

MEDIENPÄDAGOGIK UND THEATERPÄDAGOGIK AN DER SCHULE. ÜBER DAS (NICHT-)VERHÄLTNISS ZWEIER FREMDER SCHWESTERN

LEOPOLD KLEPACKI

Medien spielen in der Schule eine nicht zu übersehende Rolle. Insbesondere in didaktischen bzw. methodischen Konzeptionen wird die Bedeutung des Medieneinsatzes im Unterricht hervorgehoben. Der Begriff Medium ist dabei ziemlich weit gefasst: Arbeitsblätter, die Tafel, der Overhead-Projektor, der Fernseher, Laptop und Beamer, Flip-Chart usw. werden unter dem großen Begriff der Unterrichtsmidien geführt, wobei es unter didaktischen Gesichtspunkten vornehmlich darum geht, herauszustellen, welche Potentiale bzw. welche ›blinden Flecken‹ ein bestimmtes Medium im Hinblick auf Aspekte des individuellen Lernens, des Vermittelns von Inhalten, der Motivation und Aufmerksamkeitslenkung oder der Wahrnehmungsschulung besitzt (vgl. von Martial/Ladenthin). Aber auch der medialisierte Alltag der Schülerinnen und Schüler soll auf pädagogischer Ebene in der Institution Schule aufgegriffen und damit die spezifischen lebensweltlichen medialen Erfahrungsmodi und Medienpraxen der Kinder und Jugendlichen thematisiert und reflektiert werden.

Im Gegensatz zu dem doch eher neuen schulischen Bereich der Medienpädagogik ist das Theater, historisch betrachtet, ein traditioneller Bestandteil der Schule, insbesondere der Schulkultur (vgl. Klepacki 2005). Aus einem pädagogischen Blickwinkel sind hierbei die theatrale Praxis und die damit verbundenen Gesichtspunkte des Lernens, der ästhetischen Bildung und der kreativen Entfaltung von besonderem Interesse. Ausgehend von seinem Selbstverständnis, bewegt sich das Theater in der Schule zwischen den drei Polen Kunstform, Sozialform und Unterrichtsform (vgl. Klepacki 2004: 15-40).

Sowohl dem medienpädagogischen als auch dem theaterpädagogischen Bereich werden unter heutigen An- und Herausforderungen des Lebens und vor dem Hintergrund der viel thematisierten gesellschaftlichen Transformationsprozesse zentrale sozialisatorische und bildungs- bzw. qualifikationstheoretische Potentiale zugeschrieben. Gleichzeitig hat man es hier jedoch mit zwei schulischen Feldern zu tun, die institutionell eher eine randförmige Position im Schulalltag einnehmen. Darüber hinaus sind die Ansätze, Praxen und Ziele in den beiden Bereichen höchst unterschiedlich und von deutlich differierenden Traditionen geprägt. Beiden gemeinsam ist jedoch die Tatsache, dass sie innerhalb des Schulbetriebs Aufgaben übernehmen sollen, die von anderen Fächern bzw. die im regulären Klassenunterricht nicht oder nur unzureichend bewältigt werden können. Beide haben somit, mehr oder weniger offiziell, eine Kompensationsfunktion.

An der Schule gibt es aber weder Medienpädagogik noch Theaterpädagogik als solches. Medienpädagogik ist kein schulisches Fach. Es ist ein diffuses Themen- und Handlungsfeld, das in der Regel im Rahmen des Deutschunterrichts seinen

Platz findet und bei dem es zumeist um Aspekte der Medienerziehung geht. Ein zweiter medienpädagogischer Bereich ist die Vermittlung von technologischem Wissen und Können im Hinblick auf Medien, also die Frage nach der Notwendigkeit der Beherrschung medialer Hard- und Software.

Wenn es innerhalb des schulischen Rahmens um Theater geht, dann spricht man normalerweise von ›Darstellendem Spiel‹, ›Dramatischem Gestalten‹ oder auch immer noch von ›Schulspiel‹. Das Darstellende Spiel kann sogar die Position eines Faches einnehmen, je nachdem, wie hoch in einem deutschen Bundesland der Stellenwert von schulischem Theaterspiel eingestuft wird. Natürlich finden sich im Darstellenden Spiel theaterpädagogische Methoden, trotzdem ist Darstellendes Spiel als ein eigenständiges methodisch-schulisches theatrales Konzept und Schultheater als eine strukturell eigenständige Kunstform anzusehen.

