

Szenisches Lernen in der schulpraktischen Lehrkräfteausbildung – Ein Beitrag zur Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit

vorgelegt von

Marco Parizek

an der Fakultät I – Geistes- und Bildungswissenschaften

der Technischen Universität Berlin

zur Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Philosophie

- Dr. phil. -

genehmigte Dissertation

Promotionsausschuss:

Vorsitzender: Prof. Dr. Johannes Meyser

Gutachter: Prof. Hanns-Fred Rathenow

Gutachter: Prof. Dr. Hans-Werner Kuhn

Tag der wissenschaftlichen Aussprache: 17. Dezember 2020

Berlin 2021

Vorwort

Die vorliegende Dissertation entstand neben meiner hauptberuflichen Tätigkeit als Seminarleiter in der schulpraktischen Ausbildung der Berliner Lehramtsanwärter*innen. Von 2011 bis 2020 untersuchte ich im Rahmen des Promotionsvorhabens an der Fakultät für Geistes- und Bildungswissenschaften der Technischen Universität Berlin in der Fachdidaktik Sozialkunde die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit durch Szenisches Lernen.

Meine beruflichen Erfahrungen und Ideen wissenschaftlich aufzuarbeiten und für einen breiten Kreis der Lehrkräftebildung verfügbar zu machen, stellte eine große Motivation für das Promotionsvorhaben dar. Viele Menschen haben dazu beigetragen, dass es die vorliegende Arbeit gibt. Ihnen allen gilt mein Dank.

Mein besonderer Dank gilt meinem Doktorvater, Herrn Prof. Hanns-Fred Rathenow, der mich stets ermuntert hat, an diesem wichtigen Thema zu arbeiten und mich letztlich auch für das Promotionsvorhaben begeistern konnte. Durch seine hervorragende Unterstützung und Betreuung während der zurückliegenden Jahre, trug er entscheidend zum Gelingen meiner Arbeit bei. Herrn Prof. Dr. Hans-Werner Kuhn danke ich sehr für seine Bereitschaft, meine Arbeit zu begutachten.

Ein herzlicher Dank gebührt den Lehramtsanwärter*innen meines Schulpraktischen Seminars, die mit ihrer Offenheit meinem Vorhaben gegenüber und mit ihrem ehrlichen Feedback zum Szenischen Lernen wesentlich zum Erkenntnisgewinn meiner Untersuchung beigetragen haben.

Sehr danken möchte ich an dieser Stelle insbesondere meinen Freundinnen Kirstin Nix und Katrin Zimmer, die mir hilfsbereit zur Seite standen, konstruktiv-kritisch meine Arbeit begleiteten und mit ihren Ratschlägen die Dissertation bereicherten.

Mein größter Dank gilt an dieser Stelle meiner Familie. Meinen Eltern, Rosemarie und Karel Parizek, danke ich für den steten Glauben an mich und meine Ideen. Meiner Schwiegermutter, Dagmar Schütte, danke ich für die vielen heiteren Momente und die Zeit für meine Kinder. Dies gab mir immer wieder neue Kraft für mein Vorhaben. Danken möchte ich auch meinen Kindern, Maximilian, Maja, Marlin und Annie, die mein Leben bereichern und mir mit ihrer Herzlichkeit und Lebensfreude immer wieder eine Quelle für Inspirationen und Glücksgefühle sind. Meiner Frau, Anja Parizek, danke ich von Herzen.

Sie hat mit ihrer Liebe zu mir, ihrem Vertrauen in mich und ihrer unschätzbaren Unterstützung, vorbehaltlos meine persönliche und berufliche Weiterentwicklung ermöglicht. Immer, wenn es nicht mehr weiterging, wusste sie Rat und stand mir bei. Ich liebe sie und widme ihr diese Arbeit.

Falkensee, Juli 2020

Inhalt

1 Einleitung: Fragen und Ausgangslage	8
1.1 Fragen an die Lehrerpersönlichkeit.....	13
1.2 Sich mit der eigenen Lehrerpersönlichkeit auseinandersetzen	19
1.3 Voraussetzungen für Szenisches Lernen.....	21
2 Entwicklung meiner Forschungsfragen	23
2.1 Wie handeln Lehramtsanwärter*innen im Schulalltag?	27
2.2 Welche Anforderungen an die Persönlichkeit von Lehrkräften stellt der Schulalltag?	28
2.3 Was bietet Keith Johnstones Statuslehre für Lehramtsanwärter*innen im Schulalltag?	32
2.4 Welche ersten Schritte sind nötig, um Szenisches Lernen im Vorbereitungsdienst für Lehrämter zu etablieren?	35
2.5 Welche Effekte haben Szenische Lernsituationen für den Vorbereitungsdienst für Lehrämter?	38
3 Forschungsstand — Wo setze ich an?	39
3.1 Historische und aktuelle Anforderungen an die Lehrerpersönlichkeit	39
3.1.1 Von Lehrkräften wird viel gefordert	41
3.1.2 Lehrerpersönlichkeiten multiperspektivisch sehen	50
3.1.3 Standards der Kultusministerkonferenz zur Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit.....	60
3.1.4 Lehramtsanwärter*innen reflektieren ihren Unterricht und entwickeln ihn weiter.....	65

3.2 Aus Szenischem Spiel wird Szenisches Lernen – Forschungsstand	70
3.2.1 Theaterpädagogische Ansätze im Bildungsbereich.....	72
3.2.1.1 Darstellendes Spiel	72
3.2.1.2 Szenisches Spiel.....	73
3.2.1.3 Reflexives Praxistraining	78
3.2.1.4 Kollegiale Fallberatung.....	78
3.2.1.5 Interaktionstraining.....	79
3.2.2 Szenisches Lernen im Bildungsbereich.....	80
3.2.3 Szenisches Lernen in der aktuellen Ausbildung der Lehramtsanwärter*innen.....	83
3.2.4 Szenisches Lernen in der künftigen Ausbildung der Lehramtsanwärter*innen	85
3.2.5 Seminarleitungen werden zu Spielleitungen im Szenischen Lernen.....	91
4 Meine Praxisforschung – Szenische Lernprozesse im Vorbereitungs-	
dienst für Lehrämter planen, durchführen und reflektieren	94
4.1 Literatur analysieren.....	98
4.2 Beobachtungen durchführen.....	98
4.3 Critical friends	101
5 Persönlichkeitsentwicklung von Lehramtsanwärter*innen in der Praxis	
realisieren.....	101
5.1 Lehramtsanwärter*innen sind auf Identitätssuche	103
5.1.1 Lehrerpersönlichkeit im Wandel.....	105
5.1.2 Schwerpunktsetzung bei der Entwicklung von Lehrerpersönlichkeiten.....	109
5.1.3 Charakterisierungen von Lehrerpersönlichkeitsidealen	111

5.2 Statushandeln der Lehramtsanwärter*innen als Grundelement ihrer Persönlichkeit bewusst trainieren	116
5.2.1 Lehramtsanwärter*innen trainieren den bewussten Einsatz von Statushandeln.....	118
5.2.2 Voraussetzungen für ein Statustraining im Vorbereitungsdienst für Lehrämter schaffen.....	123
5.2.3 Statushandlungen beeinflussen das Lehrkräfte-Lernenden-Verhältnis.....	124
5.3 Szenische Lernprozesse zur Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit nutzen..	126
5.3.1 Was kann Szenisches Lernen für die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit leisten?	128
5.3.2 Trainingsmöglichkeiten Szenischen Lernens zur Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit.....	130
6 Szenische Lernprozesse im Berliner Vorbereitungsdienst für Lehrämter umsetzen	134
6.1 Szenische Lernprozesse planen – Was will ich erreichen?.....	134
6.2 Szenische Lernprozesse im Vorbereitungsdienst für Lehrämter durchführen – Wie will ich es erreichen?.....	136
6.2.1 Gestik und Mimik bewusst nutzen.....	138
6.2.2 Bewegungen in Unterrichtsräumen bewusst trainieren	153
6.2.3 Mit Schulbeteiligten bewusst kommunizieren	167
6.2.4 Statushandlungen bewusst einsetzen	182
6.3 Szenische Lernprozesse reflektieren – Was habe ich erreicht?.....	205
7 Schlussfazit, offene Fragen und Ausblick.....	206
8 Literatur	211

„Ja, ich behaupte darum, daß das Theaterspiel eines der machtvollsten Bildungsmittel ist, die wir haben: ein Mittel, die eigene Person zu überschreiten, ein Mittel der Erkundung von Menschen und Schicksalen und ein Mittel der Gestaltung der so gewonnenen Einsicht.“¹

1 Einleitung: Fragen und Ausgangslage

Lehramtsanwärter*innen² begegnen vom ersten Tag ihres Vorbereitungsdienstes für Lehrämter³ an zahlreichen Menschen im Mikrokosmos Schule. Nach welchen Mustern und mit welchen Haltungen sie diesen Menschen gegenüber treten, was ihre Körpersprache ausdrückt und ob sich diese im Verlauf des Vorbereitungsdienstes ändert, sind wichtige Fragen, die zum Teil das weitere Lehrerdasein beeinflussen können und sich in konkreten Fragestellungen der Lehramtsanwärter*innen widerspiegeln, wie z. B.:

- „Nehmen mich Lernende ernst?“,
- „Lasse ich mich von anderen Lehrkräften beeinflussen?“,
- „Wie verschaffe ich mir die nötige Aufmerksamkeit in meinem Kollegium?“,
- „Welche Rolle nehme ich in der Schulkonferenz ein?“,
- „Wie wirke ich auf Eltern?“,
- „Bin ich in der Schule authentisch oder spiele ich eine bestimmte Rolle?“⁴

Mit solchen Fragestellungen sehen sich Lehramtsanwärter*innen aus allen Schulstufen und Fächerkombinationen konfrontiert. Interaktions- und Kommunikationsprozesse (verbale und nonverbale) stehen zwischen allen Beteiligten des Systems Schule, z. B. Lehrkräften, Lernenden, Eltern und Dienstvorgesetzten, im Mittelpunkt.

¹ Hentig 1996, S. 119.

² In der vorliegenden Arbeit werde ich, soweit möglich, geschlechtsunabhängige Bezeichnungen verwenden, damit alle Lesenden sich durchgängig angesprochen fühlen. Wenn eine explizit geschlechtsspezifische Gruppe gemeint ist, werde ich die entsprechende Bezeichnung anwenden. Weiterhin verwende ich den Genderstern, der sich in der digitalen Kommunikation immer stärker verbreitet. Vgl. Die Landeskonzferenz der Frauenbeauftragten im Land Bremen 2014, S. 11.

Als Lehramtsanwärter*innen werden angehende Lehrkräfte bezeichnet, die sich in der zweiten Ausbildungsphase befinden, d. h. einen universitären Abschluss in ihrer ersten Ausbildungsphase abgeschlossen haben und nun an Ausbildungsschulen und in Ausbildungsseminaren für die Unterrichtspraxis qualifiziert werden. vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2019a.

³ Der Vorbereitungsdienst für Lehrämter ist die zweite Phase zur Ausbildung von Lehrkräften, nachdem die universitäre, erste Phase abgeschlossen wurde. vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2019a.

⁴ Vgl. Kliebisch 2011; Berner & Isler 2011; Lindzus et al. 2013.

Der Berliner Vorbereitungsdienst⁵ für Lehrämter findet in der Regel im Anschluss an die universitäre Ausbildung zum Master of Education statt. Aufgrund des großen Bedarfs an Lehrkräften im Berliner Schuldienst⁶ schuf die Berliner Bildungsverwaltung seit 2015 zahlreiche neue Möglichkeiten, um Lehramtsanwärter*innen zu gewinnen, die keinen Master of Education-Abschluss haben. Diese Gruppe absolviert als Quereinsteigende den Vorbereitungsdienst für Lehrämter berufsbegleitend und mit einer höheren Pflichtstundenzahl als „herkömmliche“ Teilnehmende am Vorbereitungsdienst.⁷

In der Regel dauert der Vorbereitungsdienst für Lehrämter in Berlin z. Zt. 18 Monate und beinhaltet neben dem Ausbildungsunterricht auch Pflichtbausteine aus den Bereichen „Unterrichten, Erziehen und Innovieren“.⁸ Weiterhin können die Lehramtsanwärter*innen Wahlbausteine absolvieren. Während des Vorbereitungsdienstes für Lehrämter besuchen Lehramtsanwärter*innen „Fachseminare“, in denen sie fachspezifisch ausgebildet werden und „Allgemeine Seminare“, in denen Seminarleiter*innen fachübergreifende, pädagogische Bereiche thematisieren.

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Lehrerpersönlichkeit ist in der Ausbildungsverordnung⁹ explizit nur am Rande im Pflicht-Modulbaustein „Unterrichten 1“¹⁰ genannt, der in der Regel im Einführungskurs¹¹ zu Beginn des Vorbereitungsdienstes von den Seminarleitungen angeboten wird. Zu diesem Zeitpunkt haben Lehramtsanwärter*innen noch keine oder nur rudimentäre Unterrichtserfahrungen. Im Einführungskurs erhalten die Lehramtsanwärter*innen primär Hinweise zum Verhalten in den ersten Unterrichtssituationen und üben das Verhalten rollenspielhaft, z. B.: „Wie stelle ich mich der Lerngruppe am ersten Unterrichtstag vor?“ Solche Rollenspiele und Übungen aus dem Theaterbereich nutze ich in meinem Einführungskurs für Lehramtsanwärter*innen seit längerer Zeit.

Bislang zeigt der Vorbereitungsdienst für Lehrämter jedoch fast keine nennenswerten Auswirkungen auf die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit. „Geringe Effekte kommen

⁵ Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2019a.

⁶ Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2019b.

⁷ Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2019c.

⁸ Vgl. Verordnung über den Vorbereitungsdienst und die Staatsprüfung für Lehrämter (VSLVO) vom 23.06.2014 (GVBl. S. 228), § 11; Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2014, S. 33 ff.

⁹ Ebd.

¹⁰ Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2014, S. 33.

¹¹ Zu Beginn des Vorbereitungsdienstes für Lehrämter absolvieren die Lehramtsanwärter*innen einen 30-stündigen Einführungskurs, bevor sie ihren Dienst an der Ausbildungsschule antreten. Vgl. Verordnung über den Vorbereitungsdienst und die Staatsprüfung für Lehrämter (VSLVO) vom 23.06.2014 (GVBl. S. 228), § 9.

von der Lehrerausbildung"¹², stellt der neuseeländische Erziehungswissenschaftler John Hattie ernüchternd fest und empfiehlt: „Die Lehrerausbildung könnte erfolgreicher sein [...]. Sie sollte [...] zeigen, wie Lehrpersonen positive Beziehungen mit allen Lernenden aufbauen können."¹³

Auch ich fühlte mich in meiner eigenen universitären Ausbildung und im Vorbereitungsdienst für Lehrämter nicht auf eine gelingende Beziehungsarbeit in der Schule vorbereitet. So versuchte ich mich in diesem Bereich zu entwickeln und wurde im Szenischen Spiel¹⁴ fündig.

Unter dem Begriff Szenisches Spiel verstehe ich das von Ingo Scheller entwickelte theaterpädagogische Konzept, das nicht die Erarbeitung klassischer Literatur zum Schwerpunkt hat, sondern die sozialen Vorgänge unter den Spielenden sowie die zwischenmenschlichen Auseinandersetzungen der zu spielenden Figuren.

Neben ersten eigenen Erfahrungen im Theaterbereich in meiner Kindheit und Jugend, die im Nachhinein betrachtet viel zu meiner Persönlichkeitsentwicklung beigetragen haben, waren es besondere Erlebnisse in konkreten Unterrichtssituationen, in denen Lehrkräfte bewusst szenische Elemente eingesetzt haben, um Unterrichtsinhalte zu veranschaulichen oder uns Lernende für Inhalte zu motivieren. So erinnere ich mich z. B. an eine Sequenz aus meiner Oberschulzeit, in der eine Gruppe Lernender englische Toffees auspacken und kosten sollten. Hinterher sollten wir dann in englischer Sprache genau beschreiben, wie wir beim Auspacken und Kosten vorgegangen sind. Nur selten stimmten unsere Erinnerungen mit den Spiegelungen der Gruppenpartner überein, die die Aufgabe hatten, uns beim Auspacken und Kosten genau zu beobachten. Fremd- und Selbstwahrnehmung konnte die Englischlehrerin uns so mit einer einfachen Übung aus dem Bereich der Theaterarbeit verdeutlichen. Eine weitere Erinnerung ist mir ebenfalls noch präsent. Es handelt sich um eine Deutschstunde, in der gruppenweise ein Dialog erdacht werden sollte. Als Vorgabe erhielten die Schüler*innen lediglich den Anfang. Er lautete: „Nein“. In kürzester Zeit entstanden zahlreiche Dialoge im Klassenraum, die aufgeführt wurden und sich teilweise stark voneinander unterschieden. Jede Gruppe interpretierte das „Nein“ auf ihre Weise und ließ die vielfältigen Möglichkeiten der Betonung, Wahrnehmung und Nutzung dieses einen Wortes deutlich werden. Auch die unter-

¹² Hattie et al. 2013, S. 151.

¹³ Hattie et al. 2013, S. 151 f.

¹⁴ Vgl. Scheller 1986, S. 201 ff.

schiedliche Wirkung des Wortes auf andere Menschen erkannten wir Lernende hierbei und dies hinterließ bei mir den Eindruck, dass es bei der Arbeit mit Menschen immer wichtig ist, darauf zu achten, welche Wirkung Sprache und Körperhaltung auf andere Menschen hat. Szenische Arbeit bot mir dafür eine Übungsplattform.

Mit Beginn meines Lehramtsstudiums an der Technischen Universität Berlin mit den Fächern Deutsch und Sozialkunde bot sich mir die Gelegenheit, an meiner damaligen Oberschule eine Theater-Arbeitsgemeinschaft zu übernehmen. Neben dem pädagogischen Nutzen, z. B. den Umgang mit Jugendlichen und die Planung von Lernprozessen parallel zum Studium praktisch zu erlernen, erhielt ich durch diese Aufgabe einen tiefen Einblick in die Möglichkeiten Szenischen Lernens.¹⁵

Unter Szenischem Lernen verstehe ich eine Lernform, die sich der Elemente des Szenischen Spiels bedient (Szenisches Erkunden von Situationen, Szenisches Einfühlen in andere Personen, Szenisches Reflektieren von Beobachtungen und Szenisches Verändern von Situationen) und von Lehrkräften für pädagogische Zwecke genutzt wird, um Lerninhalte aktiv und konkret erfahren und eigene Einstellungen bzw. Haltungen bewusst erleben und reflektieren zu können. Ich nutze Szenisches Lernen daher als eigenständige Begrifflichkeit. Ich erlebte, durch meine eigene Weiterentwicklung im Theaterbereich, gewinnbringende Einblicke in verschiedene Theaterformen. Neben Augusto Boals Statuentheater¹⁶ oder pantomimischen Formen unter intensiver Nutzung der Körperarbeit und Raumnutzung, überzeugte mich insbesondere der Ansatz des Improvisationstheaters nach Keith Johnstone¹⁷, der es mir ermöglichte, Lernprozesse unter den Schüler*innen zu initiieren und ihr Interesse für das Theater zu wecken.

In Abgrenzung zum klassischen Drama, das noch oft in Schultheatergruppen einstudiert und aufgeführt wird, steht beim Dramaturgen Johnstone die Persönlichkeitsentwicklung der Schauspieler*innen im Mittelpunkt und deren Kreativität. Schauspieler*innen trainieren hierbei den Einsatz des Körpers, der Stimme sowie die Nutzung des Raums und der Requisiten. Ziel ist es, überzeugend mit anderen Schauspieler*innen zu improvisieren. So habe ich z. B. das Thema: „Jugendliche zur Zeit des Nationalsozialismus – Täter,

¹⁵ Vgl. Scheller 1986.

¹⁶ Der Theaterdramaturg Boal gibt mit seinem Konzept zum Statuentheater Schauspieler*innen eine gute Möglichkeit rascher Erfolgserlebnisse, da hier der Körpereinsatz im Vordergrund steht und nicht die Sprache. Der Fokus liegt also primär auf dem Körper und dessen bewussten Einsatz. Statuentheater, wie Boal es einsetzt, ist eine einfache und gleichzeitig sehr effektive Methode. Die Schauspieler*innen stellen mit ihren Körpern etwas zu einem Thema wie z. B. Gewalt dar. Dabei verharren sie in einer regungslosen Pose, auch Freeze genannt, und lassen ihren Körperausdruck wirken. Vgl. Boal 1989.

¹⁷ Vgl. Johnstone 1995.

Mitläufer, Gegner" mit Hilfe szenischer Lernprozesse erarbeitet, sodass überzeugende Erkenntnisprozesse bei den Jugendlichen in Gang gesetzt wurden. Die Jugendlichen erfuhren Gefühle, wie z.B. Hass, Angst, Autorität oder Selbstbetrug, im geschützten Raum des Theaters und erhielten die Möglichkeit, sich diesen Gefühlen zu stellen und sie auf eigene Erfahrungen und Wünsche zu beziehen.¹⁸

Parallel zum Studium begann ich eine Aus- und Weiterbildung zum Spiel- und Theaterpädagogen bei der Landesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater.¹⁹ Innerhalb der 18-monatigen Ausbildung untermauerte ich meine praktischen Theaterversuche professionell und ließ meine Erfahrungen schließlich in meine wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt einfließen.²⁰ In dieser Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt untersuchte ich Möglichkeiten, mit Mitteln des Szenischen Spiels Lernprozesse im Bereich der Politischen Bildung zu fördern. Die beteiligten Schüler*innen bestätigten mir am Ende der Arbeit u.a. einen Zuwachs ihrer Reflexionskompetenz in Bezug auf historisch-politische Situationen. Ob es möglich ist, diese Erfahrungen mit Schüler*innen auch auf Lehramtsanwärter*innen zu übertragen, möchte ich mit der vorliegenden Arbeit untersuchen.

Auch in meinem eigenen Vorbereitungsdienst für Lehrämter, welchen ich an einer Kreuzberger Hauptschule absolvierte, konnte ich mit szenischen Lernprozessen insbesondere solche Lernenden zur Mitarbeit ermuntern, die im sprachlichen Bereich Schwierigkeiten besaßen und erst durch den verstärkten Einsatz von Gestik und Mimik, fehlende sprachliche Mittel kompensieren konnten.

In meiner späteren Tätigkeit als Fachseminarleiter für das Fach Deutsch²¹ nutzte ich szenische Spielprozesse zur Reflexion von Ausbildungssituationen der Lehramtsanwärter*innen.²² So führte ich z.B. im Rahmen meines Ergänzungsstudiums „Schulentwick-

¹⁸ Vgl. Parizek 1997, S. 161 ff.

¹⁹ Vgl. Hüller 2019.

²⁰ Vgl. Parizek 1997.

²¹ Fachseminarleitungen bilden im Berliner Vorbereitungsdienst Lehramtsanwärter*innen fachlich aus und besuchen sie im Unterricht.

²² Fachseminargruppen bestehen in Berlin aus 10-12 Lehramtsanwärter*innen und einer Fachseminarleiter*in. Das Fachseminar findet über die gesamte Zeit des Vorbereitungsdienstes hinweg statt, in der Regel einmal wöchentlich. Die Zusammensetzung des Fachseminars ändert sich halbjährlich, da alle sechs Monate einzelne Teilnehmer*innen des Fachseminars ihre Staatsprüfung absolvieren und einige neu eingestellte Lehramtsanwärter*innen in das Fachseminar aufgenommen werden. So tauschen sich die Lehramtsanwärter*innen über die verschiedenen Phasen des Vorbereitungsdienstes hinweg aus, unterstützen sich gegenseitig und profitieren von den verschiedenen Ausbildungsabschnitten.

lung und Qualitätssicherung“²³ an der Freien Universität Berlin ein Videografieprojekt in meinem Fachseminar Deutsch durch, das herausfordernde Situationen im Deutschunterricht thematisierte und in dem die Lehramtsanwärter*innen nach Verhaltensalternativen für selbst erlebte Situationen suchten, indem sie diese szenisch modellierten und reflektierten. Teilweise fühlten sich die Lehramtsanwärter*innen durch die Videografie²⁴ gehemmt und ich erkannte, dass es eine privatere und kommunikativere Gesprächsatmosphäre schafft, wenn eine Seminargruppe reale Unterrichtssituationen direkt reflektiert und nicht mit Videomaterial analysiert. Immer deutlicher wurde mir im Laufe der Zeit die Bedeutung der Reflexionen auf der Metaebene, die zu authentischen Denkanstößen anregen. Lehramtsanwärter*innen zeigen sich stets überaus motiviert, wenn konkret erlebte Situationen aus dem Arbeitsalltag reflektiert werden. Das ist für mich ein Indikator des Erfolgs Szenischen Lernens.

1.1 Fragen an die Lehrerpersönlichkeit

Szenisches Lernen ermöglicht Lehramtsanwärter*innen eine handelnde Auseinandersetzung mit zentralen Fragestellungen des Lehrerdaseins, indem es diese Fragen selbst zum Inhalt Szenischen Lernens macht. Im Szenischen Lernen erkunden Lehramtsanwärter*innen Reaktionsmuster und Haltungen, suchen nach Antworten auf Fragen, die helfen, dass sich die Lehramtsanwärter*innen ihrer Persönlichkeit als zukünftige Lehrkräfte bewusst werden.

In Kapitel 5.1 dieser Arbeit werde ich ausführlich auf den Begriff der Lehrerpersönlichkeit eingehen und entsprechende Bereiche der Lehrerpersönlichkeit fokussieren, die Lehramtsanwärter*innen im Szenischen Lernen besonders gut bearbeiten können. Dabei verstehe ich Persönlichkeit im Rahmen meiner Arbeit zunächst als Individualität eines Menschen mit seinem Temperament bzw. Charakter. Der Psychologe Gordon Allport definiert Persönlichkeit als „die dynamische Ordnung derjenigen psychophysischen Systeme im Individuum, die seine einzigartigen Anpassungen an seine Umwelt bestimm-

²³ Innerhalb des Ergänzungsstudiums setzte ich mich über mehrere Wochen hinweg mit der Evaluation von Unterrichtssituationen auseinander und versuchte, Möglichkeiten zu finden, wie die Evaluationsergebnisse zur Weiterentwicklung der Lehramtsanwärter*innen beitragen können. Vgl. Middeldorf 2014.

²⁴ Videografie ist eine Möglichkeit der Evaluation des Unterrichts, die in den letzten Jahren immer häufiger genutzt wird. So hat z.B. Julia Kosinar videobasierte Fallanalysen genutzt, um innerhalb der Lehrkräftebildung die Reflexionskompetenz von Lehrkräften zu stärken. Vgl. Kosinar 2008; Kosinar 2012a; Kosinar 2012b; Kosinar 2013.

men.“²⁵ Auch jüngere Definitionen schließen sich immer wieder Allports Zusammenfassung bisheriger Definitionsversuche an.

Allen Definitionen liegt dabei aus meiner Sicht völlig richtig die Persona²⁶ zugrunde, die psychologisch als die nach außen hin gezeigte Einstellung eines Menschen angesehen wird. Die Persona dient der sozialen Anpassung eines Menschen und ist manchmal auch mit seinem Selbstbild identisch. Der lateinische Begriff Persona entspricht dem griechischen Begriff prosopon (Gesicht), der bereits in der Antike die Bedeutungen Maske, Rolle und Persönlichkeit im Allgemeinen hat. Der Begriff Persona wurde auch als Durchdringen der Stimme einer Schauspieler*in durch ihre Maske angesehen. Diese Definitionen zeigen bereits jetzt, dass ein enger Zusammenhang zwischen Theater, Persönlichkeit und Entwicklung existiert. Innerhalb dieser Arbeit werde ich untersuchen, ob ich folgende Fragen an die Lehrerpersönlichkeit mit Elementen Szenischen Lernens beantworten kann:

1. Wie ermöglicht Szenisches Lernen Erkenntnisse für Lehramtsanwärter*innen auf den Ebenen der Kommunikation und Interaktion im Schulalltag?
2. Welche alternativen Verhaltensmöglichkeiten können Lehramtsanwärter*innen sich mithilfe Szenischen Lernens auch für „herausfordernde“ Situationen im Schulalltag erarbeiten?
3. In welchem Maße kann Szenisches Lernen die Selbstwahrnehmung der Lehramtsanwärter*innen stärken?

Lehramtsanwärter*innen bilden ihre Selbstwahrnehmungs- und Reflexionskompetenz innerhalb des Berliner Vorbereitungsdienstes für Lehrämter aus. Grundlage dafür sind u. a. die Standards der Kultusministerkonferenz²⁷, die Modulbausteine der Allgemeinen Seminare²⁸ sowie die Gutachten zum Stand der Kompetenzentwicklung²⁹ der Lehramtsanwärter*innen während des Vorbereitungsdienstes. Das Handbuch Vorbereitungsdienst dient mir hier als gutes Nachschlageinstrument zur Begründung der Themenschwerpunkte Selbstwahrnehmung, Reflexionsvermögen und Lehrerpersönlichkeit innerhalb des Berliner Vorbereitungsdienstes für Lehrämter, da an mehreren Stellen des Vorbereitungsdienstes eine Thematisierung dieser Schwerpunkte stattfinden kann.

²⁵ Allport 1959, S. 49.

²⁶ Vgl. Jung 2018.

²⁷ Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014.

²⁸ Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2014, S. 33 ff.

²⁹ Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2014.

In der Chance eines Probeagierens innerhalb Szenischen Lernens, als Weg zur Erkenntnis und weiteren Entwicklung einer eigenen Haltung als Lehrkraft, liegen aber auch Gefahren, die auch Lehramtsanwärter*innen und vor allem Seminarleitungen beachten müssen:

1. Wo fängt eine, innerhalb des Vorbereitungsdienstes für Lehrämter nicht zu leistende, Therapie an und wie erkenne ich als Ausbilder*in bzw. Seminarleitung Grenzen des Szenischen Lernens?
2. Wo sind Grenzen meiner persönlichen Fähigkeiten als Ausbilder*in bzw. Seminarleitung gegenüber Lehramtsanwärter*innen im Szenischen Lernen?

In Berlin werden Lehramtsanwärter*innen im Vorbereitungsdienst für Lehrämter durch die Senatsbildungsverwaltung einem Schulpraktischen Seminar zugewiesen, das Seminarleitungen leiten und dem mehrere Fachseminarleitungen zusätzlich angehören. Lehramtsanwärter*innen sind immer auch Lernende. Sie machen Fehler, lernen daraus und gewinnen aus den Prozessen, die sie mit ihren Impulsen in Gang gesetzt haben, Erkenntnisse, die zum Ausgangspunkt der weiteren schulpraktischen Ausbildung werden können. Szenisches Lernen im Vorbereitungsdienst für Lehrämter bedeutet nicht die Realisierung eines vorgedachten Konzeptes, d.h. es ist nicht die Umsetzung eines Bildes, das die Ausbilder*innen bzw. die Seminarleitungen vorgeben und dem die Lehramtsanwärter*innen möglichst nahekomen sollen. Szenisches Lernen bedeutet viel eher, dass Lehramtsanwärter*innen wahrnehmen, aufnehmen, weitergeben, annehmen oder auch verwerfen. Lehramtsanwärter*innen können so ihre Handlungen im Unterricht und Haltungen anderen Menschen gegenüber gründlich untersuchen.

In Kapitel 3.2 dieser Arbeit werde ich den Begriff Szenisches Lernen genauer definieren. Vorerst sehe ich es als Lernform, die es mit Mitteln aus dem Bereich des Szenischen Spiels ermöglicht, dass Lehramtsanwärter*innen auf der Meta-Ebene über die eigene Lehrerpersönlichkeit sprechen, indem sie eigene Erlebnisse und Erfahrungen nacherleben, nacherfahren und nachreflektieren.

Schon während meiner eigenen Zeit im Vorbereitungsdienst für Lehrämter versuchte ich durch bewussten Einsatz von Gestik und Mimik sowie einer überlegten Bewegung im Raum, die Unterrichtsatmosphäre positiv zu beeinflussen. Hierzu zählen u. a. eine angstfreie Lernumgebung, eine Lehrer-Schüler-Beziehung, die auf gegenseitigem Respekt beruht, oder auch eine Würdigung der Lernergebnisse. An meiner Kreuzberger Ausbildungsschule standen Desinteresse und familiäre Probleme der Lernenden im Mittel-

punkt und veranlassten mich, entsprechend zu reagieren. Intuitiv versuchte ich zunächst durch autoritäres Verhalten und Androhung von Erziehungsmaßnahmen diese Situationen für mich zu klären. Die Auswirkungen meines Lehrerverhaltens ließen mich die Lernenden direkt spüren, indem sie ihr negatives Verhalten im Unterricht manifestierten, manchmal sogar so weit gehend, dass sie meinen Unterricht demonstrativ verließen. Leider hatte ich damals keinen Raum innerhalb meines Ausbildungsseminars, um diese Situationen zu reflektieren und durch szenische Lernprozesse Alternativen auszuprobieren.

Hier half mir u. a. die Statuslehre³⁰ des Lehrers und Theaterdramaturgen Keith Johnstone, die ich nach und nach immer bewusster einsetzte und durch die Reaktionen der Lernenden direkt überprüfen konnte. Das führte schon in den ersten Jahren meiner Lehrertätigkeit zu Entwicklungen im Bereich meiner eigenen Lehrerpersönlichkeit, die ich zur damaligen Zeit aber noch nicht klar benennen konnte. Ich nutzte immer bewusster verschiedene Positionen im Raum, experimentierte mit unterschiedlichen gestischen und mimischen Reaktionen auf wünschenswerte und eher nicht erwünschte Verhaltensweisen Lernender und trainierte Verhaltensweisen, die positive Auswirkungen hatten, um sie zum Teil meiner Lehrerpersönlichkeit werden zu lassen. Das geschah eher nebenher, oft unbewusst und unsystematisch.

Besonders zu Beginn meiner Lehrertätigkeit fühlte ich mich daher dem Lehrer und späteren Dramaturgen Keith Johnstone sehr verbunden und konnte die Entwicklung seiner Lehrerpersönlichkeit durch Einsatz Szenischen Lernens gut nachvollziehen. Keith Johnstone unterrichtete in Battersea (London) und stellte für sich fest, dass Lehrkräfte dort nicht hoch angesehen waren. Lehrkräfte hatten die „Haltung von Kolonialherren“³¹ den Lernenden gegenüber. Besonders kreative Kinder waren bei Lehrkräften unbeliebt. Johnstone erhielt als jüngste Lehrkraft an der Schule eine Lerngruppe, die als herausfordernd galt. Er beobachtete, dass es nicht mangelnde Intelligenz war, die zu schlechten Leistungen führte, sondern einfach ein innerer Widerstand der Lernenden dem System Schule gegenüber. Immer wieder konnte Johnstone Situationen schaffen, in denen Lernende strahlten und intelligente Handlungen zeigten, indem er von ihnen nicht ver-

³⁰ Im Rahmen der Statuslehre thematisieren Theaterregisseure mit den Schauspieler*innen die Macht- und Abhängigkeitsstrukturen zwischen Figuren auf der Bühne. Personen, die sich z. B. dominant gegenüber anderen verhalten, befinden sich im sogenannten Hochstatus. Andere Figuren, die sich z. B. einer Person im Hochstatus unterordnen, agieren im Tiefstatus. Insbesondere an der Gestik und Mimik einer Figur, können Zuschauer*innen den Status erkennen und einordnen. Vgl. Johnstone 1995, S. 51 ff.

³¹ Johnstone 1995, S. 27.

langte zu lernen, sondern Probleme im Alltag zu lösen, also Lerninhalte mit der Lebenswirklichkeit zu verknüpfen.

Lehrkräften fällt es oft schwer, sich in Lernende hinein zu versetzen.³² Dies ist für Lehrkräfte aber notwendig, um Verhaltensweisen nachvollziehen und entsprechend der Statuslehre reagieren zu können. Hier kann Szenisches Lernen unterstützen. Johnstone wollte unbedingt, dass sein Unterricht spannend für Lernende war und geriet schnell an die Grenzen der Disziplinlosigkeit. In seiner Ausweglosigkeit griff Johnstone zu traditionellen Mitteln, um Disziplin wiederherzustellen. Das führte allerdings zu einer großen Distanz zwischen den Lernenden und ihm. Er stellte fest, dass er nach einer Beziehung zu den Lernenden suchen musste, um deren Kreativität zu fördern, die immer dann sichtbar wurde, wenn sie sich nicht in Lernsituationen wähnten. In den Mittelpunkt des Unterrichts stellte Johnstone Erlebnisse und Fragen der Lernenden und ließ ihnen Raum und Zeit, diesen nachzugehen. Er setzte Schwerpunkte auf Freies Schreiben und erarbeitete die unterschiedlichsten Lerninhalte mit Mitteln der Improvisation.

Freies Schreiben geht zurück auf Bemühungen der Pädagogin Maria Montessori³³ und insbesondere des Pädagogen Celestin Freinet³⁴ zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Freinet sieht Freies Schreiben als eine Möglichkeit, ursprünglichem kindlichem Ausdrucksvermögen und Mitteilungsbedürfnis gerecht zu werden. Hiermit bildet Freies Schreiben einen Gegensatz zum aufgabengebundenen Schreiben. Die Lernenden können in diesen geschützten freien Lernräumen Erfahrungen sammeln und reflektieren, ohne das Gefühl des Lernens für die Lehrkraft zu haben, vielmehr fokussieren sie eigene Fragen und eigene Lernwege.

Diesen konstruktivistischen Lernansatz³⁵ habe auch ich immer wieder erfolgreich als Lehrkraft in der Schule umgesetzt, besonders in Lerngruppen, die im Schulkollegium als schwierig galten. Unter Konstruktivismus verstehe ich hierbei, dass Lernen sowohl kognitive als auch soziale Vorgänge beinhaltet. Lernende kreieren während des Lernens eine persönliche Sichtweise auf den Lerngegenstand. Was Lernende unter diesen Bedingungen individuell erlernen, wird also von den Erfahrungen der Lernenden selbst gesteuert. Die Fragen und Probleme der Lernenden in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen, individuelle Lösungswege zuzulassen und die Lernergebnisse gemeinsam aus-

³² Vgl. Kosinar 2008; Kosinar 2012a; Kosinar 2012b; Kosinar 2013.

³³ Vgl. Helming 1998; Hedderich 2005.

³⁴ Vgl. Eichelberger 2003.

³⁵ Vgl. Reich 2006.

zuwerten und zu reflektieren, ist dabei stets mein Weg gewesen, um konstruktivistische Lernwege zu ermöglichen. Auch in meiner Arbeit als Seminarleiter ist mir dieser konstruktivistische Ansatz wichtig, der mit Mitteln Szenischen Lernens unterstützt werden kann. Je öfter ich Lehramtsanwärter*innen in Situationen bringen kann, ihren Schulalltag, d.h. ihre Fragen und Probleme zu reflektieren und Ideen für die eigene Lehrerpersönlichkeit zu sammeln, ohne mit einem pädagogischen Zeigefinger auf eine Lernsituation hinzuweisen, ergibt sich eine grundsätzliche Akzeptanz bei den Lehramtsanwärter*innen, sich auf diese Situationen einzulassen. Ein konstruktivistischer Ansatz bedeutet in diesem Zusammenhang, dass pädagogisches Wissen und pädagogische Handlungsfähigkeit durch die Lehramtsanwärter*innen selbst aufgebaut werden müssen und nicht rein rezeptiv durch die Ausbilder*innen vermittelt werden können. Das sollte also für Seminarleitungen eine Maxime der Seminararbeit sein.

Besonders wenn Lehramtsanwärter*innen Lernprodukte präsentieren und reflektieren, ermöglicht dies ein nachhaltiges Wirken der selbst gemachten Erfahrungen. Szenische Lernprozesse oder auch die Reflexion und Dokumentation der Lernprozesse im Nachgang können diese Lernprodukte sein. Lehramtsanwärter*innen in meinem Seminar führen hierzu z.B. ein kleines Merkheft, in dem sie Methoden, Vorhaben, Ideen, Reflexionen u.a. notieren, um in Problemsituationen immer wieder in diesem Merkheft nachschlagen zu können.

Obwohl sich dieses Vorgehen fast schon therapeutisch anhört, grenzt sich Seminararbeit klar von psychologischen oder anderen Therapien ab. Mit Therapien sind Maßnahmen zum Behandeln von Krankheiten aufgrund einer zuvor erlangten Diagnose gemeint. Ziel eines Therapeuten ist es demzufolge, eine Heilung zu ermöglichen oder zu beschleunigen, Symptome zu lindern bzw. zu beseitigen und körperliche sowie psychische Funktionen wiederherzustellen. Möglichkeiten zur Behandlung einer Krankheit werden als Therapieoptionen bezeichnet. Weder ist die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit als Krankheit zu sehen noch ist Szenisches Lernen eine Therapieform, da im Szenischen Lernen kein Zustand wiederhergestellt wird, sondern der aktuelle Zustand reflektiert wird.

1.2 Sich mit der eigenen Lehrerpersönlichkeit auseinandersetzen

Bereits seit Längerem beobachten Wissenschaftler, wie z. B. Schaarschmidt und Hagemann, dass psychosomatische Erkrankungen bei Lehrkräften oder auch Stresserscheinungen und Burnout-Syndrome zunehmen.³⁶ Veränderungen der Aufgabenfelder und die Zunahme der Anforderungen und Erwartungen der Gesellschaft und Wirtschaft an Lehrkräfte³⁷ sorgen für einen hohen Anspruch der Lehrkräfte an sich selbst und eine enorme Komplexität des Berufsbildes, dem sich auch Lehramtsanwärter*innen stellen müssen.

Gelingende Beziehungen zwischen einzelnen Akteuren im Gesamtgebilde Schule zu gestalten, ist eine Grundvoraussetzung jeglichen Lehrerhandelns. Unabdingbare Voraussetzung hierfür ist, dass Lehrkräfte eine Lehrerpersönlichkeit besitzen, die einerseits bereit ist Beziehungsarbeit anzugehen und andererseits über genug Kompetenz verfügt, diese auch gelingend umzusetzen. Die Lehrerin und Theaterpädagogin Maike Plath stellt dazu fest, dass „diesem Umstand in der Lehrerbildung in keinsten [sic] Weise Rechnung getragen wird. Stattdessen werden Lehrerinnen und Lehrer weitgehend unvorbereitet auf die Realität losgelassen. Was in der Ausbildung zu guten Benotungen führte und schwerpunktmäßig behandelt wurde, spielt im Schulalltag eine eher untergeordnete Rolle.“³⁸ Diese Feststellung kann ich klar bestätigen. Im Rahmen des Vorbereitungsdienstes für Lehramter in Berlin wird im Modulbaustein „Unterrichten 1“³⁹, den Seminarleitungen immer am Anfang des Vorbereitungsdienstes durchführen, als Standard genannt, dass sich Lehramtsanwärter*innen im Vorbereitungsdienst ein Bewusstsein für die besonderen Anforderungen des Lehrerberufes bilden sollen. In den Vorschlägen zu möglichen Inhalten im Vorbereitungsdienst für Lehramter sind u. a. auch die Themen „Lehrerpersönlichkeit, Lehrerverhalten“⁴⁰ genannt.

In der Praxis werden diese Themen jedoch nur marginal behandelt, da zu Beginn des Vorbereitungsdienstes die Fragen und Themenwünsche der Lehramtsanwärter*innen immer im Bereich der Unterrichtsplanung und -organisation liegen. Problemsituationen, in denen Lehramtsanwärter*innen ihre eigene Lehrerpersönlichkeit hinterfragen, werden

³⁶ Vgl. Schaarschmidt 2005; Rothland 2007; Hagemann 2009.

³⁷ Zu den neuen Aufgabenfeldern und Anforderungen zähle ich z. B. den Umgang mit Heterogenität im inklusiven Unterricht, die Betreuung traumatisierter Flüchtlingskinder im Unterricht, die sich ständig weiter entwickelnden neuen Medien und deren Integration in den Unterricht sowie die Zunahme administrativer Aufgaben. Vgl. Tulodziecki & Herzig 2002; Ziemer 2013; McElvany et al. 2017.

³⁸ Plath 2010, S. 141.

³⁹ Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2014, S. 33.

⁴⁰ Ebd.

von Lehramtsanwärter*innen erst nach einigen Monaten des Vorbereitungsdienstes konkret benannt. Wenn Ausbilder*innen dagegen die Lehrerpersönlichkeit während des gesamten Vorbereitungsdienstes offiziell als Thema behandeln würden, könnten sie spontan und individuell auf Probleme eingehen. Da der Baustein „Unterrichten 1“ in der Regel am Beginn des Vorbereitungsdienstes liegt, ist den Lehramtsanwärter*innen die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit ihrer Lehrerpersönlichkeit oftmals noch nicht bewusst, da die verunsichernden Fallsituationen erst im Laufe des eigenständigen Unterrichtens häufiger auftreten. Im Szenischen Lernen könnten die Lehramtsanwärter*innen an dieser Stelle jedoch Erfahrungen sammeln, die sie vorab auf die Realität vorbereiten und ihnen später die Reflexion der Erfahrungen erleichtern.

„Wir würden nichts vom Lehrerberuf erkannt haben, wenn wir nicht wüßten und bedächten, daß er durchlitten werden muß. Seine Beglückungen erheben sich aus der Demut des Ertragens. Glück und Ertragen wachsen als Frucht aus der Kreuzung von Pflicht und Liebe. Der Ursprung in Väterlichkeit und Mütterlichkeit muß gehütet werden in allen Ableitungen und durch alle Bedrängnisse und Verzweiflungen hindurch.“⁴¹

Diese Feststellung traf der Pädagoge Oskar Hammelsbeck 1960 und sie ist heute aktueller denn je. Sicherlich hat sich seit den 1960er Jahren das Rollenverständnis der Lehrkräfte stark gewandelt, es geht aber in Hammelsbecks Feststellung meiner Auffassung nach eher um gesamtfamiliäre Eigenschaften, die eine Lehrkraft in sich tragen muss und nicht verlieren darf. Hierzu zählt u. a. die Eigenschaft, das Selbstvertrauen der Lernenden zu fördern und ihnen gleichzeitig einen Schutzraum zu bieten, in dem sie sich Fehler erlauben können. Auch Grenzen zu ziehen, Beziehungen aufzubauen, zu trösten, Halt zu geben, herauszufordern, zu belohnen und zu bestrafen sind familiäre Schwerpunkte, die eine Lehrkraft in allen Situationen beherrschen muss. Ich schließe mich den Ausführungen Hammelsbecks an und behaupte, dass Szenisches Lernen für Lehramtsanwärter*innen eine Möglichkeit sein kann, Erfahrungen und individuelle Defizite im Bereich der Aufgaben einer Lehrkraft zu reflektieren. In Kapitel 5.3 dieser Arbeit werde ich dieses Training genauer darstellen.

Je vielschichtiger die Ansprüche an Lehrkräfte heutzutage sind, umso intensiver müssen Lehramtsanwärter*innen auf diese Aufgabenbreite vorbereitet sein. Insbesondere im Vorbereitungsdienst für Lehrämter können die Lehramtsanwärter*innen Elemente ihrer

⁴¹ Hammelsbeck 1960, S. 51.

Lehrerpersönlichkeit entdecken, die sie für die wachsenden Aufgaben im Schulalltag benötigen.

1.3 Voraussetzungen für Szenisches Lernen

Es gibt keine geschlossene Theorie des Szenischen Lernens, auf die ich mich in meiner Arbeit stützen könnte, sondern lediglich theaterpädagogische Grundlagenwerke⁴², die ich näher betrachten werde und daraus abgeleitete Fragen, welche ich im Rahmen dieser Arbeit beantworten möchte.⁴³

Wer als Seminarleitung szenisch lehren will, sollte nicht nur die einschlägige Literatur kennen, sondern diese Lernform selbst erfahren und auf diese Weise künstlerisch orientierte Handlungskompetenz erwerben. Szenisches Lehren bedeutet für mich in diesem Zusammenhang die bewusste Nutzung der Methode Szenisches Lernen durch Seminarleitungen, die zu Spielleitungen werden. In Kapitel 3.2.5 dieser Arbeit werde ich die Aufgaben der Spielleitung in Prozessen Szenischen Lernens erläutern.

Leider ist die Literatur zum Thema Szenisches Lernen in der Erwachsenenbildung noch recht rar. Es gibt zwar zahlreiche Arbeiten über Theaterspiel, Rollenspiel und Szenisches Spiel⁴⁴, jedoch nur wenige Publikationen, die Szenisches Lernen im Sinne eines persönlichkeitsfördernden Bildungsprinzips befürworten. Während meiner langjährigen Tätigkeit in der schulpraktischen Ausbildung als Fachseminarleiter für das Fach Deutsch habe ich Elemente Szenischen Lernens insbesondere für die szenische Interpretation genutzt und z. B. in Zusammenarbeit mit dem Berliner Maxim Gorki Theater⁴⁵ oder dem Berliner Kinder- und Jugendtheater an der Parkaue⁴⁶ die Entwicklungsprozesse Lernender durch den Einsatz Szenischen Lernens reflektieren und erfolgreich vermitteln können. In Vor- oder Nachbereitungsseminaren erleben die Lehramtsanwärter*innen bestimmte Situationen des Theaterstücks nach und übernehmen konkrete Figuren des Theaterstücks. Im Szenischen Spiel modifizieren sie dann Figuren und Situationen und reflektieren im anschließenden Gespräch ihre Gefühle, Einstellungen und Fantasien.

⁴² Vgl. Scheller & Schumacher 1984; Scheller 1986; Lenzen 1990; Schewe 1990b; Hoffmann 1991; Steinweg 1991; Gesing 1992; Bunse & Paris 1994; Völker 1994; Zeppenfeld 1995.

⁴³ Konkrete Fragestellungen finden sich in Kapitel 1 und 1.1 der vorliegenden Arbeit.

⁴⁴ Vgl. Coburn-Staege 1977; Freudenreich et al. 1980.

⁴⁵ Vgl. Gorki Theater Berlin 2019.

⁴⁶ Vgl. Theater an der Parkaue 2019.

Ich fühlte mich durch diese Erfahrungen immer wieder darin bestärkt, vermehrt nach Möglichkeiten zu suchen, Szenisches Lernen noch stärker in der Lehrkräfteausbildung einzusetzen. Mit dem Ansatz, Szenisches Lernen bewusst einzusetzen, um die Persönlichkeit der Lehramtsanwärter*innen zu entwickeln, betrete ich jedoch Neuland. Elemente Szenischen Spiels nutzen Lehrkräfte auch für Unterrichtszwecke. So können Lernende z. B. bestimmte soziale Konstellationen durch Rollenspiele nachempfinden oder auch einen dramatischen Text durch Darstellende Spiele ganzheitlich erschließen. Maike Plath nutzt Szenisches Spiel z. B. konkret für die Entwicklung der Persönlichkeit Jugendlicher.⁴⁷ Ein direkter, kontinuierlicher und systematischer Einsatz Szenischen Lernens in der Erwachsenenbildung ist jedoch ein neues Gebiet innerhalb der schulpraktischen Ausbildung für Lehramtsanwärter*innen.

In meiner Tätigkeit als Seminarleiter habe ich u. a. die Aufgabe, Kompetenzen, die von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland für die Lehrkräftebildung entwickelt worden sind, fachübergreifend bzw. interdisziplinär zu vermitteln.⁴⁸ In Berlin werden Lehramtsanwärter*innen durch die Senatsbildungsverwaltung einem Schulpraktischen Seminar zugewiesen, das von einer Seminarleiter*in geleitet wird. Die Seminarleitungen sind in der Regel auch die Dienstvorgesetzten der Lehramtsanwärter*innen. Im Mittelpunkt meiner Seminararbeit steht insbesondere die Entwicklung der Persönlichkeit der Lehramtsanwärter*innen. Meine ersten Versuche, trotz begrenzter Zeit innerhalb der schulpraktischen Ausbildung, Inhalte, wie z. B. Aufsichtsführung, Motivation, Unterrichtsstörungen, Klassenmanagement, Feedback, Sexuelle Vielfalt, Werteerziehung, Regeln und Rituale, Mobbing etc.⁴⁹ durch Szenisches Lernen zu vermitteln, wurden von den teilnehmenden Lehramtsanwärter*innen in meinen Seminarveranstaltungen bisher überaus positiv gewertet und ermunterten mich zur intensiveren Auseinandersetzung mit den Einsatzmöglichkeiten dieser Lernform.

Diese Arbeit gibt mir die Möglichkeit, meine praktischen Erfahrungen wissenschaftlich aufzuarbeiten und zu untersuchen, ob sich meine Vorstellungen theoretisch absichern, Erfahrungen verdichten und Erkenntnisse verallgemeinern lassen. Dazu werde ich in einem ersten Schritt die Anforderungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland an die Ausbildung von Lehramtsanwärter*innen

⁴⁷ Vgl. Plath 2009.

⁴⁸ Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014.

⁴⁹ Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2014, S. 33 ff.

genauer darstellen, in Bezug zu aktuellen Reformen des Berliner Vorbereitungsdienstes für Lehrämter setzen und anschließend Optionen für die Entwicklung der Persönlichkeit von Lehramtsanwärter*innen ableiten. Hierzu ist es auch notwendig, den Begriff der Lehrerpersönlichkeit genauer zu definieren und für den Rahmen dieser Arbeit konkret abzugrenzen.⁵⁰ Anschließend übertrage ich die Erkenntnisse, Ziele und Möglichkeiten Szenischen Lernens auf die Rahmenbedingungen des Berliner Vorbereitungsdienstes für Lehrämter, damit ich hieraus Thesen für eine praktische Umsetzung ableiten kann. Den Begriff Szenisches Lernen werde ich dafür genauer definieren und hinsichtlich der Kompetenzbereiche für Lehramtsanwärter*innen näher untersuchen. Auswirkungen auf die Persönlichkeit der Seminarleitungen werde ich in diesem Zusammenhang ebenfalls thematisieren.

2 Entwicklung meiner Forschungsfragen

„Schülerinnen und Schüler erkennen, ob sich Lehrkräfte >gejagt< fühlen und sich jagen lassen: am zu schnellen Schritt, an der geduckten Körperhaltung (>Hoffentlich sieht mich keiner<) oder daran, dass sie sich vorzugsweise hinter dem Tisch stehend vor der Klasse schützen.“⁵¹

Innerhalb ihrer Ausbildung lernen Lehramtsanwärter*innen, wie Unterricht geplant wird, aber offen bleiben Fragen, die konkrete Problemsituationen und Verhaltensweisen im Unterricht betreffen, wie z. B. Herausforderungen, die vom Neurologen Joachim Bauer im o.g. Zitat benannt werden und für die es m. E. keine Patentrezepte gibt. Im Mittelpunkt des Vorbereitungsdienstes für Lehrämter sollten daher Möglichkeiten stehen, dass Lehramtsanwärter*innen verschiedene Verhaltensmuster ausprobieren und die Auswirkungen unterschiedlicher Haltungen reflektieren können. „Was genau passiert nonverbal an Kommunikation im Klassenraum? Was denken die Schülerinnen und Schüler? [...] Was mache ich, wenn eine Unterrichtssituationen eskaliert?“⁵² Maïke Plath nennt hier Fragen, die sich auch Lehramtsanwärter*innen meiner Seminare immer wieder stellen. Diesen Fragen müssen Lehramtsanwärter*innen im Vorbereitungsdienst für Lehrämter nachgehen können und auch ich finde es selbstverständlich, dass die Fragen der Lehramtsanwärter*innen immer im Fokus der Seminararbeit stehen. Plath kritisiert weiterhin, dass Lehramtsanwärter*innen innerhalb des Vorbereitungsdienstes für Lehrämter zu wenig Zeit haben, um auf diese situationsbezogenen Fragen Antworten zu suchen.

⁵⁰ Um den Begriff Lehrerpersönlichkeit definieren zu können, werde ich in Kapitel 3.1 und 5.1 dieser Arbeit auch darlegen, was ich unter einer guten Lehrkraft und einer guten Schule verstehe.

⁵¹ Bauer 2007, S. 80.

⁵² Plath 2010, S. 8.

Ich habe über zehn Jahre an Berliner Hauptschulen gearbeitet und dort eine durchweg ehrliche Schülerschaft kennengelernt. Lernende in meinen Lerngruppen zeigten und sagten mir immer direkt, wie ich auf sie wirke. Bemerkungen der Lernenden aus meinen Lerngruppen, wie z. B.: „Haben Sie heute schlechte Laune? Mann, sind Sie heute aber wieder streng. Geht es Ihnen heute nicht gut? Sie sind ja heute richtig gut drauf.“, spiegelten mir meine aktuelle Lehrerpersönlichkeit direkt und ungefiltert zurück und zeugten in meinen Augen auch immer von einem tiefen Vertrauensverhältnis zwischen den Lernenden und mir, das darauf gründete, dass diese Offenheit auf Gegenseitigkeit beruhte. Ich konnte also auch den Lernenden gegenüber spiegeln, wie ich ihre Persönlichkeit tagesaktuell wahrnahm. Es kam auch vor, dass Lernende mit diesem gegenseitigen Respekt nicht umgehen konnten und in Konfliktsituationen den Raum verließen oder dem Unterricht generell fernblieben.

In meinem eigenen Vorbereitungsdienst für Lehrämter hätte ich diese Situationen gerne mit Mitteln Szenischen Lernens aufgearbeitet, aber dieses Vorgehen war meinen Ausbildern unbekannt. Regelmäßig bedankte ich mich bei den Lernenden für direkte Rückmeldungen, die mir dabei halfen, mich selbst besser einzuschätzen und meine Persönlichkeit immer wieder zu justieren. Ich schließe mich in diesem Zusammenhang dem Reformpädagogen Hartmut von Hentig⁵³ an, der Lehrkräfte fordert, die führen und auf andere wirken können durch Vormachen, Vorbild sein und auch durch Beteiligung am Unterricht und am Schulleben. Nicht nur aus politikdidaktischer, sondern auch aus pädagogischer Sicht, liegen hier m. E. erstrebenswerte Grundlagen, die Ausbilder*innen bereits im Vorbereitungsdienst für Lehrämter vermitteln sollten oder zumindest anbahnen können. Lehramtsanwärter*innen müssen offen sein und diese Fähigkeit regelmäßig trainieren, denn in der universitären Lehrkräftebildung hören Lehramtsanwärter*innen, was später in der Schule evtl. zu sehen sein wird und genau diesen Fokus sehen die Lehramtsanwärter*innen dann auch später.

In Berlin wurde 2016 das Praxissemester in der universitären Lehrkräfteausbildung eingeführt.⁵⁴ Evaluationen liegen noch nicht vor. Grundsätzlich sollen Lehramtsstudent*innen im Praxissemester aber an konkreten Fragen aus der Praxis des Systems Schule forschen und für die eigene Weiterentwicklung Konsequenzen ziehen.

⁵³ Vgl. Hentig 1993, S. 253.

⁵⁴ Vgl. Freie Universität Berlin 2016, Freie Universität Berlin 2019.

Ich stimme mit Joachim Bauer bei den folgenden Fragestellungen überein, die m.E. nicht nur einmalig als Schwerpunkt im Praxissemester thematisiert, sondern als themenübergreifende Aspekte immer wieder von Lehramtsanwärter*innen innerhalb der schulpraktischen Ausbildung, z. B. in akuten Problemsituationen, fokussiert werden sollten:

- „Was sind die Komponenten einer zwischenmenschlichen Beziehung?
- Welche Einflussmöglichkeiten habe ich als Lehrer oder Lehrerin, im Unterricht eine gelingende Beziehung mit der Klasse zu gestalten?
- Wie erkenne und deute ich die (offenen und verdeckten) Signale, die von der Klasse ausgehen?
- Was sind die (meist unbewussten) Motive von Kindern, die sich störend oder destruktiv verhalten?
- Welche Rolle spielt die Art meines Auftretens?
- Was sind meine (offenen oder verdeckten) verbalen und körpersprachlichen Signale, mit denen ich Einfluss auf das Verhalten der Kinder nehmen kann?“⁵⁵

Diese Fragen spiegeln ein Bild von Lehrkräften wider, das sich mit deutlich veränderten Aufgaben auseinandersetzen muss, auf die sie auch in der schulpraktischen Ausbildung durch die Ausbilder*innen vorbereitet werden sollten. Aus meiner Sicht sind es grundlegende Fragen eines Lehrkräftedaseins, auf die alle anderen Kompetenzen aufgebaut werden. Der Erziehungswissenschaftler John Hattie hat in seinem Werk festgestellt, dass es gerade die Beziehungskultur zwischen Lehrkräften und Lernenden ist, die als grundlegende Gelingensbedingung für guten Unterricht anzusehen ist. John Hattie ging in seiner Meta-Studie der Frage nach, was guter Unterricht sei. In den 1980er und 1990er Jahren analysierte Hattie in einem Zeitraum von mehr als 15 Jahren in über 700 Meta-Studien ca. 800 Variablen des Unterrichts von ca. 250 Millionen Lernenden. Bezüglich der Lehrkräfte-Lernenden-Beziehung verdeutlichen seine Studien, dass Lehrkräfte selbst als Gelingensbedingung guten Unterrichts die Lehrkräfte-Lernenden-Beziehung eher auf den hinteren Rängen sehen. Dagegen sehen Eltern, Lernende sowie Schulleitungen die Lehrkräfte-Lernenden-Beziehung jedoch als wesentliche Grundlage guten Unterrichts an.

„Der Aufbau von Beziehungen zu den Lernenden erfordert Tatkraft, Effizienz und Respekt aufseiten der Lehrperson für das, was das Kind mit in die Klas-

⁵⁵ Bauer 2007, S. 79.

se bringt [...]. Lehrpersonen müssen dem Kind die Erfahrung ermöglichen, im Klassenzimmer anerkannt zu sein. Außerdem erfordert die Entwicklung von Beziehungen gewisse Fähigkeiten von der Lehrperson – etwa die Fähigkeit des Zuhörens, der Empathie, der Fürsorge sowie eine positive Einstellung gegenüber anderen."⁵⁶

In Hatties Aufstellung der Effektstärke bzgl. der Lehrkräfte-Lernenden-Beziehung stehen nondirektives Handeln, Empathie, Warmherzigkeit, Lernermutigung, Authentizität und Lernendenorientierung an erster Stelle. Hattie schließt aus den Ergebnissen, dass es in Lerngruppen mit einer funktionierenden Lehrkräfte-Lernenden-Beziehung mehr Engagement und Respekt untereinander gibt, sodass Störungen seltener vorherrschen. Damit gibt mir Hatties Arbeit eine zusätzliche Begründung für die Wichtigkeit, dass sich Lehramtsanwärter*innen mit der eigenen Lehrerpersönlichkeit auseinandersetzen müssen.

Im Bereich der Kommunikation hat die nonverbale Kommunikation einen weitaus größeren Einfluss als die verbale Kommunikation. Der Kommunikationswissenschaftler Paul Watzlawick belegt mit seinen fünf Axiomen⁵⁷ als Grundlage der Kommunikationstheorie, dass Verhalten immer Kommunikation darstellt. Da Kommunikation die Haupttätigkeit von Lehrkräften ist, schließt sich folgerichtig die Konsequenz an, dass Grundlage der Lehrkräftebildung auch die nonverbale Kommunikation der Lehramtsanwärter*innen, d. h. das Trainieren und Reflektieren der eigenen Kompetenzen in diesem Bereich, sein muss. Daher sollten sich Lehramtsanwärter*innen spätestens im Vorbereitungsdienst für Lehrämter mit diesen Fragen und ggf. mit der Arbeit an evtl. unbefriedigenden Antworten auseinandersetzen. Eine positive Beziehung zwischen Lehrkräften und Lernenden kann nachweislich zum Lernerfolg beitragen. Wenn Lehramtsanwärter*innen bewusst nonverbale Kommunikation nutzen, kann diese die Beziehung zwischen ihnen und anderen Schulbeteiligten stärken.

In meiner Tätigkeit als Fachseminar- und Seminarleiter konnte ich regelmäßig den Wunsch der Lehramtsanwärter*innen nach Antworten auf die von Joachim Bauer o. g. Fragen und die von John Hattie aufgestellten Forderungen wahrnehmen. Oftmals half es

⁵⁶ Hattie et al. 2013, S. 141.

⁵⁷ Die fünf Axiome können Menschen auf jede Situation mit kommunikativem Charakter anwenden. Sie lauten: „Man kann nicht *nicht* [Hervorhebung im Original] kommunizieren! [...] Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt. [...] Die Natur einer Beziehung ist durch die Interpunktion der Kommunikationsabläufe seitens der Partner bedingt. [...] Menschliche Kommunikation bedient sich digitaler und analoger Modalitäten. [...] Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe sind entweder symmetrisch oder komplementär, je nachdem, ob die Beziehung zwischen den Partnern auf Gleichheit oder Unterschiedlichkeit beruht.“ Watzlawick et al. 1974, S. 53–70. In praktischen Übungen innerhalb Szenischen Lernens können Ausbilder*innen diese fünf Axiome sichtbar machen und mit den Lehramtsanwärter*innen auf ihre Auswirkung hin reflektieren. Vgl. Kapitel 6.2.

mir, in diesen Situationen Elemente Szenischen Lernens einzusetzen, um sowohl individuelle als auch allgemeingültige Handlungsmöglichkeiten zu entwerfen. Mir ist jedoch klar, dass auch Szenisches Lernen kein Allheilmittel im Vorbereitungsdienst für Lehrämter sein kann. Generell wage ich zu behaupten, dass ein eindeutiger Anfang und ein eindeutiges Ende des Vorbereitungsdienstes aus pädagogischer Sicht nicht auszumachen ist und dass es viele Orte und Formen gibt, an denen Lehramtsanwärter*innen Erfahrungen machen, üben und reflektieren.

2.1 Wie handeln Lehramtsanwärter*innen im Schulalltag?

Oftmals handeln Lehramtsanwärter*innen in Unterrichtssituationen instinktiv, indem sie auf konservative, tradierte Verhaltensmuster zurückgreifen. Die dann oftmals vorherrschende Ruhe im Unterricht impliziert den Lehramtsanwärter*innen scheinbar, dass sie die Situation beherrschen und eine für alle Partizipierenden erfolgreiche Lernsituation etabliert haben. Tatsache ist jedoch, dass Lernende einen „Stand-by-Modus“⁵⁸ eingenommen haben, der dazu führt, dass oftmals Lehrkräfte die einzigen aktiven Personen im Raum sind, die ggf. noch mit einigen wenigen Lernenden interagieren. Die Folge solcher Unterrichtssituationen ist eine geringe Nachhaltigkeit der vermittelten Kenntnisse und Fertigkeiten sowie eine ständig notwendige Präsenzpflcht der Lehrkräfte, um den Status quo aufrecht zu erhalten. Die erhofften Unterrichtserfolge stellen sich nur partiell ein und Lehrkräfte beklagen dann, dass Lernende zunehmend desinteressiert am Unterricht sind.

Pädagogisches Handeln findet in Situationen statt, die von den Lernenden wahrgenommen und gedeutet werden. Wie Lehrkräfte agieren und Entscheidungen treffen, vollzieht sich schnell und handlungsleitende mentale Prozesse bleiben weitgehend unbewusst. Bei den unterschiedlichen Theorien der Professionalisierung angehender Lehrkräfte steht daher die Schulung des Blicks auf die konkrete Lehr-Lern-Situation im Fokus.

