform, die theatrale Spiel- und Interaktionsformen im Unterricht methodisch und didaktisch nutzt. Das Fach Theater hat also die Vermittlung und „Entwicklung einer allgemeinen theaterästhetischen Handlungskompetenz zum Ziel“ (Freie und Hansestadt Hamburg 2011, S. 14). Der Bildungsplan des Schulfachs Theater nennt fachbezogene Kompetenzen, die sich in vier Bereiche gliedern:

- 1) Theater begreifen (Sachkompetenz),
- 2) Theater spielen (Gestaltungskompetenz),
- 3) Theater reflektieren (Kommunikative Kompetenz) und
- 4) An Theater teilhaben (Soziokulturelle Kompetenz) (vgl. ebd.).

In diesem Verständnis ermöglicht das Fach Theater eine Verknüpfung von Inhalten und Erfahrungen. Die fachlichen Themen des Theatermachens verbinden sich zwangsläufig mit individuellen ästhetischen Erfahrungen und Interessen der Schülerinnen und Schüler. Im und durch das Theaterspiel ergeben und ergänzen sich – so die grundlegende Annahme des Bildungsplanes – affektive, kognitive, produktiv-praktische und kreativ-ästhetische Erfahrungs-, Handlungs- und Lernebenen.

Seit dem schlechten Abschneiden deutscher Bildungsinstitutionen in den großen Vergleichsstudien wie der PISA-Studie und den 2004 veröffentlichten Bildungsstandards wird die fachliche Überfrachtung des naturwissenschaftlichen Unterrichts überdacht. Stattdessen werden nun in der Biologie die fachspezifischen Arbeitsweisen, das Fachwissen in seinen unterschiedlichen, auch ethischen Kontexten und der sprachensible naturwissenschaftliche Unterricht als zentrale Aspekte im Bildungsplan benannt. So stehen dem inhaltsbezogenen Kompetenzbereich Fachwissen mit den Kompetenzbereichen Kommunikation, Erkenntnisgewinnung und Bewertung inzwischen drei weitere Bereiche gleichberechtigt und aufeinander bezogen zur Seite. Das Schulfach Biologie orientiert sich unter anderem an Bildungszielen, die das naturwissenschaftliche Weltbild thematisieren. Damit verbunden ist eine reflexive Ebene, die immer auch ethische und wissenschaftsphilosophische Aspekte thematisiert.

Für Lehrende der Naturwissenschaften stellt es dabei durchaus eine Herausforderung dar, den Unterricht diskursiv zu öffnen und beispielsweise ethische Aspekte der Erkenntnisse der Biologie in den Blick zu nehmen (vgl. z. B. Dittmer 2009; Alfs 2012). Demgegenüber ist die Theaterpädagogik in aller Regel vertraut damit, anhand von Inhalten einen Erfahrungsraum durch das Theater zu eröffnen und damit auch die Inhalte in einem weiteren Sinne einer diskursiven