Im Folgenden soll nun erstens die Bedeutung medien- und theaterpädagogischer Dimensionen für die Institution Schule dargelegt werden, zweitens das jeweilige Selbstverständnis der beiden Disziplinen im schulischen Rahmen vor dem Hintergrund einschlägiger fachtheoretischer Hintergründe erörtert und letztlich die Frage nach dem strukturellen, methodischen und inhaltlichen Verhältnis von Medienpädagogik und Darstellendem Spiel im Praxisfeld Schule aufgeworfen werden.

I. Darstellendes Spiel in der Schule

Neben Kunst und Musik ist das Darstellende Spiel der dritte künstlerische Bereich der Schule (vgl. Linck). Im Gegensatz zu Kunst und Musik nimmt es eigentümlicherweise zugleich eine prominenter und eine nischenförmigere Position ein. Obwohl das Darstellende Spiel an keiner Schulart ähnlich fest institutionalisiert ist wie Kunst und Musik, nimmt es trotzdem oftmals eine zentrale Stellung innerhalb schulischer Reform- und Innovationsansätze ein. Ästhetische Bildung, soziales und praktisches Lernen sowie der Aspekt der Ganzheitlichkeit sind dabei die prominenten Schlagworte von sowohl pädagogischen als auch politischen Reformentwürfen. Die umfassende Bedeutung des Theaterspiels für das spielende Subjekt steht dabei im Zentrum. Auf institutioneller Ebene kommen noch die Dimensionen der Kultivierung des Schulalltags und die Möglichkeit der Öffnung der Schule hinzu. Darstellendes Spiel ist sozusagen ein zumindest potentiell öffentliches Fach (vgl. Liebau 2003).

Darstellendes Spiel will dezidiert weder als Mittel der Erziehung durch oder zum Theater, noch als Schule des Theaters im Sinne einer pädagogisch-moralischen Lehranstalt verstanden werden. Ebenso wenig verfolgt Darstellendes Spiel einen sozialpädagogischen Hilfsanspruch zur Lebensbewältigung oder gar ein therapeutisches Ziel. Vielmehr resultieren die dem Darstellenden Spiel zugesprochenen pädagogischen und schulischen Wirkungspotentiale aus den Grundlagen der Ästhetik des Theaterspiels: also aus der strukturellen Verbindung von Subjektivität und Objektivität, von Prozessualität und Produkthaftigkeit, sowie von Rezeptivität und Produktivität im künstlerischen Tun, d.h. in semiotisch-performativen Handlungskontexten.

Im Kern ist das Theaterspiel also auf diejenigen ausgerichtet, die es produzieren und nicht auf die Zuschauer. Dies gilt auch dann, wenn es um die Präsentation eines Stückes vor einem Publikum geht. Die Aufführung wird als Teil des Bildungsprozesses der Schülerinnen und Schüler verstanden. Spielprozess und theatrales Produkt sind daher als zwei sich gegenseitig ergänzende Teile mit je spezi-

fischen Bildungspotentialen innerhalb eines umfassenden theatralen Bildungsprozesses zu erachten (vgl. Sting).

Vorausgesetzt wird dabei in der Regel bei allen Argumentationen, dass das Darstellende Spiel in der Schule Freiräume für besondere Entfaltungs-, Bildungs-, Erfahrungs- und Qualifikationsprozesse jenseits des Klassenunterrichts schaffen kann. Wie weitreichend oder wie intensiv derartige Prozesse letztendlich sein können, hängt immer auch vom Grad der Reglementierung ab. Permanent befindet sich das Theater in der Schule im Spannungsfeld von institutionellen Handlungsspielräumen und deren organisatorischen Grenzen. Das Darstellende Spiel ist schließlich auch ein ganz normaler Bestandteil von Schule: organisatorisch, rechtlich, zeitlich, räumlich, personell und moralisch.

II. Medienpädagogik in der Schule

Den zentralen Bezugspunkt für Medienpädagogik in der Schule stellt die Frage nach der Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler dar. Ein schwieriger Begriff, der vielfältige Implikationen besitzt und der vielfältige Interpretationen zulässt.

Ralf Vollbrecht (53ff) stellt in seiner Einführung in die Medienpädagogik Medienkompetenz in pädagogischen Zusammenhängen als ein bildungstheoretisches Konzept dar, das vom Prinzip der kommunikativen Kompetenz ausgeht. Das Konzept versucht dabei, die inflationäre und dadurch verwaschene Verwendung des Begriffes Medienkompetenz »als irgendetwas, das man benötigt, um mit Medien ›vernünftig‹ umgehen zu können« (53), zu überwinden.