„Eine Reihe von Studien zeigt, wie schwierig der Erwerb wissenschaftlichen Wissens ist, wenn er in einem Bereich stattfindet, wo die Lernenden über einschlägige Intuitionen und Alltagswissen verfügen [...]. Im Verlaufe ihrer Schülerkarriere haben sich angehende Lehrkräfte schwer aufdeckbare und nicht leicht beeinflussbare Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster angeeignet, die [...] nicht in propositionaler Form vorliegen.“⁵⁹

⁵⁸ Plath 2010, S. 9.

⁵⁹ Herzog & Felten 2001, S. 19 ff.

Dieses von den Schweizer Pädagogen Walter Herzog und Regula von Felten genannte Ergebnis hat schwerwiegende Konsequenzen für den Vorbereitungsdienst für Lehrämter und die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit. Ein Transfer des im Vorbereitungsdienst für Lehrämter erworbenen Wissens auf das konkrete Handeln im Schulalltag findet nur selten statt. Eher setzen sich automatisierte Denk- und Verhaltensmuster aus der bisherigen Biografie durch. Daher sollten Ausbilder*innen für eine gelingende Verzahnung zwischen Theorie und Praxis den Fokus auf konkrete Situationen aus dem Schulalltag und die persönlichen Denk- und Handlungsweisen lenken. Solange das Wissen aus den Ausbildungsseminaren keinen Einfluss auf situationsbezogene Erlebnisse, Deutungen und Reflexionen der Lehramtsanwärter*innen hat, bleibt das Lehrkräftehandeln von den Mustern bestimmt, die Lehramtsanwärter*innen in ihrer bisherigen Lebensbiografie erfahren haben, und ist damit immun gegen eine Professionalisierung in diesem Bereich. Ich empfehle daher, dass Seminarleitungen in den Ausbildungsseminaren auf konkrete Situationen des Schulalltags blicken, um so mit den Lehramtsanwärter*innen Entwicklungsbereiche der individuellen Lehrerpersönlichkeiten thematisieren zu können. Bezüglich der Reflexion des Lehrkräftehandelns bedeutet dies, dass Lehramtsanwärter*innen und Ausbilder*innen im Vorbereitungsdienst für Lehrämter nicht primär unterschiedliche Handlungsweisen theoretisch besprechen sollen, sondern dass sie sowohl die konkreten Erlebnisse als auch die Deutungen und Wertungen der Situation thematisieren und mit Mitteln Szenischen Lernens ergründen sollten, um hierzu individuelle Alternativen erarbeiten zu können.

2.2 Welche Anforderungen an die Persönlichkeit von Lehrkräften stellt der Schulalltag?

Der Begriff „Persönlichkeit“⁶⁰ im Rahmen dieser Arbeit meint im Sinne des Psychologen Gordon Allport die Individualität jedes einzelnen Menschen. Persönlichkeit meint hierbei eine Zusammenfassung von Beschreibungen individueller Persönlichkeitseigenschaften. Lernende, die aktiv am Unterrichtsgeschehen teilnehmen, fordern z. B. immer vollständige Aufmerksamkeit als Persönlichkeitseigenschaft ein, und zwar sowohl von Lehrkräften, Mitlernenden als auch der restlichen Umwelt. Dieser Anforderung können Lehramtsanwärter*innen in einem traditionellen Unterrichtsgeschehen nur minimal nachkommen, da es rollenspezifische Verhaltensweisen gibt, die herausforderndes Verhalten

⁶⁰ Vgl. Allport 1959.

eher restriktiv ahnden, anstatt es positiv für das Unterrichtsgeschehen fruchtbar zu machen.

Lernende fordern im Unterricht immer wieder die Aufmerksamkeit der Lehrkraft ein, z. B. durch herausforderndes Verhalten bzw. indem sie den Unterricht stören. Gibt eine Lehrkraft der Forderung in diesen Situationen nach, entstehen ungeplante Situationen, die zum großen Teil Beziehungscharakter haben. In diesen Situationen zeigt sich also die Beziehung zwischen einer Lehrkraft und den Lernenden, die sich wahrgenommen oder vielleicht auch herausgefordert fühlen. Die Unterrichtssituation kann eskalieren, sich hochschaukeln oder auch klären. Lehrkräfte können in diesen Situationen erfolgreich agieren, wenn sie traditionell orientierte Verhaltensweisen, z. B. Lernende zu sanktionieren, ablegen und sich hin zu „situations- und beziehungsbezogenen Verhaltensmöglichkeiten“⁶¹ öffnen.

Meines Erachtens schafft erst eine gelingende Beziehungsstruktur zwischen Lernenden und Lehrkräften guten Unterricht. Hattie unterstützt mit seinen Ergebnissen diese Argumentation und stellt fest: „In Klassen mit personenzentrierten Lehrpersonen [...] lassen sich vermehrt offene Lernsituationen [...] feststellen, ebenso wie höhere Leistungs-Outcomes.“⁶² Diese Feststellung ist nicht neu. Seit vielen Jahrzehnten ist bekannt, dass zu den Grundbedürfnissen eines Menschen gehört, dass er gebraucht, wahrgenommen, respektiert wird und wachsen kann. Der Psychiater Rudolf Dreikurs sieht diese Grundbedürfnisse als Ausgangspunkt jeglichen pädagogischen Handelns an und stützt sich dabei auf den Psychotherapeuten Alfred Adler⁶³. Die Berücksichtigung dieser Grundbedürfnisse gilt es auch für alle Lernenden im Schulunterricht zu forcieren und dies setzt zwangsläufig eine funktionierende Beziehungsebene zwischen Lehrkräften und Lernenden voraus, um diese Grundbedürfnisse vertrauensvoll erfüllen zu können. Ausbilder*innen thematisieren diesen Bereich im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung nur marginal und primär theoretisch. Deshalb können Lehramtsanwärter*innen im Vorbereitungsdienst für Lehrämter die eigene Lehrerpersönlichkeit nur bedingt trainieren, ihr Wirken nur unzureichend reflektieren und im Bereich der Kommunikation und Beziehungsarbeit nicht genügend entwickeln. Szenisches Lernen erweitert hier die Möglichkeiten im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung.

⁶¹ Plath 2010, S. 11.

⁶² Hattie et al. 2013, S. 143.

⁶³ Vgl. Dreikurs & Soltz 2011.

Im Fokus steht dann die Habitusfrage mit folgenden Schwerpunkten:

- Wie trete ich Lernenden gegenüber auf?
- Welche Umgangsformen habe ich?
- Wie reagiere ich auf herausforderndes Verhalten Lernender?

Das sind Fragen, denen sich Lehrkräfte spätestens im Vorbereitungsdienst für Lehrämter stellen müssen. Lernende erwarten von Lehrkräften ein ausgeprägtes Maß an Gerechtigkeit, Freundlichkeit, Konsequenz, Zuwendung, Offenheit und Einsatzbereitschaft. Glücklicherweise äußern sie diese Bedürfnisse den Lehrkräften gegenüber sehr deutlich. Aussagen, wie z. B. „Das ist ungerecht.“, „Nie nehmen Sie mich dran.“, „Sie bevorzugen die Mädchen immer.“, „Sie machen ja sowieso, was sie wollen und interessieren sich gar nicht für unsere Vorschläge.“, „Bei ihnen bekommt man richtig schlechte Laune.“, sind Warnzeichen, die der Lehrkraft deutlich machen, dass es einen Missstand gibt, den sie hinterfragen muss. Geschieht das nicht, werden Lernende leiser in ihren Hinweisen und gehen zu Desinteresse oder Störverhalten über. Lehrkräfte sollten auf Lernende genau hören, da diese sehr deutlich sagen oder zeigen, wenn sie am Habitus der Lehrkräfte etwas stört.

Der französische Soziologe Pierre Bourdieu bestätigt diese Auffassung und hat ein eigenes Habituskonzept⁶⁴ entwickelt. Habitus bezeichnet nach Bourdieu das gesamte Auftreten einer Person gegenüber anderen. Ein Habitus ist nach Bourdieu nur sehr langfristig änderbar, da es sich um systemisch verinnerlichte Muster handelt (z. B. Wahrnehmungen, Handlungen), die der Persönlichkeit eine Stabilität und auch eine gewisse Gruppenzugehörigkeit geben, z. B. der Gruppe der Lehrkräfte. Bourdieus Habituskonzept ist von einer starken sozialen, klassenabhängigen Kategorisierung geprägt. Auf das Handlungsfeld Schule übertragen, ergeben sich auch hier hierarchische Strukturen (Lernende, Lehrkräfte, Leitungsfunktionen), die einer Klassenzugehörigkeit ähneln. Insbesondere Bourdieus „Generative Grammatik“⁶⁵ kommt hierbei zum Tragen. Sie stellt fest, dass Menschen einer gemeinsamen sozialen Schicht über ein System generativer Strukturen verfügen, die es ihnen ermöglicht, in jeder Situation gruppenspezifisch zu handeln. Dadurch werde ein Mensch jedoch starr, und dementsprechend würde sich auch die Lehrerpersönlichkeit verfestigen.

⁶⁴ Vgl. Bourdieu 1997.

⁶⁵ Ebd.

Oft versuchen Menschen, insbesondere Jugendliche im Schulbetrieb, die gesellschaftlich definierte Klasse der Erwachsenen, also die der Lehrkräfte, in Frage zu stellen und akzeptieren starre generative Strukturen nicht, sondern sehen diese eher als Provokation an, um noch stärker am System zu rütteln. Maike Plath hat mit ihrem Statustraining versucht, dieses ungleiche Verhältnis zugunsten einer gelingenden Unterrichtsarbeit aufzubrechen.⁶⁶ Auch Bourdieu stellt fest, dass ein Mensch seinen Habitus beispielsweise durch erfahrungsabhängige Konstruktionen erst erwirbt, z.B. durch erfahrungsabhängige Konstruktionen. Bereits in Kapitel 1.1 dieser Arbeit habe ich von der Bedeutung konstruktivistischer Ansätze bei der Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit gesprochen und fühle mich durch Bourdieu hierin bestätigt. Es geht nicht darum, dass Lehrkräfte ihren Habitus dem der Lernenden angleichen und zu einem „besten Freund“ werden. Das würde pädagogisch und psychologisch zahlreiche Probleme mit sich bringen, wie z.B. mangelnde Grenzerfahrungen oder subjektive Leistungsbewertung. Lehrkräfte können im Szenischen Lernen ihren Habitus erleben, reflektieren und ggf. langfristig rekonstruieren, um einen Modus Operandi, also eine Handlungskompetenz, zu besitzen, die beziehungsfähig ist und möglichst viele Forderungen Lernender an ihre Lehrkräfte erfüllen kann. Es geht dabei ansatzweise auch um eine Abschaffung von Herrschaftsverhältnissen innerhalb der Schule. Hierzu gibt z.B. das Berliner Schulgesetz einen klaren Auftrag, denn das „Ziel muss die Heranbildung von Persönlichkeiten sein, welche fähig sind, der Ideologie des Nationalsozialismus und allen anderen zur Gewaltherrschaft strebenden politischen Lehren entschieden entgegenzutreten [...]“⁶⁷

Ein breites Repertoire an solchen Verhaltensmöglichkeiten ist erfahrungsgemäß nur bei wenigen angehenden Lehrkräften bereits zu Beginn ihrer Tätigkeit als angehende Lehrkraft vorhanden oder wird von ihnen bewusst genutzt. Hier könnte der Vorbereitungsdienst für Lehrämter eine wichtige Rolle spielen, um dieses Repertoire an Haltungen bewusst zu machen.

Auch Hammelsbeck unterstützt diese Forderung, denn wie ich bereits in Kapitel 1.2 der vorliegenden Arbeit ausgeführt hatte, sieht er es als notwendig an, das Väterliche und Mütterliche in der Arbeit als Lehrkraft den Lernenden gegenüber nicht zu vergessen.

⁶⁶ Vgl. Plath 2010.

⁶⁷ Schulgesetz von Berlin, § 1, Absatz 1, SchulG Berlin.

Hammelsbeck appelliert an die Beziehungsfähigkeit als Grundlage der Lehrkräftetätigkeit.⁶⁸

2.3 Was bietet Keith Johnstones Statuslehre für Lehramtsanwärter*innen im Schulalltag?

Im Rahmen des Vorbereitungsdienstes für Lehrämter kann es nützlich sein, dass Lehramtsanwärter*innen ihren Habitus konstruieren und langfristig beziehungsfähig machen. Keith Johnstone geht davon aus, dass Menschen unbewusst und stetig ihren Status und damit auch ihren Habitus aneinander ausrichten.⁶⁹ Der Begriff Status kann an dieser Stelle verwirrend sein, wenn Status nicht als etwas verstanden wird, das man „tut“, sondern was man „ist“ bzw. was gesellschaftlich als „Stand“ anerkannt ist. Ein Mensch kann einen tiefen sozialen Status haben, aber einen hohen spielen und umgekehrt. Status ist dann ein funktionaler Begriff, wenn ich voraussetze, dass der Unterschied zwischen dem Status, den ein Mensch hat und dem, den er spielt, klar ist.

Statuslehre geht davon aus, dass ein Mensch niemals ohne Wirkung agieren kann. Das gilt sowohl für verbale als auch nonverbale Kommunikationswege. Hier orientiert sich die Statuslehre stark an Watzlawicks Grundannahme, dass ein Mensch niemals nicht kommunizieren kann.⁷⁰ Jedes Wort und jede Körperbewegung eines Menschen (z. B. verschränkte Arme) bewirken beim Gegenüber eine Staturempfindung (herabsetzend oder erhebend). Ein instinktives Austesten, ob man seinem Gegenüber unter- oder überlegen ist oder ob ein Gleichstand herrscht, kann und wird in erster Linie durch körpersprachliche Signale, also Gestik und Mimik, gesteuert.

Plath stellt fest, dass Lehrkräfte sich „Schüler/innen gegenüber im gesellschaftlich definierten Hochstatus“⁷¹ befinden. Dies geht jedoch nicht immer mit dem tatsächlichen Status einer Lehrkraft einher, sodass Lehrkräfte oftmals viel Energie in die Aufrechterhaltung ihres gesellschaftlich vordefinierten Status investieren müssen.⁷² Plath sieht die Ursache hierfür darin, dass sich die traditionellen Statuszuweisungen für Lehrkräfte nicht mehr mit den gesellschaftlichen Anforderungen an eine Lehrkraft decken. Statt einen stetigen Kampf um die Aufrechterhaltung eines hohen Status zu vollziehen, plädiert

⁶⁸ Vgl. Hammelsbeck 1960.

⁶⁹ Vgl. Johnstone 1995.

⁷⁰ Vgl. Watzlawick et al. 1974, S. 53 ff.

⁷¹ Plath 2010, S. 11.

⁷² Vgl. Plath 2010, S. 11.

Plath vielmehr für die konstruktive Nutzung der Statussituation, die den Lehramtsanwärter*innen besonders in den ersten Monaten des Vorbereitungsdienstes immer wieder problematisch erscheint.

Wenn Lehrkräfte Kenntnis über ihren jederzeit vorhandenen Status besitzen und durch ein Training diesen bewusst einsetzen und für ihre Zwecke nutzen können, kann es ihnen viel leichter fallen, Unterrichtssituationen zu lenken, z. B. wenn Lernende den Hochstatus einer Lehrkraft nicht akzeptieren wollen.

Plath stellt in diesem Zusammenhang jedoch klar, dass Lehrkräfte keine Schauspieler*innen sein sollen, die Lernenden etwas vortäuschen. Diesem Punkt schließe ich mich uneingeschränkt an, denn Lehrkräfte müssen die Kompetenz besitzen, bestimmte körpersprachliche Signale einzusetzen und zu deuten, um damit Unterrichtssituationen analysieren und dann entsprechend flexibel aber kompetent reagieren zu können.

Oftmals agieren Lehrkräfte instinktiv bezüglich des Einsatzes ihrer nonverbalen Kommunikationsmöglichkeiten. Hier hat ein gezieltes Training und Bewusstmachen der Kommunikationsmöglichkeiten für die Lehramtsanwärter*innen enorme Effekte. Außerdem sollten Seminarleitungen im Bereich der nonverbalen Kommunikation auf erlernte professionelle Kompetenz setzen, statt auf eventuell vorhandenes eigenes Talent. Seminarleitungen können dann ihren Lehramtsanwärter*innen zur nonverbalen Kommunikationskompetenz ein gezieltes Trainingsangebot innerhalb des Szenischen Lernens anbieten.⁷³ Maïke Plath spricht in diesem Zusammenhang vom „Status-Paradoxon“.⁷⁴ Gemeint ist damit, dass sich der Habitus verändert, sich also die Persönlichkeit der Lehramtsanwärter*innen entwickelt. Lehramtsanwärter*innen erreichen dieses Status-Paradoxon, indem sie ein der Norm entgegen gerichtetes Statusverhalten zeigen, durch das sie eine möglicherweise festgefahrene oder nicht akzeptierte Lehrer-Schüler-Beziehung durchbrechen können.

Diese bewusste Änderung des Habitus können Lehramtsanwärter*innen durch einen gezielten Einsatz körpersprachlicher und verbaler Kommunikationsmöglichkeiten trainieren. Die dazu notwendige Fähigkeit zum situationsspezifischen Wechsel des Statusverhaltens können die Lehramtsanwärter*innen durch Mittel Szenischen Lernens üben und reflektieren. Ein Training der Lehramtsanwärter*innen in diesem Bereich ist umso erfolg-

⁷³ Vgl. Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte Weingarten 2019.

⁷⁴ Plath 2010, S. 14.

reicher, je positiver ihre Haltung zum Beruf als Lehrkraft ist, z. B. indem Lehramtsanwärter*innen bereit sind, sich über die bestehenden und möglichen Statusverhaltensweisen ein grundlegendes Wissen anzueignen, sowie diese Verhaltensweisen im Schulalltag auch einzusetzen. Die Chance, die Plath z. B. im Einsatz des Status-Paradoxons sieht, liegt in der Möglichkeit, dass Lehramtsanwärter*innen kompetent darin werden, Präsenz zu zeigen und damit eine persönliche Autorität erlangen, anstatt autoritär handeln zu müssen. Dies kann gelingen, wenn Lehrkräfte auf den traditionell gesellschaftlich definierten Hochstatus als Lehrkräfte verzichten und eine Haltung im trainierten und bewusst eingesetzten Tiefstatus einnehmen.

So werden sie paradoxerweise von Lernenden im absoluten Hochstatus wahrgenommen, da sie mutig sind, einen Tiefstatus einzunehmen und dadurch keinen Angriffspunkt mehr bieten. Ich möchte das an einem Beispiel⁷⁵ erläutern: Eine Lehrkraft betritt den Klassenraum zu Unterrichtsbeginn und ein Lernender sitzt demonstrativ auf dem Lehrertisch und verlässt diesen auch nicht, als er die Lehrkraft bemerkt. Viele Lehrkräfte versuchen nun einen vermeintlichen Hochstatus zu verteidigen, indem sie den Lernenden ermahnen oder tadeln. Welche Reaktion eine Lehrkraft auch immer wählt, es wird eine falsche sein, da der Lernende, um sein Gesicht zu wahren, nun selbst seinen Status weiter erhöhen muss. Oftmals eskalieren diese Situationen dann und letztlich greift die Lehrkraft zu administrativen Mitteln. Gemäß der Statuslehre wäre es gewinnbringender, wenn die Lehrkraft einen Tiefstatus einnimmt, also z. B. beim Betreten des Klassenraums die Situation erkennt und sich auf einen freien Schülerplatz setzt und den Beginn des Unterrichts dem Lernenden auf dem Lehrertisch überlässt und sich vielleicht sogar beim Lernenden für die Übernahme des Unterrichts bedankt. So bleibt dem Lernenden nur die Wahl, die neue Situation anzunehmen und mitzuspielen, oder die Situation aufzulösen bzw. zu beenden und der Lehrkraft wieder das Feld zu überlassen. Die Situation spitzt sich dadurch nicht zu, der Lernende kann die Situation selbstbewusst verlassen und sein Gesicht wahren und die Lehrkraft steht zwar als vermeintlich unterwürfige Person da, hat in der Summe aber die Gesamtsituation gewonnen und kann nun unterrichten und ein gutes Verhältnis mit dem Lernenden führen. Dieses Beispiel zeigt, wie gewinnbringend es ist, Statuslehre mit Lehramtsanwärter*innen zu trainieren.

Dementsprechend sollte die Statuslehre auch ein Schwerpunkt innerhalb Szenischen Lernens im Vorbereitungsdienst für Lehrämter darstellen, da hierdurch eine Vielzahl an

⁷⁵ Vgl. Übung „Ich bin die Lehrkraft“ (Nr. 34) im Kapitel 6.2.4.

Kompetenzen vermittelt werden können, die den Lehramtsanwärter*innen für ihr künftiges Berufsfeld zahlreiche Handlungsoptionen in Belastungssituationen bieten, wie z. B. den Umgang mit herausfordernden Lernenden zu trainieren und zu reflektieren.

Statt sich selbst als Opfer des Systems Schule und der damit einhergehenden Bedingungen zu sehen, können Lehramtsanwärter*innen durch Handlungsalternativen, die im Szenischen Lernen trainiert worden sind, eine veränderungsfreundliche Einstellung einnehmen. Dies ist umso wichtiger, als dadurch auch Lernenden gezeigt wird, dass Zustände veränderbar sind, wenn Menschen ihre Haltung dazu ändern, anstatt in Resignation zu verfallen.

2.4 Welche ersten Schritte sind nötig, um Szenisches Lernen im Vorbereitungsdienst für Lehrämter zu etablieren?

Bereits mehrmals habe ich in dieser Arbeit Szenisches Lernen als eine grundlegende Methode Szenischen Spiels⁷⁶ benannt. Im Folgenden werde ich erläutern, ob Lernen und Spielen innerhalb des Vorbereitungsdienstes für Lehrämter überhaupt miteinander vereinbar sind.

Solange Spiel eine selbstverständliche Handlung bleibt, ist es nicht notwendig zu fragen, was es eigentlich ist. Erst wenn Spiel einem bestimmten Zweck, wie z. B. Szenischem Lernen, dienen soll, müssen Merkmale vom Nutzer festgelegt und definiert werden. Theaterspiel bzw. Szenisches Spiel war immer und ist auch heute noch ein Mittel der Bildung, speziell der schulischen Bildung. Innerhalb der schulpraktischen Ausbildung nutzen Ausbilder*innen z. B. das Rollenspiel und andere szenische Simulationsverfahren in unregelmäßigen Abständen.⁷⁷

Lehrkräfte hinterlassen bei ihren Lernenden fortwährend einen bestimmten Eindruck, sei es durch ihre Sprache bzw. ihr Gesagtes (vox), durch ihren Gang (motus) oder ihre Körperhaltung (gestus). Es ist sinnvoll für Lehramtsanwärter*innen sich dieser Wirkungen frühzeitig bewusst zu werden und sich dementsprechend selbst für die eigenen Verhaltensweisen zu sensibilisieren. Der römische Philosoph Cicero stellt z. B. fest: „Die Miene zeigt den Charakter an“ und das „Gesicht ist das Abbild des Hirns, die Augen sein Berichterstatter.“⁷⁸ Es ist also überaus sinnvoll, dass sich Lehramtsanwärter*innen mit den

⁷⁶ Vgl. Nix 1995, S. 7.

⁷⁷ Vgl. Fries & Häußler 1976; Coburn-Staege 1977; Gericke & Knör 1991.

⁷⁸ Grem et al. 2019.

nonverbalen Kommunikationsmöglichkeiten und der unreflektierten Wirkung ihrer Gestik und Mimik auseinandersetzen. Welche Wirkung ein bestimmtes Verhalten in bestimmten Schulsituationen hat, können Lehramtsanwärter*innen bereits im Vorbereitungsdienst für Lehrämter erforschen. Dann können Lehramtsanwärter*innen diese Erkenntnis nutzen, um Haltungen besser zu steuern und dadurch professioneller handeln zu können. Es existieren bereits Angebote im Bereich Rhetorik, in denen Lehramtsanwärter*innen den Teilbereich Stimme (vox) gezielt trainieren können⁷⁹ oder auch Anleitungen zum Bereich Körpersprache (gestus), die Lehramtsanwärter*innen für ein Selbststudium nutzen können.⁸⁰

So kann es für Lehramtsanwärter*innen z. B. in einem ersten Schritt hilfreich sein, wenn sie sich auf dem Heimweg, während der Reflexion des Schultages, die positiven Situationen ins Gedächtnis rufen. Wenn Lehramtsanwärter*innen erforschen, warum eine Situation positiv eingeschätzt wird, führt das ggf. dazu, dass diese situativen Haltungen ausgebaut, verstärkt und letztlich daraus Kraft für den kommenden Tag geschöpft werden. Bewusst grenzt sich dieses Vorgehen vom meditativen Gehen⁸¹ ab, in dem sich Menschen von Gedanken befreien müssen.

Oft kommen Lehramtsanwärter*innen in den Vorbereitungsdienst für Lehrämter mit der Vorstellung, dass im Unterricht alles fehlerfrei ablaufen muss, um positive Beurteilungen zu erhalten. Es ist daher wichtig, dass Ausbilder*innen den Lehramtsanwärter*innen immer wieder bewusst machen, dass die Erforschung des eigenen Unterrichts und der eigenen Lehrerpersönlichkeit notgedrungen verknüpft ist mit Phasen, in denen man sich ausprobiert, Umwege geht oder auch Fehler macht. Nur so kann ein wirksamer Lernprozess stattfinden.

Insbesondere Rückmeldungen durch die Lernenden können den Lehramtsanwärter*innen in dieser Situation helfen. Das Institut für Schulqualität Berlin-Brandenburg (ISQ)⁸² bietet z. B. seit einigen Jahren ein Selbstevaluationsportal an, in dem Lehrkräfte sich einen individuellen Evaluationsbogen zusammenstellen und diesen durch die Lernenden anonym ausfüllen lassen können, um so eine Rückmeldung zu erhalten. Primär liegt der Fokus auf Inhalte und Methoden, aber auch Merkmale der Lehrerpersönlichkeit, wie z. B. die Schaffung einer angstfreien Atmosphäre, die Lehrkräfte-Lernenden-Be-

⁷⁹ Vgl. Müller 2019.

⁸⁰ Vgl. Caswell & Neill 2003; Timpner & Eckert 2016.

⁸¹ Vgl. Ballabene 2019.

⁸² Vgl. Harych 2019a.

ziehung oder auch der Enthusiasmus der Lehrkraft,⁸³ können die Lehramtsanwärter*innen abfragen. Das Ergebnis gibt dann zwar Aufschluss über optimierbare Bereiche, bietet aber keine Vorschläge für Wege der Kompetenzerweiterung in diesen Bereichen. Hier ist dann die Lehrkraft selbst gefragt, die sich adäquate Möglichkeiten zur Reflexion und zum Training der optimierbaren Bereiche suchen muss. Innerhalb der schulpraktischen Ausbildung müssen die mir zugewiesenen Lehramtsanwärter*innen mindestens einmal während des Vorbereitungsdienstes diese ISQ-Selbstevaluation durchführen, und zwar möglichst in einer Klasse, in der sie die Arbeit als herausfordernd empfinden. Das Ergebnis bietet den Lehramtsanwärter*innen anschließend, im geschützten Rahmen der Seminararbeit, die Gelegenheit, bestimmte Persönlichkeitsbereiche mit Beispielen aus der Schulwirklichkeit zu füllen und zu reflektieren. Ebenso findet ein Dialog mit den beteiligten Lernenden statt, um gemeinsam nach Lösungen für Diskrepanzen in der Selbst- und Fremdevaluation zu suchen. Die gemeinsame Besprechung der Evaluationsergebnisse ist für viele Lehramtsanwärter*innen bereits eine große Erweiterung ihrer Kompetenzbereiche, da es bedeutet, Schwächen einzugestehen.

Die neue Rolle der Seminarleitungen im Vorbereitungsdienst als Berater*innen⁸⁴ bietet hierbei Möglichkeiten, diesem Anspruch gerecht zu werden und Lehramtsanwärter*innen dabei zu unterstützen. Insbesondere das Ausprobieren verschiedener Haltungen, ermöglicht es den Lehramtsanwärter*innen, sensibel für guten Unterricht zu werden. Hierfür brauchen die Lehramtsanwärter*innen zunächst jedoch Vertrauen zu sich selbst. Durch gezielte Übungen in den Bereichen Körper (Gestik und Mimik), Stimme (Kommunikation), Raumnutzung und Statuslehre innerhalb Szenischen Lernens können Lehramtsanwärter*innen dieses Selbstvertrauen erfahren und ausbauen.⁸⁵ Um hier authentisch zu wirken, nutze ich als Seminarleiter das ISQ-Selbstevaluationsportal auch zur Rückmeldung der Lehramtsanwärter*innen bzgl. der Inhalte und Methoden meiner Seminare, aber auch um eine Reflexion meiner Seminarleiterpersönlichkeit zu erhalten. Am Tag der Zeugnisausgabe führe ich mit den Lehramtsanwärter*innen dann ein Auswertungsgespräch bzgl. der Ergebnisse und die Lehramtsanwärter*innen können frei jeglichen Leistungsdrucks Tipps und Hinweise, Wünsche und Kritik bzgl. meines Habitus

⁸³ Vgl. Harych 2019b.

⁸⁴ In der aktuellen Ausbildungsordnung für den Berliner Vorbereitungsdienst (VSLVO) bewerten die Seminarleitungen weder den Stand der Kompetenzentwicklung noch nehmen sie an den Unterrichtsstunden zur Staatsprüfung ihrer Lehramtsanwärter*innen teil, die einzeln bewertet werden. Dadurch entfällt auch das Gefühl auf Seiten der Lehramtsanwärter*innen, dass Unterrichtsbesuche oder Beratungsgespräche in Bewertungen einfließen könnten. Seminarleitungen erhalten dadurch die Möglichkeit, ungezwungene Beratungssituationen regelmäßig durchzuführen im Sinne eines Coachings in einem bewertungsfreien Raum.

⁸⁵ Vgl. Kapitel 6.2.

nennen. Ich habe dann die Möglichkeit nachzufragen, Alternativen vorzuschlagen oder vorzumachen und um Reaktionen zu bitten. Dies ist m. E. immer ein sehr lohnenswerter Abschluss der Ausbildung mit einem Gewinn für mich und einem Wunsch an die künftigen Lehrkräfte, die stetige Weiterarbeit an der Lehrerpersönlichkeit nicht zu vergessen. Szenisches Lernen initiiert eine intensive Auseinandersetzung mit der Lehrerpersönlichkeit und arbeitet dadurch mehreren geforderten Kompetenzen der Lehrkräftebildung⁸⁶ zu.

2.5 Welche Effekte haben Szenische Lernsituationen für den Vorbereitungsdienst für Lehrämter?

Szenisches Lernen als Lernform wird auch durch die Forderungen der aktuellen Hirnforschung bestätigt,⁸⁷ die nachgewiesen hat, dass der Körper am Lernprozess genauso beteiligt ist, wie der Geist. Diese Erkenntnis ist nicht neu. Schon der Pädagoge Pestalozzi forderte das Lernen mit Kopf, Herz und Hand.⁸⁸ Letztlich bestätigt die Neurowissenschaft diese Erkenntnisse nun auch medizinisch.⁸⁹ Wenn Lehramtsanwärter*innen durch Erlebnisse und Handlungen eigene Erkenntnisse gewinnen, führen diese zu persönlichen Veränderungen. Lehramtsanwärter*innen erkunden daher im Szenischen Spiel auch immer ihre eigene Persönlichkeit. Lehramtsanwärter*innen werden so auch nicht zu Konsumenten in den Ausbildungsseminaren, sondern sind aktiv an der Gestaltung des Ausbildungsprozesses beteiligt. Durch die Selbsterkenntnis steigert sich bei den Lehramtsanwärter*innen auch das Selbstwertgefühl und sie erhalten Möglichkeiten, um sich das eigene Verhalten bewusst zu machen. Szenisches Lernen hilft den Lehramtsanwärter*innen also, besser zu unterrichten und leistet einen elementaren Beitrag zur Persönlichkeitsbildung im Lehrkräfteberuf.

Im Szenischen Lernen probieren und reflektieren Lehramtsanwärter*innen individuelle Modelle des Lehrkräftedaseins. Diese sind Voraussetzung für eigene Wertmaßstäbe und für die künftige Beteiligungsbereitschaft der Lehramtsanwärter*innen. Wenn schulpraktische Ausbildung Szenisches Lernen in ihr Curriculum integriert, betätigen sich Lehramtsanwärter*innen auch kulturell, was sich auch im späteren Lehreralltag bemerkbar machen wird, z.B. durch regelmäßige Exkursionen ins Kindertheater.

⁸⁶ Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014.

⁸⁷ Vgl. Spitzer 2007, S. 411 ff.

⁸⁸ Vgl. Völkeling 2017.

⁸⁹ Vgl. Spitzer 2007.

Lernende sollen, dem Pädagogen Hartmut von Hentig nach, in der Schule u. a. erfahren: „in der Gemeinschaft zu leben, also zum *politeuein* werden, und die Gewohnheit nachzudenken, sein Denken zu prüfen, nach dem Sinn der Dinge zu fragen, also zum *philosophiein* werden. Ein Lehrer, der diese Gewohnheiten nicht hat, muß sie sich aneignen.“⁹⁰ Da Lehramtsanwärter*innen im Szenischen Lernen quasi als Nebeneffekt ihre Gemeinschaft stärken und über Erlebnisse und Erfahrungen in Szenischen Lernprozessen reflektieren, unterstützt Szenisches Lernen auch die von Hentig geforderte Notwendigkeit schulischer politischer Bildung. Szenisches Lernen ist also eine persönlichkeitsfördernde Lernform innerhalb des Vorbereitungsdienstes für Lehrämter.

Meine Forscherfragen für diese Arbeit lauten daher:

- Welche Bereiche der Lehrerpersönlichkeit müssen Ausbilder*innen im Vorbereitungsdienst für Lehrämter schwerpunktmäßig fokussieren?
- Welchen Mehrwert bietet der Einsatz des Szenischen Lernens durch Ausbilder*innen im Vorbereitungsdienst der Lehrämter für die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit?
- Wie können Ausbilder*innen Szenisches Lernen im Vorbereitungsdienst der Lehrämter zur Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit umsetzen?

3 Forschungsstand — Wo setze ich an?

Um die beiden tragenden Aspekte meiner Untersuchung, nämlich Lehrerpersönlichkeit und Szenisches Lernen miteinander in Bezug zu setzen, muss ich sie zunächst getrennt voneinander definieren und konkretisieren. Dabei werde ich zum einen ihre historischen Wurzeln näher beleuchten und zum anderen Bereiche eingrenzen, die für meine Untersuchung bedeutsam sind.

3.1 Historische und aktuelle Anforderungen an die Lehrerpersönlichkeit

„Sobald aber die Lehrer all die Fächer, die zu lehren sie sich anheischig machen, sogar die praktische und die theoretische Philosophie, mit Worten dargelegt haben, dann gehen die sog. Schüler daran, bei sich selbst zu erwägen, ob Wahres gesagt worden ist, indem sie nämlich ihren Kräften entsprechend jene innere Wahrheit betrachten. Dann also lernen sie, und wenn sie innerlich entdeckt haben, dass Wahres gesagt worden ist, spenden sie Lob,

⁹⁰ Hentig 1993, S. 254f.

ohne jedoch zu wissen, dass sie den Lehrern nicht mehr Lob spenden als den Belehrten, wenn anders auch die Lehrer wissen, was sie sprechen.“⁹¹

Mit dieser Aussage wird deutlich, dass schon der numidische Kirchenlehrer Augustinus die Ansicht der Erleuchtung vertrat. Der Begriff der Erleuchtung meint in erster Linie eine religiöse bzw. spirituelle Erfahrung, bei der eine Person hofft, das alltägliche Bewusstsein zu überschreiten und eine neue und allumfassende Wirklichkeitsauffassung zu erreichen. Auf den Schulalltag übertragen, hoffen Lehrkräfte, dass sich auch die Persönlichkeit der Lernenden durch die Erleuchtung tiefgreifend und nachhaltig verändert. Eine Erleuchtung kann bei Lernenden eintreten, wenn sie z. B. einen schwierigen Sachverhalt nach längerer Zeit verstanden haben oder einen Transfer zwischen zwei verschiedenen Sachverhalten herstellen können. Aber auch im zwischenmenschlichen, persönlichen Bereich können Lernende und Lehrkräfte Erleuchtung erlangen, z. B. wenn ein Lernender erfolgreich mit anderen Lernenden zusammenarbeitet und diese Zusammenarbeit als neuen Mehrwert empfindet oder wenn eine Lehrkraft durch Rückmeldungen der Lernenden ihre Bewertungspraxis überdenkt und so zu einer objektiveren Bewertung kommt. Eigene Erleuchtung kann ein Mensch also in fachlicher, sozialer und personaler Hinsicht erlangen.⁹² Dieser Ansatz erfordert Lernsituationen, in denen Lehrkräfte es Lernenden ermöglichen, eigene Erfahrungen und Erkenntnisse sammeln zu können, um so Erleuchtung zu erlangen.⁹³

Schulunterricht in der Bundesrepublik Deutschland findet seit mehreren Jahren kompetenzorientiert statt und soll Lernende mit Fähigkeiten und Fertigkeiten vertraut machen, um in Problemsituationen erfolgreich handeln zu können.⁹⁴ Ziel des Unterrichts sollte es also sein, dass Lehrkräfte Situationen schaffen, in denen die Lernenden selbstständig ihren individuellen Lernweg gehen und dabei fachliche, soziale und personale Probleme lösen.⁹⁵ Im übertragenen Sinn sehe ich diese Ziele auch im Vorbereitungsdienst für Lehrämter. Als Seminarleiter biete ich den Lehramtsanwärter*innen möglichst oft Situationen an, in denen fachliche, soziale oder personale Probleme im Mittelpunkt stehen, die Lehramtsanwärter*innen lösen sollen. So wachsen die Kompetenzen der Lehramtsanwärter*innen und gleichzeitig bietet sich auf der Reflexionsebene die Gelegenheit zum erleuchtenden Blick auf die individuellen Lehrerpersönlichkeiten. Wenn z. B. Lehramts-

⁹¹ Augustinus 2005, S. 117.

⁹² Vgl. Beierwaltes 1972; Lehmann 2004.

⁹³ Vgl. Isler 2011, S. 17.

⁹⁴ Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014.

⁹⁵ Vgl. Weinert 2001, S. 17-31; Tenorth 2003; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007, S. 59.

anwärter*innen von ihren ersten Elternsprechtagen berichten und im Nachhinein unzufrieden mit einzelnen Situationen sind, können sie diese Gespräche real nachspielen und reflektieren, um dadurch Handlungskompetenz für künftige Gespräche zu erwerben und gleichzeitig die eigene Lehrerpersönlichkeit zu betrachten.

3.1.1 Von Lehrkräften wird viel gefordert

Lehrerpersönlichkeiten⁹⁶ sind verschieden. Sie haben u. a. individuelle Ansichten, Vorstellungen, Vorlieben, kulturelle Hintergründe und feststehende Grundsätze. Lehramtsanwärter*innen müssen ihre Lehrerpersönlichkeit reflektieren, um daraus Erklärungen für ihr Verhalten abzuleiten und um ggf. auch Rückschlüsse bezüglich des Verhaltens anderer Menschen ihnen gegenüber zu ziehen. Jede Lehramtsanwärter*in sollte im Vorbereitungsdienst herausfinden können, welche Persönlichkeit sie selbst hat und was diese Persönlichkeit für Auswirkungen im Umgang mit anderen Persönlichkeiten haben kann. Menschen bewältigen Vorhaben oder Aufgaben erfolgreich, wenn sie innerlich motiviert sind und sie notwendiges Wissen zur Verfügung haben bzw. durch Lehrkräfte zur Verfügung gestellt bekommen. Daraus folgt, dass Lehrkräfte Spaß an ihrem Tun haben müssen und sie für die Lernenden eine Lerngrundlage schaffen sollten, die o. g. Antriebe begünstigt.

Besonders in reformpädagogischen Konzepten⁹⁷ existieren zahlreiche Vorstellungen von Lehrerpersönlichkeiten, die bis heute ein Lehrerbild zeigen, das sehr vielseitige Betrachtungsebenen aufweist. Ebenso gibt es vielfältige Aufzählungen, die guten Unterricht oder eine gute Lehrkraft beschreiben.⁹⁸ Auch diese Aufzählungen bilden kein einheitliches Profil ab, sondern sind je nach Betrachtungsweise der Autorin oder des Autors vom historischen sowie politisch-kulturellen Hintergrund beeinflusst. Daher variieren diese Kataloge stark. So kommt z. B. der neuseeländische Erziehungswissenschaftler John Hattie zu der Schlussfolgerung, dass eine lehrerzentrierte Persönlichkeit eine Gelingensbedingung für guten Unterricht ist und demgegenüber empfiehlt der deutsche Erziehungswis-

⁹⁶ Vgl. Kapitel 3.1.3 und 5.1.

⁹⁷ Eine genaue Definition reformpädagogischer Konzepte bzw. „des Begriffs ‚Reformpädagogik‘, der bereits im 19. Jahrhundert erstmals in wissenschaftlicher Literatur auftaucht und bis heute vielen privaten Schulen – von Montessori bis Waldorf – zugrunde liegt, ist schwierig. Was die Schulen eint, ist der geringere Leistungsdruck für Schüler. Im Zentrum stehen – als Gegensatz zum ‚Drill‘ autoritärer Bildungskonzepte – Selbstständigkeit und ein handlungsorientierter Unterricht. Auf Noten, starre Stundenpläne oder Sitzenbleiben wird meist verzichtet. Die Lehrerin bzw. der Lehrer gelten als Begleiter und Förderer.“ Stangl 2020.

⁹⁸ Vgl. Meyer 2004; Meyer & Wendt 2011; Hattie et al. 2013.

senschaftler Hilbert Meyer schülerzentrierten Unterricht, in dem die Lehrkraft eine zurückhaltende Lehrerpersönlichkeit zeigt.⁹⁹

Ich werde im Folgenden Punkte vorstellen, die sich besonders in traditionellen Ansätzen zur Lehrerpersönlichkeitsbeschreibung finden lassen, und begründen, warum diese m. E. immer noch aktuell sind. Ich habe explizit nach Persönlichkeitsmerkmalen gesucht, die sich im Szenischen Lernen besonders gut untersuchen und reflektieren lassen, z. B. durch die Übungen „Nähe und Distanz“ oder „Raumverletzung wahrnehmen“.¹⁰⁰

- Lehrkräfte sind fähig, **abzugeben**

Da Lernende im Zentrum ihrer Aufmerksamkeit stehen, ist es Aufgabe von Lehrkräften, Lernsituationen zu schaffen und zurückhaltend die Entwicklung Lernender zu unterstützen. Entwicklungspsychologische Kenntnisse¹⁰¹ können Lehrkräften helfen, die Selbstentfaltungsprozesse der Lernenden zu diagnostizieren. Im Szenischen Lernen besteht eine erfolgreiche Strategie für die Spielenden darin, abzugeben und sich situativ zurückzuhalten. Eine Handlung kann auf einer Bühne z. B. nur entstehen, wenn die einzelnen Akteure Raum haben zu spielen und sich darzustellen. Nur dann werden die einzelnen Figuren erkennbar und können miteinander interagieren, indem die Mitspielenden beobachten, wahrnehmen und auf Handlungen reagieren. Das können und müssen Lehrkräfte trainieren, da sie dazu neigen, ausschließlich ihre eigenen Aktivitäten in den Vordergrund zu stellen.¹⁰² Auch wenn Hattie aktuell die Präsenz der Lehrkraft als eine wichtige Gelingensbedingung für guten Unterricht sieht, so versteht er jedoch darunter einzelne Persönlichkeitsmerkmale, wie z. B. dass Lehrkräfte ihren Lernenden regelmäßiges Feedback geben und eine sichere sowie klar strukturierte Lernatmosphäre ermöglichen.¹⁰³ In unserer Gesellschaft sollen Arbeitskräfte möglichst eigenständig agieren und in einer klar strukturierten Arbeitsumgebung Probleme im Team lösen.¹⁰⁴ Schule kann darauf vorbereiten, wenn Lehramtsanwärter*innen im Szenischen Lernen Lernsituationen reflektieren und z. B. erkennen, wann sie sich passend zurückgehalten haben und

⁹⁹ Ebd.

¹⁰⁰ Vgl. Übungen „Nähe und Distanz“ (Nr. 12) und „Raumverletzung wahrnehmen“ (Nr. 13) im Kapitel 6.2.2.

¹⁰¹ Vgl. Mietzel 2002; Hurrelmann 2016.

¹⁰² Vgl. Einsiedler & Härle 1976.

¹⁰³ Vgl. Hattie et al. 2013.

¹⁰⁴ Vgl. Lencioni 2004; Titscher & Stamm 2006.

wann eine stärkere Lenkung hilfreich gewesen wäre. Mögliche Übungen hierzu sind z. B. „Von 1 bis 20“ oder „Führen und geführt werden“.¹⁰⁵

- Lehrkräfte sind fähig, Lernende **individuell zu behandeln**

Lehrkräfte müssen eine offene Haltung gegenüber der Tatsache haben, dass in ihren Lerngruppen individuelle Lernende zusammen sind. Dies auch in Gruppen, die nach außen hin eine Homogenität vortäuschen. Wenn in Schulen eine äußere Differenzierung¹⁰⁶ durchgeführt wird, sind die einzelnen Lerngruppen trotzdem nicht absolut homogen. Lehrkräfte müssen daher in allen Lehr- und Lernsituationen nach Möglichkeiten suchen, den individuellen Bedürfnissen der Lernenden gerecht zu werden. Hierzu zählen natürlich auch individuelle Ansprüche der Eltern und auch die Heterogenität innerhalb eines Kollegiums.¹⁰⁷ In Reflexionsphasen szenischer Lernprozesse können sich Lehrkräfte Verhaltensweisen verschiedener Individuen verdeutlichen und ihre Probleme, Bedürfnisse und Interessen hinterfragen.¹⁰⁸ Auch im Schulgesetz von Berlin wird gefordert, dass Lehrkräfte es den Lernenden ermöglichen sollen, „ihren Bildungsweg individuell und eigenverantwortlich“¹⁰⁹ zu gestalten. Individuelles Lernen zu unterstützen, ist also eine aktuelle Herausforderung, die jede Lehrkraft erfüllen muss.

- Lehrkräfte sind fähig, zu **kooperieren**

Die moderne Arbeitswelt setzt immer mehr auf Teamarbeit und Kooperationsfähigkeit.¹¹⁰ Dieses Grundverständnis der Zusammenarbeit müssen Menschen bereits frühzeitig erleben und erkennen, so natürlich auch im Lebensabschnitt Schule. Lehrkräfte müssen also selbst zur Zusammenarbeit fähig sein und die Schule als Lebenswelt sehen, in der sie gemeinsam mit Lernenden leben und Verantwortung übernehmen. Der Pädagoge Hartmut von Hentig unterstützt diese Ansicht und fordert, dass Schule ein „Lebens- und Erfahrungsraum“¹¹¹ sein muss, in dem junge Menschen „die Grundbedingungen des

¹⁰⁵ Vgl. Übungen „Von 1 bis 20“ (Nr. 22) und „Führen und geführt werden“ (Nr. 31) in Kapitel 6.2.3 bzw. 6.2.4.

¹⁰⁶ Unter äußerer Differenzierung im Bereich Schule verstehe ich zum einen die parallel existierenden Schulzweige Gymnasium und Integrierte Sekundarschule mit ihren verschiedenen Ausprägungen in den einzelnen Bundesländern. Aber auch innerhalb einer Schule kann durch leistungsbezogene Kurssysteme eine äußere Differenzierung existieren. In Berlin wurden im Jahr 2008 Gemeinschaftsschulen etabliert, die eine innere Differenzierung zum Schwerpunkt haben, um so eine heterogene Lerngruppe so lange wie möglich gemeinsam in differenzierten Unterrichtsarrangements arbeiten zu lassen. Vgl. Kansteiner et al. 2016.

¹⁰⁷ Vgl. Isler 2011, S. 30.

¹⁰⁸ Vgl. Übung „Ein Wunder“ (Nr. 20) im Kapitel 6.2.2.

¹⁰⁹ Schulgesetz von Berlin, § 4, Absatz 1, SchulG Berlin.

¹¹⁰ Vgl. Lencioni 2004; Titscher & Stamm 2006.

¹¹¹ Hentig 1993, S. 9.

friedlichen, gerechten, geregelten und verantworteten Zusammenlebens und alle Schwierigkeiten, die dies bereitet"¹¹² erleben, trainieren und reflektieren können. Ich stimme Hentig an dieser Stelle zu, da seine Forderung nicht nur die Gesellschaft stärkt und Lernende als Teil der „polis“¹¹³ sieht, sondern zukunftsweisend erwerben Lernende Kompetenzen für ihren späteren Lebensweg, z. B. zur Berufsfindung. Insbesondere im Umgang mit sozialen Netzwerken und digitalen Medien sind diese Kompetenzen für Schüler*innen wichtig. Im Szenischen Lernen können Lehramtsanwärter*innen ihre kooperativen Kompetenzen real und in direktem Zusammensein stärken und reflektieren. Damit Lehrkräfte in diesem Bereich kompetent sind, müssen sie selbst lernen, miteinander zu kooperieren und dieses gemeinsame Handeln den Lernenden vorleben.¹¹⁴ Im Szenischen Lernen trainieren und reflektieren Lehramtsanwärter*innen ihre Kooperationsfähigkeit, z. B. durch die Übung „Fotograf und Fotoapparat“.¹¹⁵

- Lehrkräfte sind fähig, **Spielsituationen** zu schaffen

Kinder und Jugendliche lieben Spiele. Spielen ist ein menschliches Grundbedürfnis, dem besonders in der weiterführenden Schule wenig nachgekommen wird. Zahlreiche Bildungsinhalte, sowohl fachlicher als auch sozialer Art, lassen sich jedoch durch Spiele langfristig vermitteln, da sie so aktiv erlebt werden. Schon Friedrich Schiller hat in seinem Werk über die ästhetische Erziehung des Menschen das Spiel hoch gelobt und stellte fest:

„Aber was heißt denn ein bloßes Spiel, nachdem wir wissen, daß unter allen Zuständen des Menschen gerade das Spiel, und nur das Spiel es ist, was ihn vollständig macht und seine doppelte Natur auf einmal entfaltet? Was Sie, nach Ihrer Vorstellung der Sache, Einschränkung nennen, das nenne ich, nach der meinen, die ich durch Beweise gerechtfertigt habe, Erweiterung.“¹¹⁶

Auch der Erziehungswissenschaftler Hans Scheuerl hat in seinem Standardwerk¹¹⁷ den besonderen Nutzen des Spiels für den Bereich der Bildung hervorgehoben, aber auch ihm fällt es nicht leicht, Spielen eindeutig zu definieren. Für Erwachsene bedeutet Spielen in der Regel einen Gegensatz zur beruflichen Arbeit. Konkret ignoriert diese Sichtweise die Kraft des Spiel und wertet es anderen Tätigkeiten gegenüber ab. Das schlug

¹¹² Hentig 1993, S. 222 f.

¹¹³ Vgl. Hentig 1996, S. 128; Knoll 2019.

¹¹⁴ Vgl. Krämer-Kilic et al. 2014.

¹¹⁵ Vgl. Übung „Fotograf und Fotoapparat“ (Nr. 14) im Kapitel 6.2.2.

¹¹⁶ Schiller 1910, S. 43.

¹¹⁷ Vgl. Scheuerl 1975.

sich auch in den schulischen Rahmenlehrplänen nieder, in denen „spielen“ als Tätigkeit nicht existiert.¹¹⁸ Der Philosoph Friedrich Nietzsche kritisierte diese Ignoranz bereits im 19. Jahrhundert: „Wir meinen, [...] Spiel gehöre nur zur Kindheit: Wir Kurzsichtigen! Als ob wir in irgendeinem Lebensalter ohne [...] Spiel leben möchten.“¹¹⁹ Hier finde ich also auch einen Beleg dafür, dass Szenisches Spiel in der Erwachsenenbildung berechtigt ist. Im Spiel können Erwachsene und Kinder Verhaltensweisen erproben, nachahmen, wiederholen und einüben. Spiele werden von Bildungswissenschaftlern auch als „Königszugang“¹²⁰ zum Kompetenzerwerb im Unterricht gewürdigt. Im Spiel können Lernende Kompetenzen erwerben, die sie ein Leben lang brauchen, wie z. B. zu kooperieren, zu kommunizieren oder zu phantasieren. Kinder und Jugendliche lernen auch im 21. Jahrhundert besonders gut im Spiel. Diese Feststellung trifft auch die Neurobiologie¹²¹ mit ihren Forschungsergebnissen bzgl. der Hirnreifung von Kindern. Lehrkräfte können diese Erkenntnisse unterstützen, indem sie häufig im Unterricht spielen.

Nach Aussage der Spielpädagog*innen André Zimpel und Susanne Stöcklin-Meier können sich folgende Kompetenzen besonders gut im Spiel entwickeln:

- logisch bzw. strategisch denken,
- kreativ sein,
- vorausschauend denken und Probleme lösen,
- kognitive Fähigkeiten trainieren,
- sinnvoll kombinieren und strategisch planen,
- Handlungsschritte in der richtigen Reihenfolge ausführen,
- wissen und verstehen,
- neugierig sein,
- erlernte Kenntnisse vertiefen und erweitern,
- neue Zusammenhänge sehen,
- Vorstellungsvermögen vertiefen und weiterentwickeln.¹²²

Dieser Zusammenfassung kann ich durch eigene Erfahrungen zustimmen, denn im Spiel können Schüler*innen Gelerntes trainieren, festigen und üben. Wenn Lehrkräfte das

¹¹⁸ Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin 2015.

¹¹⁹ Colli & Montinari 1999, S. 493.

¹²⁰ Stuber 1998, S. 10.

¹²¹ Vgl. Spitzer 2007; Prochnow 2013.

¹²² Vgl. Stöcklin-Meier 2010; Zimpel 2014.

Spiel gezielt hierfür nutzen, verliert es den Selbstzweck, folgt „außerspielerischen Zwecken“¹²³ und dient Lehrkräften dann als Hilfsmittel im Unterricht. Im Spiel erfahren Schüler*innen, dass eine bestimmte Ausgangslage bzw. Ursache eine ganz bestimmte Auswirkung bzw. Wirkung hat. Dabei nehmen Schüler*innen wahr, wie eine Sache zu einer anderen führt. Spiele sind durch ihre Outputorientierung kompetenzorientiert.¹²⁴ Spiele simulieren die Realität und erschaffen diese in einem weiteren Schritt, wie z.B. in der Übung „Entschuldigung“.¹²⁵ Alle diese Komponenten nutzt auch das Szenische Spiel und bildet damit eine Grundlage für Szenisches Lernen. Lehrkräfte, die im Unterricht Spiele einsetzen, müssen sowohl eine positive Haltung zum Spielen haben als auch selbst mitspielen können. Beide Voraussetzungen gelten auch beim Einsatz Szenischen Lernens im Vorbereitungsdienst für Lehrämter.

- Lehrkräfte sind fähig, zu **singen und zu zeichnen**

Im Rahmen der Kreativitätsforschung¹²⁶ hat der Psychologe Siegfried Preiser¹²⁷ festgestellt, dass eine Förderung künstlerisch-schöpferischer Tätigkeiten bei Kindern und Jugendlichen zu Kompetenzzuwächsen auf allen Gebieten führt. Schwerpunkt der Kreativitätsforschung ist es u. a. Faktoren und Prozesse zu ergründen, die Kreativität bewirken und ausmachen. Die Entwicklung fundierter Modelle gehört ebenso zum Forschungsgebiet wie das Finden wirksamer Methoden für diesen Bereich. Auch musische Fähigkeiten zu entwickeln, gehört zum kreativen Bereich der Pädagogik. Es ist nicht verwunderlich, dass z. B. Singen ein fester Bestandteil der Ausbildung angehender Lehrkräfte in früherer Zeit war.¹²⁸ Auch wenn diese Fähigkeit heute keine Zulassungsvoraussetzung mehr zum Beruf einer Lehrkraft ist, sollten Lehrerpersönlichkeiten offen sein für eigene künstlerische und musikalische Aktivitäten in jedem Unterricht. Dazu zählt auch, eigene musikalische oder andere künstlerische Fähigkeiten auszuüben, mit denen man Lernenden

¹²³ Flitner 1996, S. 15.

¹²⁴ Der Berliner Vorbereitungsdienst für die Lehrämter basiert auf einer outputorientierten Kompetenzentwicklung, d. h. die Standards im Berliner Vorbereitungsdienst beschreiben Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Lehramtsanwärter*innen erreichen sollen und die sie durch Handlungen auf dem Weg des Kompetenzerwerbs zeigen. vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2014, S. 13.

¹²⁵ Vgl. Übung „Entschuldigung“ (Nr. 38) im Kapitel 6.2.4.

¹²⁶ „Kreativität, als die Erschaffung neuer und brauchbarer Formen, ist eine wesentliche Eigenschaft alles Lebendigen. Sie kann gezielt gefördert werden, allerdings nur, wenn man ihre Grundlagen kennt. Dazu ist die Verbindung von natur- und sozial- mit kulturwissenschaftlichen Perspektiven notwendig. Im interdisziplinären Austausch lassen sich Kreativitätskonzepte entdecken, die vor allem auf der Dialektik von Ordnung und Chaos, Konstruktion und Dekonstruktion, Struktur und Dynamik beruhen. [...] Die psychologische Kreativitätsforschung unterscheidet darüber hinaus fünf Grundlagen der Kreativität: Begabungen oder Talente, Wissen und Können, Motivation und Kompetenz, bestimmte Persönlichkeitseigenschaften sowie fördernde und fordernde Umgebungsbedingungen.“ Holm-Hadulla 2019.

¹²⁷ Vgl. Preiser 1976.

¹²⁸ Vgl. Isler 2011, S. 32.

als Vorbild dienen kann. Es gibt kein Kind, das nicht gerne singt oder zeichnet. Die in der Lebenswelt Schule agierenden Personen müssen hierfür eine Atmosphäre schaffen, insbesondere wenn in einer Schule ein eher autoritärer Schulcharakter existiert. Nur so können Lernende ihren individuellen Lernwegen nachgehen und sich zu selbstbestimmten Persönlichkeiten entwickeln, wie es im Berliner Schulgesetz gefordert wird.¹²⁹ Auch im Vorbereitungsdienst für Lehrämter können künstlerisch-schöpferische Tätigkeiten Platz finden, indem z. B. Szenisches Lernen genutzt wird, um eigene künstlerische und musische Fähigkeiten zu reflektieren, wie z. B. mit der Übung „Statuen bauen“¹³⁰ oder „Ein Stuhl ist ein Stuhl“.¹³¹ Da Szenisches bzw. Darstellendes Spiel zum Fachbereich der Künste gezählt wird, ist Szenisches Lernen auch kunstorientiert und lässt Lehrkräfte kreative, künstlerische Kompetenzen entfalten.

- Lehrkräfte sind fähig, ein **Arbeitsverhältnis** gegenüber Lernenden zu unterhalten

Bereits Vertreter der Reformpädagogik¹³² haben erkannt, dass die Grundlage erfolgreichen Lernens und Lehrens die Beziehung zwischen Lehrkräften und Lernenden ist.¹³³ Der Psychiater Manfred Spitzer stellt fest, dass auch in der Psychotherapie nicht in erster Linie die Wahl der Therapie ausschlaggebend für deren Erfolg ist, sondern primär eine funktionierende Beziehung zwischen Therapeut und Patient. „Wichtig ist zunächst einmal, ob sich Lehrer und Schüler gegenseitig schätzen und mögen.“¹³⁴ Sowohl die Lehrkräfte als auch die Lernenden befinden sich in einem gemeinsamen Arbeitsverhältnis, sind abhängig voneinander und haben nur sehr eingeschränkt Wahlmöglichkeiten. Dies verlangt von Lehrkräften Offenheit gegenüber den ihnen anvertrauten Lernenden und die Bereitschaft, gemeinsam Arbeitsbeziehungen und Arbeitsverträge zu entwickeln, bzw. bei Störungen zuerst im Bereich der Beziehungen zu suchen. Unter dem Begriff Arbeitsbeziehung verstehe ich im Zusammenhang dieser Arbeit den Austausch über die gegenseitigen Erwartungen und Angebote, die sowohl von Lehrkräften als auch von Lernenden formuliert werden. Dieser Austausch beinhaltet z. B. Vorstellungen über die Arbeitsbedingungen im Unterricht, die jeweiligen Einflussmöglichkeiten auf den Unterricht, die Unterstützungsangebote durch Mitlernende oder auch die Berechenbarkeit der

¹²⁹ Vgl. Schulgesetz von Berlin, § 1, Absatz 1, SchulG Berlin.

¹³⁰ Vgl. Übung „Statuen bauen“ (Nr. 04) im Kapitel 6.2.1.

¹³¹ Vgl. Übung „Ein Stuhl ist ein Stuhl“ (Nr. 16) im Kapitel 6.2.2.

¹³² Vgl. Fußnote 97.

¹³³ Vgl. Isler 2011, S. 33.

¹³⁴ Vgl. Spitzer 2007, S. 412.

Lehrkraft und der Lernenden.¹³⁵ Ebenso ist eine funktionierende Arbeitsbeziehung Lernender untereinander sowie von Lehrkräften untereinander notwendig, um in der Schule lernen und überleben zu können. Szenisches Lernen trainiert die verbale und nonverbale Kommunikation innerhalb dieser Arbeitsbeziehungen und bietet eine Möglichkeit, um Kommunikationsprobleme zu reflektieren, wie z.B. die Übung „Was meinst du eigentlich?“¹³⁶ zeigt.

„Konsequenterweise wird die Persönlichkeit des Lehrenden eminent wichtig; kraft seiner Person muss er in einem dialogischen Verhältnis mit dem Schüler eine Atmosphäre des Vertrauens oder der Geborgenheit aufbauen“.¹³⁷ Diese Erkenntnis formuliert Rudolf Isler, der an der Pädagogischen Hochschule Zürich lehrt, und verdeutlicht damit aus seiner Position als Pädagoge heraus, wie wichtig neben der fachlichen Expertise die Zuwendung und Offenheit der Lehrkräfte ihren Lernenden gegenüber ist. Ich selbst habe immer wieder die Erfahrung gemacht, dass ich viel Zeit in die Beziehungsarbeit zwischen meinen Lernenden und mir oder zwischen den Lernenden selbst investiert habe, um so eine Grundlage für ein gemeinsames inhaltliches Arbeiten zu schaffen.

- Lehrkräfte sind fähig, **politisch zu sein**

Lehrkräfte sind zwar keine Politiker, aber Unterstützer politischer Vorgänge. Schule ist aufgrund ihrer Stellung in Staat und Gesellschaft ein politischer Ort. Daher können Lehrkräfte sich dieser Verantwortung, Schüler*innen zu politisch mündigen Bürger*innen zu erziehen, auch nicht entziehen, zumal es u. a. auch im Berliner Schulgesetz bereits in § 1 gefordert wird.¹³⁸ Dabei dürfen sich insbesondere Lehramtsanwärter*innen nicht missbrauchen lassen, um politische Sichtweisen eindimensional zu thematisieren. Der Beutelsbacher Konsens bildet hierfür die Grundlage. 1976 legten Politikdidaktiker Grundsätze für die politische Bildung fest, nämlich das Überwältigungsverbot, das Kontroversitätsgebot und das Gebot der Schülerorientierung. Da Politische Bildung auch fächerübergreifend als Grundelement der Schule existiert, müssen sämtliche Lehrkräfte dem Beutelsbacher Konsens folgen.

¹³⁵ Eine Arbeitsbeziehung meint das Verhältnis zwischen Arbeitnehmer und Arbeitgeber in der realen Arbeitswelt. Meist regelt ein Arbeitsvertrag dieses Verhältnis, aber eine Arbeitsbeziehung wirkt über einen Vertrag hinaus, z. B. durch Fürsorgepflicht des Arbeitgebers, Loyalität des Arbeitnehmers oder auch gegenseitige Rücksichtnahme.

¹³⁶ Vgl. Übung „Was meinst du eigentlich?“ (Nr. 23) im Kapitel 6.2.3.

¹³⁷ Isler 2011, S. 34.

¹³⁸ Vgl. Schulgesetz von Berlin, § 1, Absatz 1, SchulG Berlin.

In den letzten Jahren mehrte sich die Kritik am Beutelsbacher Konsens. Der Erziehungswissenschaftler Horst Siebert z.B. stellt die Frage, ob Lehrkräfte immer neutral sein und z.B. ihre politischen Positionen verheimlichen müssen.¹³⁹ Auch der Erziehungswissenschaftler Wolfgang Sander¹⁴⁰ und der Sozialwissenschaftler Frank Nonnenmacher unterstützen diesen Zweifel. „Ich halte dieses Rollenvorbild, das von einer solchen Lehrperson gegeben wird, für höchst fatal. Es fördert die Tugend der Meinungslosigkeit, des Sich-Heraushaltens, des Nicht-Flagge-Zeigens“¹⁴¹, stellt Nonnenmacher fest. Auch der Pädagoge Benno Hafeneger sowie Benedikt Widmaier, der Direktor der Akademie für politische und soziale Bildung der Diözese Mainz, bekräftigen diese Kritik. Ich teile Hafenegers Ausführungen:

„In der Suche nach eigenwilligen, couragierten und interessanten Erwachsenen, nach (vorübergehend) idealisierungsfähigen Personen sind Lehrer/Pädagogen ein ‚Angebot‘ für Jugendliche, die sie (ge)brauchen; von denen sie wissen wollen, wie sie denken und warum sie so denken, wie sie die Welt sehen und was sie als *zoon politikon* [politischen Menschen] ausmacht“.¹⁴²

Auch Widmaier folgt diesen Ausführungen und daher gehe ich auch konform mit seiner Feststellung:

„Den eigenen Standpunkt deutlich zu machen und entsprechend kontrovers reflektierend in den Bildungsprozess einzubringen, bedeutet nicht notwendigerweise eine Überwältigung oder Indoktrination. Vielleicht aber kann ein so agierender interessanter Erwachsener zur Politisierung von jungen Menschen beitragen – was ja bekanntermaßen auch ein Ziel politischer Bildung ist“.¹⁴³

Lehrkräftebildung muss daher primär Lehramtsanwärter*innen innerlich stärken, damit diese verbunden mit ihrer erzieherischen „Verantwortung staatlichen und gesellschaftlichen Überforderungen, die das Maß der freien Anpassung mißachten, widerstehen.“¹⁴⁴ Politik muss also in der Lehrkräftebildung einen hohen Stellenwert haben und insbesondere Toleranz und Akzeptanz sollte thematisiert werden. Übungen im Szenischen Lernen trainieren diese Aspekte grundlegend, da ein gemeinsames Szenisches Spiel darauf angewiesen ist, dass die Mitspielenden alle Angebote akzeptieren und für das weitere

¹³⁹ Vgl. Siebert 1998.

¹⁴⁰ Vgl. Sander 2009.

¹⁴¹ Nonnenmacher 2011, S. 91.

¹⁴² Hafeneger 2009, S. 269.

¹⁴³ Widmaier 2016, S. 150.

¹⁴⁴ Hammelsbeck 1960, S. 32.