Kinder und Jugendliche sollten sich nicht ausschließlich ein Bündel von Wissen, Fertigkeiten und Technologien aneignen, vielmehr sollte es um die Ausbildung spezifischer kognitiver Strukturen gehen. Medienkompetenz als »Fähigkeit im Umgang mit Wissen über mediale Kommunikation« (Vollbrecht: 59) meint also das Schaffen von medienbezogenen Handlungsspielräumen, die mündiges, selbstbestimmtes Handeln zulassen. Diese strukturelle Konzeption von Medienkompetenz wird nach Ansicht Vollbrechts in der Praxis häufig ausgeblendet bzw. stark simplifiziert.

Wenn nun aber unter Medienkompetenz eine subjektive Wahrnehmungs-, Wissens- und Handlungsstruktur auf Basis des von Dieter Baacke so genannten »Diskurs[es] der Informationsgesellschaft« (20) verstanden wird, dann handelt es sich um ein komplexes Geflecht aus Medienkunde, Mediennutzung, Mediengestaltung und Medienkritik.

In der Schule jedoch wird Medienkompetenz oftmals zu stark technologisch bzw. zu strikt moralisch-inhaltlich ausgelegt. Informationstechnologische Grundbildung und Medienerziehung in einem engen Sinn sind dabei die Kernpunkte.

Neben dieser Verkürzung liegt ein weiteres Kernproblem schulischer Medienpädagogik in der Person des Lehrers. Die Schülerinnen und Schüler, die aus ihrem Alltag eine enorme Fülle an unsystematisierten, aber auch reflektierten Medienerfahrungen mitbringen, sehen im Lehrpersonal, also in den Alten, oftmals keine mediale Kompetenz. Internet, Handy, Bluetooth, W-Lan, SMS und MMS, MP3, voice-over-IP, ICQ, der iPod usw., all das ist Bestandteil jugendlichen Alltags. Fernsehen, Kino, Radio oder gar die steinzeitlichen Printmedien erscheinen in diesem Umfeld aus Sicht der Jugendlichen als nicht mehr thematisierungswert. Die Institution Schule und die Lehrer sehen das anders: Vor allem die Beschäftigung mit spezifischen Inhalten, wie Werbung, Gewalt, Berichterstattung oder die Frage

nach medialer Informationsgewinnung, sollen in einer deutlichen Aufklärungstradition zu medialer Mündigkeit führen.

Nicht nur, dass die Lehrer an diesem Punkt oftmals auf einer technologischen Ebene das Nachsehen haben, z.B. im Hinblick auf den Umgang mit Computer-Hard- und Software, wo sich zu weiten Teilen das klassische pädagogische Verhältnis umgedreht hat und die Jungen den Alten etwas beibringen, nein, es ist insbesondere die Art und Weise des Umgangs mit Medien und der subjektive Bezug dazu, der eine große Lücke zwischen den Alten und den Jungen entstehen lässt. Die größte Schwierigkeit findet sich hierbei im Medium der Sprache. Ein einfaches Beispiel hierfür wären Semantik, Grammatik und Pragmatik der SMS-Kommunikation. Die Kommunikation der Kinder und Jugendlichen in und über Medien verläuft auf einer Ebene, die im Unterricht nur schlecht aufgenommen werden kann. Über den jugendlichen Bezug zu Medien, über das Verhältnis der Jugendlichen zu medial vermittelten Inhalten und Welten, lässt sich oftmals nur in der Sprache der Jugend reden. Für die Lehrer ist das dann schwierig. Die zweckrationale, distanzierte und didaktisierte Kommunikation über Medien lässt das affektive und emotionale Element weitgehend außen vor. Kinder und Jugendliche reagieren genau aus diesem Grund letztlich nicht selten skeptisch auf die schulisch-unterrichtliche Aufarbeitung von Medien, Medienumgang und Medienerfahrung.

III. Theatrale und mediale Bildung in der Schule

Natürlich, wir leben in einer Medienwelt. Das ist unübersehbar und unüberhörbar. Insbesondere die so genannten Massenmedien stellen dem einzelnen Individuum eine enorme Vielzahl von Inhalten zur Verfügung, mit denen man sich in Bezug auf seinen Körper, sein Aussehen, seine Kleidung, seine Kommunikationsfähigkeit, seine Gegenwart, seine Zukunft und seine Vergangenheit, ja in Bezug auf die Gesamtheit seines Habitus, in einer unendlichen Reihe sowohl selbst bespiegeln als auch zu generalisierten Formen und Inhalten in Bezug setzen kann. Medienkompetenz in der eingangs aufgezeigten Form eines umfassenden bildungstheoretischen Konzepts muss deshalb ein zentrales pädagogisches Anliegen sein, um dem Subjekt einerseits eine angemessene, umfassende Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen und ihm andererseits auch Umgangsmöglichkeiten mit den medial bedingten Zwängen der Selbstreflexion zu eröffnen. Eine Medienpädagogik im Sinne einer Bewahrpädagogik wäre hier offensichtlich völlig fehl am Platz.

Die vielzitierte, vielbeschworene und vieldiskutierte postmoderne Gesellschaft steht unter dem Vorzeichen »radikaler Pluralität«, wie Wolfgang Ivers (4) es beschreibt. Die Pluralität von Sinn-, Wahrnehmungs- und Handlungsmustern ist im Alltag präsent, ja, sie ist sozusagen allgemeinverbindlich geworden. In ihrer von Ivers (6) so genannten Anti-Totalität führt die Postmoderne dem Menschen vor Augen, dass alles auch immer anders sein könnte. Die sich dabei eröffnenden Möglichkeitshorizonte führen gerade bei Jugendlichen nicht nur zu individuellen Freiheiten, sondern zu komplexen Entscheidungszwängen.

Der Hintergrund dieser Zwänge ist zum Großteil medial mitkonstituiert. Er lässt einerseits immer weitere Lebensbereiche und Lebensformen als individuell realisierbar erscheinen, hat andererseits jedoch zur Folge, dass all diese Bereiche, Formen und Kulturalitäten innerhalb der Pluralität von Lebensstil-Angeboten auch problematisierbar und v.a. austauschbar werden. Somit eröffnet dieses Wissen dem einzelnen nicht nur kulturelle Spielräume, sondern begründet auch ein umfassendes

Kontingenzbewusstsein, so dass »aus den in der Moderne eröffneten Denkmöglichkeiten [nun] Verunsicherungsnötigungen werden« (Ziehe: 123). Im Zuge dieser Entwicklung verschärfen sich folglich die lebensweltlichen individuellen Sinnproblematiken, die nun nach Thomas Ziehe (126ff) ihrerseits zu verstärkten kulturellen Suchbewegungen in drei Richtungen führen.

Die erste Suchbewegung kann als Subjektivierung bzw. als »Sehnsucht nach Expressivität« (127) charakterisiert werden. Hierbei handelt es sich vornehmlich um den Wunsch, sich in seiner gewählten Lebensform authentisch ausdrücken zu können. Aufbauend auf dieser Suche geht es darum, ein Korrektiv zur im Alltag erfahrenen Kontingenz aufzufinden. Es ist dies die Suche nach Gewissheit, nach Ganzheitlichkeit und Echtheit in einer für das Individuum unübersichtlich gewordenen Gesellschaft. Im Gegensatz dazu zielt die dritte Suchbewegung auf eine kunstförmige Aufladung der Welt mit Bedeutung, auf eine Verkünstlichung des Alltags ab. Das Ziel ist hier folglich nicht Authentizität oder Gewissheit, sondern Intensität und Ästhetizität.

Sowohl das Mediale als Prinzip dispositiver Vermittlung von Wirklichkeit als auch das Theatrale als Ort authentischer Nicht-Authentizität sind tief in diesen Suchbewegungen verwurzelt: Zeichenhaftigkeit, Bildlichkeit, Textualität, Inszenierung, artifizielle Wirklichkeit, Produktion und Rezeption, Rollenhaftigkeit und Performativität sind dabei die Kernbegriffe, die nicht nur für eine Kommunikation über Medien oder über die Kunst des Theaters eingesetzt werden, sondern mit denen lebensweltliche Zusammenhänge charakterisiert werden. Die oft gestellte Frage nach der Notwendigkeit einer Vermittlung von Schlüsselqualifikationen in schulischen Kontexten kann an diesem Punkt angesetzt und gleichzeitig auf eine qualitativ andersartige Ebene gebracht werden. Mündigkeit und Selbständigkeit als aufklärerische Ziele der Erziehung sind von unbestreitbarer elementarer Bedeutung. Jedoch ist es notwendig, vor dem Hintergrund der oben aufgezeigten Entwicklungen einen Schritt weiter zu gehen und das Prinzip der Bildung als ein tief im Ästhetischen verwurzeltes Prinzip der lebenslangen Selbstbildung stärker in den Blick zu rücken, um dem heranwachsenden Subjekt auf Dauer gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten zu eröffnen.