Spiel nutzen. Ähnlich ist es, wenn Lehrkräfte ihre politische Meinung äußern. Dabei geht es nicht um parteipolitische Indoktrination, sondern um

„philosophierende Ergründung einer auf politische Weisheit angelegten Verantwortung des Lehrers. [...] Unbeschadet seiner eigenen, persönlichen parteipolitischen Entscheidung [...] ist vom Lehrer wie vom Hochschullehrer zu erwarten, daß er sich seiner politischen Verantwortung für das Gesamtvolk bewußt bleibt, um der weltoffene Vertrauensmann des Volkes zu sein.“¹⁴⁵

In dieser Forderung Hammelsbecks nach politischer Verantwortung findet sich nicht nur ein weiteres Merkmal einer Lehrerpersönlichkeit, sondern ein unverrückbarer Grundsatz, der so auch in § 1 des Berliner Schulgesetzes¹⁴⁶ zum Ausdruck kommt und daher m. E. auch von der Institution Schule und seinen Rechtsvertretern als grundlegende Charaktereigenschaft einer Lehrerpersönlichkeit angesehen werden muss.

3.1.2 Lehrerpersönlichkeiten multiperspektivisch sehen

„Den künftigen Lehrer nur für das, was heute Schule ist, zu rüsten, hieße ihr das Grab schaufeln. Ihn nur auf das hinzubiegen, was für morgen notwendig scheint, hieße ihm den Ansatz verweigern, der in der inneren Tradition der heutigen Schule steckt. Die Spannung zwischen beidem kreist um den utopischen Kern.“¹⁴⁷

Was der Pädagoge Oskar Hammelsbeck bereits 1960 formulierte, ist immer noch aktuell. Hammelsbeck verknüpft in seinen Überlegungen pädagogische Fragen mit psychologischen und sozialwissenschaftlichen Sichtweisen und stellt dabei einen Zusammenhang zwischen Schule und Theologie her. So versteht er die „innere Tradition“ von Schule u. a. in einem auf christlichen Werten, wie z. B. Nächstenliebe, ausgerichteten Lehrerpersönlichkeitsbild. Der „utopische Kern“ meint in diesem Zusammenhang den Zwiespalt innerhalb der Schule, dass Lehrkräfte z. B. Beziehungen zu ihren Lernenden herstellen sollen, um eine Grundlage für das gemeinsame Arbeiten zu finden, aber gleichzeitig bereiten diese Lehrkräfte auch auf die Anforderungen der späteren Arbeitswelt vor, die im schlimmsten Fall aus Konkurrenz, Rationalität und Entwurzelung besteht.

¹⁴⁵ Hammelsbeck 1960, S. 34.

¹⁴⁶ Vgl. Schulgesetz von Berlin, § 1, Absatz 1, SchulG Berlin.

¹⁴⁷ Hammelsbeck 1960, S. 31.

Besonders Lehrkräfte, die ohne volle Lehrbefähigung aus Wirtschaftsberufen kommen,¹⁴⁸ bringen zwar viel Erfahrung in ihren Facultas mit, interessieren sich aber eher weniger für die notwendige Beziehungsarbeit im Unterricht. Um ein langfristiges Bestehen im System Schule zu gewährleisten, müssen jedoch Seminarleitungen Hammelsbecks Forderung nachgehen und einen Schwerpunkt auf die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit in Bezug auf Beziehungsfähigkeit und Beziehungsarbeit legen. Die Diplompsychologin Helle Jensen sieht Beziehungskompetenz als Grundlage jeder Klassenführung an¹⁴⁹ und der Familientherapeut Heinz-Alex Schaub sieht in der Beziehung zwischen Lehrkräften und Lernenden sogar verschiedene Beziehungsmodi, z. B. die Arbeitsbeziehung oder auch die auf Entwicklung gerichtete Beziehung.¹⁵⁰ Diese aktuellen Einschätzungen bestärken mich darin, dass Hammelsbecks Forderungen bezüglich der Lehrerpersönlichkeit immer noch aktuell sind und ich mit meiner Schwerpunktsetzung in diesem Bereich im Vorbereitungsdienst für Lehrämter einen richtigen Fokus setze.

Es gibt in demokratischen Gesellschaften keine geschlossene Theorie oder eindeutige Normierung zu Begriffen wie „Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln und Lehrer-Identität“,¹⁵¹ aber es gibt zahlreiche Merkmale, die ich näher betrachten werde. Aktuelle Merkmale von Lehrerpersönlichkeiten unterliegen stets Einflüssen aus verschiedenen pädagogischen und politischen Strömungen. Im Folgenden zähle ich einige dieser Perspektiven auf, die im Zusammenhang meiner Untersuchung bedeutsam sind:

- Perspektive der **Kritischen Erziehungswissenschaft**

Erziehung bildet mündige und kritische Menschen aus, die fähig sind, eine Gesellschaft um- und mitzugestalten. Das ist eine Grundlage der Kritischen Erziehungswissenschaft und gilt natürlich auch für die schulische Bildung. Hinter diesem Lehrkräftebild steht z. B. der Philosoph Jürgen Habermas, der die Ansicht vertrat, dass auch pädagogische Ziele im gesamtgesellschaftlichen Diskurs abgestimmt werden müssen. Einfluss auf die Kritische Erziehungswissenschaft hatten z. B. auch die Pädagogen Fritz Karsen¹⁵² und Wil-

¹⁴⁸ Lehrkräfte ohne volle Lehrbefähigung und Lehrkräfte, die als Quereinsteigende in Schulen unterrichten, haben in der Regel eine breite Fachkompetenz und blicken auf viel Erfahrung im jeweiligen Berufsfeld zurück. Erkenntnisse und Erfahrungen aus der außerschulischen Wirtschaftswelt lassen sich jedoch nicht einfach auf das Schulleben übertragen, sodass die Berliner Senatsbildungsverwaltung zahlreiche berufs begleitende Unterstützungssysteme für diese Lehrkräfte installierte (vgl. Kapitel 5.1).

¹⁴⁹ Vgl. Jensen 2014, S. 14 ff.

¹⁵⁰ Vgl. Schaub 2013, S. 5.

¹⁵¹ Vgl. Berner & Isler 2011.

¹⁵² Vgl. Karsen 1924.

helm Blume¹⁵³, die als Mitbegründer des Gesamtschulwesens gelten, oder auch Paul Oestreich¹⁵⁴, der eine gemeinsame achtjährige Grundschule forderte. Auch der Pädagoge Andreas Gruschka und der Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki gelten als Vertreter der Kritischen Erziehungswissenschaft und übertrugen Grundlagen der kritischen Erziehungswissenschaft konkret auf den Unterricht.¹⁵⁵

Bezogen auf die Lehrerpersönlichkeit wird in der Kritischen Erziehungswissenschaft die Verantwortung von Lehrkräften in den Mittelpunkt gestellt. Lehrkräfte helfen, die „heranwachsende Generation kritisch denken [zu] lernen, sich mediale Informationen nicht unhinterfragt zu eigen [zu] machen und politische Entwicklungen auch mit Widerstand beantworten zu können“¹⁵⁶. Der Pädagoge Rudolf Isler sieht diese Facetten der Lehrerpersönlichkeit als äußerst wichtig an und unterstützt damit auch den § 1 des Berliner Schulgesetzes, in dem es u. a. heißt:

„Diese Persönlichkeiten müssen sich der Verantwortung gegenüber der Allgemeinheit bewusst sein, und ihre Haltung muss bestimmt werden von der Anerkennung der Gleichberechtigung aller Menschen, von der Achtung vor jeder ehrlichen Überzeugung und von der Anerkennung der Notwendigkeit einer fortschrittlichen Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse sowie einer friedlichen Verständigung der Völker.“¹⁵⁷

Szenische Lernprozesse ermöglichen es den Lehramtsanwärter*innen die eigene Lehrerpersönlichkeit zu reflektieren und auch Alternativen auszuprobieren, die eine kritische Erziehungswissenschaft einfordert, wie es z. B. in der Übung „Ein Wunder“ der Fall ist.¹⁵⁸

- Perspektive der **Gestaltpädagogik**

Die Gestaltpädagogik¹⁵⁹ beruht auf Prinzipien der Gestalttherapie. Die Grundlage der Gestaltpädagogik geht zurück bis in die 1970er Jahre. Zu dieser Zeit wuchs in den USA der ganzheitliche Lernansatz „confluent education“ durch die Ideen des Pädagogen George Isaac Brown¹⁶⁰. Dabei gilt der ganzheitliche Ansatz sowohl für die Lehrkräfte als auch für die Lernenden. Daher legt Gestaltpädagogik einen Schwerpunkt auf die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit. Lehrkräfte müssen es Lernenden ermöglichen, Ver-

¹⁵³ Vgl. Blume 1924, S. 312 ff.

¹⁵⁴ Vgl. Oestreich 1923.

¹⁵⁵ Vgl. Klafki 2000, 152 ff.; Klafki 2002; Gruschka 2013; Gruschka 2014.

¹⁵⁶ Isler 2011, S. 35.

¹⁵⁷ Schulgesetz von Berlin, § 1, Absatz 1, SchulG Berlin.

¹⁵⁸ Vgl. Übung „Ein Wunder“ (Nr. 20) im Kapitel 6.2.2.

¹⁵⁹ Vgl. Burow 1993; Burow & Gudjons 1994.

¹⁶⁰ Vgl. Brown & Petzold 1998.

antwortung zu übernehmen, Kontakte herzustellen und andere Lernende zu unterstützen. Emotionale und kognitive Aspekte des Lernens sollen in der Gestaltpädagogik zusammenfließen. Ähnlich geht m.E. auch Szenisches Lernen vor, in dem es Lehramtsanwärter*innen ermöglicht, kognitive Aspekte, z.B. konkrete Erfahrungen und sichtbare Verhaltensweisen von Lehrkräften nachzuspüren und zu reflektieren, also Lehramtsanwärter*innen diese emotional erfahren zu lassen. Gestaltpädagogen, wie z.B. Olaf-Axel Burow¹⁶¹ kritisieren zurecht, dass Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst zu wenig darüber erfahren, wie ganzheitliche Lehr- und Lernprozesse im Unterricht umgesetzt werden können. Aus meiner Sicht bezieht sich diese Forderung auch auf den Vorbereitungsdienst für Lehrämter selbst, da auch in diesem ganzheitlich gelernt werden sollte. Szenisches Lernen kann hierzu z.B. ähnlich der Übung „Nichts geht mehr“¹⁶² einen guten Beitrag leisten, um ganzheitliche Lernprozesse zu initiieren, indem nicht nur kognitiv, sondern auch affektiv gelernt wird.

- Perspektive der **Antiautoritären Pädagogik**

Einflüsse der Antiautoritären Pädagogik, wie sie z.B. der britische Pädagoge Alexander Neill am Beispiel von Summerhill¹⁶³ zeigte, führen heutzutage dazu, dass Lehrkräfte stellenweise Autorität eingebüßt haben. Ein großer Teil der 68er-Generation suchte nach neuen pädagogischen Wegen. Ideen fanden sie in den Schriften des Psychoanalytikers Wilhelm Reich. Reichs Ideen wurden von seinem Schüler Alexander Neill adaptiert und auf pädagogische Bereiche übertragen. In seinem 1960 erschienenen Buch: „Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing“¹⁶⁴ berichtet Neill über Erkenntnisse, die er in seiner Privatschule Summerhill sammelte. Diese in den 1920er Jahren eröffnete Schule war auf Schüler*innen mit herausforderndem Verhalten fokussiert. Reformpädagogen wie Berthold Otto und Maria Montessori bekräftigten Ideen antiautoritärer Erziehung und folgten der Grundidee, dass ein Kind ohne fremden Einfluss selbstständig lernen will und lernen kann. Nur so wird sich ein Kind seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten nach entwickeln. Ein Einwirken oder Steuern durch Lehrkräfte würde die Entwicklung unterbrechen. Die Grundannahme des „Wachsenlassens“¹⁶⁵ hat die antiautoritäre Pädagogik stark beeinflusst. Dennoch sollen Lehrkräfte auch in der antiautoritären Pädagogik agieren, z.B. indem sie Lernmaterialien und Lerngelegenheiten zur Verfügung stellen und so im Hand-

¹⁶¹ Vgl. Burow 1993; Burow & Gudjons 1994.

¹⁶² Vgl. Übung „Nichts geht mehr“ (Nr. 33) im Kapitel 6.2.4.

¹⁶³ Vgl. Neill 1969.

¹⁶⁴ Vgl. Neill 1960.

¹⁶⁵ Vgl. Litt 1965.

lungsfeld Schule, innerhalb ihrer Rolle als Lernbegleitung, trotz allem „Regisseure“ der Lernprozesse bleiben. John Hattie kommt in seiner Untersuchung zu der Erkenntnis, dass Lernende Lehrkräfte favorisieren, die sie herausfordern, hohe Erwartungen haben, kontrollieren und bewerten.¹⁶⁶ Im Szenischen Lernen können Lehrkräfte, wie von Hattie gefordert, hinterfragen, in welcher Weise sie verbal und nonverbal agieren, um Lernende selbstständig und individuell lernen zu lassen und dabei strukturiert und organisiert vorzugehen. Ich stimme Hattie zu und trainiere im Szenischen Lernen diese Kompetenzen z. B. mit den Übungen „Mit Maske“¹⁶⁷ und „Hoch und Tief“¹⁶⁸.

- Perspektive der **Antipädagogik**

Mit dem Begriff Antipädagogik bezeichnet die Wissenschaft eine philosophische Richtung, nach der Kinder und Jugendliche durch Erziehung angeblich entmündigt und manipuliert werden, und zwar durch jegliche Art von Erziehung. Trotz ihrer Radikalität steht die Antipädagogik in der Tradition der Reformpädagogik. Der Publizist Ekkehard von Braunmühl legte in seinem 1975 erschienenen Buch: „Antipädagogik“¹⁶⁹ Grundlagen dieser pädagogischen Richtung. Braunmühl plädiert für eine Abschaffung der Erziehung. Er sieht pädagogisches Handeln als „Dressur“ der Kinder an, um sie den Vorstellungen der Erwachsenen gemäß zu „formen“. Er plädiert für absoluten Respekt vor einer sich entwickelnden Persönlichkeit und fordert gleichberechtigten Umgang zwischen Kindern und Erwachsenen, also auch zwischen Lernenden und Lehrkräften. Die Psychologin Alice Miller¹⁷⁰ unterstützt diese Forderungen und fordert das Recht der Kinder auf Selbstbestimmung auch im Unterricht, was z. B. eine Etablierung offener Lernarrangements zur Folge hat. Eine Lehrkraft sollte also Lernende selbst bestimmen lassen und kompetent darin sein, die Selbstbestimmungsfähigkeit in der Schule zu berücksichtigen und zu fördern. Im Szenischen Lernen können Lehramtsanwärter*innen untersuchen, ob sie kompetent darin sind, geöffnete Lernsituationen zu initiieren und sich bewusst auf eine gleichberechtigte Ebene mit den Lernenden zu begeben, wie z. B. in der Übung „Ich bin die Lehrkraft“¹⁷¹.

¹⁶⁶ Vgl. Hattie et al. 2013, S. 138 f.

¹⁶⁷ Vgl. Übung „Mit Maske“ (Nr. 07) im Kapitel 6.2.1.

¹⁶⁸ Vgl. Übung „Hoch und Tief“ (Nr. 32) im Kapitel 6.2.4.

¹⁶⁹ Vgl. Braunmühl 2006a; Braunmühl 2006b.

¹⁷⁰ Vgl. Miller 1983.

¹⁷¹ Vgl. Übung „Ich bin die Lehrkraft“ (Nr. 34) im Kapitel 6.2.4.

- Perspektive des **Neokonservatismus**

Unter dem Begriff des sich in den 1960ern entwickelten Neokonservatismus verstehen Pädagogen fundamentale, konservative Merkmale, wie z. B. die Vorrangigkeit der Familie, der Heimat und des Staates sowie die Wichtigkeit der Religion. Neokonservatismus unterscheidet sich jedoch von anderen Formen des traditionellen Konservatismus. Der Neokonservatismus ist bestrebt, aktiv Veränderungen zu befördern und nicht starr an Vergangenen festzuhalten. Die besonders durch den Philosophen Hermann Lübbe¹⁷², die Kinderpsychologin Christa Meves¹⁷³ und den Erziehungswissenschaftler Wolfgang Brezinka¹⁷⁴ vertretene Auffassung, dass Tugenden, wie z. B. Disziplin, Fleiß und Ordnung wichtige Bestandteile der neokonservativen Pädagogik sind, hat gerade in den letzten Jahren viele Befürworter im pädagogischen Bereich gefunden. Auch pädagogische Publikationen, wie z. B. „Jetzt reicht’s: Schüler brauchen Erziehung!“¹⁷⁵ oder „Von der Pflicht zu führen“¹⁷⁶ weisen auf pädagogische Tendenzen hin, die neokonservative Ansätze in den Fokus rücken. Im Gegensatz zu Auffassungen am Anfang der 1970er sollen Lehrkräfte heute verstärkt Grenzen setzen können. Insbesondere in Bezug auf herausfordernde Unterrichtssituationen bitten Lehramtsanwärter*innen ihre Ausbilder*innen immer wieder um Ideen und Handlungsalternativen. Szenisches Lernen bietet auch hier wieder die Möglichkeit, Unterrichtssituationen im Nachhinein zu reflektieren, indem diese nachgespielt werden. Lehramtsanwärter*innen können so erkennen, ob ihre Art der Grenzziehung im Unterricht erfolgreich ist und inwieweit neokonservative Ansätze in diesem Zusammenhang hilfreich sind, wie z. B. in der Übung „So geht es weiter“¹⁷⁷.

- Perspektive der **Humanistischen Psychologie**

Vertreter der Humanistischen Psychologie, wie z. B. der Psychologe Abraham Maslow¹⁷⁸, sehen Menschen als gesunde, sich selbst verwirklichende und schöpferische Persönlichkeiten an, denen alle Möglichkeiten gegeben werden müssen, sich frei entfalten zu können. Maslows Theorie der Humanistischen Psychologie wurde u. a. vom Psy-

¹⁷² Vgl. Lübbe 1980; Lübbe 1981.

¹⁷³ Vgl. Meves 2003.

¹⁷⁴ Vgl. Brezinka 1993.

¹⁷⁵ Kreter 2005.

¹⁷⁶ Bueb 2008.

¹⁷⁷ Vgl. Übung „So geht es weiter“ (Nr. 09) im Kapitel 6.2.1.

¹⁷⁸ Vgl. Maslow 1981.

chotherapeuten Carl Rogers aufgegriffen. Rogers übertrug die Erkenntnisse auf konkrete zwischenmenschliche Situationen.¹⁷⁹ Seine Grundannahme lautet:

„Das Individuum verfügt potentiell über unerhörte Möglichkeiten, um sich selbst zu begreifen und seine Selbstkonzepte, seine Grundeinstellung und sein selbstgesteuertes Verhalten zu verändern; dieses Potential kann erschlossen werden, wenn es gelingt, ein klar definiertes Klima förderlicher psychologischer Einstellungen herzustellen.“¹⁸⁰

Diese Sichtweise des Lernens stellt grundlegende menschliche Bedürfnisse, wie z.B. Sicherheit und Geborgenheit in den Mittelpunkt. Wenn diese menschlichen Grundbedürfnisse in der Schule erfüllt sind, können sich Lernende selbst verwirklichen. Lehramtsanwärt*innen müssen sich selbst hinterfragen, ob es ihnen wichtig ist, dass auch in ihrem Unterricht diese menschlichen Grundbedürfnisse erfüllt sind, und zwar sowohl für sich selbst als auch für die Lernenden. Szenisches Lernen bietet hier zahlreiche Übungen, um den Lernenden Sicherheit und Geborgenheit zu vermitteln. Diese Übungen¹⁸¹ können von Lehramtsanwärt*innen ausprobiert und eingesetzt werden. Durch das Training in diesem Bereich erfahren die Lehramtsanwärt*innen Sicherheit und Teilhabe.

- Perspektive des **Konstruktivismus**

Vertreter konstruktivistischer Ideen sehen Lernen als Konstruktionsprozess an. Lernende erschaffen sich im Lernprozess selbst eine eigene, individuelle Sicht auf die Lerngegenstände. Seit dem Ende des 20. Jahrhunderts versuchen Pädagog*innen konstruktivistische Ideen¹⁸² in Unterrichtsmethoden einfließen zu lassen. So erweiterten sich über die Jahre hinweg Unterrichtsverfahren von eher instruktionistischen (Lehrervortrag etc.) hin zu mehr konstruktivistischen (Gruppenarbeit etc.) Methoden und Sozialformen in allen Schulformen und Unterrichtsfächern.

Lernen durch Lehren ist eine Unterrichtsform, die durch den Didaktiker Jean-Pol Martin¹⁸³ etabliert wurde und grundlegende konstruktivistische Ansätze verfolgt. Bei dieser Methode konstruiert die Lerngruppe gemeinsam neues Wissen und die Gruppenmitglieder lernen voneinander. Ähnlich funktioniert auch Szenisches Lernen, wenn die Lern-

¹⁷⁹ Vgl. Rogers 1984.

¹⁸⁰ Rogers 2012, S. 66 f.

¹⁸¹ Vgl. z. B. Übung „Führen und geführt werden“ (Nr. 31) im Kapitel 6.2.4.

¹⁸² Vgl. Siebert 1998; Arnold & Siebert 2003; Reich 2006.

¹⁸³ Vgl. Martin 2011.

gruppe gemeinsam individuelle Verhaltensweisen in verschiedenen Situationen erspielt und reflektiert. Die Lehramtsanwärter*innen lernen dann aus der Vielfalt der Ideen ihr eigenes Wissen zu konstruieren.

Der Auffassung des Konstruktivismus nach bauen sich Lernende ein Weltbild nach eigenen, denkenden und handelnden Aktivitäten auf. „Ein vom Konstruktivismus ausgehender Lernbegriff versteht unter Lernen im Allgemeinen einen eigen-aktiven, konstruktiven und kumulativen, sozial gestützten und interaktiven Prozess, der möglichst kontextgebunden (situativ) und problembezogen ist.“¹⁸⁴ Aus dieser Feststellung des Bildungswissenschaftlers Rudolf Isler folgt für eine Lehrerpersönlichkeit, dass sie durch Herstellen von Lernsettings das persönliche Handeln Lernender steuern sollte. Von einer eher unstrukturierten Lehrerpersönlichkeit müssen Lehramtsanwärter*innen den Übergang zu einer Lehrerpersönlichkeit schaffen, die Lernprozesse planen, instruieren und begleiten kann. Diese Auffassung teile ich uneingeschränkt. Auch hier kann Szenisches Lernen eine Übungs- und Reflexionsmöglichkeit bieten, da Übungen und Reflexionen im Szenischen Lernen immer strukturiert ablaufen müssen¹⁸⁵ und im Szenischen Lernen sehr schnell deutlich wird, wenn diese Struktur nicht ausreichend ist. Dann ist das Endergebnis von Übungen oder Reflexionen in der Regel für die Teilnehmenden unklar und damit unbefriedigend.

Insgesamt stelle ich fest, dass die hier erläuterten reformpädagogischen Bestrebungen Merkmale für Lehrerpersönlichkeiten beschreiben, die bis heute Einfluss auf die Lehrkräftebildung haben. Pädagogische Ideen der letzten Jahrzehnte bieten m.E. unterschiedliche Ansichten auf Lehrerpersönlichkeiten, sind manchmal ähnlich, teilweise aber auch divergent. Aktuell kommt der Pädagoge John Hattie zu der Erkenntnis: „das aktuelle Mantra, wonach es *auf die Lehrperson ankommt* [Hervorhebung des Verfassers]“¹⁸⁶, ist missverständlich. In seinen Untersuchungen stellte sich heraus, dass eine ausgeprägte Lehrerpersönlichkeit positive Effekte auf den Lernerfolg der Lernenden haben kann. Die Befunde Hatties bestätigen, dass eine Lehrkraft mit ihrer Persönlichkeit ein wichtiger Bestandteil wirksamen Unterrichts sein kann, wenn bestimmte Persönlichkeitsmerkmale ausgeprägt sind. Es gibt jedoch kein einheitliches Lehrkräftepersönlichkeitsgen, das einen idealen Lehrkräftepersönlichkeitstyp auszeichnet und an dem sich Lehramtsanwär-

¹⁸⁴ Isler 2011, S. 38.

¹⁸⁵ Vgl. Übung „Blicke schweifen lassen“ (Nr. 01) und Übung „Fragen stellen und warten“ (Nr. 02) im Kapitel 6.2.1.

¹⁸⁶ Hattie et al. 2013, S. 127.

ter*innen messen lassen können. Vielmehr muss im Zentrum der Entwicklung von Lehrerpersönlichkeiten der detaillierte Blick auf deren Ambivalenzen liegen und den dazugehörigen Auswirkungen auf Unterricht und Lernende. Die Sicht auf Lehrerpersönlichkeiten durch das empirisch gut abgesicherte Fünf-Faktoren-Modell „Big Five“¹⁸⁷ mit seinen relativ stabilen psychologischen Persönlichkeitsmerkmalen, wird der Komplexität einer Lehrerpersönlichkeit bei weitem nicht gerecht. Zudem sind die Merkmale nicht speziell für den Lehrkräfteberuf von Bedeutung, sondern treffen auf eine Vielzahl von Berufen zu. Seit den 1990er Jahren rücken daher immer stärker das Lehrerhandeln und die Lehrkräfte-Lernenden-Interaktion in den Fokus der Persönlichkeitsforschung über Lehrkräfte.¹⁸⁸ Professionelles Lehrkräftehandeln zeigt sich demzufolge darin, dass Lehrkräfte in unterschiedlichsten Alltagssituationen im Bereich Schule subjektbezogen, situationsadäquat und sachangemessen reagieren können. Weiterhin gehören ein fundiertes fachdidaktisches Wissen, ein hohes Maß an Reflexionsvermögen sowie Erfahrungen, wie Kompetenzerwerb im Unterricht erfolgen kann, zur Grundlage des Handelns einer Lehrkraft. Der Pädagoge Hilbert Meyer zählt neun Anforderungsaspekte zur Lehrerpersönlichkeit:

- Klassenführung,
- Beziehungsarbeit,
- Lehr- und Lernlogik,
- Wissen,
- Handwerkszeug,
- Ethos,
- Weiterlernen,
- Gesunderhalten,
- pädagogischer Takt.¹⁸⁹

¹⁸⁷ „Bereits in der 1930er Jahren begann die Entwicklung der sogenannten Big Five [...]. Heute gelten sie international als universales Standardmodell, das in tausenden Studien angewendet wurde und verschiedene Persönlichkeitsmerkmale empirisch am besten beschreibt. [...] Basierend auf der lexikalischen Methode haben die amerikanischen Psychologen Gordon Allport und Henry Sebastian Odbert fünf Hauptfaktoren ermittelt, die in der Persönlichkeit jedes Mensch angelegt sind. [...] es beruht auf den Hauptfaktoren Openness (Offenheit für Erfahrungen), Conscientiousness (Gewissenhaftigkeit), Extraversion (Extraversion), Agreeableness (Verträglichkeit), Neuroticism (Neurotizismus). Jede dieser Eigenschaften wurde definiert, außerdem wurden jeweils die dazugehörenden schwachen und starken Ausprägungen festgelegt.“ Geppert 2020; vgl. Saum-Aldehoff 2007.

¹⁸⁸ Vgl. Buer & Squarra 1995; Combe & Buchen 1996; Weinert & Helmke 1996; Bromme 1997; Herrmann 1999; Dann 2000.

¹⁸⁹ Vgl. Meyer & Wendt 2011, S. 59.

Insbesondere die Bereiche Klassenführung, Beziehungsarbeit, Handwerkszeug und pädagogischer Takt können sich Lehramtsanwärter*innen mit Mitteln des Szenischen Lernens individuell erarbeiten. Lehramtsanwärter*innen agieren im Szenischen Lernen direkt miteinander und können so Beziehungen wahrnehmen, ausprobieren und reflektieren, wie z. B. in den Übungen „Was sage ich dir?“¹⁹⁰, „Das vergisst du nie!“¹⁹¹ und „Und wer bist du?“¹⁹². Hierfür ist Szenisches Lernen besonders gut geeignet. Der pädagogische Takt, also die Gratwanderung zwischen Distanz und Nähe in der Arbeit mit Lernenden ist auch ein Bereich, der mit Mitteln des Szenischen Lernens erprobt, trainiert und reflektiert werden kann, z. B. mit den Übungen „Nähe und Distanz“¹⁹³ und „Raumverletzung wahrnehmen“¹⁹⁴.

Aus konstruktivistischer Sicht ist eine Lehrerpersönlichkeit ein kontextabhängiges Konstrukt, das im Laufe des Berufslebens Veränderungen unterworfen ist und daher ständig modifiziert wird.¹⁹⁵ Diese Anpassungs- und Veränderungsprozesse werden von alltäglichen Interaktionen beeinflusst. Auch ich schließe mich dieser konstruktivistischen Sicht auf Lehrerpersönlichkeiten an, obwohl eine Änderung oder Entwicklung nur schwer messbar ist und damit konkrete Beweise fehlen. Dennoch führen Reflexionsphasen der Lehrkräfte im Szenischen Lernen zum Hinterfragen der eigenen Lehrerpersönlichkeit und langfristig vielleicht auch zu Veränderungen. Ein Angebot innerhalb des Vorbereitungsdienstes für Lehrämter zur Thematisierung und Reflexion dieser Veränderungen, kann zunächst aber auch auf Ablehnung bei den Lehramtsanwärter*innen stoßen. Lehramtsanwärter*innen müssen sich daher bewusst werden, ob und welcher Entwicklungsbedarf für das eigene Lehrerhandeln besteht. Anschließend müssen sich Lehramtsanwärter*innen als selbstverantwortliche und auch eigenaktive Lernende im Szenischen Lernen sehen. Außerdem müssen die Lehramtsanwärter*innen im Szenischen Lernen offen sein für Reflexionsprozesse. In einem ersten Schritt sensibilisieren Übungen aus dem Theaterbereich die Lehramtsanwärter*innen für die Thematik Lehrerpersönlichkeit. Erst danach stehen tiefergehende Betrachtungen verschiedener Aspekte der Lehrerpersönlichkeit im Fokus Szenischen Lernens. Lehramtsanwärter*innen können erst dann zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung unterscheiden, wenn die Ausbilder*innen sie einerseits kontinuierlich positiv bestätigen, um damit erwünschtes Verhalten zu stabilisie-

¹⁹⁰ Vgl. Übung „Was sage ich dir?“ (Nr. 03) im Kapitel 6.2.1.

¹⁹¹ Vgl. Übung „Das vergisst du nie!“ (Nr. 08) im Kapitel 6.2.1.

¹⁹² Vgl. Übung „Und wer bist du?“ (Nr. 10) im Kapitel 6.2.1.

¹⁹³ Vgl. Übung „Nähe und Distanz“ (Nr. 12) im Kapitel 6.2.2.

¹⁹⁴ Vgl. Übung „Raumverletzung wahrnehmen“ (Nr. 13) im Kapitel 6.2.2.

¹⁹⁵ Vgl. Mietzel 2002; Reich 2006.

ren, und andererseits Orientierungshilfen zur Weiterentwicklung anbieten. Dies kann auch im geschützten Rahmen Szenischen Lernens, während der Reflexionsphasen innerhalb der Seminargruppe, gemeinsam geschehen.

3.1.3 Standards der Kultusministerkonferenz zur Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit

Parallel zur Entwicklung von Bildungsstandards für Lernende hat die Kultusministerkonferenz auch Standards für die Lehrkräftebildung erarbeitet.¹⁹⁶ Dies betrifft sowohl bildungswissenschaftliche Teile der Lehrkräftebildung als auch fachliche und fachdidaktische Bereiche, wobei letztgenannte weniger kompetenzorientiert, sondern eher im Sinne von Stoffverteilungsplänen ausgestaltet worden sind. Standards sind sowohl für die universitäre als auch für die berufsvorbereitende Phase im Vorbereitungsdienst für Lehrämter von der Kultusministerkonferenz der Länder festgelegt. Die Standards der Kultusministerkonferenz sind seither zur Leitorientierung für jegliche Reformierungsarbeiten an bildungswissenschaftlichen Curricula in der Lehrkräftebildung herangezogen worden. Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) hat die am 12.06.2014 verabschiedeten Standards für die Lehrerbildung¹⁹⁷ in vier Kompetenzbereiche zu insgesamt elf Kompetenzen aufgeschlüsselt, die es in der Hochschule, dem Vorbereitungsdienst für Lehrämter und der Ausbildungsschule zu vermitteln gilt:

1. Unterrichtsplanung,
2. Gestaltung von Lernsituationen,
3. Selbstbestimmtes Lernen und Arbeiten,
4. Lebensbedingungen von Lernenden,
5. Werte- und Normenvermittlung,
6. Konfliktbewältigung,
7. Lernvoraussetzungen,
8. Leistungsentwicklung und -bewertung,
9. Anforderungen an den Beruf,
10. Fort- und Weiterbildung,

¹⁹⁶ Unter Standards verstehe ich die Entwicklungsstufen von Kompetenzen zu bestimmten Zeitpunkten. Als Kompetenz verstehe ich den handelnden Umgang mit Wissen, um damit Probleme zu lösen. Ich schließe mich hier der Definition von Franz Weinert an. Demnach lernt man Kompetenzen ausschließlich im Handeln und zeigt sie auch im Handeln. Eine Parallele hierzu sind die Begriffe Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Ähnliches beschreiben. Vgl. Weinert 2001, S. 27 f.

¹⁹⁷ Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014.

11. Beteiligung an schulischen Projekten und Vorhaben.¹⁹⁸

Gerade für praktische Ausbildungsabschnitte beschreibt die Kultusministerkonferenz hierbei Standards, die an mehreren Stellen eine ausgeprägte weitere Entwicklung der Persönlichkeit von Lehramtsanwärter*innen erwartet, um so den Anforderungen des beruflichen Handelns im Lehramt gerecht zu werden. In den didaktisch-methodischen Vorschlägen zur Entwicklung dieser Kompetenzen wird Szenisches Lernen ansatzweise benannt, indem z. B. „Rollenspiel“ und „Unterrichtssimulationen“¹⁹⁹ und auch eine „Reflexion der eigenen biographischen Lernerfahrungen“²⁰⁰ vorgeschlagen werden.

Überregionale, durch die Kultusministerkonferenz implementierte einheitliche Lehrerbildungsstandards werden nach Isler in der Praxis durch „mehrheitlich provinzielle Beliebigkeit“²⁰¹ konterkariert. Für den Vorbereitungsdienst der Lehrämter in Berlin kann ich diese Feststellung nicht durchgängig bestätigen. Der Berliner Vorbereitungsdienst für Lehrämter hat bewusst Module und Modulbausteine entwickelt, die sich stark an den Standards für Lehrkräftebildung der Kultusministerkonferenz orientieren.²⁰² Inwieweit sich die Berliner Universitäten mit ihrem Lehrangebot für die Lehrkräftebildung durchweg an den Standards der Lehrkräftebildung orientieren, kann ich an dieser Stelle nicht hinreichend untersuchen. Der Pädagoge Rudolf Isler sieht grundsätzlich drei Bereiche, in denen sich die Lehrkräftebildung in der Bundesrepublik Deutschland in den letzten Jahren zu entwickeln versuchte:

1) Ein großer Entwicklungsbereich sind fachwissenschaftliche Inhalte der Lehrkräftebildung, zu denen neben dem fachlichen Wissen zunehmend auch curriculare und pädagogische Inhalte hinzugekommen sind. Gerade im pädagogisch-psychologischen Bereich, zu dem neben dem Klassenmanagement auch die Lehrerpersönlichkeit zählt, entdeckten u. a. die Pädagogen Hendrik Beyer²⁰³, Wolfgang Kindler²⁰⁴ und Oliver Hechler²⁰⁵

¹⁹⁸ Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2014, S. 85 ff.

¹⁹⁹ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014, S. 6.

²⁰⁰ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014, S. 6.

²⁰¹ Isler 2011, S. 41.

²⁰² Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2014, S. 9 ff. und S. 33 ff. Im Allgemeinen Seminar bieten die Ausbilder*innen zwei Module mit den Schwerpunkten Unterrichten sowie Erziehen und Innovieren an. Diese Module sind in 4-6 Modulbausteine unterteilt, deren Ziele eng an den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz für die Lehrkräftebildung angelehnt sind.

²⁰³ Vgl. Beyer 2012.

²⁰⁴ Vgl. Kindler 2016.

²⁰⁵ Vgl. Hechler 2017.

Entwicklungsbedarf. Lehramtsanwärter*innen sollen hierbei insbesondere ihre Fähigkeit zur Selbstreflexion entwickeln, was im Szenischen Lernen auch ein Grundpfeiler ist.

2) Ein zweiter Bereich sind die Formulierungen von Standards für die Lehrkräftebildung. Das Vorhandensein von Standards²⁰⁶ ermöglicht erst die konkrete Formulierung von Kompetenzen.²⁰⁷ So ist z. B. für die Bildung der Lehrerpersönlichkeit in den Standards der Kultusministerkonferenz u.a. formuliert:

„Standards in der Lehrerbildung beschreiben Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften. Sie beziehen sich auf Kompetenzen und somit auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügt. [...] Die curricularen Schwerpunkte der Bildungswissenschaften in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern sind: [...] Beruf und Rolle des Lehrers – Lehrerprofessionalität; Berufsfeld als Lernaufgabe; Umgang mit berufsbezogenen Konflikt- und Entscheidungssituationen“.²⁰⁸

Die Formulierung von Kompetenzen bewegt die Ausbilder*innen dazu, an konkreten Problemen aus der Schulpraxis zu arbeiten, um die Lehramtsanwärter*innen kompetent im Lösen dieser Probleme werden zu lassen. Ein kompetenzorientierter Vorbereitungsdienst für Lehrämter ist immer outputorientiert und damit konkret bewertbar und entwicklungsorientiert. Wenn z. B. bezüglich der Kompetenz „demokratische Werte und Normen vermitteln“²⁰⁹ die Lehramtsanwärter*innen im Seminar nach konkreten Lösungsmöglichkeiten suchen, mit welchen Mitteln sie die Lernenden an der Unterrichtsplanung beteiligen und diese Lösungsideen dann in der Schulpraxis auf ihre jeweiligen Lerngruppensituationen anwenden, können sie ihren Kompetenzzuwachs konkret bewerten und ihre Entwicklung nachvollziehen.

Solche Lernsituationen zu planen, damit Lehramtsanwärter*innen Kompetenzen entwickeln, verlangt Ausbilder*innen, die über kompetenzorientierte Planungsideen verfügen, wie es z. B. auch der Pädagoge Josef Leisen fordert.²¹⁰ Leisen ist selbst Ausbilder im Vorbereitungsdienst für Lehrämter und seinen Feststellungen schließe ich mich an. Sein

²⁰⁶ Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014, S. 7 ff.

²⁰⁷ Vgl. Fußnote 196.

²⁰⁸ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014, S. 7 ff.

²⁰⁹ Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2014, S.40.

²¹⁰ Vgl. Leisen et al. 2007.

Lehr-Lern-Modell²¹¹ bietet sich sowohl für die Planung des Schulunterrichts als auch für die Planung der Seminararbeit im Vorbereitungsdienst für Lehrämter an.

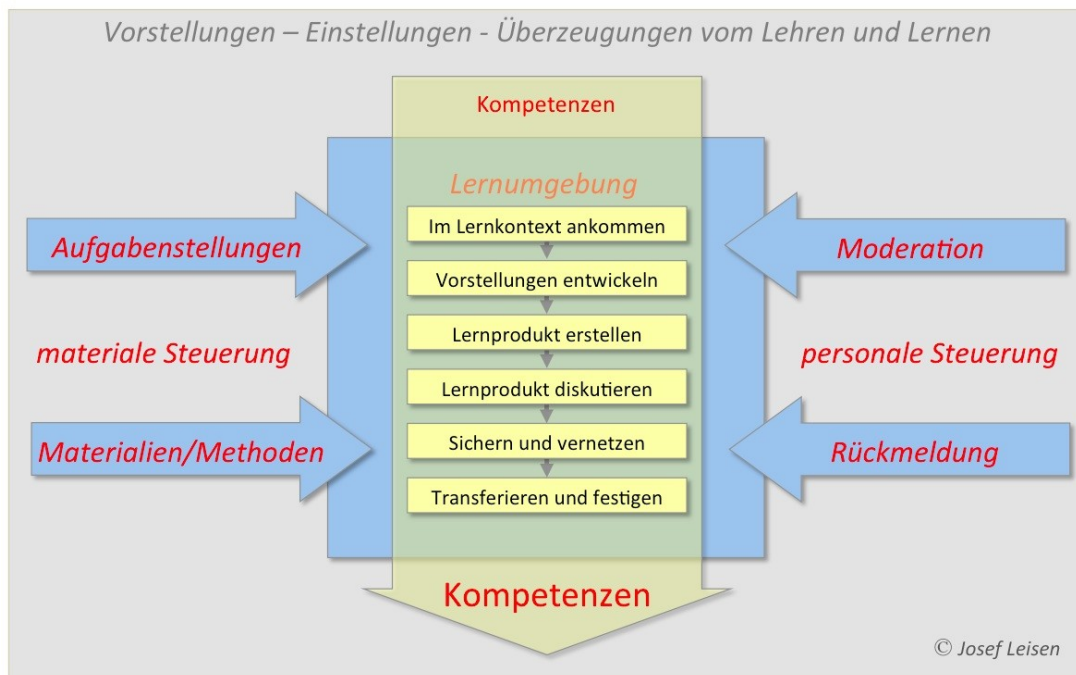


Abbildung 1: Lehr-Lern-Modell von Josef Leisen²¹²

Szenisches Lernen als Lernform im Vorbereitungsdienst für Lehrämter einzusetzen, kann Lehramtsanwärter*innen insbesondere dabei helfen, Vorstellungen zu entwickeln, Ergebnisse zu sichern, zu vernetzen und zu transferieren. Die Übungen „Danke für ihren Besuch“²¹³ und „Entschuldigung“²¹⁴ sind hier gute Beispiele für den Einsatz Szenischen Lernens auf der Basis von Leisens Lehr-Lern-Modell²¹⁵. Das Modell geht davon aus, dass die Lehramtsanwärter*innen bereits mit einem Grundstock an Kompetenzen ausgestattet sind, wenn sie auf eine konkrete Aufgabe oder ein konkretes Problem (z. B. Wie können Lernende an der Unterrichtsplanung in meinem Unterricht beteiligt werden?) treffen. Mit Hilfe Szenischer Lernprozesse, z. B. indem konkrete Unterrichtssequenzen nachgespielt werden, entwickeln die Lehramtsanwärter*innen Vorstellungen und erarbeiten Handlungsweisen, die sie schriftlich fixieren. Diese Lernprodukte reflektieren die Lehramtsanwärter*innen, indem sie ihre Ideen vorspielen und sich von der Seminar-

²¹¹ Vgl. Leisen 2011, S. 25.

²¹² Leisen 2019.

²¹³ Vgl. Übung „Danke für ihren Besuch“ (Nr. 37) im Kapitel 6.2.4.

²¹⁴ Vgl. Übung „Entschuldigung“ (Nr. 38) im Kapitel 6.2.4.

²¹⁵ Vgl. Leisen 2011, S. 25.

gruppe Rückmeldungen einholen, die dann das Ergebnis sichern, vernetzen und auf andere Lerngruppen transferieren lassen.

Aufgabe der Ausbilder*innen ist es, in diesem Modell zu moderieren, zu spiegeln, die konkrete Problemstellung zu präsentieren und geeignete Medien und Methoden, wie z. B. Übungen des Szenischen Lernens, zur Verfügung zu stellen. So wird Szenisches Lernen zur hilfreichen Methode im Vorbereitungsdienst für Lehrämter, um Kompetenzen zu entwickeln, zu reflektieren und zu festigen.

3) Ein besonderer Bereich, der gerade in den letzten Jahren im Fokus der Lehrerbildung steht, ist die „Professionsorientierung“²¹⁶, die besagt, dass ganz eindeutig die pädagogische Praxis im Fokus des Vorbereitungsdienstes für Lehrämter steht. Im Vorbereitungsdienst für Lehrämter müssen daher die Lehramtsanwärter*innen primär an realen pädagogischen Problemsituationen des Berufsfeldes arbeiten und sekundär an fachdidaktischen Fragen.

„Auch wenn die Grundlagen des Studiums disziplinär sind, muss es immer auf die Anforderungen im Beruf ausgerichtet sein und ein Wissen und Können fördern, das deren Bewältigung ermöglichen – und nicht hauptsächlich auf eine wissenschaftliche Tätigkeit vorbereiten.“²¹⁷

Für mich bedeuten die Feststellungen des Züricher Pädagogen Rudolf Isler eine Unterstützung meiner Sichtweisen.²¹⁸ Den entdeckten Entwicklungsbedarf im Bereich der Lehrerpersönlichkeit müssen Ausbilder*innen verstärkt in den Fokus der Lehrkräftebildung rücken. Die derzeit geltenden Standards für Lehrkräftebildung²¹⁹ bekräftigen die Forderung, dass Lehramtsanwärter*innen im Bereich der Lehrerpersönlichkeit ihre Kompetenzen entwickeln müssen. Forderungen der Kultusministerkonferenz beziehen sich dabei auf „Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügt. Dabei schließt berufliches Handeln auch die Kompetenz zu kollegialer Zusammenarbeit und zur Kooperation mit anderen Professionen und Einrichtungen ein.“²²⁰ Ziel sollte es also sein, dass Lehrkräfte die umfangreichen Anforderungen im Lehrkräfteberuf bewältigen können. Szenisches Lernen bietet Lehramtsanwärter*innen eine Möglichkeit zur Kompetenzerweiterung in den Bereichen

²¹⁶ Isler 2011, S. 42.

²¹⁷ Isler 2011, S. 42.

²¹⁸ Vgl. Kapitel 2.

²¹⁹ Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2008.

²²⁰ Ebd. S. 4.

„Beruf und Rolle des Lehrers“²²¹ oder auch „Kommunikation“²²², indem es Lehramtsanwärter*innen ermöglicht, Bereiche ihrer Lehrerpersönlichkeit zu reflektieren und zu trainieren. So können Lehramtsanwärter*innen z.B. „berufsbezogene Konflikt- und Entscheidungssituationen“²²³ oder auch „Interaktion und Konfliktbewältigung als grundlegende Elemente der Lehr- und Erziehungstätigkeit“²²⁴ nicht theoriegeleitet erlernen, sondern nur im praktischen Tun und szenischem Erspielen dieser Situationen. Wie sich Lehramtsanwärter*innen verhalten, wenn sie in den Klassenraum kommen und zwei Lernende in einen Kampf verwickelt sind, können sie nicht theoretisch lernen und auch nicht in der realen Situation, sondern nur, indem sie diese Situation nachspielen, nachstellen und anschließend Verhaltensmöglichkeiten reflektieren, und zwar gemeinsam mit den anderen Lehramtsanwärter*innen.²²⁵

3.1.4 Lehramtsanwärter*innen reflektieren ihren Unterricht und entwickeln ihn weiter

Es existieren im englischsprachigen Raum mehrere Bezeichnungen für die Fähigkeit den eigenen Unterricht kritisch zu betrachten: „reflection“²²⁶, „reflective thinking“²²⁷, „core reflection“²²⁸, „reflective inquiry“²²⁹, „reflective practice“²³⁰ und „reflective teaching“²³¹. Szenisches Lernen bietet mit seinen Übungen hervorragende Reflexionsmöglichkeiten von Situationen, Verhaltensweisen und Erlebnissen.²³² Reflektieren zu können ist m.E. die wichtigste Kompetenz, die Lehramtsanwärter*innen im Vorbereitungsdienst für Lehrämter entwickeln sollten. Reflektieren ist prozessbezogen und lösungsorientiert. Bereits der US-amerikanische Pädagoge John Dewey²³³ und später auch der Philosoph Donald Schön²³⁴ haben sich mit der Erforschung der Reflexionsfähigkeit innerhalb der Lehrkräftebildung auseinandergesetzt. Seit über 30 Jahren gibt es eine große Bewegung zum „reflective teaching“, die mittlerweile auch den deutschsprachigen Raum erreicht hat. Aktuelle Konzepte hierzu kommen zum Beispiel vom Didaktiker Urs Ruf, vom Pädago-

²²¹ Ebd.

²²² Ebd. S. 5.

²²³ Ebd. S. 4.

²²⁴ Ebd. S. 5.

²²⁵ Vgl. Übungen „Zwischen den Stühlen“ (Nr. 25) im Kapitel 6.2.3 und „Oder so“ (Nr. 40) im Kapitel 6.2.4.

²²⁶ Zwart et al. 2005.

²²⁷ Cole 1997.

²²⁸ Korthagen et al. 2013.

²²⁹ Lyons 2010.

²³⁰ Voerman 2014.

²³¹ Meyer et al. 2016, S. 13.

²³² Vgl. Übungen „Zeitraffer“ (Nr. 19) im Kapitel 6.2.2 und „Wie redest du mit mir?“ (Nr. 27) im Kapitel 6.2.3.

²³³ Vgl. Dewey 1933.

²³⁴ Vgl. Schön 1983.

gen Andreas Gruschka oder der Pädagogin Kerstin Tschekan.²³⁵ Alle Autor*innen betonen, dass Handeln und Reflektieren eng miteinander verbunden sind. Nur so kommt man von einer „reflective teacher education“ zu einem „reflective teaching“.²³⁶

Reflektierende Lehramtsanwärter*innen:

- überlegen, wie sie auf Lernende wirken, z.B. durch Spiegelung anderer Lehramtsanwärter*innen innerhalb der Seminargruppe,
- kontrollieren ihr Handeln methodisch, z.B. durch bewussten Einsatz von Statushandlungen²³⁷,
- ziehen Konsequenzen aus den Reflexionen und handeln, indem sie Haltungen, Techniken und Strukturen im Unterricht proben bzw. trainieren u.a. mit Hilfe Szenischen Lernens, denn Szenisches Lernen lebt vom Reflektieren und ist durchweg praktisch angelegt.²³⁸

Szenisches Lernen hilft also den Lehramtsanwärter*innen, indem es einen Raum zur Reflexion auf Augenhöhe und im Dialog ermöglicht.²³⁹

Die Fähigkeit, das eigene berufliche Handeln zu reflektieren, stellt eine wichtige Grundlage der Persönlichkeit von Lehramtsanwärter*innen dar. Szenisches Lernen ermöglicht es, über Erfahrungen, Haltungen und Empfindungen zu reflektieren, denn die Reflexion szenischer Lernprozesse ist wichtiger Bestandteil dieser Lernform.

In den Überlegungen des Philosophen Donald Schön zum reflektierenden Praktiker spielt aber Szenisches Lernen keine Rolle, vielmehr geht es um kreative Denkvorgänge während des Reflektierens, z.B. durch Portfolioarbeit.²⁴⁰ Auch der Pädagoge Herbert Altrichter unterstützt Schöns Theorien und schlägt vor: „Wer Schöns Theorien des Reflektierenden Praktikers wirklich ernst nimmt, müsste die Lehrerbildung vom Kopf auf die

²³⁵ Vgl. Ruf et al. 2008; Gruschka 2011; Tschekan 2011.

²³⁶ Menter et al. 2010.

²³⁷ Vgl. Kapitel 5.1.3.

²³⁸ Vgl. Kapitel 6.2.

²³⁹ Der Erziehungswissenschaftler Diethelm Wahl empfiehlt Lehrkräften regelmäßig über ihren Unterricht und ihre Persönlichkeit zu reflektieren. Hierin sieht er eine große Chance zur Unterrichtsentwicklung. Anneliese Kreis hat hierfür das Konzept des Kollegialen Unterrichtsscoachings entwickelt, das eine Reflexion über Unterricht und Erziehung auf Augenhöhe durch Ko-Konstruktion ermöglicht. Im gemeinsamen Gespräch zwischen Coach und Coachee werden Unterrichtssituationen besprochen und reflektiert. Anneliese Kreis geht jedoch nicht so weit, Situationen nachzustellen oder durch gezielte Übungen Persönlichkeitsmerkmale zu trainieren. Hier geht Szenisches Lernen bedeutend weiter. Vgl. Staub 2004; Wahl 2005.

²⁴⁰ Vgl. Schön 1983.

Füße stellen und den gesamten Bildungsprozess aus dem praktischen Tun heraus konzipieren"²⁴¹.

Dieser Feststellung schließe ich mich uneingeschränkt an und behaupte, dass Szenisches Lernen eine methodische Grundlage bietet, um in der Lehrkräftebildung durchgängig praktisch und reflektierend zu arbeiten. Kompetenzorientierte Lehrkräftebildung bietet hierfür eine Ansatzmöglichkeit, da sie die Kompetenzentwicklung der Lehramtsanwärter*innen von der Person aus sieht. Der Paradigmenwechsel von der Inhaltsorientierung zur Kompetenzorientierung bedeutet für didaktische Konzeptionen von Ausbildung auch, dass Lehramtsanwärter*innen die Perspektive der Lernenden systematisch berücksichtigen und sie in ihren individuellen Lernprozessen unterstützen. Die Konzeption seminardidaktischer Aufgaben innerhalb Szenischen Lernens wird dabei sowohl durch die Perspektive der Lehramtsanwärter*innen (in Anknüpfung an den Ausbildungsstand) als auch durch die Orientierung an den auszubauenden Professionen und fachlichen Kompetenzen bestimmt. Szenisches Lernen in einer reflexionsorientierten Lehrkräftebildung:

- geht von konkreten Handlungssituationen der Lehramtsanwärter*innen aus,
- beachtet einen Wechsel von Aktion und Reflexion innerhalb der Lernprozesse,
- ermutigt zu persönlichen Fragen und Anregungen und lässt diese zu,
- schließt kooperative und auch individualisierende Lernformen ein.

Szenisches Lernen kann Teil einer praxis- und reflexionsorientierten Lehrkräftebildung sein, die im Gegensatz zu einer rein theoriegeleiteten und nur auf Musterbeispielen beruhenden Lehrkräftebildung steht.²⁴² Übungen im Szenischen Lernen, durch die Lehramtsanwärter*innen ihre Persönlichkeitsmerkmale reflektieren, können nur auf eine Seminarsitzung bezogen sein oder auch einen längerfristigen Entwicklungsprozess begleiten, z. B. indem Lehramtsanwärter*innen in regelmäßig wiederkehrenden Abständen Verhaltensweisen in bestimmten Situationen und Handlungen reflektieren.²⁴³ Szenisches Lernen wird so für Seminarleitungen eine Möglichkeit, um den Seminaralltag zu bereichern und um gemeinsam mit Lehramtsanwärter*innen zu reflektieren und Kompetenzen zu entwickeln. Hierfür müssen Seminarleitungen dem Szenischen Lernen gegenüber nicht nur positiv eingestellt sein, sondern Szenisches Lernen auch selbst ausprobiert,

²⁴¹ Altrichter 2000, S. 219.

²⁴² Vgl. Meyer et al. 2016.

²⁴³ Vgl. z. B. die Übung „Von 1-20“ (Nr. 22) im Kapitel 6.2.3.

erlernt und angewandt haben. Übungen und Herangehensweisen, die eine Seminarleitung z. B. aus dem traditionellen Gebiet des Szenischen Spiels kennt und bereits erfolgreich eingesetzt hat, sind hierbei eine gute Ausgangsbasis für Szenisches Lernen.

„Wenn ich dann tatsächlich vor der Klasse stehe und ein Schüler der fünften Klasse meldet sich und fragt mich direkt, warum mache ich den Scheiß hier eigentlich, dann steht man erst mal da und ist baff!“²⁴⁴

Nicht nur Lehramtsanwärter*innen fehlen in solchen und ähnlichen Situationen Erfahrungen, um adäquat zu reagieren. Häufig verhalten sich Lehramtsanwärter*innen dann instinktiv, wehren ab, disziplinieren und greifen auf tradierte Muster zurück, über die sie sich dann erfahrungsgemäß ärgern. Oftmals nehmen Lehramtsanwärter*innen die negativen Emotionen, die mit diesen Situationen zusammenhängen, auch mit nach Hause und erleben dadurch Belastungen im Privatleben. Szenisches Lernen bietet Lehramtsanwärter*innen eine Möglichkeit, diese Erlebnisse zu thematisieren, zu reflektieren und Reaktionen langfristig zu verändern.

„Lehrerinnen und Lehrer verfügen über viel Erfahrungs- und sehr wenig systematisches, professionelles Wissen im Hinblick auf Wahrnehmen, Analysieren und Auslegen, Entscheiden, Planen, Durchführen und Evaluieren. Ihre didaktische Ausbildung tendiert gegen Null.“²⁴⁵ Wenn die Wirtschaftspädagogin Ingrid Lisop mit ihrer Aussage recht hat, fehlen in der Ausbildung der Lehrkräfte Erfahrungsräume, in denen Lehramtsanwärter*innen diese Kompetenzen trainieren können, besonders die Kompetenzen Wahrnehmen und Evaluieren. Ich schließe mich dieser Feststellung an, denn um an der Entwicklung der eigenen Lehrerpersönlichkeit arbeiten zu können, ist es unabdingbar, dass Lehramtsanwärter*innen ihre eigene Lehrerpersönlichkeit reflektieren können. Dies gelingt nur, wenn Lehramtsanwärter*innen das eigene Agieren und Verhalten aus der Distanz betrachten können. Der Philosoph Donald Schön stellt dazu fest:

*„In real-world practice, problems do not present themselves to the practitioner as given. They must be constructed from the materials of problematic situations which are puzzling, troubling, and uncertain. In order to convert a problematic situation to a problem, a practitioner must do a certain kind of work.“*²⁴⁶

²⁴⁴ Bräuer 2003, S. 490.

²⁴⁵ Lisop 1995, S. 142.

²⁴⁶ Schön 1983, S. 40.

Schöns Feststellung teile ich uneingeschränkt, da hierin auch eine Begründung liegt, dass Lehramtsanwärter*innen reale Situationen aus dem Schulalltag mithilfe Szenischen Lernens reflektieren, um daraus Konsequenzen für künftige ähnliche Situationen abzuleiten und um die eigene Lehrerpersönlichkeit damit weiterzuentwickeln. Dieses Reflektieren wird von Schön auch „reflection-in-action“²⁴⁷ genannt und ermöglicht es Lehramtsanwärter*innen, in Bezug auf ihre Persönlichkeit bislang unberücksichtigte Aspekte zu betrachten, deren Wirkung zu überprüfen und so die eigene Lehrerpersönlichkeit zu erweitern und zu differenzieren. Szenisches Lernen bietet genau diese geforderte „reflection-in-action“ in einem geschützten Erfahrungsraum an.

Ziel der Entwicklung von Lehrerpersönlichkeiten sollte also sein, dass Lehramtsanwärter*innen die Kompetenz besitzen, in verschiedenen Schulsituationen mit adäquaten Persönlichkeitseigenschaften agieren zu können. Schön bezieht diese „reflection-in-action“ ausschließlich auf Reaktionen; meiner Ansicht nach setzt die Reaktion aber eine entsprechende Haltung der Persönlichkeit voraus, um überzeugend wirken zu können. Daher geht es im Szenischen Lernen auch primär um die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit, damit sich Reaktionen von Lehrenden ändern. Hier geht Szenisches Lernen m. E. weiter als reflection-in-action:

*„Reflection-in-action has a critical function, [...] we may, in the process, re-structure strategies of action, understandings of phenomena, or ways of framing problems [...] Reflection gives rise to on-the-spot experiment. We think up and try out new actions intended to explore the newly observed phenomena, test our tentative understandings of them, or affirm the moves we have invented to change things for the better.“*²⁴⁸

Die Pädagogin Regula von Felten stellt hierzu fest: „Elemente wissenschaftlicher Theorien, die an den Ausbildungssituationen vermittelt werden und mit den persönlichen Überzeugungen nicht vereinbar sind, haben es schwer integriert zu werden oder werden gar ignoriert.“²⁴⁹ Diese Feststellung spricht wiederum für reflection-in-action. Ich behauptete jedoch, dass Szenisches Lernen für Lehramtsanwärter*innen aufgrund des theaterspielerischen Charakters sehr wohl eine Möglichkeit bietet, dass Lehramtsanwärter*innen ihre persönlichen Überzeugungen reflektieren und alternatives Verhalten in die eigene Lehrerpersönlichkeit integrieren.

²⁴⁷ Schön 1983, S. 40.

²⁴⁸ Schön 1987, S. 28.

²⁴⁹ Felten 2011, S. 128.

Lehramtsanwärter*innen haben persönliche Grenzen, die sie im Szenischen Lernen erfahren und sich bewusst machen können, deren Veränderung jedoch allein in der Hand der Lehramtsanwärter*innen liegt. Hier liegt m. E. die Einschränkung, die auch im Szenischen Lernen gemacht werden muss.

Auch wenn es mir als Seminarleitung oft schwerfällt, bestimmte Verhaltensänderungen bzgl. der Persönlichkeitsmerkmale von einzelnen Lehramtsanwärter*innen zu verlangen, muss ich mir immer wieder bewusst machen, dass die Grenzen im Szenischen Lernen in der Bewusstmachung und Reflexion liegen, sowie dem Angebot, alternative Verhaltensweisen zu sammeln und zu analysieren. Eine Verpflichtung zur Verhaltensänderung ist selbstverständlich mit einem demokratischen Bildungssystem nicht vereinbar.

3.2 Aus Szenischem Spiel wird Szenisches Lernen – Forschungsstand

Spiel und Szenisches Spiel haben einen festen Platz in Schule und Unterricht. Somit sollten sie auch Bestandteil des Vorbereitungsdienstes für Lehrämter sein. Bereits in der Klassik und Romantik interessierte man sich für die Befreiung von Zwängen mit Hilfe des "ästhetische[n] Bildungstrieb[s]", der an einem "fröhlichen Reiche des Spiels und des Scheins" baut, wie Friedrich Schiller es formulierte, "worin er dem Menschen die Fesseln aller Verhältnisse abnimmt"²⁵⁰. Spielen kann auch zu einer „idealen Befriedigung von Instinkten in Ermangelung einer realen Befriedigung“²⁵¹ führen, also Kompensationsfunktion haben. Es wird demnach von psychoanalytischer Seite her auch als „verhüllte Äußerung unbewußter Triebe“²⁵² verstanden. Reguläres Mittel zur Aneignung neuen Wissens ist die Benennung, also Sprache. Es ist jedoch weder das wirksamste noch das natürlichste Mittel. Menschen eignen sich Wissen und Können an, indem sie nachahmen, versuchen, transferieren und vieles mehr. Spielen muss zu einer der wichtigsten Unterrichtsmethoden werden.

Besonders im Grundschulbereich setzen Lehrkräfte Spiele bzw. Lernspiele regelmäßig zur Vermittlung und zum Üben von Unterrichtsinhalten ein. In den Sekundarstufen werden sie seltener eingesetzt und von Lehrkräften stellenweise durch Rollenspiele, Planspiele oder Simulationsspiele abgelöst. Für Lehramtsanwärter*innen ist es daher wichtig, mit Spiel als Unterrichtsmethode vertraut zu werden. Das gelingt Lehramtsanwär-

²⁵⁰ Schiller 1910, S. 84 ff.

²⁵¹ Scheuerl 1975, S. 103.

²⁵² Ebd.

ter*innen am besten, wenn sie diese Methode selbst ausprobieren und anwenden. Dass Spiele im Schulbereich fast immer mit Unterrichtsinhalten verknüpft werden und so zu Lernspielen werden, liegt in der Natur des Schulbetriebs. So nutze ich Szenisches Spiel auch zur Vermittlung von Lerninhalten, sowohl im Bereich des Schulunterrichts als auch in der Lehrkräftebildung, um die Entwicklung der Persönlichkeit angehender Lehrkräfte methodisch zielführend zu gestalten. Das sind Vorgehensweisen, die im Theaterspiel zur Grundlage gehören. Daher ist Szenisches Spiel eine Lernform, mit der Lehramtsanwärter*innen Menschen, Situationen und Vorgänge erkunden und reflektieren können, um so Einsicht und Können zu gewinnen. Der Pädagoge Hartmut von Hentig fordert außerdem Folgendes:

„Ich traue mir die Einrichtung einer alle Bildungsansprüche befriedigenden Schule zu, in der es nur zwei Sparten von Tätigkeiten gibt: Theater und science. Es sind die beiden Grundformen, in denen der Mensch sich die Welt aneignet: subjektive Anverwandlung und objektivierende Feststellung.“²⁵³

Dieser Forderung Hentigs schließe ich mich an, denn auch Hentig versteht Theater (griechisch: *theasthai* = anschauen) als szenische Darstellung innerer und äußerer Geschehnisse, also als eine Form künstlerischer Kommunikation zwischen Akteuren und einem Publikum. Auf der Bühne können Situationen bestätigt oder infrage gestellt werden, neue Perspektiven eröffnet oder der Blick für Alternativen geschärft werden. Sprache, Rollen und Gestik sowie Mimik unterliegen hierbei einer ständigen Entwicklung und Anpassung an aktuelle gesellschaftliche Strömungen. Wenn Mitspielende eine Rolle (mittelalterlich: *rotula* = Schriftrolle), d. h. einen Text in eine darstellende Figur umsetzen, werden sie künstlerisch tätig, indem sie die Rolle ausgestalten und mit Persönlichkeit füllen. Genauso wird im Szenischen Lernen Theater und Rollenarbeit genutzt, wie z. B. in den Übungen „Was fühlst du?“²⁵⁴ und „Ja oder Nein“²⁵⁵. Im Theater der griechischen Antike entstanden theoretische Grundlagen, die bis heute Bestand haben und auch dem Szenischen Lernen zugrunde liegen. So wurde mit dem *theatron* (griechisch = Zuschauerraum) u. a. die Möglichkeit zur Diskussion innerhalb der griechischen Demokratie ermöglicht. Die gemeinsamen Reflexionen zwischen den Spielenden und den Zuschauenden spielen auch im Szenischen Lernen eine große Rolle und finden stets auf Augenhöhe, also demokratisch statt. Für die Einhaltung dieser Regeln ist meist die Seminarleitung verantwortlich, die im Szenischen Lernen zur Spielleitung wird.

²⁵³ Hentig 1996, S.119 f.

²⁵⁴ Vgl. Übung „Was fühlst du?“ (Nr. 29) im Kapitel 6.2.3.

²⁵⁵ Vgl. Übung „Ja oder Nein“ (Nr. 26) im Kapitel 6.2.3.

3.2.1 Theaterpädagogische Ansätze im Bildungsbereich

Szenisches Spiel und Darstellendes Spiel sind im deutschen Bildungsbereich fest verankert, müssen jedoch klar vom Szenischen Lernen abgegrenzt werden. Auch reflexives Praxistraining, Kollegiale Fallberatung oder Interaktionstrainings ähneln Elementen Szenischen Lernens und kommen zum großen Teil in der Lehrkräfteaus-, -fort- oder -weiterbildung vor, sodass ich in diesem Kapitel klar definiere, welche Bereiche mit Szenischem Lernen verknüpft sind und wo sich Szenisches Lernen abgrenzt.

3.2.1.1 Darstellendes Spiel

Darstellendes Spiel ist ein Schulfach, das Theaterunterricht als Grundlage hat, und mit ähnlichen Mitteln wie das Berufstheater die Lernenden an das Spielen auf der Bühne heranführt. Der Rahmenlehrplan für das Fach Darstellendes Spiel führt Grundlagen des Faches aus, die bereits viele Parallelen mit Szenischem Lernen aufzeigen:

„Das Fach führt zunächst zur Kunstform Theater, darüber hinaus kann es allgemein für künstlerische Prozesse sensibilisieren und die Spielpraxis mit sozialem und ästhetischem Handeln verbinden.

Grundlage des Faches ist die Entwicklung bzw. die Erweiterung der theatralen Spielfähigkeit, verbunden mit der Kompetenz, eigene wie fremde Spielpraxis zu reflektieren. [...]

Im Unterrichtsfach geht es vorrangig um die Förderung der ästhetischen Bildung der Schülerinnen und Schüler und darum, dass sie in der lebendigen Auseinandersetzung mit der darstellenden Kunst ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten und ihre Interaktivität erproben.“²⁵⁶

Weiterhin werden im Berliner Rahmenlehrplan konkrete Ziele für das Fach Darstellendes Spiel genannt, die sich teilweise auch im Szenischen Lernen wiederfinden:

„Zentrale Ziele des Darstellenden Spiels sind die Entfaltung eigener Kreativität in der Gruppe, der Umgang mit Gruppendynamik, die Beurteilung untereinander, die Entwicklung der Kritik- und Urteilsfähigkeit im Umgang mit den darstellenden Künsten und mit theatralen Situationen und Gestaltungen des öffentlichen Lebens sowie die Förderung der aktiven Teilhabe am kulturellen Leben.“²⁵⁷

Lernende im Darstellenden Spiel bauen, den Ausführungen des Rahmenlehrplans nach, Hemmungen ab und entwickeln Freude an flexiblen Verhaltensvarianten. Auch Emotio-

²⁵⁶ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2006, S.9.

²⁵⁷ Ebd.

nen auszudrücken, können die Lernenden im Darstellenden Spiel erlernen. Langfristig erwerben die Schüler*innen im Fach Darstellendes Spiel noch viele weitere Kompetenzen, die einen großen überfachlichen Wert haben:

„Darstellendes Spiel fördert die Fähigkeit, mit sozialer und kultureller Heterogenität angemessen und produktiv umzugehen. Die Schülerinnen und Schüler sind aufmerksam und offen für Perspektivenwechsel und [...] bearbeiten spielerisch ihre Erfahrungen mit dem Ich und dem Anderen bzw. dem Eigenen und dem Fremden.“²⁵⁸

Darstellendes Spiel als Unterrichtsfach wird von der Grundschule bis zum Gymnasium angeboten und ist im Fächerkanon mit einem eigenen Rahmenlehrplan verankert, wobei es allerdings oft von Lehrkräften unterrichtet wird, die keine entsprechende fachliche Ausbildung haben. Darstellendes Spiel arbeitet konsequent auf eine Aufführung hin und die Rollenerarbeitung steht im Mittelpunkt. Oftmals sind es vorgegebene Theatertexte, die auswendig gelernt und erspielt werden. Hiervon grenzt sich Szenisches Lernen ganz klar ab. Es gibt weder einen fertigen Text noch fest vorgegebene Rollen. Auch eine Aufführung vor Publikum ist kein Ziel im Szenischen Lernen. Was im Darstellenden Spiel zufällig und unbewusst nebenbei erlernt wird, steht beim Szenischen Lernen im Mittelpunkt, nämlich die Arbeit der Spielenden an der eigenen Persönlichkeit und an persönlichen Erlebnissen.

3.2.1.2 Szenisches Spiel

Dem Szenischen Lernen näher kommt das Szenische Spiel. Es ist eine vom Theaterpädagogen Ingo Scheller²⁵⁹ konzipierte Lernform, in der Schüler*innen mit theaterpädagogischen Spielen und Übungen konfrontiert werden. Inhalt der Spiele und Übungen sind stets soziale Interaktionen und zwischenmenschliche Begegnungen. Grundlagen für Schellers Konzept sind Theorien der Schauspieler bzw. Regisseure Konstantin Stanislawski²⁶⁰, Lee Strasberg²⁶¹, Bertolt Brecht²⁶² und Antonin Artaud²⁶³. Aber auch Arbeits-

²⁵⁸ Ebd.

²⁵⁹ Vgl. Scheller 1998.

²⁶⁰ Vgl. Stanislawski & Stegemann 2007.

²⁶¹ Vgl. Strasberg & Wermelskirch 2001.

²⁶² Vgl. Brecht 1970.

²⁶³ Vgl. Artaud et al. 2010.

weisen konkreter Theaterpädagogen, wie z. B. Augusto Boal²⁶⁴, Jacob Levy Moreno²⁶⁵ und Keith Johnstone²⁶⁶ liegen Schellers Lernform zugrunde.

Schwerpunkt des Konzeptes ist es, dass Schüler*innen in eine Rolle schlüpfen und diese für sich erarbeiten. Sie sollen erfahren, wie diese Figur geht, empfindet, denkt und handelt. Bei der Erschließung der Figur sollen die Schüler*innen bewusst auf eigene Erfahrungen und Emotionen setzen, die ihnen bei der Rollenerschließung helfen. Außerdem können die Schüler*innen, in Abgleich mit der gespielten Figur, ihre eigene Persönlichkeit besser kennenlernen, d. h. wie sie selbst gehen, empfinden, denken und handeln. Automatisch trainieren Schüler*innen dabei ihre Wahrnehmungskompetenz und justieren vielleicht auch ihr eigenes Selbstbild. Ich unterstütze daher Schellers Feststellung:

„Im Wechselspiel von Ich und Rolle können in dieser Weise Abgrenzungen und Polarisierungen in Frage gestellt und der Blick für die vielfältigen Schattierungen und Ambivalenzen in uns und unseren Beziehungen zu unserer sozialen Umwelt geöffnet werden.“²⁶⁷

Ingo Scheller unterteilt Szenisches Spiel in vier Zielbereiche:

1. Szenisches Erkunden,
2. Szenisches Einfühlen,
3. Szenisches Reflektieren und
4. Szenisches Verändern.²⁶⁸

An diesen vier Zielbereichen orientiert sich m. E. auch Szenisches Lernen und reiht diese vier Bereiche chronologisch aneinander. Ein erster Schritt im Szenischen Lernen ist es, die Ausgangslage zu klären, indem sich Lehramtsanwärter*innen in reale Situationen nachträglich einfühlen und diese im geschützten Raum der Seminargruppe erneut erleben. Daran anschließend reflektieren alle Lehramtsanwärter*innen der Seminargruppe gemeinsam die Situation, sammeln alternative Ideen und erspielen diese anschließend. So können Lehramtsanwärter*innen durch Szenisches Lernen ein verändertes Verhalten im geschützten Raum der Seminargruppe trainieren. Sinnvoll ist es daher, die von

²⁶⁴ Vgl. Boal 1989.

²⁶⁵ Vgl. Moreno 2001.

²⁶⁶ Vgl. Johnstone 1995.

²⁶⁷ Scheller 1998, S. 27.

²⁶⁸ Vgl. Scheller 1998, S. 92.

Scheller fokussierten vier Zielbereiche genauer zu betrachten und auf ihre Übertragbarkeit auf Szenisches Lernen hin zu überprüfen.

1. Szenisches Erkunden bereitet die Spieler*innen auf die Darstellung vor und sensibilisiert sie zu einer feineren Wahrnehmung des Raums. Scheller schlägt hierfür 18 erkundbare Handlungsfelder vor, u.a. Räume, Gegenstände, Gestik und Mimik, Statusverhalten und Habitus.²⁶⁹

Eine mögliche Übung für das Erkunden gestischer und mimischer Reaktionen ist das Imitieren bestimmter Menschengruppe, z.B.: Spazierende oder Fahrgäste. Anschließend diskutieren die Lernenden in der Kleingruppe über entdeckte Gemeinsamkeiten und danach stellt jede Kleingruppe ihre Menschengruppe pantomimisch einer Beobachtergruppe vor. Die Beobachter*innen sollen dann erraten, welche Menschengruppe dargestellt wurde.

Auch im Szenischen Lernen kommt der Beobachtergruppe eine wichtige Rolle zu, um den Darstellenden eine Rückmeldung zum Gezeigten zu geben. Die wichtige Weiterentwicklung ist jedoch, dass Lehramtsanwärter*innen im Szenischen Lernen reale Situationen und die eigene Persönlichkeit erkunden. Hier liegt der Mehrwert des Szenischen Lernens im Gegensatz zum Szenischen Spiel.

2. Szenisches Einfühlen hat die Schauspieltheorien Stanislawskis²⁷⁰ und Strasbergs²⁷¹ zur Grundlage. Die Lernenden erkunden die zu spielende Figur, indem sie versuchen Persönlichkeitsstrukturen der Rolle zu erschließen. Sich in die zu spielende Figur hineinzuversetzen und aus der Persönlichkeit der Figur heraus verschiedene Situationen zu bewältigen, ist eine Möglichkeit dieser Erkundung. Nachzuspielen, wie die Figur sich freut, trauert, wovon sie träumt oder was sie ablehnt, sind nur einige Möglichkeiten, die Lernende in der Rolle der gespielten Figur ausprobieren. Ziel ist jedoch nicht ein genaues Nachstellen vorgegebener Figureneigenschaften, sondern die Lernenden sollen sich möglichst vielfältig in die Figur hineinversetzen und aus der Figur heraus Erfahrungen sammeln. Neben praktischen Erfahrungen mit der Figur, können Lernende auch auf theoretischen Wegen die Figur genauer erkunden, z.B. indem sie einen Lebenslauf der Figur verfassen, oder indem ein Mitspieler ein Interview mit der Figur führt.

²⁶⁹ Vgl. Scheller 1998, S. 92.

²⁷⁰ Vgl. Stanislawski & Stegemann 2007.

²⁷¹ Vgl. Strasberg & Wermelskirch 2001.

Szenisches Lernen bedient sich auch beim szenischen Einfühlen. Zunächst sollen Lehramtsanwärter*innen die Szenen und Rollen möglichst realistisch nachspielen, um sie in Erinnerung zu bringen und typische Merkmale der Lehrerpersönlichkeit sichtbar werden zu lassen. Damit die Lehramtsanwärter*innen ihr Handeln bewusster nachvollziehen können, sind die Ideen einer Biografie, Charakterisierung oder eines Interviews auch im Szenischen Lernen eine Möglichkeit zur Erschließung von Persönlichkeitsmerkmalen.²⁷²

3. Szenische Reflexion meint nach Scheller, dass Lernende untersuchen, was sie auf der Bühne in ihren Rollen gezeigt bzw. als Beobachter*innen gesehen haben. Schwerpunkt der Reflexion können z. B. die sozialen Situationen, Handlungen, Haltungen oder Beziehungen der Figuren auf der Bühne sein. Ingo Scheller schlägt drei mögliche Varianten für diese Reflexionsgespräche vor:

- **Rollenreflexion:** Bei dieser Reflexionsvariante steht die gespielte Rolle mit ihren Handlungen, Aussagen und Denkmustern im Mittelpunkt. Lernende analysieren die Figuren hinsichtlich des Verhaltens im Spiel. Die Spielleitung unterstützt diesen Prozess durch zielführende Übungen, die dazu geeignet sind, dass die Lernenden in ihrer Rolle unterschiedliche Verhaltensweisen ausprobieren können.
- **Beobachterreflexion:** Diese Reflexionsvariante stellt die Kompetenz der Beobachter*innen in den Mittelpunkt. Die beobachtenden Lernenden erhalten konkrete Beobachtungsaufträge, die dazu dienen, über das Gesehene ins Gespräch zu kommen und eigene Beobachtungen während des Spiels, mit den Erlebnissen der spielenden Lernenden abzugleichen. Einzelne Spielsituationen, die von den Beobachter*innen unterschiedlich gesehen werden, können von den Lernenden wiederholt dargestellt und fokussiert werden, z. B. mithilfe von Standbildern.
- **Spielerreflexion:** Eine dritte Variante der Reflexion stellt die spielenden Lernenden in den Mittelpunkt. Dabei sollen die spielenden Lernenden jedoch nicht aus der Rolle heraus in einen Reflexionsprozess einsteigen, sondern die Rolle mit Distanz betrachten und aus ihrer eigenen Persönlichkeit und Sichtweise heraus einen Blick auf die gespielte Rolle werfen. Insbesondere Gemeinsamkeiten und Unterschiede der eigenen Persönlichkeit, in Bezug auf die gespielte Figur, helfen bei dieser Reflexionsvariante.

²⁷² Vgl. z. B. die Übung „Das denke ich gerade“ (Nr. 30) im Kapitel 6.2.3.

Im Szenischen Lernen ist die Spielerreflexion eher nicht relevant, da die Lehramtsanwärter*innen möglichst nah an ihren Rollen und ihren Persönlichkeiten bleiben sollen. Die Reflexion der eigenen Rolle bzw. Persönlichkeit gewinnt an Mehrwert, indem die Beobachterreflexion mit in die Überlegungen einbezogen wird. Übungen des Szenischen Spiels sind für die szenische Reflexion hilfreich und haben einen festen Platz im Szenischen Lernen.

4. Szenisches Verändern stellt eine Methode Schellers dar, mit der die Lernenden an der eigenen Person arbeiten können. Scheller geht jedoch nicht soweit, diese Methode als uneingeschränkt hilfreiche Möglichkeit für Persönlichkeitsveränderungen anzusehen. Seinen Ausführungen nach, hängen Veränderungen „in der Regel von so vielen subjektiven und objektiven Bedingungsfaktoren“²⁷³ ab, dass sie viel Zeit benötigen, und es auch nicht immer die erhofften Veränderungen im Bereich der Persönlichkeit gibt. Diese Feststellung trifft m. E. auf Szenisches Lernen nicht zu, da hier von Beginn an reale Situationen und Personen im Mittelpunkt stehen, und Lehramtsanwärter*innen daher Veränderungsprozesse realistisch erarbeiten und reflektieren. Dennoch können Persönlichkeitsveränderungen weder erzwungen noch beschleunigt werden. Inwieweit die erarbeiteten Denkanstöße innerhalb der Seminararbeit durch Szenisches Lernen bei den Lehramtsanwärter*innen zu Entwicklungen der Lehrerpersönlichkeit führen, wird oftmals erst nach Monaten oder Jahren sichtbar und kann während des Vorbereitungsdienstes für Lehrämter nur angestoßen werden.

Schellers Szenisches Spiel weist zusammengefasst zahlreiche Parallelen zu Szenischem Lernen auf. Ich behaupte an dieser Stelle, dass sich Szenisches Lernen bei den grundlegenden Methoden des Szenischen Spiels bedient, um die vier genannten Zielbereiche erarbeiten zu können. Im Szenischen Lernen erkunden Lehramtsanwärter*innen Situationen und Persönlichkeiten szenisch, fühlen sich in Situationen und Persönlichkeiten ein, reflektieren Situationen und Persönlichkeiten und verändern Situationen und Persönlichkeiten. Szenisches Lernen und Szenisches Spiel sind daher eng verbunden, aber m. E. geht Szenisches Lernen im Vorbereitungsdienst für Lehrämter einen Schritt weiter, indem es eine Methode zur Entwicklung von Lehrerpersönlichkeiten bietet und so konkret für Ausbildungszwecke genutzt werden kann.

²⁷³ Scheller 1998, S. 142.

3.2.1.3 Reflexives Praxistraining

Ein dem Szenischen Spiel ähnlicher methodischer Ansatz im Bereich der Lehrkräftebildung ist das Reflexive Praxistraining.²⁷⁴ Dieser von Hartmut Müller nach Diethelm Wahls Szene-Stopp-Methode entwickelter Reflexionsansatz findet in kleinen Gruppen mit 6–8 Lehramtsanwärter*innen statt und folgt einem ritualisierten Ablauf: Ein Betroffener berichtet verbal von einer erlebten Unterrichtssituation und stoppt an entscheidenden Stellen. Die Zuschauenden notieren nun mögliche Weiterentwicklungen und Reaktionen innerhalb der Situation. Im Anschluss nennt der Vortragende seine tatsächliche Reaktion und den weiteren Verlauf der Situation. Schließlich tragen die Beobachtenden ihre möglichen Alternativen vor und alle beraten gemeinsam günstige Verhaltensmuster. Im Unterschied zum Szenischen Lernen werden Situationen im Höhepunkt eingefroren und verschiedene Reaktionsmöglichkeiten verbal gesammelt. Nur in Ausnahmefällen werden dann ausgewählte Ideen szenisch ausprobiert. Dieser Aspekt ist jedoch wesentlich für Szenisches Lernen, da Lehramtsanwärter*innen oftmals erst beim Ausprobieren Lösungsideen finden und reflektieren können. Voraussetzung für Reflexives Praxistraining ist:

- „- Forschende Grundhaltung aller Beteiligten (d.h. auch der Seminausbilder/innen!)
- Konstruktive Feedbackkultur
- Bereitschaft, Praxiserfahrungen einzubringen
- Wechselseitiges Lernen und Lehren (WELL)
- Bewertungsfreier Raum“.²⁷⁵

Auch im Szenischen Lernen steht die gemeinsame Reflexion der Lehramtsanwärter*innen im Mittelpunkt, allerdings durchgehend mit praktischen Übungen und weniger auf rein verbaler Ebene. Szenisches Lernen ist also auch hier eine Weiterentwicklung des reflexiven Praxistrainings, indem es die Lehramtsanwärter*innen konkrete Situationen nacherfahren, reflektieren und verändern lässt, statt primär darüber zu sprechen.

3.2.1.4 Kollegiale Fallberatung

Ähnlich dem Reflexiven Praxistraining ist die Kollegiale Fallberatung²⁷⁶, die auch in der Berliner Schullandschaft etabliert ist, bei der jedoch die Teilnehmenden ebenfalls rein

²⁷⁴ Vgl. Müller & Sanio 2011, S. 129.

²⁷⁵ Müller & Sanio 2011, S. 131 f.

verbal agieren und die Reflexion teilweise auf verhaltenspsychologischen Aspekten beruht. Die Kollegiale Fallberatung fußt auf dem Heilsbronner Modell²⁷⁷, welches in den 1980er Jahren an der Fachhochschule für Religionspädagogik in München entwickelt worden ist und nach einem streng strukturierten Verfahren arbeitet. Eine Lehrkraft schildert einen Fall (z. B. einen Konflikt mit einem Lernenden) und die zuhörenden Lehrkräfte stellen Nachfragen und sammeln Assoziationen. Sie werden zu Beratenden, sammeln Lösungsvorschläge und notieren sie anonym. Anschließend liest die fallgebende Lehrkraft die Lösungsideen vor und entscheidet, welche Vorschläge sie für sofort hilfreich erachtet und welche sie sich für einen geeigneten Zeitpunkt zurückhält. Lehramtsanwärt*innen eine Problemsituation rein analytisch und distanziert verfolgen zu lassen, ist keine Vorgehensweise im Szenischen Lernen und daher grenze ich Szenisches Lernen von der Kollegialen Fallberatung ab.

3.2.1.5 Interaktionstraining

Im Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung in Stuttgart²⁷⁸ bieten bereits seit mehreren Jahren die Seminarleitungen ein Interaktionstraining mit dem Titel „Auftrittskompetenz“ an, in dem ein „Training zur Stärkung der Lehrerpersönlichkeit“²⁷⁹ stattfindet, das dem Szenischen Lernen ähnlich ist. Mit Übungen des Theaters und der Theaterpädagogik erweitern hier Lehramtsanwärt*innen ihre persönlichen Kompetenzen. Es sind Übungen zur Stimmbildung oder Gestik- und Mimikschulung. Das Interaktionstraining wird jedoch nicht zur Reflexion von Schulerfahrungen eingesetzt bzw. zum Probehandeln, sondern primär, damit Lehramtsanwärt*innen ihre persönlichen schauspielerischen Fähigkeiten entwickeln. Hier liegt der Unterschied zum Szenischen Lernen. Dennoch bietet auch das Interaktionstraining einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung, wie es z. B. der Schulleiter Werner Faustmann z. B. feststellt und ist damit dem Szenischen Lernen ähnlich. Denn Lehrkräfte benötigen ein

„[...] Handwerkszeug, das dem des Schauspielers nicht unähnlich ist. Er muss unabhängig von seiner persönlichen Befindlichkeit seine Rolle in jeder Szene verkörpern, und zwar in einem von ihm gestalteten Unterrichtsarrangement, das durchaus als Szenenfolge im dramaturgischen Sinne begriffen

²⁷⁶ Vgl. Hofe 2010; Zeiler 2012.

²⁷⁷ Vgl. Spangler 2016.

²⁷⁸ Vgl. Empacher 2019.

²⁷⁹ Empacher 2019.

werden kann. Deshalb ist es notwendig, vor dem ersten Unterrichtseinsatz Theatermittel kennenzulernen, sie selbst am eigenen Körper zu erfahren.“²⁸⁰

Übungsbereiche im Interaktionstraining können dabei folgende Handlungsfelder sein:

- Status,
- Körper,
- Raum und
- Stimme.

Szenisches Lernen erfüllt m. E. damit die Forderungen des Pädagogen Walter Herzog, denn diese Handlungsfelder stimmen mit Trainingsbereichen im Szenischen Lernen überein.²⁸¹ Im Gegensatz zum Interaktionstraining trainiert Szenisches Lernen in diesen Bereichen aber Verhaltensmöglichkeiten, die auf realen Situationen aus dem Schulalltag beruhen und nicht nur schauspielerische Kompetenzen generell. Auch reflektieren die Lehramtsanwärter*innen die Ergebnisse immer in Bezug auf die realen Situationen und nicht ausschließlich auf schauspielerische Fähigkeiten hin. Hier geht Szenisches Lernen also einen Schritt weiter und ist direkt alltagsbezogen.

„Die Verknüpfung von wissenschaftlichem und Erfahrungswissen erfolgt demnach anhand von Muster- bzw. Fallbeispielen.“²⁸² Szenisches Lernen nutzt die aktuellen und realen Fallbeispiele aus der Schulpraxis, damit Lehramtsanwärter*innen Verhaltensweisen thematisieren können und führt so langfristig zur Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit. Wichtig ist jedoch die Verknüpfung von Beispielen, die auf Erfahrungen basieren mit Reflexionen, die wissenschaftlich, d. h. pädagogisch und psychologisch, unterfüttert sind.

3.2.2 Szenisches Lernen im Bildungsbereich

In Großbritannien und den USA gehört „drama in education“ zum festen Bestandteil schulischer Curricula sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe.²⁸³ In der Ausbildung angehender Lehrkräfte hat sich dort eine spezielle erziehungswissenschaftliche Teildisziplin etablieren können, der es vor allem um die didaktische Reflexion von Spielprozessen im Bereich des schulischen Lernens und Lehrens in der Absicht geht, Lehramtsanwärter*innen gezielt auf die Planung, Durchführung und Reflexion dieser Spiel-

²⁸⁰ Faustmann & Knapfer 2011, S. 136.

²⁸¹ Vgl. Kapitel 6.2.

²⁸² Herzog 2011, S. 71.

²⁸³ Vgl. Schewe 1990a; Somers 1995, S. 25-29; ebd. S. 37-38.

prozesse vorzubereiten. Allerdings handelt es sich bei dem englischen „drama“ weniger um Theaterspielen im herkömmlichen Sinne als vielmehr um Szenisches Lernen, wie es in dieser Arbeit verstanden wird, also um die künstlerische Gestaltung und Reflexion von Situationen im Schulalltag. Diese Arbeitsform wird von Lehrkräften nicht nur im Unterrichtsfach „drama“, sondern auch in vielen anderen Fächern praktiziert. Ziel ist es, den Lernenden Inhalte zu vermitteln, soziale Fertigkeiten zu fördern bzw. auszubilden, die individuelle Persönlichkeit zu entwickeln und die Lernenden an künstlerisches Bewusstsein heranzuführen. Ganzheitliches, handlungs- und erfahrungsorientiertes Lernen soll dadurch ermöglicht werden. Der Pädagoge Gavin Bolton²⁸⁴ geht sogar so weit, Szenisches Lernen als interdisziplinär zu bezeichnen, weil für Bolton Ganzheitlichkeit, Erfahren und Handeln keine Fächergrenzen kennen. Die Gemeinsamkeiten zwischen „drama“ und Szenischem Lernen, wie ich es verstehe, werden hier besonders deutlich.

Kommunikation z.B. kann als Sprachspiel erscheinen, obwohl wir gar nicht absichtlich spielen, sondern versuchen, uns verständlich zu machen und auszudrücken. Auf diese Weise kann unser alltägliches Handeln als Komplex von Interaktionsprozessen verstanden werden, in denen wir in unserer Identität herausgefordert werden. Wir sind gezwungen, in diesen Situationen Rollen zu übernehmen, wozu wir, um diese Identität bewahren und entwickeln zu können, bestimmte Fähigkeiten benötigen (z.B. Selbstbewusstsein), die Szenisches Lernen fördern bzw. trainieren kann.²⁸⁵ Auch die Rollentheorie²⁸⁶ unterstützt diese Forderung. So ist es Teil der Rollentheorie, dass ein souveränes Rollenhandeln²⁸⁷ einen selbstbestimmten Menschen ausmacht. Dazu gehören z.B.:

- sich seiner Ich-Identität bewusst zu sein,
- Rollendistanz gegenüber Vorbildern zu haben,
- Empathie anderen gegenüber zu haben,
- Ambiguitätstoleranz zu besitzen, d. h. Widersprüche ertragen zu können und
- zu seiner eigenen Identität zu stehen.

²⁸⁴ Vgl. Bolton 1990, S. 18-24.

²⁸⁵ Vgl. Krappmann 1975, S. 132 ff.

²⁸⁶ In der Rollentheorie beschreibe ich, was ich von einer Rolle erwarte und welche festen Eigenschaften existieren. In der Rollentheorie reflektiere ich aber auch, welche Freiräume eine Rolle bietet und zu welchen Gruppen sie sich zugehörig fühlt.

²⁸⁷ Im Rollenhandeln als Teil der Rollentheorie beschreibe ich konkrete Interaktionsprozesse mit anderen Rollen, insbesondere wie die Rollen miteinander kommunizieren. Wie ich in einer bestimmten Rolle kommuniziere, verdeutlicht große Teile meiner Persönlichkeitsstruktur.

Lehramtsanwärter*innen sollten am Ende des Vorbereitungsdienstes für Lehrämter dieses souveräne Rollenhandeln besitzen, um einerseits als Vorbild den Lernenden gegenüber zu agieren, die dieses Rollenhandeln auch erlernen sollen, und andererseits, um das eigene souveräne Rollenhandeln als Teil der eigenen Persönlichkeit zu sehen und ggf. weiter zu entwickeln.

Unser alltägliches Handeln kann also als „Rollenspiel“ verstanden und beschrieben werden. Damit rückt nun deutlich in den Blick, dass „Spielen“ nicht nur auf Vorgänge angewandt wird, die einem bestimmten Zweck, etwa der Unterhaltung, dienen, sondern dass man, oft ohne es zu realisieren, in Spiele involviert ist. Solche Spiele muss man beherrschen, und sei es nur intuitiv, um in der Gesellschaft zu leben und sich zu behaupten.²⁸⁸ Auch hierfür sollte und kann der Vorbereitungsdienst für Lehrkräfte sensibilisieren.

Doch dem Spiel haftet immer noch das Vorurteil des Unseriösen an. Dabei bietet das Spiel gegenüber der Realität den unschätzbaren Vorteil, dass Fehler folgenlos bleiben. Die Realität hingegen verzeiht Fehler nicht so leicht. Im Spiel aber, und darum eignet es sich so gut zum Lernen, können Fehler korrigiert oder Handlungen wiederholt werden. Der Fehler kann dann vielleicht vermieden werden, ohne Schaden angerichtet zu haben. Zudem dürfen Lehramtsanwärter*innen im Szenischen Lernen Dinge tun, die ihnen in der Realität (noch) nicht zugetraut werden. Das macht Lehramtsanwärter*innen neugierig auf die eigene Leistungsfähigkeit, auf das, was hinter dem Spiel steckt, nämlich die Realität, die ein Spiel teilweise simuliert.²⁸⁹

Die Ziele Szenischen Lernens unterteilen sich in drei Bereiche:

- **Individuelle Ziele** im Szenischen Lernen sind z. B. die Stärkung der individuellen Kommunikationskompetenz der Lehramtsanwärter*innen. Dabei bezieht sich Kommunikation insbesondere auf körpersprachliche Kompetenzen, d. h. Gestik und Mimik. Langfristig stärkt Szenisches Lernen dann auch die Wahrnehmungsfähigkeit und das Selbstbewusstsein der Lehramtsanwärter*innen.
- **Soziale Ziele** des Szenischen Lernens sind sämtliche kooperative Kompetenzen. Durch kooperationsfördernde Spiele und Übungen im Szenischen Lernen, steigern die Lehramtsanwärter*innen diese Kompetenzen. Nebenbei trainieren die

²⁸⁸ Vgl. Watzlawick et al. 1974, S. 20.

²⁸⁹ Vgl. ebd., S. 248 ff.

Lehramtsanwärter*innen auch noch, sich gegenseitig zu vertrauen und zusammenzuhalten.

- **Ästhetische Ziele** im Szenischen Lernen sind z. B. Sprach- oder Bewegungsvarianten, die Lehramtsanwärter*innen probieren, trainieren und schließlich in ihr Handlungsrepertoire übernehmen. Langfristig können Lehramtsanwärter*innen die Varianten situationsadäquat im Unterricht einsetzen.

Szenisches Lernen meint also nicht, dass Lehramtsanwärter*innen vorgefertigte Vorlagen nachspielen, sondern vielmehr sollen sie individuell szenische Lösungsideen für Situationen des Schulalltags entwickeln, mit denen sie bezogen auf ihr eigenes Handeln oder des Verlaufs oder des Ausgangs unzufrieden sind. Wenn Lehramtsanwärter*innen versuchen, alternative Handlungsweisen, Situationsverläufe oder Lösungen selbst zu entwickeln, kann gelegentlich ein szenischer Prozess auch zunächst erfolglos bleiben. Genau diese Vorgänge sind aber interessant, denn hierfür können die Lehramtsanwärter*innen gemeinsam Ursachen suchen und darüber reflektieren. Szenisches Lernen fördert so die Kommunikations- und Reflexionsfähigkeit der Lehramtsanwärter*innen, indem sich die Lehramtsanwärter*innen gegenseitig ihre Szenen und Übungsergebnisse vorspielen und ein Feedback geben. Dies ist wichtiger als die eigentliche Aufführung. Daneben lernen sich Lehramtsanwärter*innen hierbei viel besser kennen und akzeptieren sich untereinander mehr. Langfristig fördert Szenisches Lernen so eine größere Offenheit für kritische Situationen und neue Beziehungen. Die Arbeitszufriedenheit steigt und anderen Schulbeteiligten gegenüber nimmt die Sicherheit bei der Kontaktaufnahme zu.

3.2.3 Szenisches Lernen in der aktuellen Ausbildung der Lehramtsanwärter*innen

Szenisches Lernen ist bislang kein fester Bestandteil der schulpraktischen Ausbildung in den Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland. In einigen Bundesländern, wie z. B. in Baden-Württemberg, wird Theaterpädagogik als interdisziplinäre Zusatzveranstaltung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter angeboten, und es werden hierbei auch klare Ziele für die Entwicklung der Persönlichkeit angehender Lehrkräfte benannt, wie z. B.:

„[...] die Fähigkeiten zu Empathie, Rollendistanz und Toleranz,
die Fähigkeit zu präsentieren,
die Fähigkeit kritisch zu reflektieren,

[...] die Fähigkeiten zu kooperieren,
den Umgang mit schwierigen Schülern oder Kollegen,
die Fähigkeit zu reflektierter Kommunikation,
[...] Selbstwahrnehmung und Menschenführung,
Verantwortung und Durchhaltevermögen.“²⁹⁰

Diese o.g. Ziele sehe ich für das Szenische Lernen genauso, aber nicht, indem fremde Inhalte mit Blick auf die Ausbildung ästhetischer Kompetenzen distanziert von Lehramtsanwärter*innen bearbeitet, sondern insofern, dass diese Lernform in den verbindlichen Vorgaben der Kultusministerkonferenz zur Ausbildung angehender Lehrkräfte integriert wird. Mir geht es im Rahmen dieser Arbeit darum, dass die Methode Szenisches Lernen für die konkrete Arbeit in den Ausbildungsseminaren und die dortige Erarbeitung pädagogischer Inhalte, konkreter Unterrichtssituationen der Lehramtsanwärter*innen und ihr Verhalten in diesen Situationen von den Ausbilder*innen im Vorbereitungsdienst verstärkt als Lernform genutzt wird. Um die geforderten Kompetenzen und Standards zur Lehrkräftebildung zu erreichen, werden aktuell keine Elemente Szenischen Lernens von Ausbilder*innen eingesetzt. Bereits seit langem integriert in die schulpraktische Lehrkräftebildung ist dagegen der Einsatz von Rollenspielen und Simulationen.²⁹¹ Die durchgängig effiziente Nutzung und der Transfer auf die Standards für Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz²⁹² bleiben dabei jedoch vage und beliebig. Untersuchungen hierzu gibt es bislang nicht.

Besonders in den Fachseminaren²⁹³ der sprachlichen Fachbereiche ist bereits vermehrt ein Kontakt zu Theaterpädagog*innen institutionalisiert, dieser wird von Fachseminarleitungen jedoch vorwiegend zur Erarbeitung von Fachinhalten genutzt, bzw. werden theaterpädagogische Methoden auf den Einsatz in schulischen Lerngruppen hin reflektiert. Fachseminare sind den Allgemeinen Seminaren in den Berliner Bezirken zugeordnet und bilden die fachbezogene schulpraktische Ausbildung durch Fachseminarleitungen. Die Verkürzung der schulpraktischen Ausbildung in fast allen Bundesländern, seit 2012

²⁹⁰ Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte Weingarten 2019.

²⁹¹ Vgl. Fries & Häußler 1976; Coburn-Staeger 1977; Gericke & Knör 1991.

²⁹² Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014.

²⁹³ Lehramtsanwärter*innen besuchen während des lehramtsbezogenen Vorbereitungsdienstes in Berlin mehrere Fachseminare, in denen sie wöchentlich fachdidaktische Themen behandeln. In Berlin gibt es seit 2018 einen verbindlichen Lehrplan für alle Fachseminare, in dem Szenisches Lernen jedoch bislang nicht vorkommt. Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2018.

auch in Berlin, führte jedoch oftmals auch zur Reduzierung dieser Kooperationen mit theaterpädagogischen Angeboten.

Szenisches Lernen fördert bei den Lehramtsanwärter*innen die Kompetenz, Denken und Wissen in Handeln umzusetzen, sich auf diese Weise Wissen anzueignen und sich so für die Unterrichtspraxis zu professionalisieren, wie es z. B. auch im Seminar für Didaktik und Lehrerbildung Meckenbeuren umgesetzt wird. Es fördert Aspekte, wie:

„[...] Präsenz, Bewusstheit in Bezug auf Sprache, [...] Körpersprache, Selbst- und Fremdwahrnehmung bis hin zur Persönlichkeitsentwicklung. Unterricht ist szenisches Geschehen. [...] Der Versuch, die Prozesse dieses 'wirklichen Lebens' mit den Methoden des Theaters zu durchschauen, führt zu Kenntnissen und Erkenntnissen, in denen die unmittelbaren Mechanismen des eigenen Verhaltens bewusster werden können.“²⁹⁴

3.2.4 Szenisches Lernen in der künftigen Ausbildung der Lehramtsanwärter*innen

Lehrkräftebildung findet zum großen Teil sitzend, hörend und diskutierend statt. Oftmals hat dieser theoriegeleitete Ansatz der Lehrkräftebildung einen fehlenden Blick auf das reale Leben innerhalb der Schulen zur Folge. Vom reinen kognitiven Wissenserwerb der Lehramtsanwärter*innen in den Ausbildungsseminaren muss es zu einem handelnden Denken über Prozesse und Erlebnisse im Ausbildungsunterricht²⁹⁵ kommen. Szenisches Lernen kann hierfür eine geschützte Bühne im Bereich der Ausbildungsveranstaltungen bieten. Hentig behauptet, dass die Persönlichkeit einer Lehrkraft ihr bestes Curriculum sei.²⁹⁶ Die Lehrerpersönlichkeit gibt somit jeder Lehrkraft vor, in welchen Bereichen noch Entwicklungsbedarf besteht und in welchen Bereichen Kompetenzen bereits gut ausgebildet sind. Das kann jedoch nur gelingen, wenn sich Lehrkräfte ihrer Lehrerpersönlichkeit bewusst sind, sich miteinander darüber austauschen und alternative Persönlichkeitsmerkmale ausprobieren und trainieren können.

Die Vielfalt an Lehrerpersönlichkeiten spiegelt sich auch in den Ausbildungsseminaren wider, insbesondere seitdem die Berliner Senatsbildungsverwaltung die Ausbildung für Lehramtsanwärter*innen geöffnet hat, die aus den unterschiedlichsten nicht-

²⁹⁴ Mack & Pengler (2009), S. 3.

²⁹⁵ Im Berliner Vorbereitungsdienst für Lehrkräfte absolvieren die Lehramtsanwärter*innen 10 Stunden Ausbildungsunterricht, der aus selbstständigem Unterricht, Unterricht unter Anleitung und Hospitationen besteht. Quereinsteigende und berufsbegleitende Lehramtsanwärter*innen absolvieren ausschließlich selbstständigen Unterricht im Vorbereitungsdienst für Lehrkräfte.

²⁹⁶ Vgl. Hentig 1993, S. 251.

pädagogischen Bereichen kommen. Sie stoßen mit ihren Denkweisen, Biografien, Erfahrungen etc. auf das System Schule und sind nun gefordert.²⁹⁷ Letztlich ist es schon vor Jahren die Überzeugung des Erziehungswissenschaftlers Hartmut von Hentig gewesen, dass Lehrkräfte einen breiten Erfahrungsschatz mitbringen, diesen regelmäßig reflektieren und weiterentwickeln sollten.²⁹⁸

„Stabile Inszenierungsmuster gewährleisten Kontinuität in Schule und Unterricht und geben Lehrpersonen Orientierung. Trotzdem muss auch immer wieder geprüft werden, welche Wirkung damit erreicht wird, und ob es alternative Konzepte zur Verbesserung der Unterrichtsqualität gibt.“²⁹⁹

Mit dieser Feststellung der Schweizer Diplompädagogin Regula von Felten unterstütze ich meine These, dass Szenisches Lernen eine Möglichkeit ist, um die eigene Lehrerpersönlichkeit zu prüfen und alternative Handlungsweisen zu entwickeln, indem Handlungsideen szenisch gesammelt, probiert und mit Hilfe einiger Beobachter*innen reflektiert werden, um sie dann auf die Schulrealität zu übertragen.³⁰⁰

Lehramtsanwärter*innen werden alternative Persönlichkeitsmuster nur untersuchen, wenn die „Handlungsmuster mit ihrem persönlichen, biographisch geprägten Selbstverständnis“³⁰¹ verknüpft werden können. Seminarleitungen im Vorbereitungsdienst müssen also die individuellen Voraussetzungen auf Seiten der Lehrerpersönlichkeit berücksichtigen und immer wieder als Referenzrahmen heranziehen.

„Es kann aber – weder in der Aus- noch in der Weiterbildung – erwartet werden, dass Lehrpersonen auf Anhieb in der Lage sind, die Innen-Perspektive ihres Handelns präzise zu beschreiben. Soll ihnen dies gelingen, benötigen sie den unterstützenden Dialog.“³⁰²

Diese Feststellung trifft die Diplompädagogin Regula von Felten und unterstützt damit meine These, dass Persönlichkeitsentwicklung von Lehramtsanwärter*innen im Szenischen Lernen nur im Dialog mit anderen Lehramtsanwärter*innen erfolgen kann. Insbesondere die Beobachter*innen haben hierbei eine wichtige Funktion. Von Felten schlägt u. a. Elemente des Psychodramas oder Rollenspiels vor, um diesen Dialog anzuschieben.

²⁹⁷ Vgl. Wucke 2019.

²⁹⁸ Vgl. Hentig 1993, S. 252.

²⁹⁹ Felten 2011, S. 129.

³⁰⁰ Vgl. z. B. die Übungen „Was guckst du?“ (Nr. 36) und „Ich meine es nur gut“ (Nr. 39) im Kapitel 6.2.4.

³⁰¹ Dirks 1999, S. 38.

³⁰² Felten 2011, S. 131.

Das Psychodrama ist eine Methode der Psychotherapie und wurde von Jacob Levy Moreno³⁰³ als Gegenentwurf zu Sigmund Freuds Psychoanalyse entwickelt. Insbesondere in der Gestalt- und Familientherapie wird das Psychodrama häufig angewendet. Innerhalb einer Psychodrama-Gruppe kann ein Beteiligter die Psychodrama-Bühne nutzen, um in diesem geschützten Raum ein Problem vorzustellen, das ihn betrifft, um mit Hilfe eines Therapeuten sowie der Gruppenmitglieder Anregungen, Rückmeldungen und Reflexionen für diese Situation zu erhalten. Im Psychodrama werden Situationen, Erfahrungen oder Vorstellungen szenisch auf einer Bühne dargestellt. Es gibt klare Rollenzuweisungen, aus denen heraus die Gruppenmitglieder handeln. Trotzdem wird die Handlung möglichst offen gelassen, damit genug Raum bleibt, um die individuellen Persönlichkeiten zum Vorschein kommen zu lassen. Im Vordergrund steht ein klarer therapeutischer Zweck und dies bewirkt fast immer starke emotionale Wirkungen, die professionell von Therapeuten gelenkt werden müssen. Ich grenze Szenisches Lernen bewusst vom Psychodrama ab, da Seminarleitungen keine therapeutische Unterstützung leisten können bzw. sollten.

Rollenspiele³⁰⁴ sind im pädagogischen Bereich fest etabliert. Grundlage ist meist die Übernahme vorab festgelegter sozialer Rollen. Es findet also ein spielerischer Rollentausch statt, bei dem sich die Spielenden mit fremden Menschen identifizieren, d. h. deren Gedanken und Gefühle nachvollziehen sollen. Dann agieren Lehramtsanwärter*innen aus dieser Rolle heraus. Im Rollenspiel verteilt die Spielleitung vorab feste Rollen und gibt die Situation klar vor. Diese kann z. B. von der Spielleitung aus Schulalltagssituationen rekrutiert werden. Im Anschluss an ein Rollenspiel können die Beobachter*innen einzelne Verhaltensweisen reflektieren. So können Rollenspiele u. a. ein Gespür für die eigene Identität der Lehramtsanwärter*innen fördern, indem Lehramtsanwärter*innen in der Interaktion mit anderen Mitspielenden die eigene Wahrnehmung und die eigenen sozialen Kompetenzen stärker hinterfragen. Szenisches Lernen geht hier noch einen Schritt weiter und nutzt die konkreten Situationen der Beteiligten aus dem Schulalltag und konfrontiert die Spielenden dann mit reflexiven Phasen, die konkret die eigenen Verhaltensmuster thematisieren.

Szenisches Lernen nutzt für diese reflexiven Phasen Elemente des Behavioral Skills Trainings³⁰⁵. Dabei handelt es sich um eine Trainingsmethode, die insbesondere Verhal-

³⁰³ Vgl. Buer 1989; Moreno 2001.

³⁰⁴ Vgl. Fries & Häußler 1976; Coburn-Staege 1977.

³⁰⁵ Vgl. Heidemann 2003, S. 36; vgl. Freeman 2013.

tensweisen bei Kindern und Jugendlichen fördert, damit sie in Gefahrensituationen ein adäquates Verhalten zeigen, z.B. in Entführungs-, Gewalt- oder sexuell übergriffigen Situationen. Das Training folgt einem ritualisierten Ablauf: Instruktion von Verhaltenssituationen (Erkennen), Modellieren von Verhaltensmöglichkeiten, Wiederholung und Festigung, Feedback bzgl. des erlernten Verhaltens und regelmäßiges Üben. Um diese Methode zu nutzen, müssen sich die Seminarleitungen jedoch auf Kompetenzen fokussieren, die eng mit der Lehrerpersönlichkeit verknüpft sind, um so den formalen Bedingungen schulpraktischer Ausbildung gerecht zu werden.

Die für den schulischen Bereich existierenden Behavioral Skill-Listen³⁰⁶ sind für mein geplantes Vorhaben jedoch zu umfangreich und nicht ausschließlich auf Persönlichkeitsmerkmale hin ausgerichtet. Diese Skill-Listen beinhalten konkrete Handlungsanweisungen für spezifische Problemsituationen, z.B.: „Wie reagiere ich, wenn mir Drogen angeboten werden?“ oder „Was mache ich, wenn ich verbal von einer Person angegriffen werde?“ Seminarleitungen müssen hierfür passende Situationen aus dem Unterrichtsalltag oder passende Erlebnisse der Lehramtsanwärter*innen auswählen und auf diese Vorgänge fokussieren, wobei „der Mentor (Ausbildungslehrer) die Funktion eines Modells übernimmt, allerdings mit der Gefahr der unkritischen Übernahme bestimmter Methoden durch den jungen Kollegen („Meisterlehre“).“³⁰⁷

Der Erziehungswissenschaftler Rudolf Heidemann meint mit dem Begriff Meisterlehre eine Form der Lehrkräfteausbildung aus dem 18. Jahrhundert, in der Lehrkräfte ihre Nachfolger*innen als Schulgehilfen ausbildeten. Dabei ging es nicht darum, dass junge Lehrkräfte ihre eigene Lehrerpersönlichkeit finden, sondern unreflektiert Rituale und Handlungen der erfahrenen Lehrkräfte bzw. Meister*innen übernehmen. Parallel hierzu entwickelten sich in Deutschland die Lehrerseminare als Ausbildungsstätten für junge Lehrkräfte und setzten sich allmählich gegenüber der Meisterlehre durch. In den Lehrerseminaren bildeten die Ausbilder*innen nach allgemeingültigen Lehrplänen und aktueller Didaktik aus. Selbst, wenn ich als Seminarleiter den Lehramtsanwärter*innen gegenüber als Meister auftrete, indem ich von Erfahrungen berichte oder mögliche Verhaltensweise vorstelle, muss ich doch immer auch zulassen, dass ich gemeinsam mit den Lehramtsanwärter*innen über meine Ideen reflektiere, Gegenentwürfe toleriere und zielführende pädagogische Ideen der Lehramtsanwärter*innen sogar unterstütze. Es ist daher sinnvoll, die Auswahl der zu thematisierenden Persönlichkeitsbereiche mit den Lehramtsan-

³⁰⁶ Vgl. Bierly et al. 1974, S. 73 f.; Fellner 2009.

³⁰⁷ Heidemann 2003, S. 51.

wärter*innen vorab zu besprechen und die Schwerpunktsetzung argumentativ zu begründen. In bestimmten Situationen ist aber auch die genannte Meisterlehre begründet. So ist es m.E. notwendig, konkrete Vorgaben für lebensgefährliche Gewaltsituationen unter Lernenden zu geben und diese auch schematisch übernehmen zu lassen, um z. B. der Fürsorgepflicht nachzukommen. So spiele ich mit Lehramtsanwärter*innen regelmäßig Situationen durch, in denen z. B. zwei Lernende mit einer Waffe (Messer o. Ä.) aufeinander zugehen und ggf. sogar eine Schar von Gaffern um die beiden Lernenden herumstehen. Hier stehen ganz klare Vorgehensweisen im Vordergrund, die fast schon einer Skill-Liste entsprechen (z. B. 1. Hilfe holen, 2. Kontrahenten mit „Sie“ ansprechen, 3. Selbstschutz bedenken). In dieser Situation müssen Lehramtsanwärter*innen ritualisiert eingreifen, und mithilfe der Meisterlehre kann ich ihnen hierfür ein praktikables Vorgehen zeigen.

Insbesondere für Quereinsteigende in den Lehrerberuf sind solche Vorgaben enorm hilfreich, da für sie solche und ähnliche Situationen komplett neu und überwältigend sind. Ich verdeutliche den Quereinsteigenden immer wieder, dass es notwendig ist, in allen schulischen Bereichen nach individuellen Wegen und Handlungsweisen als Lehrkraft zu suchen und bestärke sie darin, während des Vorbereitungsdienstes für Lehrämter viele Ideen auszuprobieren und zu reflektieren, um so zur eigenen Lehrerpersönlichkeit zu finden anstatt nur eine Schulgehilf*in der Meister*in zu sein.

Da es auch im Szenischen Lernen unterschiedlich schwierige Übungen gibt (z. B. einfache Stimmübungen und schwierige Mimikübungen) und die verschiedenen Bereiche einer Lehrerpersönlichkeit³⁰⁸ ebenso unterschiedlich sind, scheint es sinnvoll, dass die Lehramtsanwärter*innen den Weg vom Einfachen zum Schwierigen gehen.

Immer mehr Wirtschaftsbetriebe nutzen zur Weiterbildung ihrer Mitarbeiter*innen Theaterangebote professioneller Beratungsfirmen, die ihr Angebot mit den Begriffen „Unternehmenstheater“ oder „Businesstheater“ betiteln.³⁰⁹ Professionelle Schauspieler*innen vermitteln den Angestellten in Seminaren Grundkenntnisse der Persönlichkeitsbildung, trainieren Kooperationsfähigkeit von Mitarbeiter*innen und auch die Fähigkeiten zu führen und geführt zu werden. Auch Lehrkräfte sind Führungskräfte und benötigen genau wie Führungskräfte in der Wirtschaft auch eine Ausbildung in diesem Bereich, um Lern-

³⁰⁸ Vgl. Kapitel 5 und 6.

³⁰⁹ Vgl. Ditgen 2019; Fielenbach 2019; Fischer 2019; Er 2019; Hacker 2019; Hepp Unternehmensimpulse 2019; Ritscher 2019.

gruppen erfolgreich zu führen. Die Theatergruppe „frei.wild“ unter Mitarbeit von Ninja Schroeder führt professionelle Schauspielworkshops für Lehramtsanwärter*innen durch.³¹⁰ Auch das Berliner Grips-Theater bietet für Lehramtsanwärter*innen im Berliner Vorbereitungsdienst Workshops zur Professionalisierung kostenlos an, so z. B. mit dem Titel: „Der souveräne Auftritt“. ³¹¹

Theater, sei es Texttheater, Poetry Slam oder Improvisationstheater³¹² kann durch seine Bestandteile (Übungen zur Arbeit an Gestik, Mimik, Stimme etc.) viele Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung von Schüler*innen oder Lehramtsanwärter*innen mit beeinflussen, wie z. B.:

- „- soziale und emotionale Intelligenz,
- Kreativität,
- Empathie,
- selbstständiges Denken,
- Spontaneität,
- Selbstvertrauen,
- Ausstrahlung,
- abstraktes Denkvermögen,
- konfliktlösendes Verhalten,
- Verantwortungsbewusstsein,
- Durchsetzungsvermögen,
- Teamgeist,
- Fantasie,
- Beziehungsfähigkeit.“³¹³

Die Lehrerin Maike Plath sieht diese Bereiche generell grundlegend für die Persönlichkeit von Menschen an und ich kann mich dieser Einschätzung durchgehend anschließen. Sobald Lehrkräfte Elemente der professionellen Theaterarbeit im Schulunterricht einsetzen, können Lernende grundlegende Persönlichkeitsmerkmale reflektieren und

³¹⁰ Vgl. Mommert 2019.

³¹¹ GRIPS Theater GmbH 2019.

³¹² Unter Texttheater verstehe ich die Arbeit mit Dramen oder anderen literarischen Vorlagen als Grundlage der Theaterarbeit. Improvisationstheater meint das schauspielerische Agieren in spontanen Situationen, z. B. durch Zurufe der Zuschauenden (spontane Vorgabe von Orten, Personen oder Situationen), die dann sofort umgesetzt werden müssen. Im Poetry-Slam sind selbstverfasste literarische Texte von Gegenwartsauteuren die Grundlage für eine Präsentation vor Zuschauenden. Die Autor*innen tragen ihre Texte dabei wirkungsvoll vor. Alle szenische Formen werden vor Publikum aufgeführt und setzen dabei bewusst und trainiert Gestik, Mimik und Stimme entsprechend ihrer Rolle ein.

³¹³ Plath 2009, S. 12.

trainieren. Wenn Lehramtsanwärter*innen im Vorbereitungsdienst für Lehrämter mit Szenischem Lernen Erfahrungen gesammelt haben, können sie auch im Schulunterricht Szenisches Lernen einsetzen und damit noch gezielter Persönlichkeitsentwicklung betreiben, indem sie reale Verhaltensweisen reflektieren und trainieren.³¹⁴

Eine Integration von Theaterelementen im deutschen Schulunterricht ist eher wenig verbreitet und in erster Linie in den geisteswissenschaftlichen Fächern partiell anzutreffen. In der Ausbildung von Lehramtsanwärter*innen im Berliner Vorbereitungsdienst für Lehrämter sind Theaterelemente eher wenig verankert, obwohl ein breiterer Einsatz von Theaterelementen zahlreiche Entwicklungsprozesse anbahnen könnte. Maike Plath stellt sich für die zukünftige Lehrkräftebildung einen bewussten Einsatz von Theaterelementen vor, mit dem dann innovative pädagogische Entwicklungen erarbeitet werden könnten:

„Treten Sie [...] häufig und regelmäßig in den <<Als-Ob>>-Raum des Spiels ein, wird dieser Raum sich immer mehr weiten. Er ändert dann durchaus seinen Namen, wird zum <<Wie wär's>>-Raum, zum <<Auf, wir tun's!>>-Raum, in dem ein produktives <<Warum nicht?>> regiert oder gar ein souveränes <<Wer hindert uns daran?>>“³¹⁵

Insbesondere Übungen aus dem Theaterbereich können diese Räume eröffnen. Wenn Seminarleitungen Szenisches Lernen einsetzen, um die Lehrerpersönlichkeit der Lehramtsanwärter*innen in diesen neuen Lernräumen zu reflektieren und zu trainieren, leistet Szenisches Lernen nicht nur einen Beitrag zur Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit, sondern auch dazu, innovative pädagogische Entwicklungen zu ermöglichen. Auch Seminarleitungen im Berliner Vorbereitungsdienst müssen ihre Rolle als Leitende überdenken, wenn sie mit Lehramtsanwärter*innen szenisch lernen wollen.

3.2.5 Seminarleitungen werden zu Spielleitungen im Szenischen Lernen

Grundlegend in der Theaterarbeit und auch im Szenischen Lernen ist es, dass sämtliche Verantwortung bei der Spielleitung liegt. Daher ist es sinnvoll, dass Spielleitungen den Lernenden gegenüber immer wieder verdeutlichen: „Wenn irgendetwas schief läuft, ist es meine Schuld. Ich trage für alles die volle Verantwortung.“³¹⁶ Mit dieser Aussage macht der Regisseur und Theaterpädagoge Keith Johnstones einen Tiefstatus deutlich. Die Fähigkeit jedoch, diesen Tiefstatus einzunehmen, zeugt von einem selbstbewussten

³¹⁴ Vgl. z. B. die Übung „Ein Wunder“ (Nr. 20) im Kapitel 6.2.2.

³¹⁵ Brunke 2016, S. 37.

³¹⁶ Johnstone 1995, S. 44.

Hochstatus.³¹⁷ Spielleitung zu sein, bedeutet Spiele und Übungen anzuleiten. Seminarleitungen im Vorbereitungsdienst für Lehrämter werden im Szenischen Lernen zu Spielleitungen, da sie Spiele und Übungen anleiten, die zum Reflektieren und Trainieren der Lehrerpersönlichkeit dienen.

Auch Seminarleitungen sollten den Lehramtsanwärter*innen diese von Johnstone formulierte Sicherheit geben und benötigen dafür selbst einen inneren Hochstatus, um eine gute Spielleitung zu sein. Spielen bedeutet in diesem Zusammenhang, dass Lehramtsanwärter*innen und Spielleitungen ohne Angst vor einem Scheitern alles ausprobieren und dabei lernen können, so wie es Kinder natürlicherweise auch tun.

Innerhalb Szenischen Lernens stimmt diese Feststellung aber m.E. nur bedingt. Da im Szenischen Lernen die Erfahrungen der Lehramtsanwärter*innen am wichtigsten sind, sollten sich Spielleitungen mit dem Mitspielen und Vorspielen eher zurückhalten, um die Kraft der Lehramtsanwärter*innen untereinander zu stärken. In Ausnahmefällen kann eine Teilnahme der Spielleitung beispielhaft und motivierend sein, wenn z.B. beim ersten Einsatz Szenischen Lernens noch Ängste vorherrschen sollten. Wichtig dabei ist es jedoch, dass die Seminarleitungen die eigene Rolle einer Spielleitung den Lehramtsanwärter*innen gegenüber transparent verdeutlichen, um nicht als Seminarleiter*in bzw. Bewerter*in wahrgenommen zu werden. Seminarleitungen haben hierbei also eine große Verantwortung und müssen ihre jeweilige Rolle in der aktuellen Seminararbeit immer klar den Lehramtsanwärter*innen gegenüber definieren.

Gleichzeitig müssen Spielleitungen wissen und verdeutlichen, dass Szenisches Lernen keine Therapieform ist oder eine Therapie ersetzt. Szenisches Lernen ist in erster Linie erfahrungsorientiert. Im Szenischen Lernen arbeiten die Lehramtsanwärter*innen mit Mitteln der Dramatisierung, um komplexe und schwer verständliche Sachverhalte zu klären, wie z.B. Situationen, in denen sich Lernende im Unterricht verweigern. Wenn sich Lehramtsanwärter*innen mit dramatischen Mitteln im Szenischen Lernen schulische Situationen vergegenwärtigen und an ihnen arbeiten, kommt dieses Vorgehen der Forderung des Pädagogen Heinrich Roth entgegen, der u.a. für den Geschichtsunterricht fordert, historische Ereignisse zu vergegenwärtigen und in Szene zu setzen.³¹⁸ Spielleitungen müssen nach passenden dramatischen Ausdrucksmitteln suchen, mit denen

³¹⁷ Die Bedeutung des Hoch- und Tiefstatus im Szenischen Lernen werde ich im Kapitel 6.2.4 noch ausführlich erläutern.

³¹⁸ Vgl. Roth 1965.

Lehramtsanwärter*innen die Schulsituationen in der Seminararbeit untersuchen und bewusst wahrnehmen können. Weiterhin müssen Spielleitungen mit genauen Spielanleitungen dafür Sorge tragen, dass sie den beobachtenden Zuschauenden ein eindeutiges Verständnis der Inhalte ermöglichen.³¹⁹ Lehramtsanwärter*innen müssen hierfür genau untersuchen, wie die beteiligten Personen saßen, was sie sagten, welche Gestik und Mimik sie hatten, wohin ihre Blicke gingen und welche Emotionen von ihnen ausgingen.

So etablieren Spielleitungen eine Möglichkeit, dass Lehramtsanwärter*innen reale Situationen aus dem Unterrichtsalltag dramatisieren, um so Verhaltensweisen und Persönlichkeitsmerkmale im geschützten Raum des Spiels auszuprobieren, darzustellen und zu reflektieren. Spielleitungen erschaffen einen sicheren Raum, in dem Lehramtsanwärter*innen die eigene Lehrerpersönlichkeit erkunden können. Plath nennt dies den „Code der theatralen Mittel“³²⁰, der eine Bereitschaft erzeugt „Hemmschwellen zu überbrücken“³²¹.

Der Pädagoge Gutsmuths³²² sieht in der Spielleitung unter pädagogischen Gesichtspunkten eine wichtige Person für die Gestaltung des Spielgeschehens. Auch der Pädagoge Pestalozzi³²³ zeigt am Beispiel seines Werkes „Gertrud“ die wichtige Bedeutung einer Spielleitung beim Spielen. Die Pädagog*innen Fröbel³²⁴ und Montessori³²⁵ erwarten von den Spielleitungen eine hohe Kompetenz bzgl. der Spiel- und Materialauswahl, um Lernprozesse zu initiieren. Klar grenzt sich eine Spielleitung von einer Regisseur*in ab, deren primäre Aufgabe die Inszenierung eines künstlerischen Werkes ist.

Spielleitungen müssen immer das Wohl und die Entfaltung der Persönlichkeit der Lehramtsanwärter*innen im Fokus behalten und sollten während einer Übung so lange Impulse geben, bis sich die Lehramtsanwärter*innen alleine zurechtfinden und szenisch Lösungen entwickeln. Das fällt vielen Seminarleitungen schwer, da sie in den Ausbildungsseminaren oft zentrierende Rollen einnehmen. Zudem sollten Seminarleitungen selbst künstlerische und spielerische Erfahrungen, z. B. durch Mitarbeit in Theaterprojekten, gesammelt haben, um authentischer als Spielleitung agieren zu können.

³¹⁹ Vgl. Plath 2009, S. 28.

³²⁰ Plath 2009, S. 28.

³²¹ Plath 2009, S. 28.

³²² Vgl. Gutsmuths 1959.

³²³ Vgl. Pestalozzi 1994.

³²⁴ Vgl. Lange 1966.

³²⁵ Vgl. Böhm & Fuchs 2004.

In Berlin wurden mit der Reformierung des Vorbereitungsdienstes für Lehrämter³²⁶ die Seminarleitungen aus kontinuierlichen Bewertungssituationen herausgenommen, so dass sich hier eine Möglichkeit des bewertungsunabhängigen Coachings eröffnet hat. Coaching meint in diesem Zusammenhang die Möglichkeit zu strukturierten Gesprächen zwischen Seminarleitungen (coaches) und Lehramtsanwärter*innen (coachees). Der Begriff Coaching bedeutete ursprünglich Kutsche und ich interpretiere es bildlich als eine Möglichkeit der Begleitung während der Fahrt durch den Lebensabschnitt Vorbereitungsdienst für Lehrämter. Diese Coaching-Gespräche finden zu Fragen des beruflichen Alltags statt und demzufolge können auch Aspekte der Lehrerpersönlichkeit thematisiert werden, ohne dass die coachees Angst haben müssen, dass sich bestimmte Einstellungen oder Bewertungen negativ auf die Gutachten über den Ausbildungsstand auswirken, da Seminarleitungen diese Bewertungen nicht mehr erstellen. Ziele dieser Coaching-Gespräche sind u. a., dass Lehramtsanwärter*innen und Seminarleitungen Perspektiven entwickeln sowie die Selbstreflexionen für problembehaftete Situationen anstoßen oder auch zwischenmenschliche Konflikte thematisieren. Der Coach ist hierbei ein neutraler und kritischer Gesprächspartner, der keine Patentlösung anbietet, sondern den Problemaufriss moderiert, den konkreten Fall extrahiert und bei der Klärung unterstützt. Diese Coaching-Gespräche können anschließend auch ein Auslöser oder Auftrag für Szenische Lernsituationen in der Seminargruppe sein, die die Spielleitung dann mit Zustimmung des coachees in der Seminarsitzung initiiert.

So können sich alle Lehramtsanwärter*innen in Situationen Szenischen Lernens eher öffnen und auf Spielprozesse einlassen.

4 Meine Praxisforschung – Szenische Lernprozesse im Vorbereitungsdienst für Lehrämter planen, durchführen und reflektieren

Der Begriff Praxisforschung entstand in den 1940er Jahren und war zunächst als „action research“ bei verschiedenen Vertreter*innen der US-amerikanischen Wissenschaft bekannt. Diese US-amerikanischen Wissenschaftler*innen verfolgten das Ziel, Forschung verstärkt auf die berufliche Praxis zu beziehen.³²⁷ Ab den 1970er Jahren wurde „action research“ auch im pädagogischen Berufsbereich von Wissenschaftler*innen genutzt und

³²⁶ Vgl. Verordnung über den Vorbereitungsdienst und die Staatsprüfung für Lehrämter (VSLVO) vom 23.06.2014 (GVBl. S. 228).

³²⁷ Vgl. Altrichter & Posch 2007, S. 318.

im deutschsprachigen Bereich unter dem Begriff der Aktions- und Handlungsforschung etabliert.³²⁸ Meine Intention ist es, der Frage nachzugehen, ob sich die Lehrerpersönlichkeit während des Vorbereitungsdienstes für Lehrämter mit den Möglichkeiten des Szenischen Lernens entwickeln lässt. Die darin enthaltene doppelte Zielsetzung, nämlich einerseits theoriebildend zu wirken für die Diskussion um die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit in der aktuellen kompetenzorientierten Lehrkräftebildung und andererseits praktische Handlungsvorschläge für die Nutzung Szenischen Lernens in der Lehrkräftebildung anzubieten, ist ebenfalls ein typisches Kennzeichen der Praxisforschung. Praxisforschung beachtet wissenschaftliche Standards, um neue Erkenntnisse zu aktuellen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Fragestellungen geben zu können. Die Forschenden haben den Anspruch, mit ihren Ergebnissen wissenschaftlich einen Beitrag zu leisten, sodass sie bei der Forschung Methoden der Sozialforschung nutzen. Ich habe mich für mein Forschungsvorhaben für eine qualitative Untersuchung entschieden.

Quantitative Untersuchungen sind gekennzeichnet durch die Sammlung großer Datenmengen, die darauf zielen, bestehende Theorien zu überprüfen. In der qualitativen Forschung werden eher kleine Fallzahlen genutzt, wie es auch in der vorliegenden Arbeit der Fall ist. Anhand dieser Daten will ich zu Theorieaussagen kommen. Zu dem von mir untersuchten Gegenstand, nämlich der Kombination aus der Lehrerpersönlichkeitsforschung und der Forschung zum Szenischen Lernen, liegen bislang kaum verlässliche Daten vor, die für eine quantitative Studie genutzt werden könnten.

Durch die langfristige Beobachtung und intensive Untersuchung ausgewählter Gruppen von Lehramtsanwärter*innen war es mir bereits möglich, Einsichten zu gewinnen, die späteren quantitativen Forschungen als Grundlage dienen können. Das von mir gewählte Forschungsfeld entspricht meiner beruflichen Situation im Berliner Vorbereitungsdienst für Lehrämter. Bei der Ausbildung der Lehramtsanwärter*innen besteht die Wissenschaftlichkeit u. a. in der „Vermittlung einer Investigationshaltung“³²⁹, d. h. Lehramtsanwärter*innen sollen eine fundierte Vorstellung zur eigenen Unterrichtspraxis entwickeln, indem sie sich ihrer Handlungsstrategien und subjektiven Theorien über Lehren und Lernen bewusst werden und diese kritisch reflektieren. Lehramtsanwärter*innen sollen dabei den eigenen Standpunkt von einer Meta-Ebene aus betrachten und dadurch neue Sichtweisen und Perspektiven entdecken. Wenn Lehramtsanwärter*innen über die eigene Praxis reflektieren und sie prüfen, erweitern sie ihr eigenes Handlungsrepertoire

³²⁸ Vgl. Moser 1995, S. 33.