Eine Pädagogik der Teilhabe, wie sie Eckart Liebau (1999) ausformuliert hat, muss es sich deshalb zur Aufgabe machen, im Rahmen eines kultivierten Schulalltags den Schülerinnen und Schülern Räume zu eröffnen, in denen der Umgang mit kulturellen Zeichen und Bedeutungen, mit ästhetischen Handlungs- und Wahrnehmungsmustern, mit Künstlichkeit und Lebenswelt sowohl in rezeptiver als auch in produktiver Hinsicht geübt werden kann. Mediale und theatrale ästhetische Bildung muss deshalb zu einem grundlegenden Element schulischer Arbeit aufgewertet werden.

Die Begriffe der Praxis, der Subjektivität, der Erfahrung und der Alphabetisierung könnten hierfür einen systematischen Ausgangspunkt bilden. Beide, Medienpädagogik und Darstellendes Spiel, zielen, zumindest konzeptionell, auf den Aspekt reflektierten Handelns, auf Praxis, ab. Sowohl die theatrale als auch die mediale Praxis sind unhintergebar an das tätige Subjekt gebunden. Im einen Fall, weil die theatralen, performativ-zeichenhaften Handlungen nicht vom produzierenden Subjekt zu trennen sind, im anderen Fall, weil der Umgang mit Medien eine elementare Entgrenzung subjektiver Existenz darstellt. Die Erfahrung eigener Leib-Präsenz ist die Folge. Der praktische Umgang mit Medien bzw. mit der Kunst des Theaters ist immer ein formal-inhaltlicher, d.h. Formen und Inhalte stehen in je gegenseitigen, spezifisch gerahmten Verweisungszusammenhängen, die Wirklich-

keiten jenseits der Lebensrealität konstituieren, was wiederum zu spezifischen Regelmäßigkeiten in Produktion und Rezeption führt. Für den Mediennutzer bzw. für den Theaterspieler heißt das letzten Endes, dass er Alphabetisierungsprozesse durchlaufen muss, die es ihm ermöglichen, innerhalb medialer bzw. theatraler Frames kommunizieren zu können. Regeln, technische Aspekte, Erscheinungsformen, Verhaltensweisen usw., also die Fragen nach dem ›Wie‹, müssen dabei den Fragen nach dem ›Was‹, also den Inhalten, vorausgehen. Da jedoch Formen ohne Inhalte leer sind, sind sowohl Medien als auch das Theater ohne konkrete Inhalte nicht denkbar und v.a. nicht behandelbar. Sowohl in medialen als auch in theatralen ästhetischen Bildungsprozessen müssen formale und inhaltliche Aspekte schließlich konstitutiv zusammenfallen. In ein sinnvolles methodisch-inhaltliches Verhältnis können Medienpädagogik und Darstellendes Spiel jedoch nur treten, wenn die Medienpädagogik das ästhetische Element von Medien zum zentralen Ausgangspunkt macht und das Darstellende Spiel anerkennt, dass mediale Erfahrungen ebenfalls sinnlich-leibliche Primärerfahrungen darstellen.

Literatur

- Baacke, Dieter (1996): »Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel«. In: Antje von Rein (Hg.): *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 112-124.
- Klepacki, Leopold (2004): *Schultheater. Theorie und Praxis*. Münster: Waxmann.
- Klepacki, Leopold (2005): »Die Geschichte des Schultheaters in Deutschland«. In: Eckart Liebau u.a. (Hg.): *Grundrisse des Schultheaters*. Weinheim/München: Juventa, S. 9-30.
- Liebau, Eckart (1999): *Erfahrung und Verantwortung. Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe*. Weinheim/München: Juventa.
- Liebau, Eckart (2003): »Schul-Theater«. In: Kunibert Bering u.a. (Hg.): *Kultur-Kompetenz*. Oberhausen: Athena, S. 420-436.
- Linck, Dieter (2005): »Organisation des Schultheaters am Beispiel Bayerns«. In: Eckart Liebau u.a. (Hg.): *Grundrisse des Schultheaters*. Weinheim/München: Juventa, S. 152-167.
- Martial, Ingbert von/Volker Ladenthin (2002): *Medien im Unterricht. Grundlagen und Praxis der Mediendidaktik*. Hohengehren: Schneider.
- Sting, Wolfgang (2000): »Theaterlernen ist Theaterproduzieren«. In: Ernst Cloer u.a. (Hg.): *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung*. Weinheim/München: Juventa, S. 190-201.
- Vollbrecht, Ralf (2001): *Einführung in die Medienpädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Welsch, Wolfgang (2002): *Unsere postmoderne Moderne*. Berlin: Akademie Verlag.
- Ziehe, Thomas (1991): *Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen*. Weinheim/München: Juventa.