³²⁹ Herzog 2011, S. 69.

kritisch, indem sie z.B. mit Hilfe Szenischen Lernens alternative Handlungsoptionen entwickeln. Diese Vorgehensweise findet sich auch in der Praxisforschung wieder.³³⁰

Mit Hilfe der Praxisforschung können Praktiker*innen real vorhandene Problemfelder aus ihrem eigenen berufspraktischen Umfeld erforschen, um sich dadurch selbst zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Praxisforschung versucht hierbei die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis zu überbrücken. Der praktische Forschungsgegenstand, in meinem Fall die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit, wird hierbei mit bestehenden wissenschaftlichen Methoden und Theorien untersucht. Praxisforschung will schließlich passende Lösungen für praktische Probleme finden. So will ich z.B. durch meine Praxisforschung nachweisen, dass Szenisches Lernen eine Methode darstellt, persönlichkeitsbezogene Ansichten zu reflektieren, alternative Sichtweisen zu generieren und der Wirklichkeit neue Deutungen abzugewinnen. Es geht also nicht um eine Wissensvermittlung, bei der Lehramtsanwärter*innen Erkenntnisse mechanisch nutzen können, sondern um Haltungen, die Lehramtsanwärter*innen erproben und reflektieren. Lehramtsanwärter*innen stellen Situationen und Handlungen in einen neuen Rahmen und können sie so aus einem anderen Blickwinkel betrachten. Alternative Verhaltensweisen der Lehramtsanwärter*innen, die sie im geschützten Raum des Szenischen Lernens erproben, reflektieren und trainieren, führen sie dann zu neuen Erfahrungen und so ggf. zu Entwicklungen der eigenen, individuellen Lehrerpersönlichkeiten. Diese Entwicklungen werde ich in der Praxis untersuchen.

„It is this ensemble of problem framing, on-the-spot experiment, detection of consequences and implications, back talk and response to back talk, that constitutes a reflective conversation with the materials of a situation – the design like artistry of professional practice.“³³¹

Aus Sicht des Philosophen Donald Schön gelingt Praxisforschung, wenn in der Untersuchung ein Ensemble, wie in einem sich weiterentwickelnden Kreislauf existiert aus praktischen Tätigkeiten, der Selbstreflexion dieser Tätigkeiten mithilfe der Fachwissenschaft, der Reflexionsgespräche mit sich und anderen und der Entwicklung neuer praktischer Tätigkeiten aus den Reflexionen, die dann wieder vom Forschenden beobachtet und reflektiert werden können.

³³⁰ Vgl. Altrichter & Mayr 2004; Altrichter & Posch 2007.

³³¹ Schön 1987, S. 158.

Angelehnt an die Untersuchungen der Pädagogen Herbert Altrichter und Peter Posch ist mein Vorhaben durch Zeiten der „Reflexion in der Handlung“ und durch „Reflexion über die Handlung“ gekennzeichnet.³³² Hierbei stehen das Lernen in der Praxis und die daran anschließende Reflexion der entstandenen Theorien im Fokus der vorliegenden Arbeit.

Forschende verfolgen mit dem Einsatz der Praxisforschung das Ziel, neue Theorien zu generieren, die sich als praxistauglich erweisen. Die empirische Forschung, zu der auch die grounded theory³³³ gehört, die ich bewusst nicht nutze, versucht Forschungsergebnisse zu objektivieren. Die Praxisforschung hingegen hat das Ziel, für konkrete Probleme der Praxis passende Lösungen anzubieten. Donald Schön umschreibt den Nutzen der Praxisforschung folgendermaßen:

„When someone reflects-in-action, he becomes a researcher in the practice context. He is not dependent on the categories of established theory and technique, but constructs a new theory of the unique case. [...] He does not separate thinking from doing, ratiocinating his way to a decision which he must later convert to action. Because his experimenting is a kind of action, implementation is built into his enquiry.“³³⁴

Ich verstehe mein Forschungsvorhaben genauso und folge daher Schöns Beschreibung vollständig. Der Forschungsprozess kann also auch dabei helfen, dass sich der Forschende persönlich weiterentwickelt. Auch ich möchte diese Möglichkeit nutzen und meine Entwicklung reflektieren. Der englische Pädagoge Wilfried Carr und der australische Pädagoge Stephen Kemmis sehen darüber hinaus die Förderung zwischenmenschlicher Kooperation als Nebeneffekt der Praxisforschung:

„Action research is simply a form of self-reflective enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own practices, their understanding of these practices, and the situations in which the practices are carried out.“³³⁵

Im Zeitraum 2012-2019 nahmen insgesamt 255 Lehramtsanwärter*innen an meinem Forschungsvorhaben teil, davon wurden 112 Lehramtsanwärter*innen für das Lehramt an Grundschulen und 143 für das Lehramt an weiterführenden Schulen ausgebildet. Von den 255 teilnehmenden Lehramtsanwärter*innen waren 77 Quereinsteigende und 178 hatten ein abgeschlossenes Lehramtsstudium. Ich machte den Lehramtsanwärter*innen

³³² Vgl. Altrichter & Mayr 2004; Altrichter & Posch 2007, S. 15.

³³³ Vgl. Breuer 2009.

³³⁴ Schön 1983, S. 68 f.

³³⁵ Carr & Kemmis 1986, S. 162.

stets transparent, dass sie Teil meines Forschungsvorhabens sind und sämtliche Daten geschützt bzw. anonymisiert werden.

4.1 Literatur analysieren

In der Praxisforschung nimmt die Literaturanalyse einen wesentlichen Bestandteil des Forschungsvorhabens ein, die während des gesamten Vorhabens über immer wieder im Mittelpunkt stehen sollte, wie es z. B. auch der Erziehungswissenschaftler Heinz Moser fordert:

„Gerade in den Sozialwissenschaften sind Auseinandersetzungen mit der Fachliteratur eine der häufigsten wissenschaftlichen Arbeitsformen, obwohl sie von Positivisten und Empirikern wohl nicht als eigenständige Forschungsmethode anerkannt werden. Im Rahmen der Aktionsforschung scheinen mir solche Analysen eine wesentliche Informationsquelle darzustellen, weil gerade aus der Literatur wesentliche Anregungen für die eigene Forschungsarbeit stammen können.“³³⁶

Für mein Forschungsvorhaben habe ich Literatur analysiert, die sich mit der Lehrerpersönlichkeit sowohl aus historischer als auch aus zeitgenössischer Sicht auseinandersetzt, damit ich eine eigene Definition ableiten konnte. Weiterhin analysierte ich Literatur zum Vorbereitungsdienst für Lehrämter, um Belege für meine Thesen zum Einsatz Szenischen Lernens zu finden. Außerdem analysierte ich die gängige Literatur zum Szenischen Spiel als etablierte Lernform im Schulunterricht und suchte nach Transfermöglichkeiten auf den Vorbereitungsdienst. Die gesamte Literatur wurde von mir unter dem Aspekt meiner Fragestellung gesichtet, in wie fern Szenisches Lernen die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit unterstützt.

4.2 Beobachtungen durchführen

Die Methode der Beobachtung ist wesentlicher Bestandteil der Praxisforschung. Mit Hilfe dieser Methode kann ich Erkenntnisprozesse während des Forschungsvorhabens erfassen. Das Beobachten ist auch in meinem Vorhaben eine wichtige Grundlage, um Erkenntnisse zu sammeln und zu reflektieren. Aus Fairness gegenüber Lehramtsanwärter*innen wird es sich um teilnehmende Beobachtung handeln. Ich unterscheide hierbei zwischen strukturierter und unstrukturierter Beobachtung.

³³⁶ Moser 1977, S. 42.

Die unstrukturierte Beobachtung geht keiner bestimmten Fragestellung nach, sondern überlässt es dem Beobachtenden, eigene Schwerpunkte während des Beobachtungsprozesses zu setzen. Die strukturierte Beobachtung geschieht regelmäßig und situationsadäquat. Eine wichtige Hilfe hierzu war für mich, ein Tagebuch zu führen, dessen Detaildokumentationen der Beobachtungen und der ständigen Reflexionen des Selbstverständnisses meiner Rolle als Ausbilder und Forscher dienen. In dieser Form der Aufzeichnung konnten meine emotionale Betroffenheit, Vermutungen und Zweifel sowie besondere Geschehnisse im Rahmen des Einsatzes Szenischen Lernens zeitnah von mir festgehalten werden, damit ich anschließend Entwicklungen erkennen und reflektieren konnte.

Reflektieren stammt, ebenso wie das Wort Reflexion, vom lateinischen reflectere (zurückdrehen, umwenden) ab. Ich verstehe es als Hinwenden von Gedanken, nachdenken, um durch Beobachtung zu Überlegungen bzw. vergleichbaren Situationen zu gelangen. Notwendig ist m. E., dass Reflexionen kritisch verlaufen, d. h. ein trennendes, unterscheidendes (lat. criticus) Beobachten stattfinden muss. Ich muss mir dazu meiner subjektiven Rolle, während ich beobachte, stets bewusst sein und erkennen, ob ich in die Handlung direkt involviert bin oder mit Abstand die Vorgänge betrachten kann.³³⁷

Ich beobachte seit 2012 systematisch Szenisches Lernen während der Seminarsitzungen mit den Lehramtsanwärter*innen. Auf der Suche nach einer Möglichkeit, mein eigenes theoretisches Vorwissen von neu gewonnen sachlichen Aussagen über die von mir beobachtete Realität zu unterscheiden, greife ich auf das Instrument des Tagebuchs zurück, in dem ich möglichst unmittelbar nach den Seminarsitzungen meine Beobachtungen festhalte.

Wenn die Lehramtsanwärter*innen Übungen des Szenischen Lernens durchführten, notierte ich im Tagebuch meine Beobachtungen. Ich beobachtete den Verlauf und die Entwicklung der Übung, welche Abwandlungen die Lehramtsanwärter*innen umsetzten, welche Reaktionen und Reflexionen im Anschluss stattfanden und welche Entwicklungen der Sichtweisen ich wahrnehmen konnte. Diese notierten Beobachtungen übertrug ich dann in ein standardisiertes Raster.³³⁸ Im Laufe des Forschungsvorhabens bemerkte ich, dass sich meine Eintragungen im Tagebuch veränderten. War ich am Anfang stark damit beschäftigt, die Übungen möglichst genau zu beschreiben und sogleich Folge-

³³⁷ Vgl. Altrichter & Posch 2007, S. 328.

³³⁸ Vgl. Kapitel 6.2.

übungen zu überlegen, notierte ich in den Folgejahren verstärkt wesentliche Beobachtungen der Gruppenprozesse und Reflexionsgespräche und kam so zu Ideen für spontane, alternative Abänderungen bzw. Impulse und Entwicklungsmöglichkeiten der Lehramtsanwärter*innen durch die verschiedenen Übungen. Aus den Notizen wird auch deutlich, dass jede Seminargruppe von Lehramtsanwärter*innen auf Szenisches Lernen anders reagierte und eine hohe Flexibilität von mir beim Abwandeln der Übungen und Angebote verlangte. Stets war hierbei eine Vertrauensebene zwischen mir und den Lehramtsanwärter*innen ausschlaggebend für ein erfolgreiches Arbeiten. Mein Tagebuch zu führen und zu analysieren, war für mich eine wichtige Untersuchungsmethode. Als teilnehmender Beobachter musste ich mir bei der Planung Szenischer Lernprozesse immer bewusst machen, wie ich selbst zu der Übung und der anvisierten Persönlichkeitsentwicklung stehe. Ich musste von meinen Ansichten loslassen können, um ganz offen für die Reflexionen der Lehramtsanwärter*innen zu sein und mich nicht als Störfaktor in den Übungen zu erleben. Ebenso lernte ich dadurch, nicht in Situationen etwas hineininterpretieren zu wollen³³⁹ und so professionalisierte ich die Art meiner Beobachtung.

Meine Beobachtungen erhoben jedoch keine objektiven Daten, wie sie mir anhand unterschiedlicher Literatur zur Verfügung standen. Ich begab mich während des Szenischen Lernens immer wieder in die Rolle eines teilnehmenden Beobachters. Mir war bewusst, dass ein ganzheitlich orientierter Beobachtungsansatz, wie ich ihn praktizierte, einem systematisch mechanischen Beobachtungsverfahren, wie es z. B. in den Naturwissenschaften üblich ist, widersprach. Ich schließe mich an dieser Stelle dem deutschen Sozialwissenschaftler Heiko Kleve³⁴⁰ an, der auch den Sozialwissenschaften ein systemisches Vorgehen bei den Beobachtungen zuspricht und meine Beobachtungsmatrix³⁴¹ bot sich für dieses Vorgehen optimal an. Ich folgte jedoch nicht der Grounded Theory³⁴², die als sozialwissenschaftlicher Ansatz zur systematischen Auswertung qualitativer Daten bekannt ist, um aus den Ergebnissen Theorien generieren zu können.

Ich habe den Lehramtsanwärter*innen beim Beobachten stets transparent gemacht, dass ich sie beobachte, denn „Funktionen, Ziele und Methoden der Forschungsarbeit sind offenzulegen, damit der Forschungsprozeß für alle Beteiligten nachvollziehbar

³³⁹ Vgl. Altrichter & Posch 2007, S. 117.

³⁴⁰ Vgl. Kleve 2003.

³⁴¹ Vgl. Kapitel 6.2.

³⁴² Vgl. Breuer 2009.

wird.³⁴³ Allen beteiligten Lehramtsanwärter*innen war zu jedem Zeitpunkt bewusst, dass sie beobachtet werden. Soweit es möglich war, wurden sie regelmäßig über meine Erkenntnisse informiert.

4.3 Critical friends

Das Hinzuziehen eines „kritischen Freundes“³⁴⁴ ist für Beobachtungen ebenfalls hilfreich, damit Forschende nicht voreilig durch subjektive Beeinflussung Falschaussagen treffen. Es kann hierbei für mich äußerst gewinnbringend sein, mich mit Menschen, die aus einer kritischen Distanz heraus am Vorhaben teilhaben, rückzukoppeln. Primär übernehmen Lehramtsanwärter*innen aus meinen Seminaren mit ihren Reflexionen und kritischen Hinweisen diese Funktion. Eine eher unstrukturierte Form der Befragung meiner „critical friends“ ist z. B. eine Gruppendiskussion, wie sie im Plenum während der Seminararbeit des Öfteren stattfindet, in der die Lehramtsanwärter*innen als critical friends Erfahrungen, Erlebnisse, Fragen und Vorschläge aus den Übungen des Szenischen Lernens einbringen.

5 Persönlichkeitsentwicklung von Lehramtsanwärter*innen in der Praxis realisieren

„Zunächst einmal müssen Lehrkräfte Kinder und Jugendliche mögen – und sich selbst auch. Selbstbewusstsein, Interesse an anderen Menschen, Zugewandtheit und Einfühlungsvermögen sind Grundvoraussetzungen. Pädagogisches und fachliches Wissen müssen im Studium erworben und ein Berufsleben lang in Theorie und Praxis weiterentwickelt werden“,³⁴⁵

meint die Lehrerin und Vorsitzende der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Marlis Tepe und gibt damit m. E. auch der Persönlichkeitsentwicklung von Lehramtsanwärter*innen eine große Bedeutung. Die Neuordnung des Vorbereitungsdienstes für Lehrämter hat in vielen Bundesländern, auch in Berlin, zu Modifizierungen der Schwerpunktsetzung innerhalb des Vorbereitungsdienstes geführt. So gibt es z. B. in Nordrhein-Westfalen seit der Umstrukturierung des Vorbereitungsdienstes im Jahr 2011³⁴⁶ zusätzlich zu den Merkmalen Wissenschaftsorientierung, Kompetenzorientierung und Handlungsfeldorientierung ein neues Merkmal „Personenorientierung“.

³⁴³ Moser 1977, S. 118.

³⁴⁴ Altrichter & Posch 2007, S. 89.

³⁴⁵ Tepe 2014.

³⁴⁶ Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019.

Außerdem sollen Seminarleitungen verstärkt Coachings³⁴⁷, individuelle Fördermöglichkeiten und Selbstlernegelegenheiten mit individuellem Schwerpunkt anbieten. Das ist neu in der Ausbildung angehender Lehrkräfte, da bislang in der Seminararbeit Inhalte eher theoriegeleitet diskutiert wurden und nun handlungsorientiert und individuell gearbeitet werden soll. Hier sind also neue Methoden gefragt, die eine praxisorientierte, individuelle und konstruktivistische Seminararbeit fördern. Personenorientierung³⁴⁸ und damit einhergehend die Lehrerpersönlichkeit sind von wesentlicher Bedeutung für Lehramtsanwärter*innen.

Auch wenn Persönlichkeitsmerkmale nicht nur rollenspezifisch für Lehramtsanwärter*innen im Vorbereitungsdienst sind, weil z.B. auch Sozialpädagog*innen, Erzieher*innen und andere Personen diese Merkmale zeigen, kommt ihnen dennoch eine fundamentale und nicht ignorierbare Bedeutung für Lehramtsanwärter*innen zu. Ziel der Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit ist es verschiedene Fähigkeiten zu stärken, wie z.B. situationsgerecht zu kommunizieren, Kontakte einzugehen und Beziehungen zu gestalten, empathisch und wertschätzend zu agieren, also grundsätzlich eine Haltung zu entwickeln und einzunehmen, die dem pädagogischen Verhältnis angemessen und den Erziehungszielen dienlich ist. Dazu kommen Fähigkeiten, wie z.B. Lerngruppen zu leiten, Gruppenprozesse zu verstehen und zu gestalten, also Führungsaufgaben anzunehmen und wahrzunehmen.

Damit Lehramtsanwärter*innen diese Fähigkeiten erfolgreich ausbauen können, ist es unverzichtbar, dass sie beziehungsfähig sind, also mit Lernenden, Eltern und anderen Lehrkräften guten Kontakt gestalten können. Beziehungsarbeit ist ein wichtiger Bestandteil der täglichen Arbeit von Lehrkräften, und dazu zähle ich auch die Fähigkeit zu kooperieren und im Team zu arbeiten, professionell zu beurteilen und zu bewerten und nicht zuletzt sich kritisch selbst zu reflektieren auch mit Hilfe von Fremdurteilen. Damit die Arbeit mit und an der Beziehungsfähigkeit³⁴⁹ gelingt, müssen Lehramtsanwärter*innen bereit sein, sich mit eigenen Reaktionsmustern, mit eigenen subjektiven Theo-

³⁴⁷ Vgl. Kapitel 3.2.5.

³⁴⁸ Personenorientierung geht davon aus, dass eine gelingende Zusammenarbeit zwischen Menschen nur möglich ist, wenn die Personen eine Beziehung zu- und miteinander aufbauen. An dieser gemeinsamen Beziehung, insbesondere einer gegenseitigen Vertrautheit, müssen die Beteiligten zuerst arbeiten, um dann an gemeinsamen Projekten weiterzuarbeiten.

³⁴⁹ Unter Beziehungsfähigkeit verstehe ich mit Stangl „die Kompetenz, mit anderen Menschen Kontakt aufzunehmen und diese aufgebaute Beziehung zu ihnen auch zu erhalten. Die Grundlagen für die Beziehungsfähigkeit werden in der Regel in der frühen Kindheit gelegt, etwa im Kontakt mit Eltern oder anderen nahen Bezugspersonen. In diesen Situationen lernen Menschen, anderen Menschen zu vertrauen oder zu misstrauen, wobei sich die verschiedenen Ausprägungen der Beziehungsfähigkeit häufig in der Partnerschaft auswirken.“ Stangl 2019.

rien und Verhaltensweisen, mit Vorurteilen und Vorlieben auseinanderzusetzen, sowie bereit sein, sich in Situationen zu erproben, die mit einer „Machtposition“ verbunden sind und in denen Beziehungen eine Rolle spielen. Nur so können Lehramtsanwärter*innen klare, stabilisierende Handlungsmuster und Rollenbilder entwickeln, reflektieren und ausbauen.

Für den Vorbereitungsdienst für Lehrämter bedeutet dies, dass Seminarleitungen vielfältige Angebote machen müssen, die es Lehramtsanwärter*innen ermöglichen, eine eigene, ihren persönlichen Möglichkeiten angepasste, Rollenausgestaltung vorzunehmen und Handlungsmuster zu entwickeln. Hierbei bietet der Einsatz Szenischen Lernens eine perfekte methodische Möglichkeit.

5.1 Lehramtsanwärter*innen sind auf Identitätssuche

Ein Teil der Lehrerpersönlichkeit³⁵⁰ stellt die Lehreridentität dar. Eine Lehreridentität entsteht in der beruflichen Entwicklung. Wenn Lehramtsanwärter*innen berufsrelevante Kompetenzen und Fähigkeiten erwerben und dabei pädagogische Einstellungen und Werthaltungen entwickeln, haben sie die Grundlage für eine eigene Lehreridentität geschaffen. Berufliche Entwicklungen, und damit auch die Entwicklung einer Lehreridentität, verlaufen je nach persönlichen und institutionellen Voraussetzungen unterschiedlich. Gerade in den letzten Jahren hat sich die Lehreridentität verändert. Die klassische Identität einer Lehramtsanwärter*in, die in ihrer Biografie den Weg aus der Schule ins Lehramtsstudium und anschließend als Lehrkraft ein Berufsleben lang (meist sogar an immer derselben Schule) arbeitet, stellt seit einigen Jahren eher die Ausnahme dar.

Der bundesweit zu verzeichnende Trend zum Lehrermangel bringt verstärkt Quereinsteigende mit ihren unterschiedlichen Biografien in den Schuldienst und Menschen mit Biografien, die durch Zeitverträge, Unsicherheiten, häufigen Schul- und Ortswechsel, Überbrückung von Phasen der Nichtbeschäftigung mit alternativen Arbeitsplätzen etc. gekennzeichnet sind. Übergänge in andere Berufsbereiche, die weitgehend mit Pädagogik zu tun haben, ermöglichen vermehrt Ein- und Ausstiege aus der klassischen Lehreridentität.³⁵¹

Die Lehreridentität beeinflusst natürlich stark die Lehrerpersönlichkeit, da beide eng miteinander verwoben sind. Änderungen im Bereich der Lehreridentität können sich aber

³⁵⁰ Vgl. Kapitel 5.1.3.

³⁵¹ Vgl. Isler 2011, S. 44.

durchaus positiv auf die Lehrerpersönlichkeit auswirken, da Lehramtsanwärter*innen auf ein breites Erfahrungsfeld individueller Persönlichkeiten zurückgreifen können. Ich stehe den Veränderungen der Lehreridentität daher sehr offen gegenüber und weiß, dass im Szenischen Lernen eine große Bandbreite an Erfahrungen und Sichtweisen von Vorteil sein kann, um Ideen zu entwickeln und zu reflektieren.

Die Lehrerpersönlichkeit ist m.E. eine Disposition, die Lehramtsanwärter*innen bereits zu Beginn ihrer Tätigkeit besitzen, da diese durch Vorerfahrungen, Biografien, Kulturen u. v. m. vorgeprägt ist, so wie es z. B. auch der Pädagoge Eduard Spranger in seinem Werk „Der geborene Erzieher“³⁵² sieht. Eine Entwicklung dieser Persönlichkeit meint daher nicht die Umwandlung der Persönlichkeit hin zu standardisierten Musterabbildungen. So wie es den standardisierten Lernenden nicht gibt³⁵³, kann es m.E. auch nicht eine standardisierte Lehrerpersönlichkeit geben. Mit einer Entwicklung im Bereich der Lehreridentität meine ich die Kompetenz, sich seiner Lehrerpersönlichkeit bewusst zu sein bzw. zu werden, um sich dann mit anderen Lehrerpersönlichkeiten vergleichen und so eigene Handlungsweisen bewusst beeinflussen zu können, und zwar mit dem Wissen über die eigene individuelle Persönlichkeit.

Ein weiterer Schritt kann dann für Lehramtsanwärter*innen die Veränderung bzw. Weiterentwicklung der eigenen Lehrerpersönlichkeit sein, die jedoch individuell und selbstgewollt geschehen muss, damit sie nachhaltig und erfolgreich ist und zur Berufszufriedenheit führen kann. Vergleichbar ist diese Entwicklung mit Sprangers „Drei-Stufen-Theorie“³⁵⁴. Dieser Annahme nach erwerben Menschen zuerst Allgemeinbildung, anschließend fokussieren sich Menschen auf bestimmte Wissensbereiche gemäß ihrer Interessen und Fähigkeiten und schließlich streben Menschen dann nach Bildung in unterschiedlichen, weiteren Bereichen.

Ich lasse an dieser Stelle eine Diskussion um die Lehrerprofessionalisierung³⁵⁵ aus, da sie vom eigentlichen Untersuchungsschwerpunkt dieser Arbeit zu weit weg führt. Hierzu finden sich interessante Ergebnisse u. a. beim Schweizer Pädagogen Walter Herzog³⁵⁶,

³⁵² Vgl. Spranger 1958.

³⁵³ Vgl. Spinner 2005.

³⁵⁴ Spranger 1965, S. 34.

³⁵⁵ Unter Lehrerprofessionalisierung verstehe ich die Entwicklung des Lehrerberufs zu einer Profession (von lat. *professio* „Bekenntnis, Gewerbe, Beruf“). Merkmale einer überzeugenden Lehrprofession sind z. B., dass sich eine Lehrkraft gut selbst organisieren kann, ihre Entscheidungs- und Gestaltungsspielräume nutzt und auch eigene ethische Grundlagen für die tägliche Arbeit entwickelt. Die Lehrprofession grenzt sich dadurch also von der reinen Arbeit als Lehrkraft ab.

³⁵⁶ Vgl. Herzog 2011, S. 49 ff.

z. B. seine Erkenntnis, dass unsere Gesellschaft davon ausgeht, dass die Lehrberufung durch die Verwissenschaftlichung auf einer verlässlichen Basis beruht, d. h. dass Lehramtsanwärter*innen allein durch die Vermittlung und Anwendung erlernter wissenschaftlicher Erkenntnisse in der Lage sein müssen, erfolgreich ihre Profession ausüben zu können. Dass dies allerdings nicht so ist, belegen m. E. die zahlreichen Krankheitsstatistiken über Lehrkräfte.³⁵⁷ Wenn Lehramtsanwärter*innen ihre Lehrerpersönlichkeit entwickeln sollen, können sie das nicht allein auf wissenschaftlich-theoretischer Basis tun, sondern müssen vielmehr praktisches Erfahrungswissen im Vorbereitungsdienst erlangen, in ihren Ausbildungsunterricht einbeziehen und in den Ausbildungsseminaren reflektieren.

5.1.1 Lehrerpersönlichkeit im Wandel

Eine Vielzahl an Praxiserfahrungen beeinflussen die Lehrerpersönlichkeit, die sich bereits in den Kindertagen entwickelt. Die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit beruht also nicht auf theoretischen Denkmustern, sondern vor allem auf praktischen Erfahrungen. Daher spricht auch Herzog ganz in meinem Sinne von „Erfahrungswissen“.³⁵⁸ Menschen, die sich z. B. in ihrer Kindheit viel um ihre Geschwister gekümmert haben, entwickeln oft eine sehr soziale Persönlichkeit. Lehramtsanwärter*innen berichten oft von Lehrkräften, die ihnen aus ihrer Kinderzeit positiv oder auch negativ in Erinnerung geblieben sind und die ihren Wunsch, Lehrkraft zu werden, entscheidend mitgeprägt haben. Oft streben Lehramtsanwärter*innen an, als Lehrkraft später genauso gut agieren zu können oder gerade diametral wirken zu wollen, wie bestimmte Lehrkräfte aus der eigenen Schulzeit. Erfahrungswissen ist generell kein Gegensatz zu Wissenschaft, sondern eine Form der Wissenschaftlichkeit.

Zum Erfahrungswissen gehören Alltagswissen und Beobachtungswissen:

Die Bezeichnungen Alltagswissen oder implizites Wissen gehen auf den Naturwissenschaftler und Philosophen Michael Polanyi³⁵⁹ zurück und meinen die Wissensanreicherung durch die tägliche Lebenserfahrung. Eine Person agiert kompetent, aber das Wissen steckt implizit im Können der Person. Die Person kann ihr Können nicht beschreiben, sondern nur vor- bzw. ausführen.³⁶⁰ In Bezug auf Lehramtsanwärter*innen sind

³⁵⁷ Vgl. Scheuch et al. 2015.

³⁵⁸ Herzog 2011, S. 64.

³⁵⁹ Vgl. Polanyi 1985.

³⁶⁰ Vgl. Schanz 2006; Neuweg 2015.

sämtliche Erfahrungen im Umgang mit anderen Menschen prägend. Hier werden Vorlieben, Regeln, Rituale, Normen, Werte etc. erlernt oder abgelehnt, gefestigt und so zum Persönlichkeitsmerkmal. Besonders Erfahrungen im Alltag mit Kindern oder Jugendlichen prägen Lehramtsanwärter*innen sehr. So werden z.B. bei Geschwistern schon früh die Aufgaben von „Lehrkräften“ für die jüngeren Geschwister übernommen und dadurch zahlreiche pädagogische Erfahrungen (positiver als auch negativer Art) gesammelt, die für eine spätere Lehrerpersönlichkeit grundlegend sein können.

Beobachtungswissen entsteht, wenn eine Person ein Problem, bzw. eine Situation wahrnimmt und diagnostiziert, um eine richtige Lösung zu finden. Beobachtungswissen ist daher ein diagnostisches Wissen. Personen nehmen Situationen durch ein distanzierendes und objektives Betrachten wahr. Dabei helfen den beobachtenden Personen Beobachtungsraster, die sie unterstützen, die individuellen Begrenzungen der eigenen Sichtweise zu überwinden. Die Ursprünge des Beobachtungswissens finden sich bei der US-amerikanischen Sozialarbeiterin Mary Ellen Richmond³⁶¹ und der deutschen Sozialreformerin Alice Salomon³⁶². Bezogen auf Lehramtsanwärter*innen nährt sich Beobachtungswissen aus der eigenen Biografie, z.B. als Kind in der Familie oder als Lernender im Unterricht. Der US-amerikanische Erziehungswissenschaftler Lortie nennt dieses Wissen „apprenticeship of observation“³⁶³. Dieses Wissen hat einen starken Einfluss auf die Lehrerpersönlichkeit, sodass erfahrungsgemäß gerade in Extremsituationen bewusst oder unbewusst auf einst beobachtete und abgespeicherte Handlungsmuster zurückgegriffen wird. Diese biografisch gewonnenen Vorstellungen und Überzeugungen erweisen sich als äußerst robust, sodass Lehramtsanwärter*innen, von Beginn ihres Vorbereitungsdienstes an, zu wissen glauben, wie sie wirksame Lehr-und-Lern-Prozesse initiieren und erfolgreichen Unterricht realisieren können.

Das, bis zur Ausbildung, bereits erworbene Alltags- und Beobachtungswissen sind m.E. eine große Herausforderung für den Vorbereitungsdienst für Lehrämter, da sich bereits ausgebildete Persönlichkeitsmuster der Lehramtsanwärter*innen im Vorbereitungsdienst nur schwer aufbrechen, hinterfragen und verändern lassen. Auf der anderen Seite sind beide Wissensbereiche aber auch überaus hilfreich für die pädagogische Arbeit, da Seminarleitungen im Vorbereitungsdienst gut mit diesen bereits erworbenen Mustern arbeiten können. Erfahrungswissen ist nicht an empirisch erhobenen Daten, sondern durch-

³⁶¹ Vgl. Richmond 1917.

³⁶² Vgl. Salomon 1926.

³⁶³ Lortie 1975, S. 61.

weg am Beispielhaften orientiert. Der Pädagoge Hans Gruber bezeichnet es als Wissen, das durch „learning-by-doing“ entsteht.³⁶⁴ Daher muss auch eine Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit im Vorbereitungsdienst für Lehrämter diesen Weg gehen, ihn aber auf eine wissenschaftliche Ebene heben. Es geht im Szenischen Lernen nicht darum, dass Seminarleitungen den Lehramtsanwärter*innen Beispiele vorgeben, sondern ihnen vielmehr Erfahrungsräume zur Verfügung stellen, in denen Lehramtsanwärter*innen auf der Grundlage einer konkreten Beispielbeschreibung Erfahrungen praktisch erleben können und anschließend in Kleingruppen oder im Plenum darüber reflektieren und diese Reflexionen evaluieren, um daraus individuelle Erkenntnisse über die eigene Lehrerpersönlichkeit ableiten zu können.

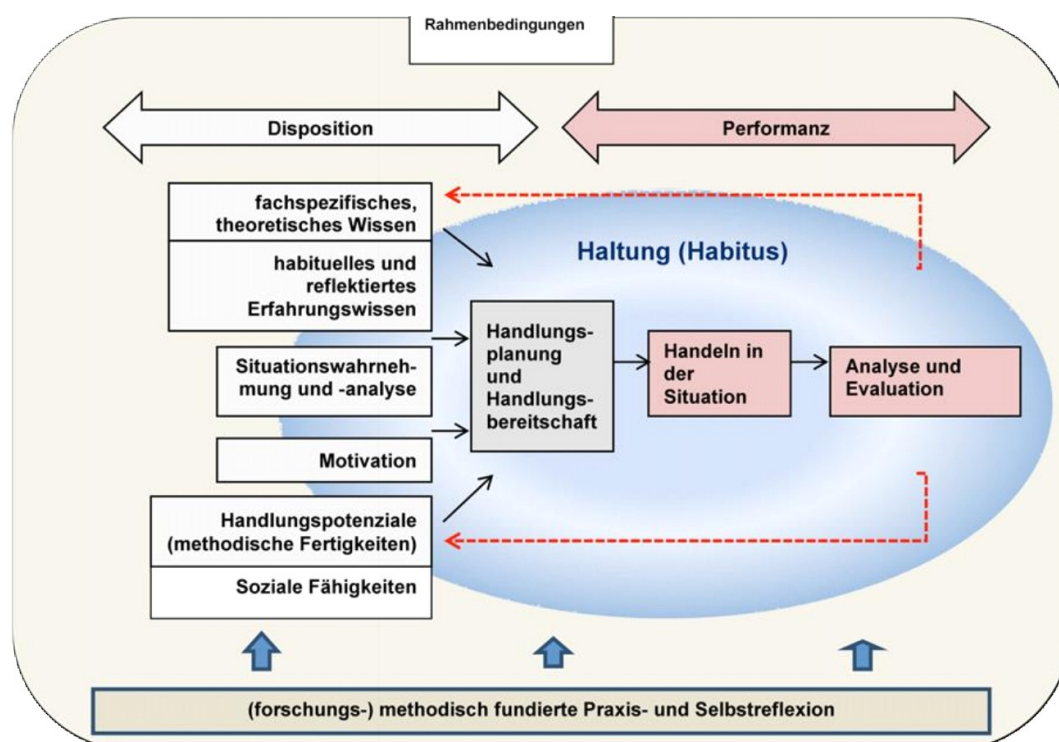


Abbildung 2: Allgemeines Kompetenzmodell³⁶⁵

Übertragen auf den Vorbereitungsdienst für Lehrämter verdeutlicht die Grafik des Psychologen Klaus Fröhlich-Gildhoff³⁶⁶, dass Lehramtsanwärter*innen ihre Lehrerpersönlichkeit auf der Grundlage ihrer Dispositionen (Fachwissen, Erfahrungswissen, methodische Fertigkeiten etc.) entwickeln können, aber nur, wenn es den Lehramtsanwärter*innen gelingt, einen Raum zu finden, in dem diese Dispositionen in Praxissituationen

³⁶⁴ Vgl. Gruber 2006, S. 193 ff.

³⁶⁵ Fröhlich-Gildhoff et al. 2014, S. 21.

³⁶⁶ Ebd.

handelnd umgesetzt, analysiert und evaluiert werden können. Die Ausbildungsschulen bieten hierfür den Ort, um handelnd Erfahrungen zu sammeln. Die Schulpraktischen Seminare wiederum bieten einen Ort, an dem diese Erfahrungen mit anderen Lehramtsanwärter*innen geteilt, analysiert und evaluiert werden können, z. B. mit Mitteln des Szenischen Lernens. So können die Lehramtsanwärter*innen im Vorbereitungsdienst für Lehrämter eine Haltung (Habitus) entwickeln, die berufsbezogen einer Lehrerpersönlichkeit entspricht. Hier wird m. E. auch die Notwendigkeit deutlich, dass theoretisches Wissen unbedingt praktisches Erfahrungswissen braucht, um nutzbringend für die Weiterentwicklung der Lehramtsanwärter*innen zu sein. Im Zuge der Etablierung der Praxisforschung ist aber auch im Bereich der Lehrkräftebildung eine breitere Akzeptanz von praxisorientierten Wissensformen zu verzeichnen. Anmerken muss ich an dieser Stelle jedoch, dass Erfahrungswissen ein theoretisches Wissen nicht ersetzen kann und will, denn „Professionelle greifen auf eine Vielfalt an Wissensbeständen zurück, von denen nur ein Teil wissenschaftlicher Art ist.“³⁶⁷

Die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit kann, dem Schweizer Pädagogen Walter Herzog folgend, als eine professionelle Entwicklung bezeichnet werden. „Das Ziel der professionellen Entwicklung wird in der Ausbildung von (professionellen) Kompetenzen gesehen, denen sich (professionelle) Standards zuweisen lassen.“³⁶⁸

Die professionelle Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit beruht auch auf Erfahrungswissen in Kombination mit theoretischem Wissen und ist eine individuelle, biografisch gelenkte und nicht lineare Entwicklung, die im Szenischen Lernen untersucht, reflektiert und entwickelt werden kann.

„Da Professionalität darin besteht, in komplexen Situationen, die analytisch nicht beherrschbar sind, flexibel und adaptiv zu handeln, dient die Wissenschaft in erster Linie der Distanzierung gegenüber der Handlungssituation, der Deroutinisierung eingeschliffener Verhaltensweisen und ganz allgemein der Reflexion von Handlungserfahrungen.“³⁶⁹

Walter Herzog fordert hier explizit, dass theoretischer Wissenserwerb im Vorbereitungsdienst für Lehrämter immer mit praktischen Handlungssituationen, individuellen Lösungsmöglichkeiten und Reflexionen verknüpft werden muss. Hierfür bietet Szenisches Lernen, durch seine auf Realität basierenden Handlungssimulationen, zahlreiche Erfah-

³⁶⁷ Herzog 2011, S. 66.

³⁶⁸ Herzog 2011, S. 67.

³⁶⁹ Herzog 2011, S. 69.

lungsmöglichkeiten, die auch für die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit interessant sind.

„Professionell handelt eine Lehrperson, wenn sie fähig ist, die vielschichtige Wissensbasis ihres Berufs flexibel zu nutzen, situativ zu verdichten und durch Reflexion ihrer Erfahrungen kontinuierlich zu erweitern. Dies stellt die Lehrerbildung vor eine hohe Anforderung, da sie nicht einfach darauf setzen kann, einen naturwüchsigen Entwicklungsprozess anzustossen [sic], sondern Lernsituationen arrangieren muss, in denen die künftigen Lehrerinnen und Lehrer Gelegenheit haben, die verschiedenen Wissensformen, die ihr professionelles Handeln begründen, zu reflektieren und zu vernetzen.“³⁷⁰

Walter Herzog verlangt hier völlig richtig einen Erfahrungsraum im Vorbereitungsdienst für Lehrämter, der im Rahmen des Szenischen Lernens etabliert werden kann, da in ihm Situationen im geschützten Raum exemplarisch nachgestellt, reflektiert und evaluiert werden, um so Kompetenzen für ähnliche Situationen zu entwickeln.

5.1.2 Schwerpunktsetzung bei der Entwicklung von Lehrerpersönlichkeiten

„Im High-School-Klassenzimmer ist man Feldwebel, Rabbi, Schulter zum Ausweinen, Zuchtmeister, Sänger, Stubengelehrter, Büroangestellter, Schiedsrichter, Clown, Berater, Beauftragter für die Kleiderordnung, Schaffner, Fürsprecher, Philosoph, Kollaborateur, Steptänzer, Politiker, Therapeut, Narr, Verkehrspolizist, Priester, Mutter-Vater-Bruder-Schwester-Onkel-Tante, Buchhalter, Kritiker, Psychologe, Rettungsanker.“³⁷¹

Es ist Lehrkräften natürlich nicht möglich, dieser polemisch formulierten Rollenerwartung des US-amerikanischen Pädagogen Frank McCourt gerecht zu werden. Wichtig ist es jedoch für Lehramtsanwärter*innen, die eigene Persönlichkeit zu reflektieren und zu untersuchen, inwieweit diese bereits über Rollenmuster verfügt und wie effektiv diese für den Schulalltag sind. Für den Erziehungswissenschaftler Andreas Helmke ist es ein wichtiges Kriterium an professionellen Lehrkräften, dass sie die eigene Persönlichkeit regelmäßig reflektieren. Diese Forderung kann im Szenischen Lernen sehr gut erfüllt werden.

„Die kontinuierliche Rechenschaftsablegung des eigenen Tuns und seines Erfolges (Unterrichten, Beraten, Erziehen, Diagnostizieren, Innovieren) ist für Lehrer, die sich als Professionals verstehen, ebenso unabdingbar wie die in-

³⁷⁰ Herzog 2011, S. 68 f.

³⁷¹ McCourt 2005, S. 29.

nerschulische Kooperation und der kontinuierliche Austausch über die Erfahrungen in den genannten Bereichen.“³⁷²

Der Psychologe Uwe Schaarschmidt geht in seinen Forderungen noch weiter und sieht kommunikative und personale Kompetenzen als Zugangsvoraussetzungen für Lehramtsanwärter*innen. Schaarschmidt stellt fest, dass

„[...] bei einem nicht geringen Teil der Lehramtsstudierenden problematische Eignungsvoraussetzungen vorliegen (z. B. Einschränkungen in der Widerstandskraft, Defizite in der sozial-kommunikativen Kompetenz und Beeinträchtigung des Selbstvertrauens). [...] Das ist sowohl unter dem Aspekt des beruflichen Erfolgs als auch unter dem der Gesundheit unabdingbar. Beides gehört unlösbar zusammen.“³⁷³

Für Schaarschmidt folgt aus diesen Erkenntnissen, die in einer breit angelegten Studie³⁷⁴ erörtert wurden, die Konsequenz, für Lehramtsanwärter*innen einen persönlichen Voraussetzungstest anzubieten, der ihnen ermöglicht, die Berufswahl zu überdenken bzw. vermeintliche Baustellen zu identifizieren. Teilweise tangieren die von Schaarschmidt evaluierten Items auch Merkmale von Lehrerpersönlichkeiten, wie z. B. psychische Stabilität oder soziale Kompetenz. Allerdings beschränkt Schaarschmidt den Entwicklungsbedarf ausschließlich auf das Lehramtsstudium und nicht auf den Vorbereitungsdienst für Lehrämter. Dies ist m. E. zu kurz gedacht, wenn er die Bereiche des Vorbereitungsdienstes für Lehrämter und des folgenden Lehrerdaseins unberührt lässt. Gerade die im „Verhaltenstraining“³⁷⁵, das Bestandteil des Schaarschmidtschen Angebotes ist, festgelegten Kompetenzbausteine könnten Lehramtsanwärter*innen mit selbsterlebten und praxisbezogenen Erfahrungen speisen, die aus konkreten Situationen des Vorbereitungsdienstes für Lehrämter resultieren, so wie es auch im Szenischen Lernen erfolgt.

Günstig ist es hierfür, die Studierenden bereits während ihres Studiums Elemente ihrer Persönlichkeit entdecken zu lassen, an denen sie auch im Vorbereitungsdienst für Lehrämter und im anschließenden Lehrerleben arbeiten müssen. Insofern ist Schaarschmidts Angebot eine erste Annäherung an die Evaluation und Reflexion der Lehrerpersönlichkeit.

³⁷² Helmke 2009, S. 383.

³⁷³ Schaarschmidt 2011, S. 120.

³⁷⁴ Vgl. Schaarschmidt 2011, S. 120.

³⁷⁵ Schaarschmidt 2011, S. 120.

Die Schweizer Lehrerin Regula von Felten stellt hierzu fest: „Elemente wissenschaftlicher Theorien, die an den Ausbildungsinstitutionen vermittelt werden und mit den persönlichen Überzeugungen nicht vereinbar sind, haben es schwer, integriert zu werden oder werden gar ignoriert“.³⁷⁶ Die von Felten genannten „persönlichen Überzeugungen“ sind aus meiner Sicht Bestandteil der Lehrerpersönlichkeit. Um hier Entwicklungen in Gang zu bringen, sind die „problematischen Ereignisse, für die keine einfachen Lösungen bereit stehen, die Reflexion in Gang setzen und das Interesse für Neues wecken“³⁷⁷ eine hervorragende Ausgangsbasis für ein szenisches Aufarbeiten und damit Weiterentwickeln der Lehramtsanwärter*innen. Wenn Seminarleitungen jedoch diese Ereignisse lediglich in den Seminargruppen mit den Lehramtsanwärter*innen besprechen und rein kognitiv reflektieren, fehlt das direkte Nachempfinden der Situation und die Möglichkeit, dass Lehramtsanwärter*innen verschiedene Handlungsalternativen mit allen Sinnen ausprobieren, um dann von den Zuschauenden eine individuelle Rückmeldung zu den Handlungsalternativen zu bekommen. Wichtig ist m. E. hierbei, dass Seminarleitungen den Lehramtsanwärter*innen genügend Zeit für die eigenständige Reflexion der Erfahrungen während des Szenischen Lernens geben, denn sonst ist eine Reflexion nur wenig nachhaltig. In meiner Sichtweise fühle ich mich von der Feststellung von Feltens unterstützt:

„Die Praxislehrpersonen stehen den Studierenden allzu schnell mit Tipps und Ratschlägen zur Seite und verpassen es, ihre Reflexionsfähigkeit zu fördern. Hinzu kommt, dass sie zwar erfahren sind, dass ihr Handeln aber von ebenso stabilen Überzeugungen geleitet wird und dass sie über eine beschränkte Auswahl von möglichen Unterrichtsverläufen verfügen.“³⁷⁸

5.1.3 Charakterisierungen von Lehrerpersönlichkeitsidealen

Ideal (von altgriechisch *idéa*, bzw. deutsch „Gestalt“ oder „Urbild“) im Sinne eines Lehrerpersönlichkeitsideals ist ein philosophischer Begriff, der Vollkommenheit meint. Der Philosoph Paul Lorenzen nutzt den Begriff „Ideal“³⁷⁹ als Kriterium für das Maß der Annäherung an etwas Definiertes. Auf die Lehrerpersönlichkeit bezogen, meint Ideal also eine vollkommene Lehrkraft, bzw. die individuelle Idee einer vollkommenen Lehrkraft. Da die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit und der ihr zugrundeliegenden Handlungsmuster im Schullalltag kein oder nur wenig Raum während des Vorbereitungsdienstes für Lehramter erhalten, bleibt Lehramtsanwärter*innen oft nicht mehr als der Rückgriff auf ins-

³⁷⁶ Felten 2011, S. 128.

³⁷⁷ Felten 2011, S. 129.

³⁷⁸ Felten 2011, S. 129.

³⁷⁹ Vgl. Mittelstraß 2013.

tinktive, archaische Handlungsmuster, nämlich Angriff (z.B. verbal durch Drohungen oder sarkastische Bemerkungen) oder Flucht (z.B. indem man Vorfälle ignoriert oder auf andere Themenaspekte lenkt). Auch Rudolf Heidemann stellt dieses Verhalten bei Lehr-
amtsanwärter*innen fest:

„Denn in dem Augenblick, in dem der Anfänger erkannte, daß das geforderte pädagogische Ethos einerseits und die konkreten Handlungsanforderungen vor der Klasse andererseits nicht deckungsgleich zu machen waren, griff er geradezu begierig auf die vorfindlichen Alltagstheorien erfahrener Kollegen zurück, die zwar in der Regel nur noch wenig vom idealistischen Geist getragen waren (‚Am Anfang die Klasse ‚am kurzen Zügel führen‘, später kann man sie dann lockern‘), dafür aber den entscheidenden Vorzug hatten, unmittelbar umsetzbar zu sein.“³⁸⁰

Damit Ausbilder*innen im Vorbereitungsdienst für Lehrämter über die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit miteinander ins Gespräch kommen können, ist es unabdingbar den Begriff Lehrerpersönlichkeit zu definieren und zu untersuchen, welche Persönlichkeitsmerkmale im Szenischen Lernen überhaupt entwickelt werden können. Die Beschreibung eines Persönlichkeitsideals findet sich beim Pädagoge Wilhelm Rein, der bereits 1898 feststellt:

„So sind es also starke und mannigfache Gaben, überlegene Kräfte des Geistes, Gemütes und Willens, die in der Persönlichkeit eines vorbildlichen Lehrers sich vereinigen. Aber sie wirken nicht vereinzelt, einander ablösend oder wohl gar widersprechend, sondern sie verstehen miteinander in inniger Übereinstimmung, also daß sie seinem Wesen das Gepräge einer in sich geschlossenen, einheitlichen, kraftvollen Natur geben. Insofern diese aber in ihrem Denken, Fühlen und Wollen beherrscht wird von den Grundsätzen einer reinen, humanen Gesinnung wird sie zum sittlichen Charakter.“³⁸¹

In der Folgezeit formulierten Erziehungswissenschaftler*innen und Psycholog*innen³⁸² ca. 50 verschiedene Ideale von Lehrerpersönlichkeiten. Erst später kamen dann Typologien, wie z.B. autoritär oder laissez-faire dazu.³⁸³ Fast alle Typologien beschreiben letztendlich Tugenden, die eine ideale Lehrkraft besitzen sollte. Dabei gingen alle Typologien davon aus, dass diese Tugenden angeboren und nicht erweiterbare Persönlichkeitsmerkmale seien.³⁸⁴ So hält der Reformpädagoge Kerschensteiner fest: „Wer also hofft, im Lehrerberuf eine wertvolle Persönlichkeit zu werden, hat sich vor allem zu fra-

³⁸⁰ Heidemann 2003, S. 14.

³⁸¹ Rein 1898, zitiert nach Gudjons & Reinert 1981, S. 11.

³⁸² Vgl. Kerschensteiner 1927; Tausch & Tausch 1978; Isler 2011.

³⁸³ Vgl. Lewin et al. 1939; Tausch & Tausch 1978.

³⁸⁴ Vgl. Heidemann 2003, S. 17.

gen, ob er hierzu die im vorausgehenden geschilderten Veranlagungen besitzt.“³⁸⁵ Im Szenischen Lernen können Lehramtsanwärter*innen erfahren, welche Veranlagungen bei ihnen ausgeprägt vorhanden sind und welche nicht. Inwieweit Szenisches Lernen bestimmte Veranlagungen, d.h. Persönlichkeitsmerkmale entwickeln kann, soll in dieser Arbeit ebenfalls untersucht werden. „Entsprechend fehlt es auch bis heute an Ausbildungskonzeptionen, die aufzeigen, welche und wie solche erwerbbaaren Fähigkeiten schrittweise und systematisch vermittelt werden können.“³⁸⁶ So sah es Rudolf Heidemmann zu Beginn dieses Jahrhunderts noch. Ich möchte untersuchen, ob Szenisches Lernen als Bestandteil des Vorbereitungsdienstes für Lehrämter Persönlichkeitsmerkmale sichtbar machen und entwickeln kann.

Der russische Pädagoge Fedor Nikanorovich Gonobolin sieht folgende pädagogische Fähigkeiten als Persönlichkeitsmerkmale von Lehrkräften an:

- „1. Kenntnisse zu vermitteln und den Unterrichtsstoff den Schülern verständlich zu machen;
2. Erfassen der psychischen Eigenschaften der Schüler;
3. die Fähigkeit, das Verhalten des Schülers und seine Reaktionen und Antworten vorausszusehen;
4. unmittelbare Willenseinwirkung auf die Schüler;
5. mittelbare Willenseinwirkung auf die Schüler;
6. die Fähigkeit, ein Schülerkollektiv zu organisieren;
7. die Fähigkeit, einwandfrei und überzeugend zu sprechen;
8. das pädagogische Taktgefühl;
9. die pädagogische Beobachtungsfähigkeit;
10. die Aktualisierbarkeit des Gedächtnisses;
11. die Distribution des Gedächtnisses;
12. Einfallsreichtum;
13. Fähigkeiten für das betreffende Fachgebiet.“³⁸⁷

Wenn sich Lehramtsanwärter*innen im Vorbereitungsdienst mit realen Situationen aus dem Schulalltag auseinandersetzen und diese in den Ausbildungsseminaren durch Szenisches Lernen aufarbeiten, können sie psychische Eigenschaften der Lernenden nach-

³⁸⁵ Kerschensteiner 1927, S. 108.

³⁸⁶ Heidemann 2003, S. 17.

³⁸⁷ Gonobolin 1970, S. 79 f.

vollziehen, Reaktionen und Verhaltensweisen der Lernenden analysieren, die eigene Wirkungskraft auf Lernende einschätzen und optimieren lernen, ihre Beobachtungsfähigkeit trainieren sowie ihr Repertoire an Reaktionsmöglichkeiten im Schulalltag erweitern. Diese Fähigkeiten sind einige der von Gonobolin genannten Persönlichkeitsmerkmale einer Lehrkraft, die bei Lehramtsanwärter*innen m.E. je nach Persönlichkeit unterschiedlich stark vorhanden sind und daher im Vorbereitungsdienst für Lehrämter erkundet und trainiert werden müssen.

Auch der Pädagoge Hans Maier charakterisierte beobachtbare Eigenschaften von Lehrerpersönlichkeiten. Er kam zu folgender Auflistung:

- „1. Einfühlungsvermögen;
2. Analytisches Vermögen;
3. Ideenflüssigkeit;
4. Fantasie;
5. Redegewandtheit und Sicherheit im Ausdruck;
6. Vermögen, Selbstsicherheit zu vermitteln;
7. Humor;
8. Risikobereitschaft;
9. Toleranz gegenüber Unruhe und Abschweifungen;
10. Spannkraft;
11. Vermögen, sachliche Überlegenheit zu vermitteln;
12. Affektkontrolle;
13. Freundlichkeit und Verständnisbereitschaft vermitteln.“³⁸⁸

Maiers Aufstellung ist zwar schlagwortartig, gibt jedoch wichtige Kompetenzbereiche wieder, die auch ich als hilfreich für Lehrerpersönlichkeiten ansehe. So ist es m.E. wichtig, dass sich Lehramtsanwärter*innen in Befindlichkeiten ihrer Lernenden hineinversetzen können, also Einfühlungsvermögen besitzen. Ebenso sollten Lehramtsanwärter*innen für die unterschiedlichen Situationen im Schulalltag möglichst viele individuelle Lösungsideen haben, also über Ideenflüssigkeit und Fantasie verfügen. Auch in Stresssituationen sollten Lehrkräfte Ruhe bewahren und überlegt handeln, also Affekte kontrollieren können. Szenisches Lernen kann nicht per se alle Eigenschaften trainieren, die eine Lehrerpersönlichkeit ausmachen, daher muss ich in dieser Arbeit auch untersu-

³⁸⁸ Maier 1981, S. 62 f.

chen, für welche Persönlichkeitsmerkmale eine Kompetenzsteigerung mit Hilfe Szenischen Lernens besonders erfolgreich ist.

Mir ist bewusst, dass eine eindeutige Typologisierung von Lehrereigenschaften bis heute nicht abgeschlossen ist. Dies ist jedoch für mein Forschungsvorhaben auch nicht relevant, da ich die Ansicht vertrete, dass es individuelle Lehrerpersönlichkeiten gibt. Vielmehr kommt es mir darauf an, dass sich Lehramtsanwärter*innen ihrer Lehrerpersönlichkeit bewusst werden und mit der eigenen Lehrerpersönlichkeit umgehen lernen. Dies macht den Mehrwert Szenischen Lernens gegenüber anderen Formen der Persönlichkeitsbildung (z.B. Supervision oder Rollenspiele³⁸⁹) aus. Wichtig für mein Vorhaben ist, dass die von mir fokussierten Persönlichkeitsmerkmale „aus der Beschreibung des Unterrichts als Kommunikationsprozess gewonnen“³⁹⁰ sind und nicht „deduktiv aus bildungstheoretischen, kulturphilosophischen Vorgaben.“³⁹¹ Szenischen Lernprozessen muss daher immer eine gewisse Offenheit zugrunde liegen. Heidemann befürwortet auch, dass

„[...] man systematische Trainingsprogramme zum Lehrerverhalten offen hält für situative Besonderheiten beim jeweiligen Training (individuelle Besonderheiten des jungen Kollegen, Fach, Altersstufe der Schüler ...). Deshalb sollten die Lehrfertigkeiten in einem Trainingsverfahren als Vorgabe zwar inhaltlich anschaulich beschrieben sein, um ein konkretes Trainingsangebot zu enthalten. Gleichzeitig sollten sie aber auch als offen, veränderbar, diskutierbar und in diesem Sinne als unvollständig vermittelt werden.“³⁹²

Ich kann Heidemann hier ohne Einschränkung zustimmen und sehe im Szenischen Lernen eine gute Möglichkeit, dieses von Heidemann geforderte konkrete Trainingsangebot zur Verfügung zu stellen.

³⁸⁹ Mit Petermann gehe ich bei der Definition pädagogischer Supervision. Sie „dient dazu, die berufliche Kompetenz zu überprüfen und zu optimieren, gibt gezielte Rückmeldungen zu berufsbezogenen Handlungsweisen, soll TN [sic] unterstützen oder befähigen, anliegende Probleme wahrzunehmen, zu verstehen und einer Lösung zuzuführen, will aktuelle Konfliktlagen vor allem im Kommunikations- und Kooperationsbereich bearbeiten.“ Petermann 1995, S. 11 ff. Im Rollenspiel (vgl. Definition im Kapitel 3.2.1.2) steht in der Regel bewusst nicht die eigene Persönlichkeit im Fokus, sondern es sind vorgegebene Rollenmuster, die Spieler*innen nur indirekt mit dem eigenen Rollenbild abgleichen können.

³⁹⁰ Heidemann 2003, S. 19.

³⁹¹ Ebd.

³⁹² Ebd.

5.2 Statushandeln der Lehramtsanwärter*innen als Grundelement ihrer Persönlichkeit bewusst trainieren

Grundlage vieler Theaterstücke und Filme ist das Spiel zweier Protagonisten, bei dem sich einer im gesellschaftlich definierten Hochstatus und der andere im gesellschaftlich definierten Tiefstatus befindet (z. B. König*in und Diener*in oder reiche und arme Person oder Lehrer*in und Schüler*in). Spannend für die Zuschauer*innen wird es nun, wenn z. B. die Diener*in versucht, die König*in in ihrem Status herabzusetzen oder sich die König*in auf die Stufe einer Diener*in begibt bzw. als solche angesehen wird.

Die *commedia dell'arte*³⁹³ hat diesen Statusunterschied als Grundlage aller dramatischen Werke. So tritt in Carlo Goldonis Werk „Der Diener zweier Herren“³⁹⁴ ein Diener (Truffaldino) auf, der selbstbewusst und gezielt zwei Herren gleichzeitig dient, um sein Gehalt aufzubessern, ohne dass der jeweils andere Dienstherr etwas davon weiß. Das führt zu zahlreichen Verwirrungen, die der Diener immer erfolgreicher meistert als seine Herren, sodass er zum Schluss noch als Belohnung die angehimmelte Kammerzofe des einen Dienstherrn heiratet. Ein anderes Beispiel ist der Film „The Kings Speech“ von David Seidler.³⁹⁵ In diesem Film wird der englische König George VI mit seinem Handicap – Stottern – gezeigt und nachfolgend sein Weg, dieses Stottern zu überwinden. George VI sucht Hilfe beim Sprachtherapeuten Lionel Logue, der mit unkonventionellen Mitteln arbeitet. Logue verzichtet demonstrativ auf jegliche höfische Etikette und redet George VI mit seinem Kosenamen Bertie an, worüber George VI absolut empört ist. Trotzdem hat die Therapie letztendlich Erfolg. Es ist hier vor allem die Arbeit auf Augenhöhe, die zum Erfolg beigetragen hat. Dieser Weg des Königs hinab auf die Ebene eines Bürgerlichen, bzw. die Tatsache, dass Logue auf seinen Hochstatus auf gleicher Ebene wie George VI. beharrt, machen den Film so interessant.

Aber auch wenn Menschen, die sich aufgrund ihres Reichtums oder Adelstitels im Hochstatus befinden, in untere soziale Schichten begeben, sind ihr Weg dorthin und die Statusgegensätze für die Zuschauenden von besonderem Interesse. So sieht man z. B. im Stück „Die Windsors“ von Hape Kerkeling³⁹⁶ die englische Königsfamilie ihres Hochstatus durch das britische Parlament enthoben und nach Deutschland zu einem entfernten

³⁹³ Die *commedia dell'arte* ist ein Schauspielgenre, das im 16. Jahrhundert entstand. Oft benutzen die Schauspieler*innen Masken im Spiel und es gibt in jedem Theaterstück wiederkehrende Figuren.

³⁹⁴ Vgl. Goldoni 1986; Internet Movie Database 2019a.

³⁹⁵ Vgl. Internet Movie Database 2019b.

³⁹⁶ Vgl. Internet Movie Database 2019c.

Verwandten verbannt, der im klassischen Mittelstand arbeitet und ein kleines Haus hat, in dem nun auch die Windsors einziehen und einer geregelter Arbeit nachgehen sollen. Hier treffen traditionelle Rituale und Ansichten auf realen Gegenwartsalltag und das führt zu spannenden und komischen Verwirrungen. Ein anderes Beispiel ist der Film „Der Prinz aus Zamunda“³⁹⁷, in dem ein Prinz bewusst auf seine Annehmlichkeiten als Prinz verzichtet und in bürgerlichen Verhältnissen leben und arbeiten will, um dadurch eine Ehefrau zu finden, die ihm nicht aufgrund seiner Stellung zugetan ist, sondern aufgrund seiner Persönlichkeit. Er verlässt daher sein Heimatland Zamunda, reist mit einem seiner Freunde in die USA und versucht, sein Vorhaben in die Tat umzusetzen, was aufgrund seines bisherigen Lebens aber zu vielen komischen Verwirrungen führt, die die Zuschauenden miterleben können.

Auch wenn in den Filmen und Theaterstücken manchmal zu Beginn nicht klar ist, wer den Hoch- bzw. den Tiefstatus verkörpert, wird dennoch durch Gestik und Mimik schnell deutlich, wer welche Position einnimmt. Dies ist Grundlage fast aller Filme und Theaterstücke. Dieses Prinzip lässt sich auch auf schulische Situationen übertragen. Auch Lernende im Unterricht hinterfragen oft die Statuspositionen untereinander und den Lehrkräften gegenüber. Indem Lernende sich z. B. Lehramtsanwärter*innen gegenüber frech und aufmüpfig oder ahnungslos und verträumt präsentieren, verunsichern sie Lehramtsanwärter*innen in ihrem vermeintlichen Hochstatus und erfahren in ihrem gesellschaftlich definierten Tiefstatus als „Lernende“ die Sympathie der Mitlernenden für den Versuch, den Hochstatus der Lehramtsanwärter*innen herabzusetzen.

Diese Statusspiele findet man in jeder Schule und in jeder Lerngruppe. Oft geschehen sie unbewusst. Dennoch wissen die beteiligten Personen instinktiv, ob man sich der jeweils anderen Person gegenüber gerade im Hoch- oder Tiefstatus befindet. Lehramtsanwärter*innen müssen erfahren, dass sie einen erwünschten Status in der Schule bewusst einnehmen und nicht darauf vertrauen können eine gesellschaftlich definierte Statureinordnung (Lehrkraft vs. Lernender, Lehrkraft vs. Schulleitung, Lehrkraft vs. Eltern) vorzufinden.

³⁹⁷ Vgl. Internet Movie Database 2019d.

5.2.1 Lehramtsanwärter*innen trainieren den bewussten Einsatz von Statushandeln

Lehrkräfte können ihren Status und damit eine Situation durch bewusstes Statushandeln steuern. Wenn Lehramtsanwärter*innen im Szenischen Lernen trainiert haben, welche Verhaltensweisen einen Hochstatus erzeugen, können sie diese bewusst einsetzen und den eigenen Status heben. Diese Kompetenz zu erlangen, ist überaus wichtig, da die gesellschaftlich vordefinierten Statusrollen von Lehrkräften, wie z. B. eine Respektperson zu sein, bei Lehramtsanwärter*innen nicht per se vorhanden sind. So gibt es Lehramtsanwärter*innen, die von Beginn des Vorbereitungsdienstes für Lehrämter an einer Lerngruppe gegenüber im Tiefstatus auftreten oder Lehramtsanwärter*innen, die Lehrkräften einer Schule oder der Schulleitung gegenüber im Hochstatus auftreten. Auf der anderen Seite gibt es z. B. auch Schulleitungen, die dem Kollegium gegenüber im Tiefstatus entgegentreten, vielleicht sogar regelrecht Angst vor Kolleg*innen haben, weil sie merken, dass das Kollegium ihnen gegenüber im Hochstatus agiert. Daher sollten Lehramtsanwärter*innen ein gezieltes Training in den Bereichen Bewegung im Raum, Gestik, Mimik und Verhalten absolvieren, damit sie diese statuserzeugenden Haltungen bewusst einsetzen können.

Unter Status verstehe ich im Rahmen dieser Arbeit die Stellung einer Person (Lehrkraft, Elternteil oder Lernender) innerhalb einer Gruppe (Lerngruppe, Kollegium, Fachbereichsgruppe, Elternversammlung). Dieser soziale Status ist Teil einer sozialen Rangordnung, die im System Schule traditionell hierarchisch aufgebaut ist: die Lehrkraft steht über den Lernenden und die Schulleitung steht über den Lehrkräften. Tatsächlich existieren heute in Schulen sehr unterschiedliche soziale Rangordnungen, die von hierarchischen über basisdemokratischen bis hin zu nicht vorhandenen Rangordnungen gehen. Alle diese Netzwerke sind aufeinander bezogene Statuspositionen, die von den einzelnen Statusinhaber*innen und ihren Gegenspieler*innen in einer Hierarchie unterschiedlich hoch eingestuft werden, wie z. B. durch Machteinfluss, Prestige, Alter oder Bildungsstand. Der Soziologe Ralph Linton³⁹⁸ definiert den sozialen Status als bedeutungsgleich mit der sozialen Position, die eine Person in einem sozialen Zusammenhang zugewiesen wird (z. B. als Lehrkraft in der Schule). Mit dieser Position sind gesellschaftliche Erwartungen (z. B. Lehrkraft als Vorbild) und Rollenansprüche (Lernende respektieren die Lehrkraft) verbunden. Plath hingegen unterscheidet drei Formen des Status:

³⁹⁸ Vgl. Linton 1979.

- den sozialen Status, wie er oben definiert wurde,
- den natürlichen, persönlichen Status und
- den gespielten, bewusst eingesetzten Status.³⁹⁹

Lehramtsanwärter*innen müssen im Vorbereitungsdienst mit ihrem natürlichen Status konfrontiert werden und können im Szenischen Lernen erfahren, wie ihr natürlicher Status auf andere Personen wirkt. Wenn Lehramtsanwärter*innen mit den Wirkungen unzufrieden sind oder sie gern andere Wirkungen erzielen möchten, können sie im Szenischen Lernen alternative Statushandlungen ausprobieren, indem sie diese erspielen und sich so ein Repertoire an Statushandlungen aneignen, das gezielt in verschiedenen Situationen eingesetzt werden kann.⁴⁰⁰

Ich verstehe Statushandlungen aber nicht als Maske oder Schauspiel und auch nicht als ein Mittel zur Manipulation, sondern als eine Fähigkeit reaktionsschnell und situationsadäquat in Problemsituationen zu reagieren. Damit ist bewusstes Statushandeln ein wichtiger Bestandteil der Lehrerpersönlichkeit.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit will ich ein Training des Hoch- und Tiefstatus genauer untersuchen, um Lehramtsanwärter*innen an eine langfristige Kompetenz heranzuführen, einen Status einzunehmen unabhängig vom sozialen oder natürlichen Status, um so in jeder „beliebigen Situation *bewusst* [Hervorhebung im Original] jeweils den Status zu spielen, der es einem ermöglicht, die Situation zu seinem Gunsten zu steuern.“⁴⁰¹

Dabei ändert ein Statuswechsel innerhalb bestimmter Problemsituationen nicht die Identität einer Lehrkraft, sondern bestärkt sie vielmehr. Identität als Begriff leitet sich vom lateinischen Begriff *identitas* ab und stammt aus dem mittelalterlichen, theologischen Latein. Das im englischen Sprachraum genutzte Wort der *identity card* bzw. Identitätskarte (wie z. B. ein Personalausweis) steht in enger Nachfolge des Begriffs. Neben Angaben zum Namen, Geburtstag und -ort sowie Passfoto, finden sich auch die eigenhändige Unterschrift auf dem Dokument. Zur Identität gehören aber m. E. auch alle Facetten, die eine Person im zwischenmenschlichen Bereich unverwechselbar machen. Das kann durch Statushandeln verdeutlicht werden.

³⁹⁹ Vgl. Plath 2010, S. 40.

⁴⁰⁰ Vgl. Status-Übungen in Kapitel 6.2.4.

⁴⁰¹ Plath 2010, S.40 f.

Lehrkräfte sind, der traditionellen gesellschaftlichen Definition nach, Lernenden gegenüber in einem Hochstatus.⁴⁰² Aktuelle Situation ist jedoch, dass Lehrkräfte heute nicht mehr automatisch einen gesellschaftlichen Hochstatus haben und eher ihren Status erarbeiten müssen.⁴⁰³ Lehramtsanwärter*innen tragen bereits in den ersten Tagen ihrer Diensttätigkeit Erlebnisse in die Seminararbeit über zahlreiche Versuche Lernender, Eltern oder Kolleg*innen, den Hochstatus von Lehramtsanwärter*innen infrage zu stellen und herabzusetzen. Die daraus resultierenden Konflikte führen langfristig zu gesundheitlichen Beeinträchtigungen und gleichzeitig zur Abnahme der Berufszufriedenheit, was z. B. auch der Pädagoge Kurt Singer untersucht hat.⁴⁰⁴ Lehramtsanwärter*innen, die bereits natürliche Hochstatusspielende sind⁴⁰⁵, können in diesen Konfliktsituationen durch ihre Persönlichkeit das „Statusgerangel“ auffangen, aber auch sie werden langfristig viel Kraft aufwenden müssen, um diese täglichen Herausforderungen zu bewältigen.

Wenn Lehramtsanwärter*innen z. B. ihren Lernenden gegenüber einen Status einnehmen, führt dies zwangsläufig zu einer Reaktion seitens der Lernenden. In der Regel nehmen diese zunächst einen Tiefstatus ein, wenn Lehramtsanwärter*innen einen klaren Hochstatus einnehmen. Besteht dieser Hochstatus aber über einen längeren Zeitraum hinweg, entsteht seitens der Lernenden ein natürlicher Drang, den Hochstatus infrage zu stellen und zu senken. Ähnlich verhält es sich im Theaterspiel. Das Publikum wartet darauf, dass eine Theaterfigur, die sich im Hochstatus befindet (z. B. ein König), durch etwas Unerwartetes in den Tiefstatus fällt (z. B. stolpert).⁴⁰⁶

Übertragen auf Unterricht sind hier Situationen gemeint, in denen Lehramtsanwärter*innen z. B. durch Ungeschicktheit etwas fallen lassen oder stolpern, sich versprechen oder verschreiben, Namen oder Begriffe verwechseln oder sich einfach nur bekleckern. Lernende im Hochstatus reagieren darauf vielleicht mit Gelächter, Schenkelklopfen oder auch mit Bemerkungen, wie z. B. „Mir würde so etwas nicht passieren.“, „Was ist denn bloß mit Ihnen los?“, „Haben Sie heute einen Clown gefrühstückt?“ Die Lernenden warten nun darauf, wie die Lehramtsanwärter*in auf diese Bemerkungen reagiert. Instinktiv wird sich eine Lehramtsanwärter*in diese Äußerungen und Reaktionen verbitten und Respekt einfordern. Durch diese Forderung könnten sich nun einige Lernende animiert fühlen, den Status der Lehramtsanwärter*in zu überbieten und reagieren mit kräftigeren

⁴⁰² Vgl. Priboschek 2016.

⁴⁰³ Vgl. Frasch 2009.

⁴⁰⁴ Vgl. Singer 2009.

⁴⁰⁵ Vgl. Plath 2010, S. 41.

⁴⁰⁶ Vgl. die Übungen „Ich bin die Lehrkraft“ (Nr. 34) und „Was guckst du?“ (Nr. 36) in Kapitel 6.2.4.

oder provozierenderen Bemerkungen und Haltungen. Ein gegenseitiges „Hochschaukeln“ ist hier vorprogrammiert.

Wenn sich einzelne Lernende einer Lerngruppe ebenfalls im Hochstatus befinden, entsteht unweigerlich eine Auseinandersetzung um den Hochstatus zwischen den Lernenden und der Lehramtsanwärt*in. Wenn weder die Lernenden noch die Lehramtsanwärt*in bereit sind den Hochstatus zu senken, dann folgt eine ständig abwechselnde Erhöhung des Hochstatus, also ein „Hochschaukeln“. Irgendwann wird einer der Kontrahenten nachgeben müssen und durch das wechselseitige Hochschaukeln eine umso größere Demütigung erfahren, die dann wiederum Auswirkungen auf das Unterrichtsgeschehen haben kann. Im o.g. Beispiel kann es z. B. sein, dass Lehramtsanwärt*innen in Tränen ausbrechen. Johnstone spricht in diesem Zusammenhang von der „Tragik der gescheiterten Kommunikation“⁴⁰⁷. Seiner Auffassung nach gehört zur gelungenen Kommunikation ein stetiger Wechsel des Status, um sich gegenseitig im Statusverhalten auszugleichen und so eine konstruktive Kommunikation und Arbeitsgrundlage zu schaffen.

Lehramtsanwärt*innen lernen in der schulpraktischen Ausbildung nicht, durchgehend einen Hochstatus zu halten, da es für den Schulalltag nicht hilfreich ist. Es fördert automatisch den Zwang auf Seiten der Lernenden, Lehramtsanwärt*innen ständig in den Tiefstatus zu bringen.

Wenn Lehramtsanwärt*innen durchgängig auf einen fiktiven gesellschaftlichen Hochstatus bestehen, wird es mit der Zeit immer schwieriger für sie, einen Statuskonflikt mit Lernenden würdig zu verlassen. Auch Übungen können nicht immer dabei helfen, da es stets Lernende gibt, die es schaffen, einen noch so gut eintrainierten Hochstatus der Lehramtsanwärt*innen abzusenken. Geschieht dies erst nach einem längeren Statuskonflikt, so ist die Folge für Lehramtsanwärt*innen ein großer Verlust an Respekt und Autorität. Lehramtsanwärt*innen müssen daher trainieren, rechtzeitig Statuskonflikte beenden zu können, indem sie einen anderen Status einnehmen. Lehramtsanwärt*in im Klassenraum zu sein bedeutet, seinen Status situationsangemessen einsetzen zu können und so eine Situation zu beherrschen.

Insbesondere die Kompetenz als Lehramtsanwärt*in bewusst einen Tiefstatus einzunehmen, um damit einen inneren Hochstatus zu erzeugen, der geeignet ist, um die ei-

⁴⁰⁷ Johnstone 1995, S. 51 ff.

gene Autorität wieder herzustellen, sollten Lehramtsanwärter*innen trainieren. Diesen Tiefstatus erlangen Lehramtsanwärter*innen z. B. dadurch, sich menschlich und persönlich zu zeigen. Dies bedeutet aber auch, sich als Lehramtsanwärter*in der Gefahr auszusetzen, persönlich verletzt zu werden. Eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit ist daher Voraussetzung eines erfolgreichen Einsatzes dieses Status-Paradoxons.⁴⁰⁸

Im o.g. Praxisbeispiel könnte die Lehramtsanwärter*in versuchen, bewusst in den Tiefstatus zu gehen und z. B. über die eigene Ungeschicklichkeit zu lachen oder die Ungeschicklichkeit zum eigenen Mehrwert zu machen. Die Lehramtsanwärter*in, die etwas Falsches sagt oder schreibt, kann z. B. auf das Lachen der Lernenden mit der Bemerkung reagieren: „Ja liebe Schüler*innen sehr gut erkannt. Ich habe diesen Fehler natürlich absichtlich an dieser Stelle eingebaut, um eure Aufmerksamkeit zu testen. Ihr habt daher einen Punkt. Mal sehen, welche von mir eingebauten Fehler ihr heute noch entdeckt.“ Die Lehramtsanwärter*in begibt sich damit in einen Tiefstatus, indem sie Fehler einräumt, aber gleichzeitig zeigt sie sich den Lernenden gegenüber im Hochstatus, indem sie diese Fehler bewusst zugibt und sogar als bewusste Lernhandlung darstellt. Solche spontanen Reaktionen, die einen Statuswechsel beinhalten können, müssen vorab trainiert werden. Umgangssprachlich spricht man vielleicht von Schlagfertigkeit, aber im Szenischen Lernen werden diese Reaktionen bewusst trainiert, damit sie situationsadäquat eingesetzt werden können.

Hier grenzt sich Statushandeln z. B. vom dialogischen Prinzip des Philosophen Martin Buber⁴⁰⁹ zwischen Lehrkraft und Lernenden ab und führt die Ansicht des Pädagogen Otto Friedrich Bollnow weiter, der auf die unstetigen Formen der Erziehung aufmerksam macht.⁴¹⁰ Wenn Lehramtsanwärter*innen aktiv mit Statushandlungen im Schulalltag agieren, um Kommunikation zu beeinflussen, gehen sie dabei immer ein Wagnis ein und können scheitern. Aber wenn Lehramtsanwärter*innen geübt sind im Statushandeln, können sie damit Krisen, Ermahnungssituationen und viele Begegnungen mit Lernenden, Eltern oder Kolleg*innen für sich selbst gewinnbringend lösen. Wenn Lehramtsanwärter*innen Statushandeln können, ermöglicht es ihnen in Extremsituationen so zu agieren, dass sie die Situation richtig einschätzen und reflektieren und ihr Statushandeln die Lernenden auch überzeugt. Das gelingt Lehramtsanwärter*innen nur, wenn das Sta-

⁴⁰⁸ Vgl. Plath 2010, S. 44.

⁴⁰⁹ Vgl. Buber 1999.

⁴¹⁰ Vgl. Bollnow 1977, S. 18 ff.

tushandeln mit ihrer Persönlichkeit übereinstimmt, also zu ihrer Identität gehört.⁴¹¹ Das kann im Szenischen Lernen trainiert werden.

5.2.2 Voraussetzungen für ein Statustraining im Vorbereitungsdienst für Lehrämter schaffen

Ein Statustraining im Vorbereitungsdienst für Lehrämter können Seminarleitungen meiner Erfahrung nach nur in Seminargruppen erfolgreich umsetzen, in denen sich die Lehramtsanwärter*innen gut kennen und in denen funktionierende Beziehungsebenen⁴¹² existieren. Die entsprechende Atmosphäre in der Seminargruppe muss die Seminarleitung durch kooperative Spiele, Gespräche oder Unternehmungen etablieren. Außerdem gibt es in der Beziehungsarbeit keine Erfolgsgarantien. Auch ein intensives Training des Statuswechsels kann dazu führen, dass es gelegentlich Situationen gibt, die sich nicht erfolgreich lösen lassen. Dennoch ist ein Training des Statuswechsels innerhalb des Szenischen Lernens enorm gewinnbringend, da es das Verhaltensrepertoire der Lehramtsanwärter*innen erweitert und den Blick für Konfliktsituationen wesentlich schärft. Die Zeiten, in denen eine Lehramtsanwärter*in den Klassenraum betrat und aufgrund des Status davon ausgehen konnte, im Hochstatus akzeptiert und respektiert zu werden, sind vorbei.⁴¹³ Lehramtsanwärter*innen müssen erkennen, dass Autorität in der Schule kein gesellschaftlich getragener Automatismus mehr ist, sondern erarbeitet werden muss.

Wenn Lehramtsanwärter*innen stetig und situationsangemessen ihren Status wechseln können, kann diese Kompetenz dazu führen, dass die Lehramtsanwärter*innen einen Hochstatus nicht ständig einfordern und verteidigen müssen und langfristig auch keine diesbezüglichen gesundheitlichen Beeinträchtigungen befürchten müssen. Ziel eines Trainings in diesem Bereich ist es, dass Lehramtsanwärter*innen kompetent im Statuswechseln während des Schulalltags sind und sie damit Konfliktsituationen im Unterricht spielerisch beeinflussen können. Der Philosoph und Pädagoge Otto Friedrich Bollnow⁴¹⁴ spricht in diesem Zusammenhang von der „Begegnung“ und leitet daraus einen möglichen pädagogischen Handlungsrahmen für Lehrkräfte ab. Hierbei steht die Lehrkraft nicht mehr nur in der Funktion eines Wissensvermittlers, sondern ist eher der „Bereiter des Weges zur Erkenntnis“, als Begleiter eines Entwicklungsprozesses der Lernenden,

⁴¹¹ Vgl. Kapitel 5.1.

⁴¹² Vgl. Bauer 2007, S. 19.

⁴¹³ Vgl. Frasch 2009.

⁴¹⁴ Vgl. Bollnow 1977, S.15.

nicht aber ein alleiniger „Bearbeiter“ oder „Produzent“ der Bildung der Lernenden.⁴¹⁵ Die persönliche Entwicklung der Lernenden zu begleiten, gehörte schon in der Reformpädagogik zu einem zentralen Bestandteil der Unterrichtstätigkeit jeder Lehrkraft. Lehramtsanwärter*innen müssen dafür als Voraussetzung die Kompetenz mitbringen, bewusst einen Tiefstatus einzunehmen. D. h. sie müssen fähig sein, innerlich einen überzeugenden Hochstatus zu haben (Verantwortungsgefühl) und ein Gespür für die jeweilige Situation zu empfinden (Reflexionsfähigkeit), und sie müssen über den daraus resultierenden Bedarf an Hoch- oder Tiefstatushandlungen verfügen und diese Handlungen letztlich als Ausdrucksmittel für den jeweiligen Status einsetzen können. Diese Fähigkeiten können Lehramtsanwärter*innen meiner Erfahrung nach im Szenischen Lernen erfolgreich trainieren.

5.2.3 Statushandlungen beeinflussen das Lehrkräfte-Lernenden-Verhältnis

Langfristig müssen Lehramtsanwärter*innen über das rollenspezifische Lehrkräfte-Lernenden-Verhältnis hinaus eine weitergehende Beziehung zu Lernenden aufbauen, die es ihnen ermöglicht, das „Statusgerangel“ in den Hintergrund treten zu lassen, um so ein Höchstmaß an Konzentration auf die Lern- und Leistungsinhalte legen zu können.

Eine Lehramtsanwärter*in muss Lernenden zeigen können, dass sie Lernende mag beziehungsweise ihnen das Gefühl geben, in der Lerngruppe gebraucht und wertgeschätzt zu werden. Andernfalls werden Lern- oder Erziehungsprozesse kaum gelingen.⁴¹⁶ Im Szenischen Lernen können Lehramtsanwärter*innen einen Raum finden, in dem sie ihre Art der Wertschätzung und Anerkennung reflektieren und trainieren können, z. B. durch Gestik- und Mimikübungen.⁴¹⁷

Sicherlich ist es für Lehramtsanwärter*innen oftmals schwer, provozierenden und beleidigenden Lernenden, die einen Statuskampf mit ihnen austragen wollen, im Unterricht Wertschätzung und Zuneigung entgegenzubringen. Hier ist viel Energie und Zuversicht von den Lehramtsanwärter*innen gefordert. Immer wieder müssen sie sich vor Augen führen, dass die Ursachen für das Verhalten der Lernenden oftmals außerhalb des Klassenzimmers liegen und deshalb nur selten von Lehramtsanwärter*innen beeinflussbar sind, aber im Klassenraum dann zum Ausbruch kommen.

⁴¹⁵ Ebd.

⁴¹⁶ Vgl. Bauer 2007, S. 19.

⁴¹⁷ Vgl. Übungen im Kapitel 6.2.1.

Geduld und Ausdauer auf Seiten der Lehramtsanwärter*innen sind gerade in den ersten Wochen und Monaten mit einer neuen Lerngruppe gefragt. Lernende wenden zunächst ihr gesamtes Repertoire an rollenspezifischen Verhaltensmustern an.⁴¹⁸ Sie testen Lehramtsanwärter*innen und vertrauen ihnen nicht. Sie warten darauf, dass Lehramtsanwärter*innen die Nerven verlieren und das Vertrauen in die Lernenden wieder aufgeben.⁴¹⁹ In Wirklichkeit aber hoffen sie, wie z. B. der Hirnforscher Gerald Hüther in seinen Studien bewiesen hat, dass Lehramtsanwärter*innen sie durchschauen, sie trotz ihres Verhaltens mögen und für sie eintreten.⁴²⁰ Sie hoffen, dass Lehramtsanwärter*innen keine Verlierer sind, sondern Orientierungsfiguren. Lernende brauchen Menschen, die sie bewundern und gleichzeitig bekämpfen können.⁴²¹

Mit dem Terminus *Lehrerpersönlichkeit*⁴²² ist jedoch nicht ausschließlich die *Lehrerrolle*⁴²³ gemeint. Mit dem Begriff *Lehrerrolle* meine ich ein beziehungsorientiertes Verhalten von Lehrkräften. Jede *Lehrerrolle* verlangt von einer Lehrkraft methodische und fachliche Kenntnisse. Zwar ist auch die *Lehrerrolle* in den letzten Jahren Gegenstand unterschiedlicher Entwicklungen gewesen und durch Hatties⁴²⁴ Untersuchungen neuen Ansichten unterworfen. Generell sehe ich die *Lehrerpersönlichkeit* jedoch unabhängig von der *Lehrerrolle*, und für mich ist die *Lehrerrolle* daher zwar ein Thema des Vorbereitungsdienstes für Lehrämter, nicht jedoch ein Thema, das durch Szenisches Lernen bearbeitet werden kann. In den letzten Jahrzehnten veränderte sich in der Pädagogik der Blick auf *Lehrerpersönlichkeiten* weg vom „Erläuterer des Lehrstoffs“ hin zum Erbauer individueller „Lerngerüste“, also zu „Lernberater und Coachs“. ⁴²⁵ *Lehrerpersönlichkeiten* spielen „eine zentrale Rolle bei der Ausbildung beweglicher Wissensstrukturen sowie der Lern- und Denkfähigkeiten der Lernenden“⁴²⁶. Parallel hierzu sollen im Vorbereitungsdienst die Lehramtsanwärter*innen auch ihre *Lehrerpersönlichkeit* reflektieren und entwickeln, und zwar weg von einem Persönlichkeitsbild, das klar definierten Mustern entspricht, hin zu einer reflektierenden, flexiblen, anpassungsfähigen und kompetent agierenden *Lehrerpersönlichkeit*.

⁴¹⁸ Vgl. Plath 2010, S.87.

⁴¹⁹ Vgl. Rogosch 2001.

⁴²⁰ Vgl. Hüther 2008; Hüther 2011.

⁴²¹ Vgl. Plath 2010, S. 87.

⁴²² Vgl. Definition in Kapitel 1.1.

⁴²³ Vgl. Isler 2011, S. 43.

⁴²⁴ Vgl. Hattie et al. 2013.

⁴²⁵ Reusser 1999, S. 13.

⁴²⁶ Reusser 1999, S. 13.

5.3 Szenische Lernprozesse zur Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit nutzen

Nicht akzeptieren kann ich Heidemanns Feststellung, dass „es eine Dimension im Lehrerverhalten gibt, die zwar trainingsmäßig nicht zugänglich ist, dennoch aber zum Selbstverständnis des Lehrers entscheidend dazugehört. Gemeint ist der Aspekt der Lehrerpersönlichkeit.“⁴²⁷ Begründet wird diese Feststellung von Rudolf Heidemann damit, dass jede Lehramtsanwärter*in eine individuelle und unverwechselbare Persönlichkeit ist, die eine eigene Biografie und persönliche Eigenart besitzt. Hier spielen u. a. Lebensabschnitte vor der Zeit als Lehramtsanwärter*in eine Rolle und weiterhin die Tatsache, dass außerhalb der Schule jede Lehramtsanwärter*in noch anderen wichtigen Einflüssen ausgesetzt ist, die für ihre individuelle Persönlichkeitsentwicklung oft sogar bedeutsamer sind als jene, die aus einer beruflichen Tätigkeit als Lehrkraft resultieren.

Auch wiederhole ich an dieser Stelle erneut meine Feststellung, dass es m. E. in der Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit primär darum geht, dass sich die Lehramtsanwärter*innen ihrer individuellen Lehrerpersönlichkeit bewusst werden und die gegenseitige sowie persönliche Reflexion von Persönlichkeiten (z. B. im Szenischen Lernen durch Beobachtungen der zuschauenden Lehramtsanwärter*innen) im Fokus der Ausbildung stehen. Inwieweit Lehramtsanwärter*innen dann Veränderungen oder Entwicklungen individuell vornehmen, ist eine persönliche Entscheidung der einzelnen Lehramtsanwärter*innen.

Damit versuche ich Heidemanns Feststellung: „Individuelle Merkmalsphänomene lassen sich nicht bewußt steuern“⁴²⁸, zu widerlegen. Insbesondere meine Untersuchungen zum bewussten Einsatz des Status im Schulalltag belegen, dass Lehramtsanwärter*innen im Szenischen Lernen einzelne Persönlichkeitsbereiche gut trainieren können.⁴²⁹ Persönlichkeitsbereiche von Menschen, so auch von Lehramtsanwärter*innen, sind der aktuellen Persönlichkeitsforschung folgend⁴³⁰ bis zum 10. Lebensjahr schon relativ weit ausgeprägt und gefestigt.

Es gibt zahlreiche Untersuchungen zur Entwicklung der Persönlichkeit, die sich teilweise widersprechen. So fanden die amerikanischen Psychologen Orville Brim und Jerome

⁴²⁷ Heidemann 2003, S.20.

⁴²⁸ Heidemann 2003, S. 22.

⁴²⁹ Vgl. Kapitel 6.2.4.

⁴³⁰ Vgl. Block 1981.

Kagan⁴³¹ heraus, dass sich Persönlichkeitsstrukturen durch Veränderungen im Leben (beruflich, privat etc.) entwickeln können. Andere Untersuchungen hingegen wie z. B. vom amerikanischen Psychologen Jack Block⁴³² sehen über Jahre hinweg keine signifikanten Veränderungen.

Im Fokus meiner Untersuchung stehen daher Persönlichkeitsmerkmale wie z. B. Selbstsicherheit, Angst, Reizbarkeit, Impulsivität, Offenheit, unkonventionelles Verhalten, Durchsetzungsvermögen oder Anpassungsbereitschaft, die m. E. reflektierbar und veränderbar sind. Zusätzlich sollten Lehramtsanwärter*innen, nachdem sie sich ihrer eigenen Lehrerpersönlichkeit bewusst geworden sind und diese reflektieren können, die eigene Lehrerpersönlichkeit gegenüber anderen Menschen offenlegen bzw. selbstbewusst akzeptieren, denn nur so können sie greifbar für Lernende werden. Besonders jene Lehramtsanwärter*innen bleiben in Erinnerung, die sich auch im Unterricht öffnen, z. B. indem sie auch über Privates erzählen oder mit Beispielen aus dem eigenen Leben Sachverhalte erläutern. Hiermit ist keine Preisgabe privater Informationen gemeint, dessen sich viele Lehramtsanwärter*innen zu Recht verweigern. Es geht darum, dass Lehramtsanwärter*innen für Lernende identifizierbar werden.

Ich stelle die These auf, dass durch den Einsatz Szenischen Lernens im Vorbereitungsdienst die Lehramtsanwärter*innen ihr Sicherheitsgefühl und Selbstbewusstsein für die Tätigkeit im Schulalltag steigern und auch im Allgemeinen die Selbst- und Fremdwahrnehmung trainieren.

Die Standards der Kultusministerkonferenz zur Lehrkräftebildung sehen für die Ausbildung angehender Lehrkräfte einen klaren Schwerpunkt im Bereich des Erziehens und Innovierens und diesem Bereich zugeordnet sind auch Bereiche der Lehrerpersönlichkeit, wie z. B. in folgenden Standards:

„Die Absolventinnen und Absolventen [...] reflektieren Werte und Werthaltungen und handeln entsprechend, [...] gestalten soziale Beziehungen und soziale Lernprozesse in Unterricht und Schule, [...] wenden im konkreten Fall Strategien und Handlungsformen der Konfliktprävention und -lösung an, [...] lernen mit Belastungen umzugehen, [...] praktizieren kollegiale Beratung als Hilfe zur Unterrichtsentwicklung und Arbeitsentlastung, [...] reflektieren die

⁴³¹ Vgl. Brim & Kagan 1980.

⁴³² Vgl. Block 1981.

eigenen beruflichen Haltungen, Erfahrungen und Kompetenzen sowie deren Entwicklung und können hieraus Konsequenzen ziehen."⁴³³

Meines Erachtens arbeitet der Einsatz Szenischen Lernens ganz klar den genannten Standards der Kultusministerkonferenz zur Lehrkräftebildung zu und stellt somit einen Beitrag zur Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte dar.

5.3.1 Was kann Szenisches Lernen für die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit leisten?

In einem Schulkollegium über Erziehungsziele zu sprechen, fällt vielen Lehrkräften schwer, da die unterschiedlichen Ansichten im Kollegium häufig weit auseinandergehen. Oftmals ist es innerhalb eines Schulkollegiums nicht möglich, einen Konsens zu bestimmten Erziehungsfragen oder -ansichten zu erreichen. Lehramtsanwärter*innen müssen im Vorbereitungsdienst auch ihre Erzieherrolle finden und diese für sich definieren. In § 67 des Berliner Schulgesetzes finden sich daher neben den Aufgaben: „unterrichten, bewerten und beurteilen“ auch die Tätigkeiten: „erziehen, beraten und betreuen“.⁴³⁴

Der kanadische Psychologe Albert Bandura beschreibt mehrfach, dass das Verhalten eines Menschen durch die Beobachtung anderer Menschen beeinflusst wird.⁴³⁵ Die Beobachtung von Modellhandeln führt bei Menschen zu einer Änderung des eigenen Verhaltens. Auch Einstellungen und Wertorientierungen können Menschen so erlernen. Hierin sehe ich eine wertvolle Möglichkeit, eine Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit speziell in Hinblick auf die Erzieherrolle bei Lehramtsanwärter*innen initiieren zu können. Angemerkt werden muss an dieser Stelle, dass hierbei meine Rolle als Ausbilder natürlich auch als Modell gesehen wird. Dabei kommt ein Problem zum Tragen, das ich bereits in Kapitel 3.2.5 beschrieben habe. Wichtig sind für mich der sensible und bewusste Umgang mit dieser Doppelrolle und die Notwendigkeit, mich so weit wie möglich in den Szenischen Lernprozessen selbstreflektierend zu beobachten. Eine Ausbilder*in hat für eine Lehramtsanwärter*in als Modell große Bedeutung und besitzt oftmals in diesem Sinne sogar eine begrenzt pädagogische Aufgabe, z. B. in den Bereichen äußeres Erscheinungsbild oder Pünktlichkeit.

⁴³³ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014, S. 8 ff.

⁴³⁴ Schulgesetz von Berlin, § 67, Absatz 1, SchulG Berlin.

⁴³⁵ Vgl. Bandura 1976.

Zusammenfassend stelle ich fest, dass Lehrerpersönlichkeiten und deren mögliche Beeinflussung bzw. Entwicklung in der Forschung unterschiedlich gesehen werden. Primär steht daher für mich im Vordergrund, dass ich die Lehramtsanwärter*innen für den Prozess der Wahrnehmung der eigenen (Lehrer-)persönlichkeit durch Szenisches Lernen sensibilisiere. Inwieweit ich dadurch bei den Lehramtsanwärter*innen eine entscheidende Entwicklung oder Veränderung bewirke, wäre Gegenstand weiterer Forschung. Szenisches Lernen in Bezug auf die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit kann m.E. folgende Aufgaben erfüllen:

1. Szenisches Lernen hilft Lehramtsanwärter*innen, die Gestaltung der Beziehungsebene neben der Wissensvermittlung im Unterricht als wichtigen Bestandteil des Schulalltags wahrzunehmen. Lehramtsanwärter*innen sind nicht nur Fachexperten, sondern auch Verhaltensmodelle für Lernende.
2. Es genügt nicht, dass Ausbilder*innen die Persönlichkeitsmerkmale gegenüber Lehramtsanwärter*innen nur benennen und z. B. im Vorbereitungsdienst für Lehrämter als anstrebenswert empfehlen. Vielmehr müssen Lehramtsanwärter*innen diese im Szenischen Lernen bewusst trainieren und reflektieren.
3. Szenisches Lernen vereint Ansätze zur Persönlichkeitsentwicklung mit beruflichem „Skill Training“.⁴³⁶

Die Lehrerin und Mediatorin Charlotte Sinha zeichnet für Lehramtsanwärter*innen, die sich nicht mit ihrer Persönlichkeit und deren Auswirkungen auseinandersetzen, ein eher düsteres Szenario, indem sie resümiert: „Lassen Sie die Dinge nicht auf sich zukommen, sonst könnte am Ende das stehen, was als >>Rollendiffusion<< bezeichnet wird und praktisch bedeutet, dass Sie selbst nicht mehr wissen, wo Sie stehen, und von Ereignissen und Erwartungen überrollt werden.“⁴³⁷ Wenn Lehramtsanwärter*innen ihr Bewusstsein der eigenen Lehrerpersönlichkeit gegenüber sichtbar machen, diese regelmäßig kritisch reflektieren, bringt das in der Außenwirkung im Schulalltag einen hohen Grad an Authentizität mit sich. „Authentizität bringt nicht automatisch mehr Punkte auf der Beliebtheitsskala, das sollte Ihnen bewusst sein, sie wird aber den Schülerinnen und Schülern Verlässlichkeit und Glaubwürdigkeit vermitteln.“⁴³⁸ Die Vielfalt der Persönlichkeitsmerkmale ist im Schulleben nicht nur gesellschaftsabbildend, sondern für Lernende auch überaus fruchtbar, da sie Persönlichkeit am Modell entwickeln. Daher stelle ich erneut

⁴³⁶ Heidemann 2003, S. 36; vgl. Kapitel 3.2.4.

⁴³⁷ Sinha 2010, S. 23.

⁴³⁸ Sinha 2010, S.27.

fest, dass es in meinem Forschungsvorhaben nicht um eine Änderung von Persönlichkeiten geht, sondern darum, dass sich die Lehramtsanwärter*innen ihrer individuellen Lehrerpersönlichkeit bewusst werden und sie reflektieren. Mein Ziel ist es nicht, den Lehramtsanwärter*innen die Strukturen der eigenen Persönlichkeit zu nehmen. Vielmehr sollen die Lehramtsanwärter*innen erkennen und akzeptieren, wie sie sind und dazu gehört auch umzustrukturieren, was möglich und wichtig ist.

5.3.2 Trainingsmöglichkeiten Szenischen Lernens zur Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit

Meine bisherigen Ausführungen in dieser Arbeit verdeutlichen, wie wichtig es in der Ausbildung von Lehramtsanwärter*innen ist, dass sie ihre Lehrerpersönlichkeit entwickeln und evaluieren.

Szenisches Lernen kann mit seinen Übungen und Methoden hierzu einen guten Beitrag leisten, denn durch den Einsatz Szenischen Lernens können Seminarleitungen im Vorbereitungsdienst für Lehrämter:

- die Kommunikationsfähigkeit ausprägen, z. B. durch Übungen im Bereich Gestik und Mimik, da die Körpersprache ein wichtiges Kommunikationsinstrument im Schulalltag ist,⁴³⁹
- die Empathiefähigkeit stärken, z. B. indem Schulsituation nachgespielt und reflektiert werden,⁴⁴⁰
- die Problemlösefähigkeit trainieren, z. B. indem bewusst ein passender Status im Unterricht eingesetzt wird,⁴⁴¹
- die Teamfähigkeit fördern, z. B. indem Kooperationsmöglichkeiten in Unterrichtsräumen oder auch in gemeinsamen Diskussionen trainiert werden.⁴⁴²

Untersuchungen der letzten Jahre, wie z. B. der neuseeländischen Pädagogen Bob Lingard, Paul Ayres und John Hattie, bestätigen, wie bedeutsam diese Kompetenzen für eine Lehrerpersönlichkeit sind.⁴⁴³ Daher können diese Kompetenzen m. E. auch als Grundfertigkeiten einer guten Lehrkraft und damit auch einer guten Lehrerpersönlichkeit

⁴³⁹ Vgl. z. B. Übungen „Blicke schweifen lassen“ (Nr. 01) und „Fragen stellen und warten“ (Nr. 02) in Kapitel 6.2.1.

⁴⁴⁰ Vgl. z. B. Übungen „Zeitraffer“ (Nr. 19) und „Ein Wunder“ (Nr. 20) in Kapitel 6.2.2.

⁴⁴¹ Vgl. z. B. Übungen „Hoch und Tief“ (Nr. 32) und „Oder so“ (Nr. 40) in Kapitel 6.2.4.

⁴⁴² Vgl. z. B. Übungen „Von 1 bis 20“ (Nr. 22) und „Was fühlst du?“ (Nr. 29) in Kapitel 6.2.3; Sliwka & Klopsch 2011, S. 36.

⁴⁴³ Vgl. Ayres et al. 2000; Lingard et al. 2002; Hattie 2003.

bezeichnet werden. Gerade die persönlichen Eigenschaften, die Teil der Lehrerpersönlichkeit sind, spielen eine herausragende Rolle beim Identifizieren für den Beruf geeigneter Lehramtsanwärter*innen. Da Eigenschaften einer Lehrerpersönlichkeit erst im Schulalltag offensichtlich werden, ist es sinnvoll im Vorbereitungsdienst diese Eigenschaften näher zu beleuchten und bewusst zu machen, um den Lehramtsanwärter*innen Entwicklungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

Ich stimme vollkommen mit den Forderungen des amerikanischen Lehrers und Forschers Edward Britton⁴⁴⁴ überein, dass Lehramtsanwärter*innen folgende Kompetenzen unabdingbar im Vorbereitungsdienst erlangen sollten:

- Lernende motivieren,
- eine Klasse führen,
- auf heterogene Voraussetzungen eingehen,
- beurteilen,
- kommunizieren.

Die Erkenntnisse, die in den letzten Kapiteln beschrieben wurden, machen deutlich, dass diese Bereiche stark von der Lehrerpersönlichkeit beeinflusst werden. Deshalb ist es für Seminarleitungen wichtig, im Vorbereitungsdienst für Lehrämter auf diese Bereiche zu fokussieren, damit Lehramtsanwärter*innen bewusst ihre Lehrerpersönlichkeit und deren Beeinflussung im Schulalltag wahrnehmen können.⁴⁴⁵

Zahlreiche Experten der Lehrkräftebildung, wie z. B. die Heidelberger Professorin Anne Sliwka empfehlen, persönliche Eigenschaften bzgl. des Lehrberufes frühzeitig zu thematisieren, um so späteren Enttäuschungen oder Überraschungen der Lehramtsanwärter*innen vorzubeugen. Sliwka fordert konkret, dass:

„bereits im Studium klare Vorstellungen, vor allem bezüglich der Aufgabengebiete, die über das Unterrichten hinausgehen, ermöglicht werden. Dabei muss deutlich werden, dass neben dem Fachwissen soziale und zwischenmenschliche Fähigkeiten im Vordergrund stehen, die ausschlaggebend für die Beziehung zum einzelnen Kind, zur Klasse, zu Eltern und zum Kollegium sind“.⁴⁴⁶

⁴⁴⁴ Vgl. Britton et al. 1999.

⁴⁴⁵ Vgl. Sliwka & Klopsch 2011, S. 36.

⁴⁴⁶ Sliwka & Klopsch 2011, S. 41.

Dieser Forderung schließe ich mich an und empfehle darüber hinaus, dass die Seminarleitungen im Vorbereitungsdienst für Lehrämter diese Fähigkeiten durchgehend fokussieren.

Die Oldenburger Pädagogen Hilbert Meyer und Volker Wendt kommen nach Sichtung der verschiedenen Untersuchungen zur Lehrerpersönlichkeit zu dem Fazit, „dass Menschen sehr unterschiedliche Persönlichkeiten haben. Der eine Lehrer hält sich für einen Künstler – aber er muss kapieren, dass er die durch die Schule als Institution gesetzten Normen einhalten muss. Der andere ist Formalist, aber er muss kapieren, dass kreative Experimente nötig sind.“⁴⁴⁷ Daraus folgt für mich, zu untersuchen, ob es für Lehramtsanwärter*innen bei der Bewältigung ihrer Berufsarbeit typisch notwendige Handlungsmuster gibt. Ich muss versuchen, diese Notwendigkeiten, wie z.B. das Einhalten der Schulordnung oder die lernförderliche Gestaltung der Lernräume, mit der Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit in Einklang zu bringen. Helfen können mir hierbei die vom amerikanischen Psychologen Gordon Allport für die Persönlichkeit (auch die von Lehrkräften) benannten fünf Variablen (Big Five): „Ausprägung von Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit.“⁴⁴⁸ Die für mich wichtigste Eigenschaft dieser Big Five für den Vorbereitungsdienst der Lehrämter ist die „Offenheit für Erfahrungen“, die auch eine zentrale Rolle im Szenischen Lernen spielt, da diese Offenheit die anderen vier Eigenschaften stark bedingt. Nur wenn sich die Lehramtsanwärter*innen auf Szenische Lernprozesse einlassen, d.h. von ihren Erlebnissen im Schulalltag berichten und ihre Verhaltensweisen und Erfahrungen offen mitteilen, können diese im Szenischen Lernen reflektiert und trainiert werden.

Dabei müssen sie sich auch trauen, vor der Spielleitung und der Seminargruppe eigene Unsicherheiten einzugestehen. So können dann Konflikte gelöst oder Vereinbarungen umgesetzt werden. Mein Ziel ist dabei aber nicht die „eine, von allen Angehörigen des Lehrer-Berufsstandes einzulösende Persönlichkeitsstruktur, sondern vielfältig variierte Lehrerpersönlichkeiten.“⁴⁴⁹ Dieser Formulierung von Meyer und Wendt kann ich uneingeschränkt zustimmen.

⁴⁴⁷ Meyer & Wendt 2011, S. 75.

⁴⁴⁸ Hoepfner 2019; vgl. Kapitel 3.1.2.

⁴⁴⁹ Meyer & Wendt 2011, S. 76.

Ein wichtiger Beitrag des Szenischen Lernens ist es, Lehramtsanwärter*innen ihre Persönlichkeitsmerkmale und deren individuelle Reflexion bewusst zu machen. Meine Ansicht kann ich mit Meyer bekräftigen:

„Wir sollten die Fahndung nach der ‚charismatischen Lehrerpersönlichkeit‘ in der Referendarsausbildung einstellen. Viel wichtiger ist es, den Referendaren zu helfen, sich ihrer eigenen Charaktereigenschaften bewusst zu werden und gründlich zu durchdenken, wie diese Charakteristika den Unterrichtsprozess beeinflussen: Wenn ich eher ein ‚staubtrockener Typ‘ bin, nützen mir die in Rezeptbüchern gegebenen Ratschläge ‚Sei humorvoll‘ wenig, auch wenn die Forschung ergeben hat, dass Humor des Lehrers/der Lehrerin förderlich für den Lernprozess der Schüler ist.“⁴⁵⁰

Indem sich Lehramtsanwärter*innen während des Vorbereitungsdienstes für Lehrämter ihrer persönlichen Eigenschaften bewusst werden und diese anschließend reflektieren, schaffen Seminarleitungen eine Entwicklungsmöglichkeit für sie. Der Erziehungswissenschaftler Matthias Trautmann nutzt hierfür den Begriff der Bildungsgangdidaktik⁴⁵¹, nach welcher sich Lehramtsanwärter*innen selbstständig Bildungsaufgaben stellen, wie z. B. die eigene Lehrerpersönlichkeit weiterzuentwickeln. Lehramtsanwärter*innen arbeiten sozusagen an einer persönlichen Didaktik.⁴⁵² So können sich Lehramtsanwärter*innen auch von mir als Ausbildender distanzieren und sich individuelle, selbstständige Lernerfahrungen ermöglichen. Diese können dann umso vielfältiger sein, je mehr Lebenserfahrungen Lehramtsanwärter*innen in den Vorbereitungsdienst für Lehrämter einbringen. Ich schließe mich daher Trautmanns Begrifflichkeit der Bildungsgangdidaktik an und sehe Szenisches Lernen als Teil der Bildungsgangdidaktik für Lehramtsanwärter*innen, da m. E. eine individuelle Lernerfahrung für individuelle Lehrerpersönlichkeiten unabdingbar ist.

Insbesondere für Quereinsteigende im Vorbereitungsdienst, die meist eine andere Bildungsbiografie haben als lehramtsstudierte Lehramtsanwärter*innen, ist eine persönliche Didaktik hilfreich. Damit können sie z. B. Kompetenzen erarbeiten, die Lehramtsanwärter*innen im Lehramtsstudium bereits vermittelt wurden, wie z. B. Grundlagen der Lernpsychologie, Lernraumgestaltung oder auch Handlungsorientierung im Unterricht.

⁴⁵⁰ Meyer & Wendt 2011, S. 76.

⁴⁵¹ Vgl. Trautmann 2004.

⁴⁵² Vgl. Teml & Teml 2006.

6 Szenische Lernprozesse im Berliner Vorbereitungsdienst für Lehrämter umsetzen

Nachdem ich in den zurückliegenden Kapiteln die theoretischen Grundlagen für eine Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit formuliert und Szenisches Lernen im Allgemeinen erläutert habe, werde ich in diesem Kapitel die theoretischen Aspekte miteinander verbinden, indem ich eine praktische Umsetzung Szenischen Lernens im Vorbereitungsdienst für Lehrämter untersuche und dabei insbesondere Bereiche des Vorbereitungsdienstes für Lehrämter wähle, in denen die Lehrerpersönlichkeit im Fokus steht, wie z. B. der Bereich Konflikt- und Gewaltprävention. Szenisches Lernen bietet in der praktischen Anwendung sogar einen doppelten Nutzen. Zum einen werden genau die Situationen, die Lehramtsanwärter*innen stören, bewusst gemacht und zum anderen bieten Mittel des Szenischen Lernens den Lehramtsanwärter*innen eine große Auswahl an methodischen Möglichkeiten zum Einsatz im Fachunterricht. Auf der Meta-Ebene muss ich diese Erkenntnis den Lehramtsanwärter*innen immer wieder verdeutlichen. Szenisches Lernen dient so auch der methodisch-didaktischen Kompetenzsteigerung der Lehramtsanwärter*innen und sollte auch aus diesem Grund einen festen Platz im Vorbereitungsdienst für Lehrämter erhalten.

6.1 Szenische Lernprozesse planen – Was will ich erreichen?

Die Aufgabe einer Spielleitung im Szenischen Lernen besteht darin, die ihr anvertrauten Lernenden mit Hilfe eines künstlerisch-ästhetischen Reflexionsprozesses in die Lage zu versetzen, sich aus ihrer subjektiven Sichtweise auf Ereignisse zu befreien, und ihnen zu ihrer persönlichen, individuellen Stimme innerhalb eines Gruppenprozesses zu verhelfen. Auf die Arbeit im Vorbereitungsdienst für Lehrämter bezogen, bedeutet dies für mich als Seminarleiter, der zum Spielleiter wird, diesen künstlerisch-ästhetischen Reflexionsprozess zu initiieren. Als Spielleiter im Szenischen Lernen bin ich jedoch kein Regisseur. Ich will keine fiktiven Erlebnisse mit Lehramtsanwärter*innen erspielen, sondern es ist meine Aufgabe, im Szenischen Lernen ästhetische Mittel zur Verfügung zu stellen und Sicherheit zu bieten, damit Lehramtsanwärter*innen eigenständig ihre Erfahrungen im Szenischen Lernen sammeln können. Diese Erfahrungen können Lehramtsanwärter*innen dann im realen Schulalltag nutzen, um alternative Verhaltensmöglichkeiten anzuwenden.

Zwei Gefühle können meine Arbeit als Spielleiter überdecken: Eitelkeit und Angst.⁴⁵³ Eitelkeit kann ein Problem darstellen, z. B. wenn ich während des Szenischen Lernens bemerke, dass ich meine Idee (z. B. eine Verhaltensweise in einer Konfliktsituation) als vermeintlich „bessere“ Variante den Lehramtsanwärter*innen aufdrängen möchte. Natürlich muss ich gewährleisten, dass es auch individuelle Entwicklungen der verschiedenen Lehrerpersönlichkeiten geben kann, indem ich mich als Spielleiter mit Äußerungen und Vorschlägen zurückhalte. Um einer Einmischung meinerseits während des Szenischen Lernens vorzubeugen, muss ich mir immer verdeutlichen, dass es mir um diese individuelle Entwicklung der Persönlichkeiten der Lehramtsanwärter*innen geht. Selbstkritisch muss ich anmerken, dass es mir bereits passiert ist, dass ich als Spielleiter vorschnell in Übungen oder szenischen Lernprozessen eingegriffen und damit bereits begonnene Entwicklungsideen der Lehramtsanwärter*innen gestört habe. Besonders bei Lehramtsanwärter*innen, die sich nur langsam Entwicklungsprozessen gegenüber öffnen, kann dies fatal sein. Zu Beginn meiner Tätigkeit als Spielleiter habe ich manchmal Übungen oder Prozesse im Szenischen Lernen abgebrochen, weil ich das Gefühl hatte, mich sonst vor der Gruppe zu blamieren oder von mir nicht mehr kontrollierbare Reaktionen hervorzurufen, z. B. wenn ich in einer szenischen Situation einen provozierenden Schüler oder einen verängstigten Vater spielte. Die Tatsache, von den Möglichkeiten des Szenischen Lernens überzeugt zu sein, half mir als Spielleiter, im immer besseren Maße, überzeugend anzuleiten. Darüber hinaus muss ich als Spielleiter grundsätzlich beachten, dass Szenisches Lernen davon lebt, dass Handlungen probiert werden. Lehramtsanwärter*innen haben das Bedürfnis, beurteilt zu werden bezüglich ihrer Entwicklungen und gleichzeitig ihr Handeln als veränderlich zu erfahren. So verstanden kann ich als Spielleiter im Szenischen Lernen einen durch Regeln geschützten Raum etablieren, in dem Lehramtsanwärter*innen üben, wie sie sich im realen Schulalltag in verschiedenen Situationen verhalten können.

Weiterhin muss ich als Spielleiter die Seminargruppe als Ganzes beachten, indem ich Regeln aufstelle und Reflexionsprozesse initiiere, damit die einzelnen Mitglieder der Gruppe in ihrer individuellen Entwicklung unterstützt werden. Als Spielleiter weiß ich, dass ich die Verantwortung für die Motivation der Seminargruppe trage. Wenn ich z. B. mit einer gelangweilten Seminargruppe arbeite, gebe ich nicht den Lehramtsanwärter*innen die Schuld an einer zurückhaltenden Teilnahme beim Szenischen Lernen und behaupte nicht, sie seien desinteressiert. Ich verdeutliche mir in dieser Situation, dass

⁴⁵³ Vgl. Plath 2009, S. 21.

ich als Spielleiter motivierender wirken muss, um die Seminarteilnehmer*innen zur aktiven Mitarbeit zu motivieren. Wenn ich den Lehramtsanwärter*innen einer Seminargruppe erkläre, sie werden innerhalb Szenischen Lernens für die anderen Seminargruppenmitglieder arbeiten und jedes einzelne Mitglied müsse an der Weiterentwicklung der anderen interessiert sein, sind in der Regel alle zunächst überrascht.

Wenn ich mit einer Seminargruppe das erste Mal innerhalb der schulpraktischen Ausbildung szenisch lerne, setze ich mich in ihre Mitte und spiele bewusst einen Tiefstatus. Ich erkläre ihnen, dass sie ausschließlich mir die Schuld geben sollen, wenn etwas in den szenischen Lernprozessen nicht klappt. Meist führt das zu einem entkrampfenden Lachen auf Seiten aller. Ich unterstütze die Situation, indem ich meine Behauptung bekräftige, mir die Schuld an möglichen Fehlern zu geben, da ich der Fachmann sei. In diesem Fall spiele ich zwar einen Tiefstatus, indem ich mich für alle Fehler zuständig erkläre, bin jedoch im absoluten Hochstatus, denn nur eine selbstsichere und erfahrene Spielleitung kann sich selbst die Schuld für Probleme aller Mitglieder einer Seminargruppe geben. Versagen verliert dadurch für die Lehramtsanwärter*innen im Szenischen Lernen seinen Schrecken. Ich entschuldige mich für Situationen, die in Sackgassen landen oder in denen die Lehramtsanwärter*innen nicht vorankommen. Erst in diesen Situationen ist es möglich, dass Lehramtsanwärter*innen offen sind, um Einstellungen zu hinterfragen und Alternativen auszuprobieren. Sie verlassen also einen Zustand der Angst, indem sie eine entspannte Atmosphäre im Szenischen Lernen betreten. Wenn eine Lehramtsanwärter*in also kaum Fortschritte macht, sollte ich diesen Ist-Zustand als angsterfüllt begreifen und nicht mit Inkompetenz verwechseln. Wenn es mir im Szenischen Lernen gelingt, diesen Zustand durch Anwendung von Grundübungen Szenischen Lernens angstfrei zu gestalten, besteht die Chance einer Öffnung des angstbesetzten Raums und der Arbeit an diesem.

6.2 Szenische Lernprozesse im Vorbereitungsdienst für Lehrämter durchführen – Wie will ich es erreichen?

Erfahrungen, die Lehramtsanwärter*innen in szenischen Lernprozessen gewinnen, können ihnen dabei helfen, Bereiche ihrer Persönlichkeit wahrzunehmen und zu entwickeln. In den vorangegangenen Kapiteln habe ich dargelegt, welche Bereiche ganz besonders vom Szenischen Lernen profitieren, z. B. verbale und nonverbale Kommunikation oder auch die Bewegung der Lehramtsanwärter*innen in Lernräumen. Unabhängig von dem Bereich, den die Spielleitungen im Szenischen Lernen mit den Lehramtsanwärter*innen

gerade fokussieren, müssen die Lehramtsanwärter*innen am Ende jedes szenischen Lernprozesses immer die Erlebnisse und Erfahrungen während der Spielprozesse reflektieren. Dieser Reflexionsprozess ist ein wichtiger Bestandteil Szenischen Lernens, er muss also bereits bei der Planung Szenischer Lernprozesse von der Spielleitung berücksichtigt werden. Ich führe Reflexionsprozesse im Szenischen Lernen immer nach folgender Verfahrensweise durch, die sich bislang für mich als effektiv erwiesen hat:

Eine Teilgruppe der Lehramtsanwärter*innen präsentiert am Ende des Szenischen Lernprozesses ihr Ergebnis, während die restlichen Lehramtsanwärter*innen das Ergebnis beobachten und folgende Beobachtungsaufträge von mir erhalten:

- Was habe ich gesehen? Welche Personen, Orte, Beziehungen?
- Was hat mir besonders gefallen?
- Was habe ich nicht verstanden, bzw. würde ich anders machen?
- Welche Tipps habe ich für einen alternativen Verlauf der Situation?

Nach der Präsentation der Ergebnisse formulieren die Beobachter*innen eine Reflexion nach o.g. Leitfragen, z.B. „Ich habe einen aggressiven Lehrer gesehen, der auf seine Schüler*innen bedrohlich wirkte“, und die Präsentierenden haben die Möglichkeit, Nachfragen zu stellen, z.B. „Warum genau hat mein Verhalten bedrohlich gewirkt?“ Hierbei ergeben sich oft intensive Reflexionsgespräche über individuelle Lehrerpersönlichkeiten, insbesondere auch über die Selbst- und Fremdwahrnehmung.

Wenn Lehramtsanwärter*innen dieses Feedback-Verfahren regelmäßig anwenden, entwickelt sich bei ihnen auch die Beobachtungskompetenz. Spielleitungen müssen darauf achten, dass die Aussagen der Beobachter*innen möglichst konkret sind, damit die Präsentierenden die getroffenen Aussagen auch als konstruktiv empfinden. Kritische Anmerkungen der Beobachter*innen können zu Beginn der Arbeit mit Reflexionsgesprächen eher eine Distanzierung oder eine Missstimmung bei den Präsentierenden zur Folge haben. Hier ist es meine Aufgabe als Spielleiter zu erläutern, dass Kritik immer auch als Chance zur Entwicklung gesehen werden muss und es immer individuelle Äußerungen sind.

Wenn ich mit Lehramtsanwärter*innen szenisch lerne, fokussiere ich mich auf einen konkreten Bereich, wie z.B. Gestik oder Mimik. Wenn ich in einer Seminargruppe Fragen, Unzufriedenheit oder Unsicherheit wahrnehme, wähle ich einen Bereich Szenischen Lernens aus, der zur Situation passt und initiiere dementsprechende Szenische

Lernprozesse. Wenn Lehramtsanwärter*innen z. B. unzufrieden sind über Situationen, in denen sie mit Eltern ihrer Schüler*innen kommuniziert haben, dann biete ich zunächst szenische Übungen aus dem Bereich der Kommunikation an und leite dann über, diese Situationen nachzuspielen und anschließend zu reflektieren. Für die folgenden Bereiche werde ich nun Übungen und Lernsequenzen vorstellen, die sich nach meiner Erfahrung für Szenisches Lernen bewährt haben:

- Gestik und Mimik,
- Kommunikation,
- Raumnutzung,
- Statushandlungen.

Die Übungen und Lernsequenzen werde ich jeweils in einer strukturierten Übersicht darstellen (Kompetenzschwerpunkt, benötigtes Material und Ablauf der Übung bzw. Lernsequenz). Im Anschluss an die strukturierte Darstellung werde ich die Ergebnisse meiner Untersuchungen zur jeweiligen Übung oder Lernsequenz reflektieren und ggf. mögliche Alternativen oder Konsequenzen aus den Reflexionen diskutieren. So vereinfache ich es anderen Seminarleitungen bzw. Spielleitungen, die Übungen und Lernsequenzen auf ihre Seminararbeit zu übertragen und selbst durchzuführen.

6.2.1 Gestik und Mimik bewusst nutzen

Körpersprache im Schulalltag bewusst einzusetzen, können Lehramtsanwärter*innen im Szenischen Lernen gezielt trainieren. Oft wirken Lehramtsanwärter*innen im Schulalltag abgehetzt und unruhig. Das ist der Vielzahl an Aufgaben geschuldet, die sie täglich gleichzeitig ausführen müssen, wie z. B. Streit schlichten, Fachinhalte erklären, die nächsten Unterrichtsschritte im Kopf haben, Medientechnik im Klassenraum bedienen oder Zwischenergebnisse kontrollieren.

Durch ein gezieltes Training ihrer Körpersprache, also Gestik und Mimik, können Lehramtsanwärter*innen eine ruhige und gelassene Außenwirkung erreichen, die sie in die Lage versetzt, Signale auszusenden, die den Schüler*innen gegenüber Sicherheit verdeutlichen und so zur Entspannung beitragen können. Im Speziellen können Lehramtsanwärter*innen folgende Fähigkeiten trainieren:

- eine entspannte Körperhaltung einnehmen,
- klare und gezielte Körperbewegungen einsetzen,
- Blickkontakt herstellen,

- Konzentration auf eine Aufgabe fördern,
- ruhig und gelassen reagieren,
- lächeln,
- akzentuiert loben,
- Feedback geben.⁴⁵⁴

Indem Lehramtsanwärter*innen gezielt trainieren, Gestik und Mimik im Schulalltag einzusetzen und dadurch ihr Wissen um den eigenen Körper zu steigern, können Lehramtsanwärter*innen auch in schwierigen Schulsituationen agieren, Ruhe ausstrahlen oder auch Spannung erzeugen. In szenischen Lernprozessen zeigen Lehramtsanwärter*innen verinnerlichte Formen der Gestik und Mimik und können diese in gemeinsamen Reflexionsgesprächen bzgl. ihrer Wirkung hinterfragen.

Das nonverbale Verhalten der Lehramtsanwärter*innen im Schulalltag ist also ein Bereich, den Lehramtsanwärter*innen im Vorbereitungsdienst trainieren müssen, damit sie Gestik und Mimik situationsadäquat im Unterricht einsetzen können. Diesen Bereich fasse ich unter dem Begriff Körpersprache⁴⁵⁵ zusammen. Für Lehramtsanwärter*innen ist Körpersprache weder Teil der Unterrichtsplanung noch eine bewusste Handlung. Vielmehr agieren fast alle Lehramtsanwärter*innen mit ihrer Körpersprache unbewusst und spontan. Gerade wenn Körpersprache und verbale Äußerungen nicht zueinander passen, glauben Menschen oftmals dem Körperlichen eher, z. B. verschränkten Armen, die Distanz signalisieren.

Sensibel umgehen muss ich mit der Möglichkeit, dass einige Lehramtsanwärter*innen den Blick auf ihre eigene Körpersprache nicht wünschen. Hierfür kann ich als Spielleiter Vorübungen als ersten Schritt anbieten oder auch Beobachterfunktionen für diese Lehramtsanwärter*innen als Möglichkeit, zunächst nur die Körpersprache anderer Lehramtsanwärter*innen zu reflektieren. Generell müssen Verweigerungshaltungen einzelner Lehramtsanwärter*innen immer Vorrang im Seminarablauf haben, da es meiner Ansicht nach eher negative Effekte haben könnte, von Lehramtsanwärter*innen aktive Mitarbeit zu fordern, wenn sie sich erst einmal in passiver Mitarbeit öffnen müssen.

⁴⁵⁴ Vgl. Plath 2010, S. 112.

⁴⁵⁵ Mit dem Begriff Körpersprache meine ich die gesamte nonverbale Kommunikation. „Mimik, Gestik, Haltung und Bewegung, die räumliche Beziehung, Berührungen und die Kleidung sind wichtige Mittel der nonverbalen Kommunikation. Es ist die älteste Form der zwischenmenschlichen Verständigung. Auf diese Weise klären wir untereinander, ob wir uns sympathisch sind und ob wir uns vertrauen können.“ Lohrmann 2020.

Ein wesentlicher Teil der Körpersprache ist der Einsatz von Blickkontakten. Es gibt strenge, ernste, freudige, bestätigende und provozierende Blicke. Bereits nach ca. 30 Sekunden können Blicke zu Urteilen führen, z. B. ob sich eine Schüler*in von einer anderen Schüler*in provoziert oder akzeptiert fühlt. Was Blickkontakte aussagen und wie diese bewusst eingesetzt werden können, probieren Lehramtsanwärter*innen im Szenischen Lernen praktisch aus. Ein Blickkontakt oder das bewusste Wegsehen gehen immer einher mit dem restlichen Gesichtsausdruck (Mimik) und müssen von Lehramtsanwärter*innen im Zusammenhang untersucht und reflektiert werden. Meinen Beobachtungen nach fällt es Lehramtsanwärter*innen zu Beginn ihrer Ausbildung schwer, einen Blickkontakt mit Lernenden herzustellen. Lehramtsanwärter*innen versuchen oft, sich einen Punkt an der Wand zu suchen und diesen zu fixieren. Das mag die Nervosität eindämmen, ermöglicht jedoch keine positive Kontaktaufnahme mit Lernenden und isoliert Lehramtsanwärter*innen somit von der Lerngruppe. Szenische Übungen und Lernsituationen, die einen bewussten Blickkontakt trainieren, helfen Lehramtsanwärter*innen, den Kontakt zu Schüler*innen zu intensivieren.

Szenische Übungen im Vorbereitungsdienst für Lehrämter:

Übung Nr. 01 – Blicke schweifen lassen

Titel der szenischen Lernübung: Blicke schweifen lassen	Zeit: ca. 5 Min.
Kompetenzschwerpunkt: Die Lehramtsanwärter*innen überblicken eine Gruppe und sehen einzelnen Menschen direkt in die Augen.	
Material: --	
Ablauf: Fünf Lehramtsanwärter*innen stehen frontal vor dem Rest der Seminargruppe und lassen ihren Blick langsam durch den Raum schweifen. Bewusst sollen dabei Blicke der anderen Lehramtsanwärter*innen gesammelt werden. Dabei sollen die Lehramtsanwärter*innen weder sprechen noch lachen. Der Rest der Seminargruppe soll sich die Wirkung der Blicke merken und in Worte fassen für die anschließende Reflexion.	

ggf. Abwandlungen:

Die fünf Lehramtsanwärter*innen lassen ihre Blicke schweifen und versuchen dabei ein Gefühl darzustellen, z. B. Zufriedenheit, Wut, Neugierde etc.

Auswertung inkl. Anmerkungen aus Eigenversuchen:

In der anschließenden Reflexion der Übung sollten zunächst die fünf Lehramtsanwärter*innen, die vor der Restgruppe standen, ihre Gefühle äußern, insbesondere welche Situationen ihnen leicht- bzw. schwergefallen sind. Anschließend benennen einzelne Lehramtsanwärter*innen der Restgruppe die individuelle Wirkung einzelner Blicke auf sie.

Insbesondere das Schweigen während der Übung wird von vielen Lehramtsanwärter*innen oft als Unsicherheitsmoment genannt, da man nur mit seinen Blicken sprechen kann. Im Laufe der Übung fühlen sich Lehramtsanwärter*innen immer sicherer darin, anderen Menschen direkt in die Augen zu schauen. Die Reflexionen der Restgruppe geben den fünf Lehramtsanwärter*innen eine Rückmeldung über die Wirkung der Blicke. Wenn diese Wahrnehmungen nicht mit der gewünschten Wirkungsweise der fünf Lehramtsanwärter*innen übereinstimmen, können die Lehramtsanwärter*innen gemeinsam Tipps für alternative Blicke geben bzw. diese beispielhaft zeigen.

Fazit über Eignung der szenischen Lernübung:

Schweigend Blicke schweifen zu lassen und Menschen einzeln in die Augen zu sehen, ist eine Fähigkeit, die Ausstrahlung zeigt und Lernende veranlasst, ihrerseits in Resonanz zur Lehramtsanwärter*in zu gehen. Wenn Lehramtsanwärter*innen Schüler*innen direkt ansehen und ggf. gewünschte Gefühle dabei transportieren, verdeutlichen sie mit den Blicken Sicherheit und Kraft. Schüler*innen erkennen schon am Eintreten in den Klassenraum, ob Lehramtsanwärter*innen selbstbewusst oder ängstlich sind. Daher ist diese Übung gut geeignet, um mit Lehramtsanwärter*innen das Auftreten vor der Lerngruppe zu trainieren.

Übung Nr. 02 – Fragen stellen und warten

Titel der szenischen Lernübung: Fragen stellen und warten	Zeit: ca. 5 Min.
Kompetenzschwerpunkt: Die Lehramtsanwärter*innen vermeiden Impulshäufungen, indem sie warten und nonverbale Verstärkungen senden.	
Material: --	
Ablauf: Fünf Lehramtsanwärter*innen stehen frontal vor der Seminargruppe und stellen abwechselnd eine Frage aus ihren aktuellen Unterrichtsthemen. In der restlichen Seminargruppe meldet sich bewusst niemand, d.h. einige schauen bewusst weg, einige sehen die Lehrkräfte direkt an und bleiben aktionslos. Die fünf Lehramtsanwärter*innen sollen die direkten Blicke erwidern und „ermutigend“ schauen, d.h. durch Blicke zur Mitarbeit motivieren. Es ist den fünf Lehramtsanwärter*innen nicht erlaubt, ihre Frage zu wiederholen oder andere verbale Impulse zu setzen. Die schweigenden Lehramtsanwärter*innen der Seminargruppe sollten möglichst desinteressiert schauen, nicht lachen und versuchen diese Rolle zu halten.	
ggf. Abwandlungen: --	
Auswertung inkl. Anmerkungen aus Eigenversuchen: In der Reflexion sollten zunächst die fünf vorn stehenden Lehramtsanwärter*innen über ihre Gefühle während der Übung sprechen, d.h. wann sie sich wohl bzw. unwohl gefühlt haben und wie sie das minutenlange Schweigen der Restgruppe empfanden. In meinen Seminargruppen empfanden die fünf Lehramtsanwärter*innen die Zeit des Wartens als endlos und sehr unangenehm. Die restlichen Lehramtsanwärter*innen meldeten aber den fünf Lehramtsanwärter*innen häufig zurück, dass ihr Auftreten durch das bewusste Schweigen als sehr stark und sicher empfunden wurde. Natürlich thematisierte ich als Spielleiter auch, dass ein Warten bzw. eine nonverbale Kommunikation beim Stellen von Fragen nicht das Planen von eindeutigen Impulsen ersetzt. Sollten Lernende tatsächlich mit einer Frage oder Aufgabe nichts anzufangen wissen, müssen die Lehramtsanwärter*innen nachsteuern.	
Fazit über Eignung der szenischen Lernübung: In der Regel wiederholen Lehramtsanwärter*innen in solchen Unterrichtssituationen sofort die gestellte Frage bzw. formulieren diese mehrfach um. Das wirkt auf Lernende beliebig	

und steigert die Unruhe auf beiden Seiten. Lehramtsanwärter*innen sollten daher bewusst trainieren, Ruhe auszuhalten und nach Impulsen zunächst innezuhalten, da Lernende diese Zeit zum Nachdenken brauchen und so, besonders durch bestätigende Blicke, eine Situation der Ernsthaftigkeit und Konzentration entsteht.

Übung Nr. 03 – Was sage ich dir?

Titel der szenischen Lernübung: Was sage ich dir?	Zeit: ca. 20 Min.
Kompetenzschwerpunkt: Die Lehramtsanwärter*innen senden eindeutige Körpersignale, deuten diese und nehmen sie bewusst wahr.	
Material: Karteikarten mit Anweisungen	
Ablauf: Je zwei Lehramtsanwärter*innen erhalten eine Karteikarte mit einer Darstellungsanleitung. Jedem Paar wird eine kurze Zeit zum Üben der Darstellung gegeben. Nacheinander führen alle Paare ihre Situation vor. Die Beobachter erhalten die Aufträge: • Welche Personen sehe ich? • Welche Gefühle haben die Personen? Bsp. für die Aufgabenkarten: 1. Lehrkraft + Lernender: Sie führen ein Beratungsgespräch. Lehrkraft runzelt währenddessen häufig mit der Stirn, Lernender greift sich häufig an die Nase. 2. Lehrkraft + Lernender: Sie führen ein Gespräch. Die Lehrkraft legt ihre Füße um die Stuhlbeine, Lernender lehnt sich mit dem Oberkörper weit zurück. 3. 2 Lehrkräfte: Sie führen ein Gespräch auf dem Flur. Eine Lehrkraft wippt mit den Füßen, die andere Lehrkraft bewegt häufig die Augenlider.	
ggf. Abwandlungen: --	
Auswertung inkl. Anmerkungen aus Eigenversuchen: Neben der Zuordnung der Verhaltensweisen zu Wirkungsweisen, z. B. Stirnrunzeln = Entrüstung, Nase anfassen = Nachdenken, Zurücklehnen = Ablehnung, wippende Füße = Arroganz etc. sollte in einem weiteren Schritt nach Situationen im eigenen Unterricht gesucht werden, in denen die Lehramtsanwärter*innen solche Verhaltensweisen an sich oder ande-	

ren beobachten konnten. Ein bewusstes Trainieren von stärkenden und schwächenden Wirkungsweisen folgt für die Lehramtsanwärter*innen anschließend mit dem Fokus auf die beobachteten Situationen. Natürlich erschließen sich solche Gesten immer nur im Zusammenhang mit weiteren Verhaltensweisen (z. B. Stimme, Blick).

Fazit über Eignung der szenischen Lernübung:

Lehramtsanwärter*innen reflektieren durch das bewusste Spielen und Beobachten vorgegebener Gesten ihre eigenen gestischen und mimischen Verhaltensweisen in Dialogsituationen. Sie können im weiteren Verlauf der Übung verschiedene gestische und mimische Verhaltensweisen ausprobieren und sich deren Wirkung im Dialog von den Beobachtenden reflektieren lassen. So ermöglicht diese Übung auch einen Abgleich der Selbst- mit der Fremdwahrnehmung.

Übung Nr. 04 – Statuen bauen⁴⁵⁶

Titel der szenischen Lernübung: Statuen bauen	Zeit: ca. 15 Min.
Kompetenzschwerpunkt: Lehramtsanwärter*innen deuten Gestik und Mimik ihrer Gesprächspartner und setzen selbst Gestik und Mimik bewusst ein.	
Material: Rollenkarten mit Gefühlen, z. B. stark, fröhlich, wütend.	
Ablauf: Die Lehramtsanwärter*innen bilden Paare. Lehramtsanwärter*in 1 ist die Statuenbauer*in und Lehramtsanwärter*in 2 ist die „Statue“. Die Statuenbauer*in erhält eine Rollenkarte und versucht nun schweigend die „Statue“ so zu formen, dass das Gefühl, welches auf der Rollenkarte vermerkt ist, ausgedrückt wird. Dabei gilt der Grundsatz, dass die Statue nur an Stellen angefasst werden darf, die das sittliche Empfinden der „geformten“ Person nicht verletzt. Die beiden Lehramtsanwärter*innen dürfen nicht miteinander reden. Nachdem alle Paare fertig sind, gehen die Statuenbauer*innen von „Statue“ zu „Statue“ und versuchen zu erraten, welches Gefühl die Statue ausdrücken soll und begründen ihre Meinung.	

⁴⁵⁶ Vgl. Baer 1994, S. 113.

ggf. Abwandlungen:

Statt einer Rollenkarte mit der Gefühlsvorgabe kann die Statuenbauer*in die „Statue“ alternativ so bauen, dass sie ihr momentanes Gefühl oder ein Gefühl, das in dieser Woche im Unterricht existierte, darstellt.

Auswertung inkl. Anmerkungen aus Eigenversuchen:

Beim Rundgang durch die fertigen „Statuen“ können die Lehramtsanwärter*innen nicht immer alle Gefühlsdarstellungen eindeutig erkennen. Oftmals nennen sie zusammenfassende Einschätzungen, wie z. B. positive oder eher negative Wirkung. Gerade nah beieinanderliegende Gefühle (z. B. traurig, enttäuscht, einsam) sind anfangs nur schwer zu unterscheiden. Einerseits können die Lehramtsanwärter*innen im anschließenden Reflexionsgespräch darüber diskutieren, wie schwierig es ist, Schüler*innen genau einzuschätzen, und andererseits erkennen, wie wichtig es ist, den Schüler*innen die eigene Gefühlslage eindeutig zu erläutern, um Missverständnisse zu vermeiden.

Fazit über Eignung der szenischen Lernübung:

Lehramtsanwärter*innen müssen sich bewusstwerden, dass es schwierig ist, die Gefühlslage von Schüler*innen immer eindeutig zu identifizieren. Durch das Training der genauen Darstellung von menschlichen Gefühlen, üben die Lehramtsanwärter*innen auch, Gefühlsausdrücke zu erkennen.

Übung Nr. 05 – Wo bin ich?

Titel der szenischen Lernübung: Wo bin ich?	Zeit: ca. 15 Min.
Kompetenzschwerpunkt: Lehramtsanwärter*innen deuten das Verhalten von Personen anhand ihrer Gestik und Mimik.	
Material: Rollenkarten mit Raumangaben, z. B. in der Wüste, im Supermarkt, auf dem Schulhof, im Lehrerzimmer.	
Ablauf: 4-5 Lehramtsanwärter*innen begeben sich nacheinander auf eine Präsentationsfläche. Sobald sie die Präsentationsfläche betreten, verhalten sie sich ohne zu sprechen so, wie an dem Ort üblich, der ihnen vorher von der Spielleitung auf einer Karteikarte gezeigt wurde.	

Die Beobachter*innen versuchen anhand der Gestik und Mimik zu erkennen, an welchem Ort sich die 4-5 Lehramtsanwärter*innen befinden.
ggf. Abwandlungen: Zusätzlich zu der Ortsvorgabe können auch bestimmte Personen an diesem Ort vorgegeben werden, z. B. Schüler*in auf dem Schulhof, Hausmeister*in auf dem Schulhof, Schulleiter*in auf dem Schulhof.
Auswertung inkl. Anmerkungen aus Eigenversuchen: Im Reflexionsgespräch benennen die Beobachter*innen nicht nur den Ort und ggf. die Personen, die sie im Spiel gesehen haben, sondern diskutieren auch über die Erkennungsmöglichkeiten, d. h. welche gestischen oder mimischen Vorgänge beim Erkennen des Raums bzw. der Person helfen. Die spielenden Lehramtsanwärter*innen geben im Anschluss ein Feedback darüber, welche gestischen oder mimischen Handlungen ihnen besonders schwer- bzw. leichtgefallen sind.
Fazit über Eignung der szenischen Lernübung: Gestische und mimische Verhaltensweise genau zu beobachten und Rückschlüsse daraus zu ziehen, ist eine wichtige Kompetenz, über die Lehrkräfte verfügen sollten. Ebenso trainiert diese Übung bei den Mitspielenden, Gestik und Mimik möglichst genau einzusetzen, um anderen Personen eindeutige Signale zu senden.

Übung Nr. 06 – Das ist kein Tuch⁴⁵⁷

Titel der szenischen Lernübung: Das ist kein Tuch.	Zeit: ca. 15 Min.
Kompetenzschwerpunkt: Lehramtsanwärter*innen stellen Gegenstände und Vorgänge gestisch und mimisch dar, indem sie mit begrenzt vorhandenem Material improvisieren. Sie achten dabei auf die genaue Darstellung konkreter Einzelheiten.	
Material: Ein Halstuch oder Schal	
Ablauf: Die Lehramtsanwärter*innen stehen im Kreis und lassen ein Tuch oder einen Schal im Kreis	

⁴⁵⁷ Vgl. Baer 1994, S. 368.

herumgehen. Jede Lehramtsanwärter*in führt mit dem Tuch eine selbstgewählte Tätigkeit aus, in der das Tuch alles repräsentieren kann, außer ein Tuch zu sein (z. B. ein Eis essen = Tuch ist das Eis, ein Buch lesen = Tuch ist das Buch). Die anderen Lehramtsanwärter*innen versuchen jeweils zu erkennen, welchen Gegenstand das Tuch ersetzt und welcher Vorgang pantomimisch gezeigt wird.

ggf. Abwandlungen:

--

Auswertung inkl. Anmerkungen aus Eigenversuchen:

Zu Beginn der Übung haben Lehramtsanwärter*innen oft Schwierigkeiten, dem Tuch eine andere Bedeutung zu geben. Im Verlauf der Übung werden die Lehramtsanwärter*innen jedoch mutiger, experimentierfreudiger und sicherer in ihrer Darstellungsfähigkeit.

Fazit über Eignung der szenischen Lernübung:

Im Schulalltag zu improvisieren und Dinge oder Vorgänge durch Alternativen darzustellen, gehört zum Handwerkszeug von Lehramtsanwärter*innen. Insbesondere die Vorstellungskraft, das genaue Beobachten und die Fähigkeit Vorgänge und Gegenstände genau darzustellen, trainieren Lehramtsanwärter*innen in dieser Übung.

Übung Nr. 07 – Mit Maske

Titel der szenischen Lernübung: Mit Maske	Zeit: ca. 10 Min.
Kompetenzschwerpunkt: Lehramtsanwärter*innen erkennen, dass eine Kommunikation ohne Gestik und Mimik zu Missverständnissen und Kommunikationsschwierigkeiten führen kann.	
Material: - neutrale Masken, die keinen Gefühlsausdruck verdeutlichen, - Rollenkarten, z. B. • Lehrkraft freut sich über das Ergebnis der Klassenarbeit, • Lehrkraft ist traurig über das Ergebnis der Klassenarbeit, • Lehrkraft ist wütend über das Ergebnis der Klassenarbeit.	
Ablauf: Ein*e Lehramtsanwärter*in setzt eine Maske auf und spielt eine Lehrkraft, 6-8 weitere Lehramtsanwärter*innen spielen Schüler*innen. Die Spielleitung gibt die Situation vor, dass die	

Lehrkraft eine Klassenarbeit bzw. einen Test zurückgeben möchte und eine bestimmte Gefühlslage zum Ergebnis der Arbeit hat (siehe Rollenkarte). Auch ohne Gestik und Mimik einzusetzen, soll die Lehrkraft nun diese Situation spielen.

ggf. Abwandlungen:

--

Auswertung inkl. Anmerkungen aus Eigenversuchen:

Im anschließenden Reflexionsgespräch äußern zunächst die Beobachter*innen, in welcher Verfassung sie die Lehrkraft gesehen haben (welchen Gemütszustand) und welche Reaktionen der Schüler*innen auf die verbalen Äußerungen der Lehrkraft sie gehört haben.

Danach äußert sich die Lehrkraft, wie es ihr erging und anschließend reflektieren die Darsteller*innen der Schüler*innen, wie sie sich fühlten und was an der Situation problematisch war.

Fazit über Eignung der szenischen Lernübung:

Lehramtsanwärter*innen kommen in dieser Übung immer wieder zu der Erkenntnis, dass eine Kommunikation ohne Einsatz von Gestik oder Mimik nicht nur sehr schwer ist, sondern oft auch Missverständnisse zur Folge hat. Daher trägt diese Übung mit dazu bei, dass Lehramtsanwärter*innen bewusster und genauer Gestik und Mimik in der Kommunikation mit Schulbeteiligten einsetzen.

Vertiefende Szenische Lernübungen im Vorbereitungsdienst für Lehrämter:

Übung Nr. 08 – Das vergisst du nie!

Titel der szenischen Lernübung: Das vergisst du nie!	Zeit: ca. 30 Min.
Kompetenzschwerpunkt: Lehramtsanwärter*innen nehmen Lachen als menschliche Stärke wahr.	
Material: Karteikarten mit Anweisungen	
Ablauf: Die Seminargruppe sammelt in Vierergruppen Situationen aus dem Schulalltag, die „peinlich“ waren bzw. Situationen, in denen sie sich das Lachen verkneifen mussten. Jede Gruppe entscheidet sich für eine Situation, die nachgespielt wird und erhält eine Karteikarte mit der Anweisung, die Situation dreimal zu spielen: einmal so, wie sie vorgefallen ist, einmal so,	

dass der Lehrende lacht, allerdings nicht über Personen, sondern über die Situation und einmal so, dass der Lehrende versucht Ernst und Strenge zu zeigen.
ggf. Abwandlungen: Alternativ kann die Vorgabe auch frei bleiben: „Spielen Sie die Situation dreimal vor und lassen Sie die Lehrkraft jeweils unterschiedlich reagieren.“
Auswertung inkl. Anmerkungen aus Eigenversuchen: Ein bewusstes, ehrliches Lachen kann oftmals für Situationen starke und nachhaltig positive Effekte haben. Häufig reagieren Lehramtsanwärter*innen jedoch aus ihrer Rolle heraus streng und ernst bzw. verkneifen sich ein potentiell Lachen aus Angst vor Gesichts- oder Machtverlust gegenüber Lernenden. Die Beobachter*innen sollen daher in der Reflexion unbedingt die Wirkungen der verschiedenen Verhaltensweisen spiegeln.
Fazit über Eignung der szenischen Lernübung: Gefühlsäußerungen im Unterricht zuzulassen und dadurch authentisch zu sein, ist eine Kompetenz, die jede Lehrkraft beherrschen sollte. Die Angst vor solchen Gefühlsäußerungen im Schulalltag kann mit dieser Übung genommen bzw. zunächst thematisiert werden.

Übung Nr. 09 – So geht es weiter

Titel der szenischen Lernübung: So geht es weiter	Zeit: ca. 30 Min.
Kompetenzschwerpunkt: Lehramtsanwärter*innen entwerfen verschiedene Ablaufszenarien für herausfordernde Situationen.	
Material: --	
Ablauf: Die Lehramtsanwärter*innen erinnern sich an herausfordernde Situationen im eigenen Schulalltag und entscheiden sich jeweils für eine Situation, die ihnen immer noch Sorgen bereitet. Die Lehramtsanwärter*innen werden von der Spielleitung aufgefordert die jeweilige Situation genau zu betrachten: Wer war an der Situation beteiligt? Welche Erinnerungen habe ich an diese Personen? Wann gab es einen problematischen Höhepunkt in der Situation? Wo standen die einzelnen Beteiligten während dieses Höhepunktes? Anschließend werden Dreier- oder Vierergruppen gebildet. Die Lehramtsanwärter*innen er-	

zählen sich in ihren Gruppen gegenseitig ihre Situationen und den problematischen Höhepunkt darin. Die Gruppen entscheiden nun, welche erzählte Situation szenisch weiterverfolgt werden soll. Diese Situation erspielen die Lehramtsanwärter*innen nun mehrfach und frieren sie jeweils im problematischen Höhepunkt ein, sodass alle Beteiligten von den Beobachter*innen genau betrachtet werden können. Nachdem der Freeze ca. 30 Sekunden gehalten wurde, spielen die Lehramtsanwärter*innen die Situation weiter, und zwar in zwei Versionen: zunächst so, wie es sich real abgespielt hat und danach so, wie es sich die situationsgebende Lehramtsanwärter*in gewünscht hätte.

Nach Ende der Szenischen Übungsphase spielen die einzelnen Gruppen ihre Situationen vor und die anderen Gruppen beobachten die Präsentationen mit dem Auftrag herauszufinden:

- welche Personen und Orte zu sehen sind,
- welche herausfordernde Situation zu sehen ist,
- wie die Personen im Freeze zueinander stehen und
- wie die einzelnen Figuren in den zwei verschiedenen Spielvarianten nach dem Freeze unterschiedlich agieren.

Nach dem Vorspielen berichten die Beobachter*innen im Reflexionsgespräch über ihre Eindrücke. Anschließend geben die Spieler*innen eine Rückmeldung über ihre Gefühle und Eindrücke der gespielten Personen, insbesondere in den verschiedenen Varianten des Ausgangs der Situation. Gemeinsam kann nun überlegt werden, wie es zu dem gewünschten weiteren Verlauf der Situation in der Realität hätte kommen können.

ggf. Abwandlungen:

Statt nach dem Freeze die reale und eine gewünschte Variante des weiteren Verlaufs zu spielen, könnten die Lehramtsanwärter*innen auch zwei mögliche Wunschverläufe aufzeigen und die reale Version im Reflexionsgespräch nur kurz erläutern.

Auswertung inkl. Anmerkungen aus Eigenversuchen:

Insbesondere die Freeze-Situation gibt den Beobachter*innen die Möglichkeit, die einzelnen Personen und ihre Konstellation zueinander genau zu betrachten und im anschließenden Reflexionsgespräch über sie zu diskutieren. Die Aufgabe, alternative Handlungen zum regulären Ausgang der Situation zu entwickeln, bietet viel Gesprächspotential für das Reflexionsgespräch, z. B.:

- Wie kann die Alternative realisiert werden?
- Ist die Alternative wirklich eine wünschenswerte Alternative?
- Wie geht es den einzelnen Personen in der alternativen Version?

Fazit über Eignung der szenischen Lernübung:

Im Nachgang zu herausfordernden Situationen sich nochmals mit diesen Ereignissen auseinanderzusetzen, um daraus Rückschlüsse für künftige herausfordernde Situationen zu ziehen, ist eine wichtige Kompetenz, die Lehramtsanwärter*innen besitzen sollten. Insbesondere die Möglichkeit, alternative Varianten der Situation szenisch zu erspielen und damit zu erproben, wie es zu einer wünschenswerten Alternative kommen könnte, trainiert für alternative Verhaltensmuster in künftigen Situationen. Praktischerweise arbeiten Lehramtsanwärter*innen so auch Situationen auf, die ihnen im Nachhinein als nicht gelungen erscheinen.

Übung Nr. 10 – Und wer bist du?

Titel der szenischen Lernübung: Und wer bist du?	Zeit: ca. 30 Min.
Kompetenzschwerpunkt: Lehramtsanwärter*innen setzen Gestik und Mimik bewusst zur Kommunikation ein.	
Material: --	
Ablauf: Die Lehramtsanwärter*innen erinnern sich an herausfordernde Situationen im eigenen Schulalltag und entscheiden sich jeweils für eine Situation, die ihnen im Nachhinein als nicht gelungen erscheinen. Die Lehramtsanwärter*innen werden von der Spielleitung aufgefordert, die jeweilige Situation genau zu betrachten: • Wer war an der Situation beteiligt? • Welche Erinnerungen habe ich an diese Personen? • Wo ereignete sich die Situation? • Was sagten die Personen? • Wie habe ich Gestik und Mimik der einzelnen Personen in Erinnerung? Anschließend werden Dreier- oder Vierergruppen gebildet. Die Lehramtsanwärter*innen erzählen sich in ihren Gruppen gegenseitig ihre Situationen. Die Gruppen entscheiden nun, welche erzählte Situation szenisch weiterverfolgt werden soll. Diese Situation wird nun von den Lehramtsanwärter*innen mehrfach gespielt, jedoch rein pantomimisch, d.h. die Lehramtsanwärter*innen müssen genau auf die Gestik und Mimik der einzelnen Personen, deren Konstellation im Raum und ggf. die improvisierte Andeutung von Gegenständen achten. Nach Ende der Szenischen Übungsphase spielen die einzelnen Gruppen ihre Situationen	

vor und die anderen Gruppen beobachten die Präsentationen als Beobachter*innen mit dem Auftrag herauszufinden:

- Welche Personen und Orte sind zu sehen?
- Welche herausfordernde Situation ist zu sehen?
- Wie stehen die Personen zueinander in Bezug?

Nach der Darstellung berichten die Beobachter*innen im Reflexionsgespräch von ihren Eindrücken. Anschließend geben die Spieler*innen eine Rückmeldung über ihre Gefühle und Eindrücke der gespielten Personen. Gemeinsam kann die Gruppe nun überlegen, welche Gesten der einzelnen Personen die herausfordernde Situation verstärkt haben und welche Gesten ggf. deeskalierend wirkten bzw. hätten wirken können.

ggf. Abwandlungen:

Statt herausfordernden Situationen können auch andere Situationen von der Spielleitung zur Auswahl vorgegeben werden, z. B. eine besonders erfreuliche Situation aus dem Schulalltag, eine lustige Situation aus dem Lehrerzimmer, eine gefährliche Situation auf dem Schulhof.

Auswertung inkl. Anmerkungen aus Eigenversuchen:

Lehramtsanwärter*innen erinnern sich besonders genau an vergangene Situationen, wenn sie gebeten werden, diese pantomimisch darzustellen. Die Notwendigkeit, alle Personen aus der Situation möglichst genau gestisch und mimisch agieren zu lassen, damit die Beobachter*innen diese gut erkennen, zwingt die Lehramtsanwärter*innen zum genauen Hinschauen und führt oft zu überraschenden Erkenntnissen, z. B. „Ich dachte gar nicht, dass er so nah bei mir stand.“, „Ich war ja viel größer als sie.“, „Diese Zusammenrottung hätte auch gefährlich werden können.“

Fazit über Eignung der szenischen Lernübung:

Personen, Gegenstände und Handlungen, die Lehramtsanwärter*innen im Nachhinein lange beschäftigen, werden bewusster und genauer analysiert, wenn man sich die Gestik und Mimik der handelnden Personen in Erinnerung ruft. Oft führt diese Erinnerung auch dazu, dass Lehramtsanwärter*innen Situationen mit zeitlichen Abstand anders interpretieren, wenn sie die Personenkonstellation, speziell deren Gestik und Mimik genauer betrachten. In dieser Übung trainieren Lehramtsanwärter*innen, Situationen im Nachhinein genau zu betrachten und zu analysieren. Sie ist daher für die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit besonders geeignet.

6.2.2 Bewegungen in Unterrichtsräumen bewusst trainieren

Ein weiterer wichtiger Bereich innerhalb Szenischen Lernens ist der persönliche Raum.⁴⁵⁸ Den Menschen im Schulalltag umgibt eine Intimdistanz⁴⁵⁹, deren Handhabung alle am Schulleben beteiligten Personen bewusst wahrnehmen müssen. Sobald ein Mensch zu dicht in den persönlichen Raum eines anderen Menschen eintritt, fühlt sich dieser unwohl. Sofort wird er versuchen, Abstand herzustellen oder der Situation auszuweichen, z. B. indem er wegsieht. Besonders innerhalb von Gruppen ist es für alle Beteiligten wichtig, private Räume wahrzunehmen und zu akzeptieren. Lernende können sich bedroht fühlen, wenn Lehramtsanwärter*innen zu dicht an sie herantreten. Ebenso kann es für die Umstehenden ein Zeichen von Schwäche sein, wenn Lehramtsanwärter*innen zurückweichen, sobald Lernende den persönlichen Raum einer Lehramtsanwärter*in betreten. Hier helfen den Lehramtsanwärter*innen Übungen, die trainieren, dass sie es aushalten, wenn der persönliche Raum betreten wird und auch Übungen, die verhindern, dass Lehramtsanwärter*innen den persönlichen Raum Anderer verletzen.

In einem traditionellen Klassenraum, in dem die Tische der Lernenden frontal zur Tafel und zum Lehrertisch stehen, sind die persönlichen Räume klar definiert. Hier haben Lehramtsanwärter*innen einen größeren Raum als Lernende. Lehramtsanwärter*innen können sich frei im Raum bewegen, aber die Lernenden in der Regel nur nach Aufforderung. Lehramtsanwärter*innen benutzen Gegenstände im Raum, nach denen Lernende erst fragen müssen. Meist stehen Lehramtsanwärter*innen oder gehen durch den Raum, Lernende hingegen sitzen fast durchgehend und schauen zu den Lehramtsanwärter*innen nach oben. Oftmals dringen Lehramtsanwärter*innen in den persönlichen Raum Lernender ein, indem sie zum Beispiel hinter schreibenden Lernenden stehen und ihnen über die Schulter blicken.

Dies kann dazu führen, dass Lernende sich gegenüber Lehramtsanwärter*innen abschotten, indem sie zum Beispiel nicht am Unterrichtsgeschehen teilnehmen, Mitlernen- de stören oder sich mit anderen Dingen beschäftigen, wenn ihr persönlicher Raum missachtet oder ihnen nicht genug Raum gegeben wird.

Lernende versuchen sich innerhalb ihrer Lerngruppe gegenseitig zu positionieren, zum Beispiel als „Gruppenchef“, „Gruppenkasper“ oder „Streber“. Dieses Rollenverhalten

⁴⁵⁸ Der persönliche Raum ist ein Teilgebiet der Proxemik (von proximus „der Nächste“). Nähe und Distanz im zwischenmenschlichen Bereich sind Untersuchungsbereiche der Proxemik.

⁴⁵⁹ „Die Intimdistanz entspricht etwa einer Armeslänge [...]. Der Zutritt in die Intimdistanz setzt ein Vertrauensverhältnis voraus, das man sich im Normalfall erst verdienen muss.“ Sentürk 2012, S. 49.

innerhalb des Unterrichts verhindert eine Konzentration auf die Lerninhalte. Oftmals sind die von Lernenden eingenommenen Rollen nur innerhalb der einen Lerngruppe bzw. des einen Lernraums gültig und Lernende müssen ihre Rollen regelmäßig verteidigen. Lehramtsanwärter*innen können viel Einfluss auf Positionsfindungen und auch Positionswirkungen nehmen, indem sie sich bewusst im Unterrichtsraum positionieren und auch die Raumnutzung durch die Lernenden steuern. Dies wird Lehramtsanwärter*innen immer dann deutlich, wenn sie mit einzelnen Lernenden außerhalb des Raumes sprechen und dabei feststellen, dass diese Lernenden sich auf einmal ganz anders verhalten.

Übungen, die den Lehramtsanwärter*innen bewusstmachen, wie sie sich in schulischen Räumen bewegen und welche vielfältigen Wirkungen sie erzielen, haben auch Auswirkungen auf das Verhalten der Lernenden. So können Lehramtsanwärter*innen zum Beispiel in unterschiedlich möblierten Lernräumen Positionen einnehmen und aus ihnen heraus handeln. Hierbei geht es sowohl um die Position der Lehramtsanwärter*innen als auch um die der Lernenden innerhalb des Lernraums. Wie ist es zum Beispiel, wenn innerhalb eines Lernraums kein Lehrertisch und keine Tafel existieren, sondern nur Gruppentische und Lerneckeln? Wie positioniert sich eine Lehramtsanwärter*in in diesem Unterrichtsraum? Wie positioniert sie/er sich Lernenden gegenüber?

Szenische Übungen im Vorbereitungsdienst für Lehrämter:

Übung Nr. 11 – Bewegen im Klassenraum

Titel der szenischen Lernübung: Bewegen im Klassenraum	Zeit: ca. 15 Min.
Kompetenzschwerpunkt: Die Lehramtsanwärter*innen bewegen sich situationsadäquat im Klassenraum und nutzen bewusst den ganzen Raum.	
Material: • Karten mit Beobachtungsaufträgen für die Beobachter*innen, • Stichpunkte für einen Lehrervortrag, z. B. Mitbestimmung in der Schule	
Ablauf: Eine Lehramtsanwärter*in steht frontal vor der Seminargruppe und soll einen ca. 5-minütigen Vortrag halten. Dabei beobachtet die Seminargruppe die Lehramtsanwärter*in mit konkreten Beobachtungsaufträgen: • Wie bewegt sich die Lehrkraft vor der Gruppe? Wie wirkt das auf Sie?	

- Welcher Ort im Raum ist für den Vortrag besonders geeignet?
- Wohin schaut die Lehrkraft? Wie wirkt das auf Sie?
- Welche Bewegungen führt die Lehrkraft mit ihren Händen aus? Wie wirkt das auf Sie?

ggf. Abwandlungen:

Der vorspielenden Lehramtsanwärter*in können die Bewegungen während des Vortrages völlig frei überlassen werden oder es können auch konkrete Hinweise zur Beachtung gegeben werden, z. B.:

- Versuchen Sie stets alle Zuhörenden im Blick zu haben,
- Nutzen Sie den gesamten Raum,
- Überlegen Sie, wann Sie näher an die Lernenden treten möchten und wann Sie sich eher entfernen möchten.

Auswertung inkl. Anmerkungen aus Eigenversuchen:

Den Beobachter*innen zeigen sich hier unterschiedliche Persönlichkeiten. Sie beobachten die „Wanderer“, die sich durch den Raum hektisch bewegen und so Unruhe und Nervosität vermitteln. Oder die Beobachter*innen entdecken den „Steher“, der konzentriert auf sein Blatt schaut, abliest und steif wie ein Denkmal keine Bewegung ausführt und den Raum nicht nutzt. Auch das Blatt als Sichtschutz und der Lehrertisch als Distanzsperrung zu Lernenden werden oft von den Beobachter*innen in der Rückmeldung benannt. Überrascht sind die Spieler*innen oft darüber, was bezogen auf die Wirkung ihrer Gestik rückgemeldet wird. Nervös wirkende Handlungen, wie z. B. Haare -, Wangen - oder Bart berühren, sind ihnen bislang oftmals unbekannt gewesen.

Im Anschluss können die Lehramtsanwärter*innen in Kleingruppen die Raumnutzung während eines Lehrervortrags üben, indem sie bewusst den Raum nutzen und den kontinuierlichen Blickkontakt mit Lernenden üben.

Fazit über Eignung der szenischen Lernübung:

Im Plenum mit der gesamten Lerngruppe sprechen, Plenumsgesprächen moderieren und auch einen Lehrervortrag halten, sind Situationen, die häufig im Schulalltag vorkommen und in denen oft nicht die gewünschte Konzentration und Aufmerksamkeit auf Seiten der Lernenden herrscht. Durch bewusste Bewegungen im Raum können Lehramtsanwärter*innen trainieren, Aufmerksamkeit zu bündeln, Konzentration zu fördern und Beziehungen zum Plenum bzw. zu den Zuhörenden aufzubauen. Insbesondere das Feedback der Beobachter*innen kann hier Lehramtsanwärter*innen viel Aufschluss über die Wirkung der eigenen Persönlichkeit bringen und so zur Reflexion anregen.

Übung Nr. 12 – Nähe und Distanz

Titel der szenischen Lernübung: Nähe und Distanz	Zeit: ca. 20 Min.
Kompetenzschwerpunkt: Die Lehramtsanwärter*innen kennen ihre persönliche Distanzzone und können diesen Raum schützen.	
Material: --	
Ablauf: Eine Lehramtsanwärter*in steht alleine vor der Seminargruppe. Eine weitere Lehramtsanwärter*in nähert sich aus der Seminargruppe direkt der vorn allein stehenden Lehramtsanwärter*in, bis diese „Stopp“ ruft, sobald ihr die Distanz zu der sich nähernden Lehramtsanwärter*in unangenehm wird. Diese Übung wird mit mehreren Lehramtsanwärter*innen wiederholt.	
ggf. Abwandlungen: Alternativ können sich die Lehramtsanwärter*innen auch von hinten oder der Seite (außerhalb des direkten Blickfeldes) nähern bzw. kann die sich nähernde Lehramtsanwärter*in den „Stopp-Ruf“ ignorieren und den persönlichen Distanzraum betreten. Weiterhin können sich die Lehramtsanwärter*innen in unterschiedlichen Rollen annähern, z. B. als Schüler*in oder als Kolleg*in oder als Elternteil oder als Schulfremde*r.	
Auswertung inkl. Anmerkungen aus Eigenversuchen: Einerseits verdeutlicht diese Übung im Reflexionsgespräch den Lehramtsanwärter*innen, dass jeder Mensch eine unterschiedlich große persönliche Distanzzone hat. Andererseits äußern die Lehramtsanwärter*innen in den Reflexionsgesprächen, wie unangenehm es für sie ist, wenn der eigene persönliche Distanzraum trotz „Stopp-Ruf“ übertreten wird. Lehramtsanwärter*innen berichten in der Reflexion oft von Situationen, in denen Eltern, Kolleg*innen oder die Schulleitung den persönlichen Distanzbereich bei ihnen überschritten haben und dadurch Hilflosigkeit oder auch Nervosität bewirkten. Die Einhaltung der Intimdistanz muss geübt werden. Durch mehrmaliges Wiederholen der o. g. Übung und rechtzeitiges Stoppen des sich Nähernden, können Lehramtsanwärter*innen für den notwendigen Abstand sensibilisiert werden.	
Fazit über Eignung der szenischen Lernübung: Lehramtsanwärter*innen haben, wie alle Menschen, einen persönlichen Distanzbereich. In	

der pädagogischen Arbeit wird dieser Distanzbereich oft von anderen Personen überschritten. Daher ist es wichtig, dass Lehramtsanwärter*innen anderen Personen gegenüber ihren persönlichen Distanzbereich transparent machen können und auf der anderen Seite auch den persönlichen Distanzbereich anderer Personen registrieren und akzeptieren. Als Lehramtsanwärter*in den eigenen Distanzbereich und den anderer Personen aufrecht zu erhalten, können Lehramtsanwärter*innen mit dieser Übung trainieren.

Übung Nr. 13 – Raumverletzung wahrnehmen

Titel der szenischen Lernübung: Raumverletzung wahrnehmen	Zeit: ca. 5 Min.
Kompetenzschwerpunkt: Lehramtsanwärter*innen beachten persönliche Distanzräume der Schüler*innen	
Material: --	
Ablauf: Die Lehramtsanwärter*innen sitzen an Tischen und stellen Lernende im Klassenraum dar, die eine Aufgabe in Einzelarbeit still bearbeiten. Eine Lehramtsanwärter*in geht als Lehrkraft durch die Reihen, „schleicht“ sich von hinten an Lernende, blickt über deren Schulter, greift hier und da zum Stift und ergänzt etwas auf dem Arbeitsblatt der Lernenden.	
ggf. Abwandlungen: Die „Lehrkraft“ kann verschiedene Formen der Annäherung ausprobieren bzw. als Vorgabe erhalten, z. B.: • in die Hocke gehen vor den Lernenden, • sich von vorne den Lernenden nähern, • streng schauend sich nähern, • freundlich schauend sich nähern etc.	
Auswertung inkl. Anmerkungen aus Eigenversuchen: Zunächst werden die Lehramtsanwärter*innen, die Lernende verkörpert haben, befragt, wie sie sich gefühlt haben. Hier werden Aussagen getätigt, wie z. B.: • „Ich fühlte mich beobachtet.“ • „Ich fühlte mich klein und bedrängt, hatte Angst.“ • „Ich konnte gar nicht mehr richtig denken.“	

- „Am Anfang war es okay, aber dann wollte ich, dass sie weitergeht.“

aber auch:

- „Ich fühlte mich wohl dabei.“
- „Mir war es egal.“
- „Ich hatte das Gefühl, dass mir die Lehrer*in helfen will.“

Wird im Anschluss die „Lehrende“ befragt, ob sie denn diese unterschiedlichen Wahrnehmungen ihrer Annäherung ebenso nachspüren konnte, sind die Antworten unterschiedlich. Manche Lehramtsanwärter*innen spüren intuitiv, dass sie bei bestimmten Lernenden zu nah oder zu lange im persönlichen Distanzbereich verharrten, andere empfanden keine Unterschiede bei den einzelnen Annäherungen.

Lehramtsanwärter*innen, die Lernende spielten und denen die Annäherung unangenehm war, werden von der Spielleitung gebeten, nochmals in die Rolle zu schlüpfen. Nun können andere Lehramtsanwärter*innen in die Rolle der Lehrkräfte gehen und unterschiedliche Näherungsversuche durchführen, die anschließend von den „Schüler*innen“ und von den Beobachtenden reflektiert werden.

Impulse:

- Wie fühlten Sie sich diesmal?
- Wie genau würden Sie die Annäherung beschreiben?
- Wie war die Körperhaltung, Gestik, Mimik?
- Was wurde gesagt?
- Wie reagierte die Lehrkraft auf Signale der Lernenden?

Im Anschluss können die Lehramtsanwärter*innen ihre Beobachtungen und die verschiedenen Größen des persönlichen Distanzraums gemeinsam reflektieren und nach Möglichkeiten suchen, diesen bei Schüler*innen herauszufinden und einzuhalten zu können.

Fazit über Eignung der szenischen Lernübung:

Reflektieren die Lehramtsanwärter*innen darüber, wie sie den persönlichen Distanzzonen der Lernenden entgegentreten und aus welcher Richtung, wird immer wieder deutlich, dass Lehrkräfte die persönlichen Distanzzonen von Lernenden oft überschreiten. Mehrfach wird den Lehramtsanwärter*innen in der Reflexion klar, dass Reaktionen von Lernenden wie z. B. Aggression oder Abwehr erklärbar sind, wenn Lehrkräfte den persönlichen Distanzraum von Lernenden unerlaubt übertreten. Ein Training in diesem Bereich hilft Lehramtsanwärter*innen dabei, sensibel zu werden für die individuellen persönlichen Distanzzonen ihrer Schüler*innen.

Übung Nr. 14 – Fotograf und Fotoapparat

Titel der szenischen Lernübung: Fotograf und Fotoapparat	Zeit: ca. 15 Min.
Kompetenzschwerpunkt: Lehramtsanwärter*innen nehmen den Unterrichtsraum bewusst wahr.	
Material: --	
Ablauf: Die Lehramtsanwärter*innen finden sich paarweise zusammen und entscheiden, wer Fotograf und wer „Fotoapparat“ ist. Die „Fotoapparate“ schließen die Augen. Die Fotografen stellen sich hinter ihre „Fotoapparate“ und legen ihre Hände auf die Schultern des „Fotoapparats“. Die „Fotoapparate“ werden von den Fotografen stumm durch den Raum geführt. An 10 markanten Orten bleiben sie stehen und drücken dem „Fotoapparat“ sanft auf den Rücken. Dort ist der Auslöser. Die „Fotoapparate“ öffnen kurz ihre Augen und machen eine Fotoaufnahme. Nach 10 Fotos zählen die „Fotoapparate“ ihre 10 Fotos auf. Alle Paare tauschen sich kurz über Schwierigkeiten bei dieser Übung aus und wechseln dann die Rollen. Die Spielleitung passt während der Übung auf, dass die „Fotoapparate“ gut behandelt werden und nirgendwo anstoßen.	
ggf. Abwandlungen: Die Spielleitung kann Vorgaben für die Fotomotive machen, z. B. Dinge für Kinder oder alles was rot ist.	
Auswertung inkl. Anmerkungen aus Eigenversuchen: Lehramtsanwärter*innen äußern im Reflexionsgespräch häufig, dass sie Dinge im Raum entdeckten, die ihnen vorher nie aufgefallen sind. Außerdem richten Lehramtsanwärter*innen den Fokus bei dieser Übung auf bestimmte Gegenstände und nehmen diese Dinge viel genauer wahr. Sich blind auf den Fotografen einzulassen, fällt vielen Lehramtsanwärter*innen zunächst schwer. Die positiven Erfahrungen während der Übung führen aber zu einer Vertrautheit zwischen Fotograf und „Fotoapparat“.	
Fazit über Eignung der szenischen Lernübung: Einen Raum mit allen Details wahrzunehmen, ist eine wichtige Kompetenz, die Lehramtsanwärter*innen mit dieser Übung trainieren. Auch sich gegenseitig zu vertrauen und sich darauf einzulassen von einer anderen Person geführt zu werden bzw. eine andere Person zu führen, trainieren Lehramtsanwärter*innen mit dieser Übung und erweitern dadurch ihre	

Kompetenzen im Bereich der Verantwortungsübernahme und des Vertrauens. Beides sind wichtige Aspekte der Lehrerpersönlichkeit.

Übung Nr. 15 – Gut verteilt

Titel der szenischen Lernübung: Gut verteilt	Zeit: ca. 10 Min.
Kompetenzschwerpunkt: Lehramtsanwärter*innen überblicken den Unterrichtsraum mit allen Facetten.	
Material: ein möglichst leerer Raum	
Ablauf: Die Lehramtsanwärter*innen bewegen sich durch den Seminarraum und haben den Auftrag, sich während des Umhergehens möglichst gleichmäßig im gesamten Raum zu verteilen. Sie sollen dabei stumm agieren. Mindestens für 5 Minuten soll während des Umhergehens die gleichmäßige Verteilung im Raum aufrechterhalten werden. Nur dann ist diese Übung erfolgreich absolviert.	
ggf. Abwandlungen: Wenn Gruppen mit der Übung Schwierigkeiten haben, kann die Spielleitung das Sprechen erlauben, sodass sich die Lehramtsanwärter*innen gegenseitig Hinweise zur Verteilung im Raum geben können.	
Auswertung inkl. Anmerkungen aus Eigenversuchen: Die Reflexionen bei dieser Übung sind sehr unterschiedlich. Mehrere Lehramtsanwärter*innen äußern ihr Erstaunen über die Schwierigkeit, immer den gesamten Raum im Blick zu haben, andere fühlen sich überfordert mit dem notwendigen Rundumblick, den diese Übung benötigt, und einige Lehramtsanwärter*innen empfinden die Aufgabe als zu einfach. Hier ist Lenkung durch die Spielleitung notwendig, um wichtige Aspekte der Übung zu fokussieren. Diskussionsschwerpunkt der Lehramtsanwärter*innen kann dann der Austausch von Tipps sein, wie Lehramtsanwärter*innen stets einen Überblick über den gesamten Raum haben können.	
Fazit über Eignung der szenischen Lernübung: Den Überblick über einen gesamten Raum zu haben, ist wichtig für Lehrkräfte in Lernräumen, aber auch außerhalb der Schule. Eine Gruppe von 30 oder 35 Schüler*innen stets im	

Blick zu haben, ist für Lehramtsanwärter*innen am Beginn ihrer Tätigkeit herausfordernd. Mit dieser Übung trainieren Lehramtsanwärter*innen diese Kompetenz.

Übung Nr. 16 – Ein Stuhl ist ein Stuhl

Titel der szenischen Lernübung: Ein Stuhl ist ein Stuhl	Zeit: ca. 10 Min.
Kompetenzschwerpunkt: Lehramtsanwärter*innen nutzen Gegenstände im Raum bewusst im Unterricht.	
Material: Rollenkarten mit Vorgabe, welche Art von Stuhl gespielt werden soll, z. B. Zahnarztstuhl, Sonnenstuhl, Chefsessel.	
Ablauf: Die Lehramtsanwärter*innen teilen sich in Vierergruppen auf. Jede Gruppe erhält eine andere Rollenkarte und muss eine Szene erspielen, in der ein bestimmter Stuhl eine wichtige Rolle spielt. Nach einigen Probedurchläufen spielen sie die Szene vor. Die anderen Gruppen sehen dem Spiel zu und beobachten folgende Aspekte: • Welche Personen sehen Sie? • An welchem Ort spielt die Szene? • Welche Funktion hat der Stuhl? • Was ist unklar?	
ggf. Abwandlungen: Für spielstarke Gruppen kann die Spielleitung die Vorgabe geben, dass die Lehramtsanwärter*innen die Szene nur pantomimisch spielen dürfen.	
Auswertung inkl. Anmerkungen aus Eigenversuchen: In der anschließenden Reflexion können die Lehramtsanwärter*innen darüber diskutieren, dass ein Gegenstand (z. B. ein Stuhl) völlig unterschiedliche Bedeutungen haben kann und wann diese Situation in der Schule zum Tragen kommt. Weiterhin können sie über das genaue gestische und mimische Vorgehen der Spieler*innen mit dem Gegenstand im Raum diskutieren, um Tipps für eindeutige Darstellungen zu geben.	
Fazit über Eignung der szenischen Lernübung: Genau zu überlegen, wie Lehramtsanwärter*innen und Lernende mit einzelnen Gegenständen in der Schule umgehen und wie ein einzelner Gegenstand im Mittelpunkt des Unter-	

richtsgeschehens stehen kann, trainieren Lehramtsanwärter*innen in dieser Übung und damit trägt die Übung zur Kompetenzentwicklung der Lehramtsanwärter*innen bei.

Übung Nr. 17 – Schritte

Titel der szenischen Lernübung: Schritte	Zeit: ca. 5 Min.
Kompetenzschwerpunkt: Lehramtsanwärter*innen können Gehweisen situationsadäquat einsetzen.	
Material: Karte mit Angaben zu verschiedenen Gehweisen, z.B. gehe betrunken, eilig, schlendernd, verirrt, nachdenklich etc.	
Ablauf: Die Lehramtsanwärter*innen gehen durch den Seminarraum. Sobald die Seminarleitung eine bestimmte Gehweise sagt, müssen alle Lehramtsanwärter*innen in dieser Gehweise weiter gehen.	
ggf. Abwandlungen: --	
Auswertung inkl. Anmerkungen aus Eigenversuchen: In der Reflexion können die Lehramtsanwärter*innen darüber diskutieren, welche Gehweisen ihnen leicht- bzw. schwergefallen sind, welche Gehweisen üblicherweise in der Schule vorkommen und welche dieser Gehweisen sich positiv auf das Unterrichtsgeschehen auswirken und welche eher nicht.	
Fazit über Eignung der szenischen Lernübung: Gehweisen zu modulieren und situationsadäquat einzusetzen, ist eine Kompetenz, über die Lehramtsanwärter*innen verfügen sollten. Dadurch können Lehramtsanwärter*innen motivierend und auch deeskalierend in angespannten Situationen wirken. Lehramtsanwärter*innen trainieren diese Kompetenz mit dieser Übung.	

Übung Nr. 18 – Punkt fixieren

Titel der szenischen Lernübung: Punkt fixieren	Zeit: ca. 5 Min.
Kompetenzschwerpunkt: Lehramtsanwärter*innen steuern zielgerichtet bestimmte Punkte im Raum an.	
Material: --	
Ablauf: Die Lehramtsanwärter*innen bewegen sich im Raum. Auf ein Signal der Spielleitung hin fixiert jede Lehramtsanwärter*in einen Punkt im Raum und geht zielgerichtet auf diesen Punkt zu. Dort angekommen dreht sich jede Lehramtsanwärter*in um und fixiert einen neuen Punkt, auf den sie nun zugeht. Nach ca. 5 Min. wird die Übung abgebrochen.	
ggf. Abwandlungen: --	
Auswertung inkl. Anmerkungen aus Eigenversuchen: In der anschließenden Reflexion äußern die Lehramtsanwärter*innen oftmals, wie schwer es ihnen gefallen ist, den fixierten Punkt zu erreichen und dabei aufzupassen, auf dem Weg dorthin nicht abgelenkt zu werden, z. B. durch andere kreuzende Personen oder Hindernisse. Gemeinsam können die Lehramtsanwärter*innen nach Wegen suchen, wie sie die Umgebung beim Gehen wahrnehmen, aber trotzdem das anvisierte Ziel nicht aus den Augen verlieren.	
Fazit über Eignung der szenischen Lernübung: Einen gesamten Raum zu überblicken und dabei alle Vorgänge im Raum wahrzunehmen, ist eine wichtige Kompetenz für Lehramtsanwärter*innen und sie können mit dieser Übung diese Kompetenz trainieren.	

Vertiefende Szenische Lernübungen im Vorbereitungsdienst für Lehrämter:

Übung Nr. 19 – Zeitraffer

Titel der szenischen Lernübung: Zeitraffer	Zeit: ca. 30 Min.
Kompetenzschwerpunkt: Lehramtsanwärter*innen analysieren Situationen im Schulalltag in verschiedenen Entwicklungsstadien bzw. zu verschiedenen Entwicklungszeitpunkten.	
Material: --	
Ablauf: Im Plenum sammeln die Lehramtsanwärter*innen Situationen aus der letzten Ausbildungswoche, die sie als schwierig bzw. herausfordernd erachten und für die sie noch keine adäquate Lösungsstrategie haben. Das können Situationen aus den Ausbildungsseminaren, dem Unterricht, der Unterrichtsvor- oder -nachbereitung, dem Lehrerzimmer, Gesprächen mit Eltern etc. sein. Die Seminargruppe einigt sich auf eine Situation, die genauer betrachtet werden soll. Die betreffende Lehramtsanwärter*in erklärt (Einverständnis vorausgesetzt) kurz, welche Personen an der Situation direkt beteiligt waren und in welchem Raum die Situation spielte. Spontan wird die Situation nachgespielt. Dabei spielt die situationsgebende Lehramtsanwärter*in sich selbst und andere Lehramtsanwärter*innen ersetzen die anderen Personen. Während des Nachspielens unterbricht die Spielleitung an einem (möglichen Höhe-)Punkt das Spiel durch einen Händeklatsch und sagt: „30 Minuten später“ und klatscht wieder in die Hände. Nun spielt die Situation mit einem Zeitsprung 30 Minuten später. Das Spiel ist nun improvisiert und weicht ggf. auch vom realen Verlauf ab, aber das ist bewusst gewollt. Es können noch weitere Zeitsprünge erfolgen, z. B. 2 Stunden später, am nächsten Tag, eine Woche später oder auch Zeitsprünge rückwärts, z. B. eine Stunde früher, ein Tag davor oder eine Woche davor. Wichtig ist, dass die Situation trotz der Zeitsprünge im selben Raum spielt. Der Ort wird also nicht verlassen, nur die Personen agieren zu einem anderen Zeitpunkt miteinander. Die Beobachter*innen erhalten die Aufgabe, genau zu betrachten, wie sich die einzelnen Figuren in der Vergangenheit und in der Zukunft verändern und vor allem, wie sich die Konstellation zwischen den Figuren verändert.	

ggf. Abwandlungen:

Wenn die situationsgebende Lehramtsanwärter*in nicht selbst mitspielen möchte, da ihr z. B. der Abstand zur Situation nicht groß genug ist, kann auch eine andere Lehramtsanwärter*in nach Instruktion diese Rolle übernehmen.

Auswertung inkl. Anmerkungen aus Eigenversuchen:

Wichtig ist es, dass die Lehramtsanwärter*innen im Reflexionsgespräch nicht primär darüber sprechen, ob die Vorgänge im Zeitraffer auch in der Realität so abgelaufen sind oder hätten ablaufen können. In erster Linie geben die Beobachter*innen ihre Eindrücke über die Veränderungen der einzelnen Figuren und der Beziehung der Figuren zueinander wieder. Sie können auch darüber reflektieren, welche Veränderungen sie erfreut und welche sie überrascht haben.

Anschließend werden die Spieler*innen gefragt, zu welchem Zeitpunkt es ihnen leicht- bzw. schwerfiel zu spielen und wann sich ihre gespielte Figur gut fühlte und wann sie sich schlecht fühlte.

Abschließend kann die situationsgebende Lehramtsanwärter*in ihre szenischen Erlebnisse reflektieren, nämlich wann sie sich wohl bzw. unwohl fühlte, welcher Zeitsprung ihr schwer- bzw. leichtfiel und wie sich ihre Beziehung im Zeitraffer zu einzelnen Figuren geändert hat.

Erst am Ende kann die situationsgebende Lehramtsanwärter*in mit der Gruppe darüber diskutieren, ob es Erklärungen aus der Vergangenheit gibt, die zu der herausfordernden bzw. schwierigen Situation geführt haben, und ob es bei den gespielten Zukunftsszenarien welche gab, die wünschenswert für die Lehramtsanwärter*in gewesen wären.

Fazit über Eignung der szenischen Lernübung:

Eine herausfordernde Situation im Schulalltag nachträglich nochmals zu analysieren, ist eine grundsätzliche Kompetenz, über die jede Lehramtsanwärter*in verfügen sollte. Mit szenischen Mitteln können Lehramtsanwärter*innen dies gut realisieren. So können Lehramtsanwärter*innen in dieser Übung Auslöser für Eskalationen nachvollziehen und analysieren und ebenso können mögliche Weiterentwicklungen der Situation erspielt werden, die dann bzgl. ihrer Wirkung für die künftige Arbeit von den Lehramtsanwärter*innen analysiert werden.

Titel der szenischen Lernübung: Ein Wunder	Zeit: ca. 30 Min.
Kompetenzschwerpunkt: Lehramtsanwärter*innen stellen sich positive Wendungen schulischer Situationen vor und analysieren deren Machbarkeit.	
Material: --	
Ablauf: Im Plenum sammeln die Lehramtsanwärter*innen Situationen aus der letzten Ausbildungswoche, die sie als herausfordernd erachten und die ihnen noch immer Sorge bereiten. Das können Situationen aus den Ausbildungsseminaren, dem Unterricht, dem Lehrerzimmer, Gesprächen mit Eltern etc. sein. Die Seminargruppe einigt sich auf eine Situation, die weiter betrachtet werden soll. Die betreffende Lehramtsanwärter*in erklärt (ihr Einverständnis vorausgesetzt) kurz, welche Personen an der Situation direkt beteiligt waren und in welchem Raum die Situation spielte. Spontan wird die Situation nachgespielt. Dabei spielt die situationsgebende Lehramtsanwärter*in sich selbst und andere Lehramtsanwärter*innen ersetzen die weiteren Personen. Während des Nachspiels unterbricht die Spielleitung das Spiel durch ein Händeklatschen und sagt zu der situationsgebenden Lehramtsanwärter*in: „Es ist ein Wunder geschehen. Über Nacht verhalten sich alle Personen so, wie Sie es sich in Zukunft wünschen würden“. Anschließend klatscht die Spielleitung wieder in die Hände. Nun spielt die Situation am gleichen Punkt weiter, aber die mitspielenden Personen agieren positiv und zugewandt miteinander. Es können einzelne Personen die Situation verlassen mit positivem Abgang und es können auch neue Personen in die Situation einsteigen, um den weiteren Verlauf positiv zu beeinflussen (z. B. andere Mitschüler*innen oder Eltern). Nach einer Weile bricht die Spielleitung das Spiel ab. Wichtig ist, dass die Situation auch nach dem Wunder im selben Raum spielt. Der Ort wird also nicht verlassen, nur die Personen agieren anders miteinander. Die Beobachter*innen erhalten die Aufgabe, genau zu betrachten, wie sich die einzelnen Figuren nach dem Wunder verändern und vor allem, wie sich die Konstellation zwischen den Figuren verändert.	
ggf. Abwandlungen: Wenn die situationsgebende Lehramtsanwärter*in nicht selbst mitspielen möchte, da ihr z. B.	

der Abstand zur Situation nicht groß genug ist, kann auch eine andere Lehramtsanwärt*in nach Instruktion diese Rolle übernehmen.

Auswertung inkl. Anmerkungen aus Eigenversuchen:

Wichtig ist es, dass die Lehramtsanwärt*innen im Reflexionsgespräch nicht primär darüber sprechen, ob die Vorgänge nach dem Wunder zu übertrieben waren oder nicht. Im Szenischen Lernen ist alles erlaubt. In erster Linie geben die Beobachter*innen ihre Eindrücke über die Veränderungen der einzelnen Figuren und der Beziehung der Figuren zueinander wieder. Sie können auch darüber reflektieren, welche Veränderungen sie erfreut und welche sie überrascht haben.

Anschließend äußern die Spieler*innen, wann sich ihre gespielte Figur gut fühlte und wann sie sich schlecht fühlte. Abschließend kann die situationsgebende Lehramtsanwärt*in ihre szenischen Erlebnisse reflektieren, nämlich wann sie sich wohl bzw. unwohl fühlte und wie sich ihre Beziehung nach dem Wunder zu einzelnen Figuren geändert hat.

Am Ende kann die situationsgebende Lehramtsanwärt*in mit der Seminargruppe darüber diskutieren, ob es durch das Wunder veränderte Figuren gab, deren Verhalten auch wünschenswert für die Realität der Lehramtsanwärt*in wären.

Fazit über Eignung der szenischen Lernübung:

Eine herausfordernde Situation im Schulalltag nachträglich nochmals zu analysieren, ist eine grundsätzliche Kompetenz, über die jede Lehramtsanwärt*in verfügen sollte. Mit szenischen Mitteln können Lehramtsanwärt*innen dies realisieren. So können Lehramtsanwärt*innen in dieser Übung mögliche Weiterentwicklungen der Situation erspielen, die sie dann auf ihre Wirkung für die künftige Arbeit hin analysieren können. Auch können Lehramtsanwärt*innen die Figuren im Nachhinein positiv betrachten und Lehramtsanwärt*innen können ihren Blick dafür schärfen, welche positiven Eigenschaften jede Person im schulischen Umfeld besitzt. Gerade nach herausfordernden Situationen hilft dies den Lehramtsanwärt*innen dabei, nicht nachtragend zu sein, sondern den Blick für positive Aspekte zu sensibilisieren.

6.2.3 Mit Schulbeteiligten bewusst kommunizieren

Oft ist es für Lehramtsanwärt*innen vorhersehbar, wie im Unterricht kommuniziert wird. Besonders deutlich wird das im so genannten fragend-entwickelnden-Unterricht. Lehramtsanwärt*innen fragen und Lernende antworten. Viele Lernende haben sich diesem Vorgehen angepasst, einige jedoch rebellieren innerlich dagegen, lehnen sich

auf, langweilen sich, entziehen sich, schalten ab. Das sind dann für Lehramtsanwärter*innen herausfordernde Lernende. Die Reaktionen der Lehramtsanwärter*innen auf Unterrichtsstörungen während des Unterrichtsgesprächs, führen meist zu noch größeren Störungen des Unterrichts. Wenn Lehramtsanwärter*innen stattdessen versuchen mit den Schüler*innen eine Unterrichtskommunikation auf Augenhöhe zu etablieren, besteht die Chance, in eine Kommunikation mit Lernenden zu treten, die von allen Seiten akzeptiert und unterstützt wird.

Szenische Übungen im Vorbereitungsdienst für Lehrämter:

Übung Nr. 21 – Loben, aber wie?

Titel der szenischen Lernübung: Loben, aber wie?	Zeit: ca. 15 Min.
Kompetenzschwerpunkt: Lehramtsanwärter*innen wenden bewusst verschiedene Möglichkeiten des Lobens im Unterricht an.	
Material: Rollenkarten mit Lob-Varianten, z. B. allgemein: „Das hast du toll gemacht“ oder „prima“ und direkt: „Ich freue mich, dass du die Aufgabe XX gemacht hast“ oder „Ich freue mich, dass du deiner Mitschülerin bei XX geholfen hast“.	
Ablauf: Eine Lehramtsanwärter*in stellt sich vor die Seminargruppe und spielt eine Lehrkraft. Die anderen Lehramtsanwärter*innen versetzen sich in Schülerrollen. Die Lehrkraft soll ihre Schüler*innen nun loben. Dazu erhält sie eine vorgegebene Rollenkarte (s. o.). Im Anschluss reflektieren alle Lehramtsanwärter*innen die Wirkung und die Emotionen während des Lobens.	
ggf. Abwandlungen: Alternativ kann die spielende Lehrkraft statt der Rollenkarten auch eigene Lobäußerungen benutzen, die die Lehramtsanwärter*innen im Anschluss auf ihre Wirkung hin reflektieren.	
Auswertung inkl. Anmerkungen aus Eigenversuchen: Insbesondere direkte Lobäußerungen zu formulieren, fällt vielen Lehramtsanwärter*innen schwer. In der Übung erfahren sie aber, durch die Rückmeldung der Seminargruppe, dass direkte und konkrete Lobäußerungen eine intensivere Wirkung auf eine einzelne Person	

haben, als pauschale, allgemeine Lobäußerungen.

Fazit über Eignung der szenischen Lernübung:

John Hattie⁴⁶⁰ hat bereits festgestellt, wie wichtig das Feedback von Lehrkräften gegenüber Schüler*innen ist. Dabei ist nach Hattie das direkte, konkrete Feedback wichtig. Auch bezüglich des Lobens als Feedback gilt diese Erkenntnis, die in dieser Übung von den Lehramtsanwärter*innen nachvollzogen wird. Gemeinsam können sie nach Situationen im eigenen Unterricht suchen, in denen sie direkte und konkrete Feedbacks formulieren.

Übung Nr. 22 – Von 1 bis 20

Titel der szenischen Lernübung: Von 1 bis 20	Zeit: ca. 5 Min.
Kompetenzschwerpunkt: Lehramtsanwärter*innen halten sich in Gesprächssituationen bewusst zurück bzw. bringen sich zur richtigen Zeit in ein Gespräch ein.	
Material: --	
Ablauf: Ziel ist es, dass die Lehramtsanwärter*innen gemeinsam von 1 bis 20 zählen. Es startet immer die Spielleitung und zählt: „eins“. Dann folgt eine Lehramtsanwärter*in und zählt: „zwei“ usw. Es wird in der Gruppe nicht abgesprochen, wer als nächstes eine Zahl zählt, vielmehr muss jede Lehramtsanwärter*in erspüren, ob sie als nächstes eine Zahl sagen kann. Wenn zwei oder mehr Lehramtsanwärter*innen auf einmal die nächste Zahl sagen, beginnt die Übung erneut bei „eins“.	
ggf. Abwandlungen: Sollte die Gruppe bis 20 zählen, kann die Übung auch bis zur Zahl 30 oder 40 erweitert bzw. bei Schwierigkeiten auf 15 oder 10 gekürzt werden. Zur Unterstützung der Aufmerksamkeit kann die Gruppe auch in einem Stuhlkreis zusammenkommen, in dem sich alle in die Augen schauen können.	
Auswertung inkl. Anmerkungen aus Eigenversuchen: Erfahrungsgemäß gelingt es den Lehramtsanwärter*innen im ersten Versuch mit dieser	

⁴⁶⁰ Vgl. Hattie et al. 2013, S. 127.

Übung nicht, über die Zahl fünf hinauszukommen. Zu erspüren, ob jetzt der richtige Augenblick ist, um die nächste Zahl zu zählen, zu warten und sich zu gedulden, fällt vielen Lehramtsanwärter*innen oft schwer.

Fazit über Eignung der szenischen Lernübung:

In dieser Übung trainieren die Lehramtsanwärter*innen abzuwarten, zu erspüren, wer jetzt etwas sagen könnte und dann genau die richtige Zeit abzapfen. Die Kompetenz, genau den richtigen Moment zu treffen, benötigen Lehramtsanwärter*innen nicht nur im Klassenraum, sondern auch in Konferenzen im Lehrerzimmer, im Beratungsgespräch mit Eltern oder auch auf dem Schulhof.

Übung Nr. 23 – Was meinst du eigentlich?

Titel der szenischen Lernübung: Was meinst du eigentlich?	Zeit: ca. 15 Min.
Kompetenzschwerpunkt: Lehramtsanwärter*innen hören Schulbeteiligten aktiv ⁴⁶¹ zu.	
Material: Rollenkarten mit Hintergrundwissen, z. B.: <u>Paul/Paula:</u> Mit seinen Eltern kommt er/sie gut aus. Sie lassen ihn/sie in Ruhe. Die Schule interessiert ihn/sie nicht besonders. Wichtig ist ihm/ihr nur, dass er/sie sich gut mit seinen/ihren Freund*innen versteht. Die Lehrkräfte sind ihm/ihr egal. Sie sollen ihn/sie in Ruhe lassen. <u>Lehrer*in:</u> Sie möchten mit Paul/a über sein/ihr Verhalten sprechen. Er/sie kommt oft zu spät und verweigert die Arbeit. Im Unterricht fühlen Sie sich durch seine/ihre Kommentare und Zwischenrufe zunehmend gestört. In den bisherigen Gesprächen war er/sie nicht kooperativ und redete nur wenig. Sie möchten, dass sich dies ändert.	

⁴⁶¹ Aktives Zuhören meint „eine innere Einstellung während eines Gespräches [...], die sich intensiv auf das, was der andere mitteilt, konzentriert [...]. Zweitens ist es aber auch eine ganz bestimmte Art, auf den anderen in der Rückäußerung zu reagieren [...] Ich mache das Ergebnis meines Zuhörens zum Inhalt meiner Rückäußerung.“ Thun 2012, S. 12.

Ablauf:

Die Lehramtsanwärter*innen bilden Dreiergruppen. In jeder Dreiergruppe übernimmt eine Person die Rolle von Paul/a und eine Person die Rolle der Lehrer*in. Die dritte Person ist Beobachter*in. Mit Hilfe der Rollenbeschreibungen sollen die Lehramtsanwärter*innen nun ein Gespräch zwischen beiden Rollen erspielen. Die Beobachter*in erhält folgende Beobachtungsaufträge:

- In welchen Situationen kommt das Gespräch erfolgreich voran? Woran liegt das?
- In welchen Situationen stockt das Gespräch? Woran liegt das?

Im Anschluss an das ca. 10minütige Szenische Spiel tauschen die Beobachter*innen und die Spieler*innen ihre Wahrnehmungen und Vermutungen aus.

ggf. Abwandlungen:

Im Anschluss an ein Reflexionsgespräch im gemeinsamen Plenum nach dem ersten Durchspielen des Gesprächs, können die Lehramtsanwärter*innen in ihrer Dreiergruppe, auf der Grundlage der gemeinsamen Reflexionen, das Gespräch ein zweites und drittes Mal spielen, mit der Auflage, möglichst viele Erkenntnisse aus der gemeinsamen Reflexion einfließen zu lassen.

Auswertung inkl. Anmerkungen aus Eigenversuchen:

Da oftmals einige Lehramtsanwärter*innen bereits über Erfahrungen bzgl. des aktiven Zuhörens und Spiegelns verfügen, werden in den Reflexionsgesprächen Situationen, in denen diese Kompetenzen bereits erfolgreich genutzt haben, schnell erkannt und die Lehramtsanwärter*innen können diese dann verallgemeinern. Oft ertappen sich Lehramtsanwärter*innen, die bereits mit aktivem Zuhören vertraut waren, dabei, dass sie ihre Kompetenzen im Gespräch nicht genutzt haben und werden sich wieder bewusst, wie wichtig es ist, diese Kompetenzen regelmäßig zu trainieren und sich ihrer zu erinnern.

Im Anschluss können die Lehramtsanwärter*innen individuelle Tipps für aktives Zuhören sammeln und festhalten.

Fazit über Eignung der szenischen Lernübung:

Aktives Zuhören kann die Kommunikation zwischen Lehrkräften, Schüler*innen, Kolleg*innen sowie Eltern positiv beeinflussen und eine Kultur der wertschätzenden und gewaltfreien Kommunikation im Schulalltag etablieren. Dazu müssen Lehrkräfte regelmäßig aktives Zuhören, an möglichst vielen Situationen aus dem realen Schulalltag, trainieren.

Übung Nr. 24 – Pantomimenreihe

Titel der szenischen Lernübung: Pantomimenreihe	Zeit: ca. 15 Min.
Kompetenzschwerpunkt: Lehramtsanwärter*innen erkennen Problemstellen bei der Weitergabe von Informationen.	
Material: Rollenkarten mit Alltags-Vorgängen, z. B. Blumen pflücken, Geschirr spülen, Morgentoilette durchführen.	
Ablauf: Fünf Lehramtsanwärter*innen stellen sich in eine Reihe hintereinander. Die anderen Lehramtsanwärter*innen beobachten diese Übung. Die Spielleitung tippt der hintersten Lehramtsanwärter*in in der Reihe auf die Schulter, woraufhin sich diese umdreht. Nun führt die Seminarleitung der sich umdrehenden Lehramtsanwärter*in einen Alltagsvorgang pantomimisch vor (z. B. Blumen pflücken). Diesen Vorgang zeigt die Spielleitung nur einmal, und die sich umdrehende Lehramtsanwärter*in darf keine Rückfragen stellen. Die Lehramtsanwärter*in merkt sich möglichst alle Details des Gesehenen und tippt nun die nächste Lehramtsanwärter*in an, die sich ebenfalls umdreht und der nun wiederum dieser Vorgang durch die andere Lehramtsanwärter*in vorgespielt wird. Dieser Vorgang wiederholt sich so lange, bis sich alle Lehramtsanwärter*innen umgedreht haben. Zum Schluss soll die letzte sich umdrehende Lehramtsanwärter*in nach dem Ansehen des Vorgangs eine Vermutung äußern, welcher Alltagsvorgang dargestellt wurde. Die Beobachter*innen erhalten die Aufgabe, genau zu schauen, an welchen Stellen die Weitergabe erfolgreich verläuft und an welchen nicht.	
ggf. Abwandlungen: Statt fünf Lehramtsanwärter*innen können auch mehr (schwieriger) oder weniger (leichter) Personen in der Reihe stehen. Zur Erleichterung kann die Spielleitung auch Geräusche oder Worte erlauben.	
Auswertung inkl. Anmerkungen aus Eigenversuchen: In der anschließenden Reflexion bittet die Spielleitung die Beobachter*innen, ihre Erkenntnisse über Stellen, an denen die Weitergabe nicht funktionierte, mitzuteilen. Die Lehramtsanwärter*innen diskutieren über die Gründe, die eine exakte Weitergabe verhinderten. Oft interpretieren die Lehramtsanwärter*innen bei der Weitergabe der Alltagssituation etwas in das Gesehene hinein und verändern dadurch die Ursprungshandlung. Darüber können die	

Lehramtsanwärter*innen in der Gruppenreflexion diskutieren.

Fazit über Eignung der szenischen Lernübung:

Lehramtsanwärter*innen sollten sich bewusst sein, dass eine exakte Weitergabe von Informationen sehr wichtig ist, erst recht in einer Bildungseinrichtung.

Sowohl unter Schüler*innen als auch unter Lehrer*innen, aber auch zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen kommen häufig Missverständnisse vor. Umso wichtiger ist es, dass Lehramtsanwärter*innen in dieser Übung trainieren, ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, dass in der Weitergabe von Informationen diese Missverständnisse auftauchen können. Lehramtsanwärter*innen sollen erkennen, wie wichtig es ist, sich die Informationen vom eigentlichen Geber zu holen.

Übung Nr. 25 – Zwischen den Stühlen

Titel der szenischen Lernübung: Zwischen den Stühlen	Zeit: ca. 30 Min.
Kompetenzschwerpunkt: Lehramtsanwärter*innen vermitteln zwischen zwei konträren Positionen.	
Material: Rollenkarten mit Vorgabe einer Dreierkonstellation, z. B.: 1. Kind zwischen Mutter und Lehrkraft; Mutter will Aufweichung der Schulregeln für ihr Kind, Lehrkraft will Befolgung der Schulregeln, 2. Lehrkraft zwischen Eltern und Schulleitung; Eltern wollen Klassenfahrt, Schulleitung untersagt Fahrt, 3. Lehrkraft zwischen zwei Schüler*innen; Schüler*in 1 und 2 waren beste Freundinnen und durch einen Streit wollen sie nichts mehr miteinander zu tun haben.	
Ablauf: Die Lehramtsanwärter*innen werden in Dreiergruppen aufgeteilt. Jede Dreiergruppe erhält eine Rollenkarte (s.o.) mit drei Rollenvorgaben, die untereinander verteilt werden. Um die Rollenbeschreibung herum erspielt sich jede Dreiergruppe eine kurze Szene, in der deutlich wird: • Wer sind die drei Personen? • Wie ist das Verhältnis der drei Personen zueinander? • An welchem Ort befinden sich die drei Personen gerade? Jede Szene muss mit einem Freeze enden, in dem sich die drei Personen an den Hände	

fassen und die jeweils außenstehenden Personen ziehen die mittlere Person in ihre Richtung. Die mittlere Person ist also zwischen zwei gegensätzlichen Richtungen bzw. Positionen hin- und hergerissen.

Die einzelnen Dreiergruppen spielen ihre Szene bis zum Freeze nun den anderen Gruppen vor, die im Anschluss ihre Beobachtungen mitteilen.

ggf. Abwandlungen:

Statt vorgegebener Dreierkonstellation kann auch mit erlebten Situationen der Lehramtsanwärter*innen aus dem Schulalltag gearbeitet werden, in denen sie sich zwischen zwei Positionen oder Personen hin- und hergerissen fühlten.

Auswertung inkl. Anmerkungen aus Eigenversuchen:

In der Reflexion äußern Lehramtsanwärter*innen oft, wie häufig sie sich im Schulalltag zwischen verschiedenen Positionen hin- und hergerissen fühlen und wie deutlich diese szenische Übung den Spagat verdeutlicht. Oft sind für Lehramtsanwärter*innen diese Situationen nicht so deutlich zu erkennen, wie im Szenischen Spiel, da es z. B. auch Intrigen oder verwirrende Verwicklungen sein können, die zwei konträre Positionen verschleiern. Umso wichtiger ist es, dass Lehramtsanwärter*innen im Szenischen Spiel diese Positionen konkret ausdifferenzieren und plastisch darstellen. Im anschließenden Reflexionsgespräch benennen die Beobachter*innen zunächst, welche Personen, Konstellationen, Orte und Gefühlsdarstellungen sie gesehen haben und wie die Situation und die Gespräche auf sie gewirkt haben. Es kann auch darüber spekuliert werden, wie die Szene evtl. nach dem Freeze weiter verlaufen wäre. Anschließend äußern die spielenden Personen die Gefühle ihrer Figuren während des Spiels und das jeweilige Verhältnis zueinander.

In einer anschließenden Diskussion können sich die Lehramtsanwärter*innen darüber austauschen, wie sich die Lehrkraft verhalten könnte, damit es nicht zu dieser Zerrissenheit kommt. Mögliche Ideen können von der Dreiergruppe erspielt werden, um das Verhalten der Lehrkraft in dieser Situation zu trainieren.

Fazit über Eignung der szenischen Lernübung:

Lehramtsanwärter*innen sind im täglichen Unterrichtsgeschehen immer in der Situation, zwischen verschiedenen Befindlichkeiten, Bedürfnissen und Ansichten agieren und vermitteln zu müssen. Oftmals gleicht das einer Zerreißprobe zwischen den verschiedenen Bedürfnissen der Personen. Lehramtsanwärter*innen müssen sich dieser Position immer wieder bewusstwerden und sich selbst auch eingestehen, dass sie nicht immer alle Bedürfnisse befriedigen können, gerade wenn diese völlig konträr sind (siehe Rollenkarte). Vielmehr muss das Ziel sein, einen Kompromiss zu finden oder die jeweils anderen Bedürfnisse zu-

mindest zu tolerieren. Lehramtsanwärter*innen sind hier oft in der Vermittlerposition und können mit dieser Übung Situationen erkennen, analysieren und ggf. auch Verhaltensalternativen entdecken.

Übung Nr. 26 – Ja oder Nein

Titel der szenischen Lernübung: Ja oder Nein	Zeit: ca. 15 Min.
Kompetenzschwerpunkt: Lehramtsanwärter*innen modulieren die Betonung von Imperativen und setzen diese bewusst beim Kommunizieren ein.	
Material: --	
Ablauf: Die Lehramtsanwärter*innen werden in Paare aufgeteilt. Sie überlegen sich Schulsituationen, die einen Konflikt zwischen zwei Personen (Schüler*in vs. Lehrer*in, Lehrer*in vs. Lehrer*in, Lehrer*in vs. Elternteil) enthalten und erspielen diese Situation. Die Auflage ist jedoch, dass im Dialog nur die Worte „ja“ und „nein“ benutzt werden dürfen in unterschiedlichen Betonungen. Anschließend spielen die Lehramtsanwärter*innen die kurzen Szenen dem Plenum vor. Die Beobachter*innen haben den Auftrag, genau zu beobachten: • Welche Personen sind zu sehen? • An welchem Ort spielt die Szene? • Was genau könnte der Konflikt zwischen beiden Personen sein? • Wie entwickelt sich die Beziehung zwischen beiden in der Szene?	
ggf. Abwandlungen: In spielunerfahrenen Seminargruppen kann zunächst eine Übung vorgeschoben werden, in der sich alle Lehramtsanwärter*innen in einen Kreis stellen. Nun wird das Wort „Ja“ nach links herum weitergegeben, bis eine Lehramtsanwärter*in „Nein“ sagt, denn das „Nein“ wird im Kreis nach rechts herum weitergegeben. Dabei sollen die Worte möglichst unterschiedlich betont werden. Für das Szenische Spiel kann auch ein konkreter Konflikt für alle Paare vorgegeben werden, z. B. Konflikte zwischen Lehrer*in und Elternteil wegen einer Zeugnisnote.	

Auswertung inkl. Anmerkungen aus Eigenversuchen:

Im Reflexionsgespräch äußern Lehramtsanwärter*innen meist ihre Belustigung über die Szenen mit nur zwei Wörtern. In der weiteren Diskussion wird aber schnell deutlich, dass eine unterschiedliche Betonung der beiden Wörter oft eine große Wirkung haben kann und dann auch für Beobachter*innen erkennbar wird, wie die Konstellation der Dialogpartner*innen zueinander ist. Nachdem die Beobachter*innen ihre Erkenntnisse geschildert haben, können die Spielenden auflösen und erklären, ob die Beobachter*innen richtiglagen. Insbesondere über Situationen, die eindeutig erkennbar waren, können die Lehramtsanwärter*innen im Anschluss reflektieren und auch über Stellen der Szene, die sie nicht klar deuten konnten. Inwieweit eine bestimmte Betonung geholfen oder verhindert hat, dass die Szene von den Beobachter*innen verstanden wurde, ist ein weiterer Punkt, den die Lehramtsanwärter*innen im Plenum diskutieren können. Schließlich können die Lehramtsanwärter*innen verallgemeinernd Tipps für die Kommunikation bezüglich der Betonung wichtiger Wörter sammeln und festhalten.

Fazit über Eignung der szenischen Lernübung:

Lehramtsanwärter*innen können durch eine bewusste Betonung wichtiger Wörter in der Kommunikation Einfluss auf den Verlauf eines Gesprächs nehmen und Emotionen transportieren. In dieser Übung erkennen die Lehramtsanwärter*innen nicht nur, wie wichtig es ist über Betonungen nachzudenken, sondern sie können auch situationsspezifisch das Betonen im Gespräch üben.

Vertiefende Szenische Lernübungen im Vorbereitungsdienst für Lehrämter:

Übung Nr. 27 – Wie redest du mit mir?

Titel der szenischen Lernübung: Wie redest du mit mir?	Zeit: ca. 20 Min.
Kompetenzschwerpunkt: Lehramtsanwärter*innen setzen ihre Stimme situationsadäquat ein.	
Material: Karteikarten mit Variationsangaben, z. B. • Spielen Sie die Szene noch einmal. Alle Beteiligten sprechen jetzt langsam und mit tieferer Stimme. • Spielen Sie die Szene noch einmal. Alle Beteiligten sprechen jetzt sehr schnell und mit hoher Stimme.	

- Spielen Sie die Szene noch einmal. Alle Beteiligten sprechen jetzt sehr laut und undeutlich.
- Spielen Sie die Szene noch einmal. Alle Beteiligten sprechen jetzt sehr leise und aufgeregt.

Ablauf:

Die Lehramtsanwärter*innen sammeln in Gruppen Situationen aus dem Unterricht, in denen Ruhe und Konzentration aus ihrer Sicht zu gering waren. Jede Gruppe einigt sich auf eine Situation, die nachgespielt wird. Der Fokus liegt dabei auf dem Höhepunkt der Unruhe bzw. der Unkonzentriertheit und die zwei Minuten davor und danach. Anschließend erspielen die Lehramtsanwärter*innen die Originalsituation, sowie zwei alternative Varianten. Dazu ziehen die Lehramtsanwärter*innen zwei Karteikarten (s.o.) und die jeweilige Vorgabe muss von den Lehramtsanwärter*innen beachtet werden.

Beim Vorspielen der drei Varianten erhalten die beobachtenden Lehramtsanwärter*innen Aufträge, die im Anschluss dem Reflexionsgespräch dienen:

- Welche Varianten könnte auf eine win-win-Situation für die Lehrkraft und die betreffenden Schüler*innen hinauslaufen? Warum?
- Welche Variation bietet Potenzial für eine Eskalation der Situation? Warum?

ggf. Abwandlungen:

Statt realer Fälle aus dem Schulalltag kann die Spielleitung auch einen fiktiven Fall für alle Gruppen vorgeben, damit die Lehramtsanwärter*innen die verschiedenen Varianten miteinander vergleichen können.

Auswertung inkl. Anmerkungen aus Eigenversuchen:

Im Reflexionsgespräch schildern zunächst die Beobachter*innen ihre Wahrnehmungen aufgrund der Beobachtungsaufträge. Fast immer thematisieren die Lehramtsanwärter*innen die verschiedenen Kommunikationsstile. Insbesondere Varianten, bei den Lehramtsanwärter*innen versuchten, durch lautes Reden, Schreien oder Brüllen eine herausfordernde Situation zum Stillstand zu bringen, werten die Beobachter*innen als erfolglos, da die Schüler*innen im weiteren Verlauf oft noch lauter werden und die Störung steigern, weil sie sich herausgefordert fühlen. Lehramtsanwärter*innen sind oft erstaunt über die Beobachtung, dass ein ruhiger Kommunikationsstil, der unterwürfig oder irritierend wirkt, in Störungssituationen besser funktioniert. Im gemeinsamen Reflexionsgespräch können die Lehramtsanwärter*innen dann untersuchen, ob ein ruhiger, auf Augenhöhe stattfindender Kommunikationsstil als Schwäche oder eher als Stärke einer Lehramtsanwärter*in angesehen werden kann.

Fazit über Eignung der szenischen Lernübung:

Die Übung eignet sich sehr gut dafür, dass Lehramtsanwärter*innen die Auswirkung verschiedener Kommunikationsstile in herausfordernden Situationen mit ihrem eigenen Kommunikationsverhalten abgleichen können. Wenn Lehramtsanwärter*innen verschiedene Varianten spielen und reflektieren, trainieren sie neue bzw. andere Kommunikationsmöglichkeiten.

Übung Nr. 28 – Vom du zum ich

Titel der szenischen Lernübung: Vom du zum ich	Zeit: ca. 30 Min.
Kompetenzschwerpunkt: Lehramtsanwärter*innen nutzen Ich-Botschaften ⁴⁶² in schulischen Gesprächssituationen.	
Material: --	
Ablauf: In Dreiergruppen sammeln die Lehramtsanwärter*innen Gesprächssituationen aus dem Schulalltag, die im Nachhinein aus ihrer Sicht nicht erfolgreich verliefen, z. B. Beratungsgespräche mit Eltern, Entwicklungsgespräche mit Schüler*innen oder Teamgespräche mit Kolleg*innen. Gemeinsam extrahieren die Lehramtsanwärter*innen aus den Gesprächen Sätze, die eindeutige oder auch versteckte Du-Botschaften ⁴⁶³ enthalten und schreiben diese auf. In einem weiteren Schritt versuchen die Lehramtsanwärter*innen die Du-Botschaften in Ich-Botschaften umzuformulieren und üben diese ein. Nun sagen sich die Lehramtsanwärter*innen ihre Ich-Botschaften innerhalb der Dreiergruppe gegenseitig und stellen sich dabei vor, dass die Zuhörer*innen die realen Gesprächspartner*innen aus den jeweiligen Schulsituationen sind. Die Zuhörer*innen geben im Anschluss ein Feedback darüber, wie die Wirkung der Ich-Botschaften auf sie war. Ggf. können dann gemeinsam noch Verbesserungen oder Umformulierungen vorgenommen werden.	

⁴⁶² Ich-Botschaften sind Äußerungen, die persönliche Meinungen und Gefühle mitteilen, aber auch etwas über die gegenseitige Beziehung der Sprechenden aussagt. Der amerikanische Psychologe Thomas Gordon sieht Ich-Botschaften als eine Form an, sich selbst zu offenbaren. Friedemann Schulz von Thun nutzt Ich-Botschaften für sein Vier-Ohren-Kommunikationsmodell zur Selbstmitteilung bzw. Selbstoffenbarung. Vgl. Gordon 2012; Thun 2019.

⁴⁶³ Du-Botschaften sind kämpferische und meist anklagende Äußerungen gegenüber anderen Personen. Indem der Sprecher auf Ich-Botschaften verzichtet, werden persönliche Meinungen und Gefühle verdeckt und sind im Gespräch nicht erkennbar.

rungen gesammelt werden.
ggf. Abwandlungen: Die Lehramtsanwärter*innen können auch vorgegebene Du-Botschaften erhalten, die Wirkung durch ein gegenseitiges Aussprechen der Botschaften erleben und reflektieren. Im Anschluss formulieren sie gemeinsam die Du-Botschaften in Ich-Botschaften um. Danach können sich die Lehramtsanwärter*innen ihre Ich-Botschaften gegenseitig vorsprechen und deren Wirkung im Vergleich zu den Du-Botschaften gemeinsam reflektieren.
Auswertung inkl. Anmerkungen aus Eigenversuchen: Lehramtsanwärter*innen stellen immer wieder fest, wie wertschätzend und gewaltfrei Ich-Botschaften wirken. Schwer fällt es den Lehramtsanwärter*innen manchmal, ihre Gefühlsebene in den Ich-Botschaften zu integrieren, da sie sich dann als angreifbar sehen. In Reflexionsgesprächen versichere ich ihnen, dass diese Kompetenz eine Stärke ist, nämlich zu den eigenen Emotionen zu stehen und diese verbalisieren zu können. Dieses Verhalten wirkt auch vorbildhaft auf andere am Schulleben beteiligte Personen.
Fazit über Eignung der szenischen Lernübung: Ich-Botschaften in Gesprächen zu nutzen, kann die Kommunikation von Lehramtsanwärter*innen, Schüler*innen, Kolleg*innen sowie Eltern positiv beeinflussen und eine Kultur der wertschätzenden und gewaltfreien Kommunikation im Schulalltag etablieren. Dafür müssen Lehrkräfte regelmäßig trainieren, Ich-Botschaften zu formulieren.

Übung Nr. 29 – Was fühlst du?

Titel der szenischen Lernübung: Was fühlst du?	Zeit: ca. 30 Min.
Kompetenzschwerpunkt: Lehramtsanwärter*innen schätzen die Auswirkung ihrer persönlichen Gefühlslage auf die aktuelle Schulsituationen ein.	
Material: --	
Ablauf: Die Lehramtsanwärter*innen sammeln herausfordernde Situationen aus dem eigenen Schulalltag im Plenum und entscheiden sich für eine Situation, die sie weiter bearbeiten wollen. Die situationsgebende Lehramtsanwärter*in nennt (Einverständnis vorausgesetzt) ge-	

nauere Informationen zur Situation, z. B. welche Personen genau beteiligt waren, an welchem Ort der Vorfall stattfand und beschreibt die Situation. Eine Gruppe von Lehramtsanwärter*innen spielt die Situation nach. Die situationsgebende Lehramtsanwärter*in spielt sich selbst in dieser Szene. Nach drei bis fünf Minuten wird die Szene von der Spielleitung abgebrochen und folgender Arbeitsauftrag gegeben: „Spielen Sie genau dieselbe Szene noch einmal, aber mit der Veränderung, dass alle Personen fröhlich (oder verliebt oder müde oder euphorisch) sind.“ Danach soll die Szene ein drittes Mal gespielt werden mit einer neuen Gefühlslage für alle beteiligten Personen. Die Dialoge bleiben in allen drei Variationen gleich, sollen jedoch der Gefühlsvorgabe entsprechend gesprochen werden.

Die Beobachter*innen erhalten den Auftrag, genau zu beobachten, wie sich die Beziehungen zwischen den Personen, durch Vorgabe der alternativen Gefühlslage, verändern.

ggf. Abwandlungen:

Wenn die situationsgebende Lehramtsanwärter*in nicht mitspielen möchte, kann auch eine andere Lehramtsanwärter*in diese Rolle übernehmen.

Auswertung inkl. Anmerkungen aus Eigenversuchen:

In den Reflexionsgesprächen äußern die Lehramtsanwärter*innen zu Beginn oft, wie absurd es für sie war, die Situation in anderer Gefühlslage zu spielen. Im weiteren Verlauf der Diskussion wird aber schnell deutlich, wie hilfreich es ist, die Sachproblematik von der emotionalen Ebene zu trennen, um das Sachproblem fokussieren zu können. Oft wird von den Beobachter*innen im Reflexionsgespräch auch geäußert, dass kritische, herausfordernde Situationen entkräftet werden, sobald die Lehramtsanwärter*innen eine andere emotionale Sprachvariante wählen. Deutlich wird das, wenn die Beobachter*innen in der Reflexion rückmelden, welche Veränderungen sie bei den einzelnen Personen gesehen haben, aber auch wie unterschiedlich dieselbe Situation in verschiedenen Gefühlslagen auf sie gewirkt hat. Anschließend werden auch die Spieler*innen befragt, wie sie sich in den einzelnen Varianten der Situation gefühlt und was die verschiedenen Gefühlslagen, bezüglich der herausfordernden Situation, bei ihnen bewirkt haben.

Fazit über Eignung der szenischen Lernübung:

Herausfordernde Situationen im Schulalltag nachträglich zu analysieren ist eine wichtige Kompetenz, über die Lehramtsanwärter*innen verfügen müssen. Insbesondere Situationen, die stark emotional belastet sind, müssen von den Lehramtsanwärter*innen sachlich betrachtet werden, um daraus Rückschlüsse für die Zukunft zu ziehen. Diese Übung hilft den Lehramtsanwärter*innen dabei, den Sachinhalt in den Fokus zu nehmen und analysieren zu können, indem die Emotionen verlagert werden. Gleichzeitig erkunden die Lehramtsanwär-

ter*innen, ob eine andere emotionale Reaktion in dieser Situation vielleicht einen ganz anderen Verlauf bewirkt hätte.

Übung Nr. 30 – Das denke ich gerade

Titel der szenischen Lernübung: Das denke ich gerade	Zeit: ca. 30 Min.
Kompetenzschwerpunkt: Lehramtsanwärter*innen unterscheiden zwischen gesprochenem und gedachten Wort.	
Material: --	
Ablauf: Die Lehramtsanwärter*innen werden in Paare aufgeteilt. Sie überlegen sich Schulsituationen, die einen Konflikt zwischen zwei Personen (Schüler*in vs. Lehrer*in, Lehrer*in vs. Lehrer*in, Lehrer*in vs. Elternteil) enthalten und erspielen diese Situation. Es sollen möglichst reale Situationen aus dem eigenen Schulalltag sein. Nach kurzer Absprache spielt das erste Paar vor der restlichen Seminargruppe die Situation vor. Zwei weitere Lehramtsanwärter*innen setzen sich an den Rand der Präsentationsfläche und übernehmen jeweils die innere Stimme einer Figur. Während des Szenischen Spiels klatscht die Spielleitung in die Hände. Sofort friert die Situation ein (Freeze) und es wird eine „innere Stimme“ gebeten zu sagen, was die Figur gerade denkt oder auch fühlt. Mit einem weiteren Händeklatschen wird das Freeze aufgelöst und die Szene weitergespielt. Das Händeklatschen kann fünf- bis sechsmal wiederholt werden. Die Beobachter*innen haben die Aufgabe, genau zu schauen, ob und wie das gesprochene Wort im Dialog mit den Gedanken der „inneren Stimme“ zusammenpasst oder nicht.	
ggf. Abwandlungen: Statt vor dem Plenum können die Lehramtsanwärter*innen die Szenen auch in Vierergruppen erspielen (2 sprechende Rollen und 2 innere Stimmen) und ausgewählte Szenen dann später im Plenum präsentieren. Alternativ kann die Spielleitung auch einen konkreten Konflikt für alle Gruppen vorgeben, den die Lehramtsanwärter*innen im Spiel szenisch darstellen sollen.	
Auswertung inkl. Anmerkungen aus Eigenversuchen: Im Reflexionsgespräch äußern die Beobachter*innen zunächst: • Welche Figuren haben wir gesehen?	

- An welchem Ort spielte die Szene?
- Wie genau sah der Konflikt zwischen den Personen aus?

Daran anschließend analysieren die Beobachter*innen das Zusammenspiel der Dialoge und der Kommentare der inneren Stimme. Oft wird hierbei deutlich, dass nicht immer gemeint war, was gesagt wurde. Dass in herausfordernden Situationen die Beteiligten manchmal Worte austauschen, die sie im Nachhinein bereuen, können Lehramtsanwärter*innen in der Reflexion dieser Übung besonders gut zeigen und analysieren. Wichtig ist in dieser Übung, dass Lehramtsanwärter*innen bei möglichen Unklarheiten nachfragen, Gesprächsbeiträge spiegeln und verstehen.

Fazit über Eignung der szenischen Lernübung:

Für Lehramtsanwärter*innen ist es wichtig zu wissen, dass das gesprochene Wort nicht immer das gedachte Wort wiedergibt. Insbesondere Kinder und Jugendliche äußern im Gespräch oft unüberlegt Sätze und Meinungen, die nicht unbedingt ihren Gedanken entsprechen. Durch die o.g. Übung können Lehramtsanwärter*innen nachvollziehen, wie diese Diskrepanz zustande kommt und trainieren außerdem ihre Kompetenz, Aussagen zu hinterfragen.

6.2.4 Statushandlungen bewusst einsetzen

Im Szenischen Lernen können Lehramtsanwärter*innen Verhaltensweisen trainieren, die gängigen Rollenklischees nicht entsprechen, z. B. im Unterricht bewusst einen anderen Status einzunehmen, als der von Schüler*innen erwartete. So können Lehramtsanwärter*innen z. B. durch bewussten Einsatz eines Status erlernen, Konflikte zu beenden.

Eine typische Konfliktsituation ist zum Beispiel, wenn Lehramtsanwärter*innen zu Stundenbeginn den Raum einer unruhigen Lerngruppe betreten. Dem Rollenstatus nach müsste sich jetzt die Lehramtsanwärter*in nur vor die Tafel stellen, möglichst autoritär schauen und warten. Der Hochstatus wird dann schon für Ruhe sorgen. In der Realität bringt das Warten oft nichts. Dann fangen Lehramtsanwärter*innen an, verbal ihrer Bitte um Ruhe Ausdruck zu verleihen. Dies hat dann oft zur Folge, dass die Schüler*innen noch unruhiger und lauter werden. Ein gegenseitiges Hochschaukeln ist hier unausweichlich. Im Szenischen Lernen können die Lehramtsanwärter*innen nun verschiedene Alternativen mit unterschiedlichen Statusmöglichkeiten ausprobieren, reflektieren und diskutieren. Außerdem können die Lehramtsanwärter*innen in diesem Zusammenhang

auch über Körpersprache nachdenken, denn die Signale, die ein Körper aussendet, beruhen auf dem inneren Status, der nicht immer dem äußeren Status entspricht.⁴⁶⁴

Ein gutes Beispiel für diese Kombinationsmöglichkeit ist der Schauspieler Peter Falk in der amerikanischen Fernsehserie „Inspektor Columbo“.⁴⁶⁵ Hier spielt Peter Falk einen trotzigsten Inspektor der sich fast ausschließlich im Tiefstatus befindet, jedoch in Wirklichkeit das gesamte Vorgehen steuert und die Handlung bestimmt. Durch diese Haltung gelingt es dem Inspektor in Kommunikation mit seinen Mitmenschen zu treten und ehrliche Informationen zu erhalten, da man ihm ein Dominieren der Vorgänge nicht zutraut. Daraus folgt, dass Lehramtsanwärter*innen ihren Lernenden durch gezieltes Einnehmen eines Tiefstatus innerhalb von Kommunikationsprozessen zeigen können, dass ein Hochstatus nicht automatisch besser ist als ein Tiefstatus.

Dazu müssen sich Lehramtsanwärter*innen zunächst ihres eigenen Status bewusstwerden, und zwar in unterschiedlichen Situationen. Nur aus dieser Analyse heraus können Lehramtsanwärter*innen bewusst einen Wechsel von Hoch- und Tiefstatus situationsabhängig trainieren. Besonders Gestik und Mimik können die Lehramtsanwärter*innen dann bewusst einsetzen, um einen Status zu unterstützen. Zunächst müssen die Lehramtsanwärter*innen den Blick für Situationen schärfen, in denen es ihnen gelingt, Situationen ihrem Wunsch entsprechend zu lösen. Diese Beobachtungen führen die Lehramtsanwärter*innen zu Erkenntnissen, die sie im geschützten Raum eines Szenischen Lernens vertiefen und stärken können, um diese Haltungen, Gesten, mimischen Ausdrücke bewusst für den Statuswechsel zu nutzen. Da Menschen ein natürliches Gespür für einen Status haben, begegnen auch Lehramtsanwärter*innen im schulischen Umfeld ständig verschiedenen Abstufungen von Hoch- und Tiefstatus. Menschen in einer Gruppe versuchen innerhalb kürzester Zeit eine Statushierarchie herzustellen. Ein gutes Beispiel dafür sind Lehrerzimmer, in denen es z.B. eine „Sitzhierarchie“ gibt (Holzstuhl, Polsterstuhl oder Stuhl in der Ecke).

Lehramtsanwärter*innen können im Szenischen Lernen erfahren, wie sie ein tradiertes rollenspezifisches Lehrerverhalten möglichst vermeiden, da dieses unweigerlich zur Folge hat, dass sie im gesellschaftlich definierten Hochstatus agieren und dementsprechend auch Lernende ihr rollenspezifisches Verhalten zeigen und so nur schwer eine vertrauensvolle Arbeitsbasis entstehen kann. Ältere erfahrene Schüler*innen kennen

⁴⁶⁴ Vgl. Plath 2010, S. 109.

⁴⁶⁵ Vgl. Klaue 2011.

und nutzen zahlreiche Rollenverhaltensmuster und befinden sich regelmäßig in unproduktiven Statuskämpfen mit den Lehramtsanwärter*innen.

Die Erziehung von Lernenden zu demokratisch denkend und handelnden Menschen, wie es von den Lehramtsanwärter*innen im § 1 des Berliner Schulgesetzes⁴⁶⁶ verlangt wird, geht einher mit der Forderung, dass Lehramtsanwärter*innen die Persönlichkeit ihrer Lernenden individuell fördern und auch die Kritik- und Urteilsfähigkeit entwickeln sollen. Dies kann nur gelingen, wenn Lehramtsanwärter*innen statt auf einem hierarchisch organisierten Prinzip zu bestehen, eher einem demokratisch strukturierten Prinzip des Unterrichts den Vorzug geben. Ein Verzicht auf hierarchische Strukturen bedeutet in diesem Zusammenhang jedoch nicht, dass Lehramtsanwärter*innen ihre Verantwortung für den Bildungsprozess der ihr anvertrauten Lerngruppen abgeben können, vielmehr müssen Lehramtsanwärter*innen Spezialisten für ein Statusverhalten auf einer psychologischen Ebene werden.

Jede Lehramtsanwärter*in hat einen bevorzugten Status; die eine will tief sein, die andere hoch. Jede versucht, sich in eine bevorzugte Position zu bringen. Eine Lehramtsanwärter*in, die einen Hochstatus spielt, signalisiert: „Komm mir nicht näher, ich greife an“. Eine Lehramtsanwärter*in, die einen Tiefstatus spielt, signalisiert: „Lass mich in Ruhe, ich bin der Mühe nicht wert“.⁴⁶⁷ In beiden Fällen ist der gespielte Status eine Abwehr, die im Allgemeinen funktionieren wird. Wahrscheinlich werden Lehramtsanwärter*innen zunehmend konditioniert, den Status zu spielen, der sich als wirksame Abwehr im Unterrichtsalltag erwiesen hat. Lehramtsanwärter*innen werden zu Status-Spezialisten, die den einen Status sehr gut spielen können, einen anderen jedoch nur sehr ungeschickt. Müssen Lehramtsanwärter*innen im Schulalltag einen „falschen“ Status, z. B. den gesellschaftlich definierten Hochstatus, spielen, fühlen sie sich ungeschützt. Hier kann Szenisches Lernen dabei helfen, dass Lehramtsanwärter*innen bewusst ihren Status wechseln und für ihre Zwecke im Schulalltag nutzen.

In der Regel nehmen Lehramtsanwärter*innen einen Status ein, ohne darüber nachzudenken. Deshalb formuliert der englische Theaterpädagoge Keith Johnstone diesen Status als den natürlichen Status.⁴⁶⁸ Dieser ist in den wenigsten Fällen angeboren, vielmehr wurde er durch die eigene Sozialisation geprägt. So ist es im europäischen Kultur-

⁴⁶⁶ Vgl. Schulgesetz von Berlin, § 1, Absatz 1, SchulG Berlin.

⁴⁶⁷ Johnstone 1995.

⁴⁶⁸ Vgl. Johnstone 1995, S 66 ff.

kreis eher üblich, dass Menschen ein Tiefstatusverhalten zeigen (Freundlichkeit und Zurückhaltung). Durch ein Tiefstatusverhalten wird Harmonie und Nähe erzeugt und so meistens auch Sympathie. Lehramtsanwärter*innen versuchen durch ihr Tiefstatusverhalten diese Harmonie und Nähe ihren Lernenden gegenüber oder im Kollegium auch herzustellen. Wenn dieser Tiefstatus nicht nur nach innen, sondern auch nach außen existiert, besteht für Lehramtsanwärter*innen kaum eine Möglichkeit die Situation zu beherrschen. Im Gegensatz hierzu stellen Lehramtsanwärter*innen durch einen Hochstatus Distanz her und verschaffen sich bei anderen Menschen Respekt und Abgrenzung. Oftmals ist die innere Haltung an die äußere Haltung gekoppelt, dennoch gibt es Möglichkeiten, dass Lehramtsanwärter*innen nach innen und nach außen unterschiedliche Haltungen zeigen. Die Lehrerin und Theaterpädagogin Maike Plath beschreibt vier Varianten⁴⁶⁹ des Statusverhaltens:

Variante 1: innen hoch, außen tief

Diese Lehramtsanwärter*innen sind innerlich sicher und überzeugt von dem, was sie tun und wollen. Nach außen hin spielen sie aber bewusst einen tiefen Status bzw. passen ihren Status geschickt der jeweiligen Situation im Schulalltag an und steuern auf diese Weise eine Situation. Dieser Typus entspricht einer Lehrerpersönlichkeit, die oft lächelt, gleichzeitig aber strenge Disziplin auf scheinbar unerklärliche Weise herstellen kann.

Diese Variante ist optimal für eine Lehrerpersönlichkeit, da sie innen gefestigt ist und nach außen hin Lernenden keine Möglichkeit bietet, eine Statusdiskussion zu beginnen. Diese Stathaltung sollten Lehramtsanwärter*innen im Szenischen Lernen trainieren, auf Problemfälle anwenden und anschließend reflektieren.

Variante 2: innen hoch, außen hoch

Diese Lehramtsanwärter*innen sind innerlich sicher und überzeugt von dem, was sie tun. Durch klares Hochstatusverhalten erzeugen sie beim Gegenüber nicht unbedingt Sympathie, aber Respekt. Dieser Typus entspricht einer Lehrerpersönlichkeit, die im Allgemeinen bei Lernenden und Kolleg*innen unbeliebt ist und eher für einen autoritären Stil steht.

⁴⁶⁹ Vgl. Plath 2010, S. 57 f.

Variante 3: innen tief, außen hoch

Diese Lehramtsanwärter*innen sind innerlich unsicher und unzufrieden mit sich selbst. Das kompensieren sie nach außen mit deutlichem, meist lautstarkem Hochstatusverhalten. Zum Beispiel fordern sie empört und laut ihr Recht ein, wenn sich jemand bei der Verteilung der Pausenaufsichten vorgedrängt hat. Dieser Typus entspricht einer Lehrerpersönlichkeit, die in Konfliktsituationen im Klassenraum rot anläuft, herumbrüllt oder mit Tadel, Strafarbeit, Suspendierung oder Ähnlichem droht.

Variante 4: innen tief, außen tief

Diese Lehramtsanwärter*innen sind innerlich eher unsicher und trauen sich nicht viel zu. Nach außen hin gehen sie eher humorvoll mit ihren Schwächen um, verhalten sich bescheiden und ordnen ihre Vorstellungen im Zweifelsfall den Wünschen anderer Personen unter. Sie wollen von anderen Menschen lieber gemocht als geachtet werden und sind in Konfliktsituationen eher auf Harmonie aus als darauf, sich durchzusetzen.

Diese Lehrerpersönlichkeit ist bei anderen Menschen beliebt. Sie entspricht einer Lehrkraft, die die Schüler*innen zwar mögen, die sich jedoch bei ihnen keinen Respekt verschaffen kann.

Für Lehramtsanwärter*innen ist es wichtig, herauszufinden, welcher der vier oben genannten Statusvarianten sie am ehesten entsprechen und welche Konsequenzen daraus für ihre Lehrerpersönlichkeit erwachsen. Ein gezieltes Training kann hierbei Lehramtsanwärter*innen helfen, ihren Status so zu verändern, dass es ihnen die Arbeit im Schulalltag erleichtert.

Übungen, die dabei helfen, einen Hoch- bzw. Tiefstatus zu trainieren, sind daher essenzieller Bestandteil Szenischen Lernens. Lehramtsanwärter*innen müssen die verschiedenen Statusmöglichkeiten selbst ausprobieren und wahrnehmen, damit sie künftig nicht unbewusst, sondern bewusst einen Status spielen. Keith Johnstone empfiehlt für die Lernenden in diesem Training zurecht Folgendes:

„Schließlich erkläre ich ihnen, daß ich den Kopf still halte, wenn ich spreche, und daß dies eine große Veränderung hervorruft in der Art, wie ich mich selbst empfinde und wie ich auf andere Menschen wirke. [...] Manchen Menschen ist es unmöglich, zu sprechen und dabei den Kopf stillzuhalten; noch merkwürdiger ist, daß manche Schüler behaupten, sie hielten den Kopf ruhig, während sie in Wirklichkeit damit herumwackeln. [...] Schauspieler, die

Autorität herstellen müssen – tragische Helden und so weiter –, müssen diesen Trick, den Kopf ruhig zu halten, lernen.“⁴⁷⁰

Schon mit einfachen Übungen können sich Lehramtsanwärter*innen bewusstmachen, wie sie auf andere Mitmenschen wirken und sie erfahren, ob die Wahrnehmung ihres eigenen Körpers und Status der Wirklichkeit entspricht.

Durch Übungen, die dem Szenischen Lernen angehören, können Lehramtsanwärter*innen die Kontrolle ihrer Gesten und Bewegungen steigern und professionell nutzen. Auch in der Politik gehören solche Übungen zum Standardrepertoire. Ein Beispiel für das Funktionieren des Statusgedankens ist Willy Brandts Kniefall im Jahr 1970 in Warschau. Dies war eine Tiefstatusgeste, die jedoch sicher und überzeugend wirkte, weil Willy Brandt als Persönlichkeit innerlich einen Hochstatus ausstrahlte.

Der Einsatz von Hoch- und Tiefstatus ist jedoch sehr komplex und Lehramtsanwärter*innen müssen ihn individuell trainieren. Je nach Art der schulischen Situation müssen Lehramtsanwärter*innen entscheiden können, mit welchem Status sie, jeweils der Situation angemessen, reagieren. Im Rahmen des Szenischen Lernens können Lehramtsanwärter*innen solche Situationen üben und trainieren. Eine identische Übertragung auf reale Schulsituationen ist jedoch für Lehramtsanwärter*innen nicht immer möglich, da im Umgang mit Menschen Situationen nie identisch ablaufen. Ein Statustraining innerhalb des Szenischen Lernens kann die Lehramtsanwärter*innen daher für alle Arten von schulischen Situationen sensibilisieren und auf sie vorbereiten.

Jeder Mensch besitzt ein instinktives Grundrepertoire an Gestik und Mimik. Sozialisationsbedingt ist dieses sehr unterschiedlich ausgeprägt und wird oft unbewusst eingesetzt. Innerhalb des Vorbereitungsdienstes für Lehrämter müssen sich die Lehramtsanwärter*innen dieses Grundrepertoires bewusstwerden, es erweitern und üben, um es gezielt einzusetzen.

Ähnlich wie Schauspieler*innen umsetzen, was ein Regisseur geplant hat, planen auch Lehramtsanwärter*innen in der Schule ihr Handeln und Tun. Daher kann ein Training im Szenischen Lernen mit Elementen und Bausteinen der Schauspielkunst bewirken, dass Lehramtsanwärter*innen im Bereich Schule diese szenischen Kompetenzen nutzen, um effektiver zu kommunizieren und professioneller agieren zu können. Beim Einsatz der Übungen muss ich als Spielleiter darauf achten, dass ich sowohl Übungen für den Hoch-

⁴⁷⁰ Johnstone 1995, S. 70.

als auch den Tiefstatus anbiete. Erfahrungsgemäß mögen Lehramtsanwärter*innen Übungen lieber, in denen sie, im geschützten Rahmen des Szenischen Lernens, einen Hochstatus einnehmen können. Besonders effektiv für den Schulalltag ist es jedoch, professionell einen Tiefstatus spielen zu können, um Souveränität auszustrahlen. Wenn Lehramtsanwärter*innen einen Status bewusst einsetzen, hat das allerdings nichts mit „etwas vorspielen“ zu tun. Lehramtsanwärter*innen müssen authentisch auftreten, indem sie die Situationen und Handlungen bewusst wahrnehmen.

Ebenso muss ich als Spielleitung während der Übungen den Lehramtsanwärter*innen vermitteln, dass es keine Bewertung des Hoch- oder Tiefstatus gibt, da beide Varianten positive und negative Aspekte beinhalten. Weiterhin ist es für Lehramtsanwärter*innen wichtig, möglichst oft den Status zu spielen, der dem natürlichen Status nicht entspricht, denn nur ein breites Repertoire an Erfahrungen kann für die Lehramtsanwärter*innen eine Erweiterung der Handlungsoptionen ermöglichen.

Szenische Übungen im Vorbereitungsdienst für Lehrämter:

Übung Nr. 31 – Führen und geführt werden

Titel der szenischen Lernübung: Führen und geführt werden	Zeit: ca. 10 Min.
Kompetenzschwerpunkt: Lehramtsanwärter*innen führen andere Personen und lassen sich führen.	
Material: --	
Ablauf: Die Lehramtsanwärter*innen bilden Paare und entscheiden innerhalb des Paares, wer als erstes die Führung übernimmt und wer sich als erstes führen lässt. Die Paare stellen sich im Raum verteilt auf. Beide Lehramtsanwärter*innen stehen sich gegenüber und halten ihre Hände auf Brusthöhe mit den Handflächen zueinander, sodass sich diese fast berühren. Nun „führt“ eine Lehramtsanwärter*in die andere, indem sie mit beiden Handflächen Bewegungen vormacht, denen die andere Lehramtsanwärter*in folgen muss. Die führende Lehramtsanwärter*in kann so auch die geführte Lehramtsanwärter*in durch den Raum führen. Nach einigen Minuten beendet die Spielleitung die Übung und die Paare tauschen sich darüber aus, was während der Übung in der jeweiligen Rolle leicht- bzw. schwerfiel. Anschließend wechseln sie die Rollen und führen die Übung erneut durch. Dabei sollen die Lehr-	

amtsanwärter*innen die Erkenntnisse der Zwischenreflexion beachten.

ggf. Abwandlungen:

Als Auflage kann die Spielleitung von den Lehramtsanwärter*innen fordern, während der Übung nicht miteinander zu sprechen, damit sie sich noch stärker auf die Übung konzentrieren.

Auswertung inkl. Anmerkungen aus Eigenversuchen:

In der anschließenden Reflexion im Plenum beleuchten die Lehramtsanwärter*innen, welche Schwierigkeiten sie beim Führen bzw. geführt werden, hatten. Oft entdecken Lehramtsanwärter*innen in der gemeinsamen Diskussion, dass Führen sehr komplex sein kann, da es nicht damit getan ist, Bewegungen vorzumachen, sondern die Führenden müssen auch darauf achten, dass die Geführten die Bewegungen nachmachen können. Führende müssen Verantwortung übernehmen. Ebenso müssen sie Geduld zeigen, damit die Geführten z. B. schwierige, komplexe Bewegungen akkurat nachmachen können. Die geführten Lehramtsanwärter*innen äußern häufig, dass es ihnen schwergefallen ist, sich führen zu lassen. Oftmals versuchen sie, eigene Interpretationen der Bewegungen zu integrieren oder auch den Führenden selbst zu lenken. In der gemeinsamen Diskussion können die Lehramtsanwärter*innen diese Erfahrungen auf den Schulalltag und vor allem auf Situationen, in denen Statusverhalten wichtig ist, übertragen. Wenn z. B. zwei Kolleg*innen im Unterricht als Tandem gemeinsam unterrichten sollen, gibt es zahlreiche Situationen, in denen spontan eine Lehrkraft führt, bzw. geführt wird.

Fazit über Eignung der szenischen Lernübung:

Lehramtsanwärter*innen befinden sich oft in der Situation, dass sie Kolleg*innen oder auch ganze Gruppen überzeugend führen müssen bzw. sie von anderen Kolleg*innen geführt werden. In diesen Situationen ist es für Lehramtsanwärter*innen wichtig, auch im Statusverhalten der Situation entsprechen agieren zu können, damit beide Personen die Situation meistern.

Titel der szenischen Lernübung: Hoch und Tief	Zeit: ca. 25 Min.
Kompetenzschwerpunkt: Lehramtsanwärter*innen wechseln zwischen Hoch- und Tiefstatus.	
Material: Rollenkarten mit Verhaltenshinweisen für einen Hoch- bzw. Tiefstatus: <u>Verhalten im Hochstatus:</u> beim Reden stillstehen, langsam reden, Zuhörer ansehen, ruhig gehen, Regeln aufstellen und einfordern. <u>Verhalten im Tiefstatus:</u> Blickkontakt vermeiden, unruhig durch den Raum gehen, Hände dicht am Körper halten, überflüssige Bewegungen ausführen, kichern, über eigene Fehler lachen, Emotionen zeigen, Privates erzählen, Hinknien.⁴⁷¹	
Ablauf: Die Lehramtsanwärter*innen erhalten je eine Rollenkarte (entweder Tief- oder Hochstatus) und bilden Vierergruppen. Jede Vierergruppe erspielt eine Szene, z. B. „Die 5-Minuten-Pause im Lehrerzimmer“ und die Lehramtsanwärter*innen sollen den auf der Rollenkarte ver-	

⁴⁷¹ Vgl. Plath 2010, S. 65 f.

langten Status spielen. Anschließend präsentieren die einzelnen Gruppen ihre Szenen. Die zuschauenden Lehramtsanwärter*innen beobachten:

- Welche Figuren habe ich gesehen?
- Welche Rollen befanden sich im Tief- bzw. Hochstatus?
- Woran habe ich das erkannt?

ggf. Abwandlungen:

Alternativ können auch alle Lehramtsanwärter*innen der Gruppe die Aufgabe erhalten, entweder im Hochstatus oder im Tiefstatus ihre Rollen zu spielen.

Auswertung inkl. Anmerkungen aus Eigenversuchen:

In der Reflexion nennen zunächst die Beobachter*innen ihre Erkenntnisse. Sie begründen ihre Vermutungen anhand der Kriterien auf den Rollenkarten. Anschließend diskutieren die Lehramtsanwärter*innen im Reflexionsgespräch die Wirkung des Hoch- und Tiefstatus. Welcher Status bringt eine Situation voran und welcher Status hemmt die Entwicklung? Die Unterschiede, beim Zusammentreffen von zwei Personen im Hochstatus oder zwei Personen im Tiefstatus oder zwei Personen mit verschiedenen Status, können die Lehramtsanwärter*innen nach den entsprechenden Szenen reflektieren und mit Beispielen aus dem persönlichen Schulalltag verknüpfen.

Fazit über Eignung der szenischen Lernübung:

Lehramtsanwärter*innen trainieren in dieser Übung bewusst, einen Hoch- oder Tiefstatus einzunehmen und diesen auch zu erkennen. Insbesondere die Wirkung der verschiedenen Statusvarianten ist für Lehramtsanwärter*innen eine wichtige Erkenntnis, die sich auf den realen Schulalltag übertragen lässt und durch die sich Lehramtsanwärter*innen Situationen besser erklären können. In einem weiteren Schritt trainieren die Lehramtsanwärter*innen eine Situation zu justieren, indem sie z. B. bewusst einen Tiefstatus einnehmen.

Titel der szenischen Lernübung: Nichts geht mehr	Zeit: ca. 15 Min.
Kompetenzschwerpunkt: Lehramtsanwärter*innen reagieren angemessen auf Gefühlsausbrüche der Schüler*innen im Unterricht.	
Material: Rollenkarten für das Verhalten der Schüler*innen, z. B.: „Du fängst nach zwei Minuten an zu weinen.“, sowie zusätzlich: „Du möchtest trösten.“, „Du bist von der Situation genervt.“, „Du findest es lächerlich und lachst.“, „Du hast Angst.“, „Du spielst mit anderen Schüler*innen.“, „Du willst weiter arbeiten.“	
Ablauf: Die Lehramtsanwärter*innen spielen eine Schulklasse. Eine Lehramtsanwärter*in übernimmt die Rolle der Lehrer*in. Es ist Stundenbeginn. Eine Schüler*in erhält die Rollenkarte „weinende Schüler*in“ und soll kurz nach Beginn der Stunde anfangen zu weinen (Grund kann ein verstorbenes Haustier zu Hause sein oder auch eine beendete Freundschaft/Liebe im Freizeitbereich, also etwas Außerschulisches). Die Mitschüler*innen reagieren sehr unterschiedlich auf die weinende Schüler*in, nämlich je nach vorgegebener Rollenkarte (s. o.). Die Lehrkraft weiß weder etwas von der „weinenden Schüler*in“ noch von den Rollenkarten der anderen Schüler*innen. Die Lehrer*in versucht nun mit der Gefühlsausbruchssituation im Unterricht und den Reaktionen der Mitschüler*innen umzugehen. Nach einigen Minuten bricht die Spielleitung die Szene ab.	
ggf. Abwandlungen: Einige Lehramtsanwärter*innen sind Beobachter*innen.	
Auswertung inkl. Anmerkungen aus Eigenversuchen: In der Reflexionsphase äußern die Lehramtsanwärter*innen ihre Eindrücke vom Verhalten der Lehrkraft gegenüber den verschiedenen Reaktionen der Mitschüler*innen auf die weinende Schüler*in. Oft ist es nicht erfolgreich, wenn die Lehrkraft versucht mit einem Hochstatusverhalten die Situation zu kontrollieren. Vielmehr bietet ein Tiefstatusverhalten die	

Möglichkeit, provozierenden Mitschüler*innen keine Bühne zu bieten und gleichzeitig Mitgefühl für die weinende Schüler*in zu zeigen. Abschließend kann die Lehrkraft ihre eigenen Handlungen in dieser Situation reflektieren, und zwar welche Stellen ihr schwer- bzw. leichtgefallen sind. Daraus resultierend können die Lehramtsanwärter*innen Tipps und Anregungen für ein Tiefstatusverhalten in dieser Situation sammeln und im Spiel trainieren, indem sie die Szene im Anschluss ein zweites Mal mit anderen Rollenverteilungen spielen.

Fazit über Eignung der szenischen Lernübung:

In hoch emotionalen Situationen im Schulunterricht die Kontrolle zu behalten, indem ein Tiefstatus bewusst angewandt wird, ist eine Kompetenz, die Lehramtsanwärter*innen in dieser Übung gezielt trainieren.

Übung Nr. 34 – Ich bin die Lehrkraft

Titel der szenischen Lernübung: Ich bin die Lehrkraft	Zeit: ca. 20 Min.
Kompetenzschwerpunkt: Lehramtsanwärter*innen begegnen Schüler*innen, die den Status der Lehrkraft infrage stellen wollen, professionell im Tiefstatus.	
Material: --	
Ablauf: Eine Lehramtsanwärter*in übernimmt die Rolle einer Schüler*in, die zu Beginn der Stunde auf dem Stuhl der Lehrer*in vorn am Lehrertisch sitzt. Aufgabe ist es, diesen Lehrerstuhl nicht zu verlassen, sondern die hereinkommende Lehrkraft weiter zu provozieren. Eine weitere Lehramtsanwärter*in spielt die Lehrer*in, die den Klassenraum betritt. Die restlichen Lehramtsanwärter*innen spielen Schüler*innen der Klasse und beobachten die Szene. Die Lehramtsanwärter*innen erspielen die Szene, ohne dass es zwischen den Figuren Absprachen gibt.	
ggf. Abwandlungen: --	
Auswertung inkl. Anmerkungen aus Eigenversuchen: In der Reflexionsphase soll sich zunächst die Lehramtsanwärter*in äußern können, die die Lehrkraft gespielt hat, da es in fast allen Fällen eine Zuspitzung der Situation gibt, über die	

Androhung von Strafen bis hin zu lautem Wortwechsel oder auch Handgreiflichkeiten. Hier muss sich zunächst die Lehramtsanwärter*in entlasten können. Anschließend können die Beobachter*innen benennen, an welchen Stellen sich die Situation immer weiter hochschaukelte, da beide Figuren einen Hochstatus wahren wollten. Ebenfalls können die Lehramtsanwärter*innen darüber diskutieren, wie dieses Hochschaukeln der beiden Figuren auf die restlichen Schüler*innen wirkte. Abschließend müssen die Lehramtsanwärter*innen überlegen, welche Möglichkeiten es für die Lehrer*in gegeben hätte, in einen Tiefstatus zu gehen, um das Hochschaukeln zu durchbrechen und der provozierenden Schüler*in keine Möglichkeit zu geben, weiter zu provozieren, z.B. indem sich die Lehrer*in zu den Schüler*innen in den Klassenraum setzt und etwas Ähnliches äußert wie: „Ach, das ist aber toll, dass du heute meinen Platz eingenommen hast und den Unterricht gestalten möchtest. Ich danke dir vielmals, denn ich habe heute starke Kopfschmerzen und hätte den Unterricht so wieso nicht besonders toll durchgeführt.“ Das ist eine Tiefstatusgeste, die aber nur von einer Lehrkraft geleistet werden kann, die innerlich ein hohes Selbstbewusstsein hat. Als Reaktion auf diese Äußerung werden die Schüler*innen lachen und die provozierende Schüler*in kann ohne Gesichtsverlust entweder zurück an ihren Platz gehen oder tatsächlich die Stunde beginnen.

Fazit über Eignung der szenischen Lernübung:

Lehramtsanwärter*innen können in dieser Übung trainieren, dass sie in herausfordernden Situationen nicht in ein eskalierendes „Statusgerangel“ um einen Hochstatus geraten. Tiefstatushandlungen sind für Lehramtsanwärter*innen eher unüblich bzw. sehen sie diese als nicht rollenkonform an. Umso wichtiger ist für Lehramtsanwärter*innen ein Training in diesem Bereich.

Titel der szenischen Lernübung: Kunde und Verkäufer	Zeit: ca. 25 Min.
Kompetenzschwerpunkt: Lehramtsanwärter*innen passen ihren Status während einer Kommunikationssituation an.	
Material: Rollenkarten <u>Lehrkraft:</u> Sie möchten über Jan/as Verhalten sprechen. Er/Sie kommt oft zu spät und verweigert die Arbeit. In den bisherigen Gesprächen war er/sie bockig und redete nur wenig. Sie möchten, dass die Eltern mehr auf die Pünktlichkeit achten und die Kommunikation zwischen Schule und Eltern künftig besser klappt. <u>Eltern:</u> Sie sind Mutter/Vater von Jan/a. Zu Hause haben Sie keine Probleme mit Jan/a. Sie sprechen zwar nicht viel miteinander, aber Jan/a hört immer auf Ihre Anweisungen. Die Schule interessiert Sie nicht besonders. Wichtig ist Ihnen nur, dass er/sie nicht gewalttätig wird (das war er/sie früher manchmal). Die Lehrer*innen und Mitschüler*innen sind Ihnen eigentlich egal.	
Ablauf: Die Lehramtsanwärter*innen werden in Paare aufgeteilt. In jedem Paar spielt eine Lehramtsanwärter*in einen Elternteil und die andere Lehramtsanwärter*in die Lehrkraft. Die Paare sollen ein kurzes Elterngespräch gemäß ihrer Rollenkarte (s. o.) parallel erspielen. Folgende Auflagen gibt es für die Lehramtsanwärter*innen zum Erspielen der Szene: Die Lehrkraft versucht im Elterngespräch, um Erfolg zu haben, grundsätzlich leicht unter dem Status der Eltern zu bleiben. Ist das Elternteil schüchtern und unsicher, dann muss die Lehrkraft sehr tief spielen, damit sich das Elternteil wohl fühlt und an Sicherheit gewinnt. Kommt aber ein nörgeliges, überhebliches Elternteil zum Gespräch, dann muss die Lehrkraft sehr hoch spielen, damit das Elternteil ihre Autorität nicht untergräbt. Trotzdem darf die Lehrkraft	

auf keinen Fall den Status des Elternteils angreifen oder über dessen Status spielen, denn dann wird das Elternteil nicht auf das Gespräch eingehen, weil es das Gefühl hat, belehrt und im Status herabgesetzt zu werden.

Bei einem Elternteil im Hochstatus muss die Lehrkraft so hoch spielen, dass das Elternteil Respekt für die Lehrkraft empfindet und dadurch das Gefühl gewinnt, die Lehrkraft handelt durchdacht und die Ideen für die Problemsituation gewinnen dadurch an Wert. Spielt die Lehrkraft aber höher als das Elternteil, fühlt sich das Elternteil gedemütigt und nimmt keine Ideen für die aktuelle Problemlage in der Schule an. Spielt die Lehrkraft zu tief, empfindet das Elternteil die Lehrkraft als anbiedernd und untertänig. Das Elternteil wird sich ggf. sagen: „Was diese Lehrkraft vorschlägt, kann nichts wert sein.“

Das wichtigste Kriterium dafür, ob das Gespräch erfolgreich verläuft, ist aber die psychologische Gesprächssituation: Ist die Lehrkraft eine fähige Statuswechslerin, wird sie das Gespräch geschickt lenken können.

ggf. Abwandlungen:

Die Spielleitung kann auch andere Gespräche im Schulalltag als Vorgabe geben, z. B. zwischen Schulleitung und Lehrkraft oder Lehrkraft und Erzieher*in.

Lehramtsanwärter*innen können auch Gesprächssituationen aus dem realen Schulalltag nachspielen mit der entsprechenden Auflage, den Status dem jeweiligen Gesprächspartner bewusst anzupassen.

Auswertung inkl. Anmerkungen aus Eigenversuchen:

In den Reflexionsgesprächen benennen die Lehramtsanwärter*innen oft, wie schwer es ist, sich dem jeweiligen Gesprächspartner gegenüber im Status so einzurichten, dass eine erfolgreiche Gesprächssituation entsteht. Die Lehramtsanwärter*innen müssen rasch ihren Gesprächspartner diagnostizieren und seinen Status einschätzen, um dann ihren eigenen Status anzupassen. Durch mehrfaches Üben trainieren die Lehramtsanwärter*innen diese Kompetenz und werden dadurch immer sicherer. Überraschend ist für viele Lehramtsanwärter*innen immer wieder, wie erfolgreich Gespräche verlaufen können, wenn sie bewusst den Statuswechsel einsetzen. Im Reflexionsgespräch können die Lehramtsanwärter*innen dann Situationen aus dem realen Schulalltag sammeln, in denen ein Statuswechsel hilfreich gewesen wäre. Diese Gesprächssituationen können die Lehramtsanwärter*innen anschließend nachspielen und mit dem bewussten Einsatz des Statuswechsels neu erfahren.

Fazit über Eignung der szenischen Lernübung:

Während einer Gesprächssituation den Status entsprechend dem Gesprächspartner anzupassen, ist eine Kompetenz, die den Lehramtsanwärter*innen hilft, erfolgreich Gespräche im

Schulalltag zu bewältigen. Diese Übung trainiert diese Kompetenz.

Übung Nr. 36 – Was guckst du?

Titel der szenischen Lernübung: Was guckst du?	Zeit: ca. 25 Min.
Kompetenzschwerpunkt: Lehramtsanwärter*innen nutzen in Konfliktsituationen einen Tiefstatus.	
Material: Rollenkarten: <u>Lehrkraft:</u> Du hast Hofpausenaufsicht und siehst eine Schüler*in, die suspendiert wurde, sich aber trotzdem unerlaubt auf dem Schulhof aufhält. <u>Schüler*in:</u> Du wurdest suspendiert. Das interessiert dich aber nicht. Du möchtest deine Freund*innen sehen und gehst daher unerlaubt in der Hofpause auf den Schulhof. Die Lehrer*innen sind dir egal.	
Ablauf: Die Lehramtsanwärter*innen werden in Dreiergruppen aufgeteilt. Jede Dreiergruppe verteilt unter sich die Rollen Lehrer*in, Schüler*in, Beobachter*in gemäß der Rollenkarten (s. o.). Es wird folgende Situation gespielt: Eine Lehrer*in hat Hofpausenaufsicht und entdeckt auf dem Hof eine Schüler*in, die suspendiert ist und sich daher unerlaubt auf dem Schulhof aufhält. Beide kommen miteinander ins Gespräch. Alle Dreiergruppen erspielen sich die Szene parallel. Die Beobachter*innen sollen sich merken: - An welchen Stellen verläuft das Gespräch förderlich oder hemmend? - Welche Gründe könnte es dafür geben? - In welchen Status befinden sich die beiden Personen?	
ggf. Abwandlungen: Die Lehramtsanwärter*innen können die Szene zweimal spielen. Im ersten Durchgang erhal-	

ten die Lehramtsanwärter*innen die Anleitung wie im Ablauf beschrieben. Nachdem sich alle Lehramtsanwärter*innen in ihren Dreiergruppen erstmals ausgetauscht haben, sammeln die Lehramtsanwärter*innen in ihren Dreiergruppen Optimierungen für eine Wiederholung des Gesprächs, insbesondere für das Statusverhalten der Lehrer*in. Anschließend wiederholen sie die Szene mit den Veränderungen. Die einzelnen Rollen können die Lehramtsanwärter*innen hierfür tauschen oder beibehalten.

Auswertung inkl. Anmerkungen aus Eigenversuchen:

Ohne genauere Vorgaben der Spielleitung, eskaliert die gespielte Situation in vielen Fällen. Da es sich um einen klaren Regelverstoß handelt, ist für viele Lehramtsanwärter*innen selbstverständlich, dass sie der Schüler*in gegenüber einen autoritären, hohen Status spielen müssen und wenn die Schüler*in auch einen hohen Status verteidigt, um vor ihren Freund*innen das Gesicht zu wahren, schaukelt sich die Situation bis zur Eskalation, dem „Point of no Return“⁴⁷², hoch. In der Reflexion können die Lehramtsanwärter*innen darüber diskutieren, welche Möglichkeiten gesehen und erspielt worden sind, um einen Tiefstatus in Situationen einzunehmen, die klare Regelüberschreitungen beinhalten. Dass ein Gespräch und eine Akzeptanz der Regelüberschreitung durch die Schüler*in erst möglich wird, wenn die Lehrer*in bewusst in einen Tiefstatus geht, ist für Lehramtsanwärter*innen oft eine Überraschung, da Tiefstatusgesten zunächst nachgebend und ängstlich wirken. Die Reflexionsphase bietet daher eine gute Gelegenheit, dass sich die Lehramtsanwärter*innen über das gewinnbringende Potenzial von Tiefstatusgesten austauschen. Als weiteren Punkt diskutieren die Lehramtsanwärter*innen bei dieser Übung über die verschiedenen Wirkungen unterschiedlicher Tiefstatusgesten und auch deren Glaubwürdigkeit, z. B. indem die Lehrer*in auf die Schüler*in zugeht und sagt: „Ach, das ist ja toll, dass ich dich sehe. Ich habe seit Tagen eine Frage im Kopf, die ich dir unbedingt stellen muss. Bitte komm doch mal ganz kurz mit mir und lass sie mich dir stellen.“

Fazit über Eignung der szenischen Lernübung:

Um auch in Extremsituationen Eskalationen zu vermeiden, ist es wichtig, dass Lehramtsanwärter*innen über Strategien verfügen, die deeskalierend wirken. Tiefstatusgesten bieten eine gute Möglichkeit hierfür. In dieser Übung trainieren die Lehramtsanwärter*innen, Tiefstatusgesten zu zeigen.

⁴⁷² Wenn der Point of no Return (Punkt ohne Wiederkehr) überschritten ist, kann ein Mensch nicht mehr zum Situationsbeginn zurückkehren.

Titel der szenischen Lernübung: Danke für ihren Besuch	Zeit: ca. 30 Min.
Kompetenzschwerpunkt: Lehramtsanwärter*innen setzen ihr Statusverhalten Eltern gegenüber bewusst ein.	
Material: Ggf. Rollenkarten für versch. Elternpositionen in der Elternversammlung, z. B.: • Anführer*in, • Desinteressierte*r, • Wendehals, • Mitläufer*in.	
Ablauf: 5-8 Lehramtsanwärter*innen erspielen eine Elternversammlung. Eine Lehramtsanwärter*in übernimmt die Rolle der Klassenleitung. Zunächst treffen die Eltern ohne Klassenleitung im Klassenraum aufeinander und tauschen Meinungen über das Hauptthema des bevorstehenden Elternabends aus, z. B. Leistungsstand der Klasse, letzte Klassenarbeit, Unterrichtsstörungen. Dabei klären die Spieler*innen bereits ansatzweise ihre Rollen innerhalb der Elternschaft. Nach ca. fünf Minuten erscheint die Klassenleitung, die den Auftrag hat, einen Status einzunehmen, der eine Diskussion aller Personen miteinander ermöglicht, deeskalierend wirkt und der Lehrkraft hilft, den Elternabend selbstbewusst abzuschließen. Die weiteren Lehramtsanwärter*innen beobachten die Spielszene und notieren sich: • Welche Rollen sah ich sie bei den Eltern? • Welchen Status hatten die einzelnen Eltern? • Woran erkannte ich das? • Welchen Status hatte die Lehrkraft in diesem Spiel?	
ggf. Abwandlungen: Um die Situation zu vereinfachen, kann die Spielleitung auch vorgeben, dass alle Eltern einheitlich in ihrem Statusverhalten agieren sollen.	
Auswertung inkl. Anmerkungen aus Eigenversuchen: Im Reflexionsgespräch äußern die Lehramtsanwärter*innen oft die Schwierigkeit, mit dem Statusverhalten einer Gruppe zu arbeiten, insbesondere wenn die einzelnen Personen der Gruppe ein unterschiedliches Statusverhalten zeigen. Schwierig ist es für die Lehrkraft im Verlauf der Situation auch, verschiedene Statushandlungen zu vollziehen, um gegenüber	

allen anderen Personen förderlich reagieren zu können. Lehramtsanwärter*innen können in der Diskussion Ideen sammeln, wie eine Lehrkraft gegenüber homogenen und auch heterogenen Gruppen in verschiedenen Statusvariationen agieren kann.

Fazit über Eignung der szenischen Lernübung:

Lehramtsanwärter*innen müssen gegenüber verschiedenen Gruppen von Menschen im Schulalltag bewusst agieren können, um z. B. deeskalierend oder diskussionsfördernd zu wirken. Nicht nur gegenüber Schülergruppen, sondern auch gegenüber Elterngruppen oder Kollegiumsgruppen müssen Lehramtsanwärter*innen bewusst Statusgesten variieren können, um ihre Ziele zu verfolgen. Mit dieser Übung trainieren Lehramtsanwärter*innen diese Kompetenz.

Übung Nr. 38 – Entschuldigung

Titel der szenischen Lernübung: Entschuldigung	Zeit: ca. 25 Min.
Kompetenzschwerpunkt: Lehramtsanwärter*innen können anderen Personen gegenüber Fehler eingestehen.	
Material: Rollenkarten mit Fehlerbeschreibungen aus dem Schulalltag, z. B.: • Entschuldigungszettel verloren, • Klassenfahrt nicht angemeldet, • Zeugnisnoten falsch eingetragen.	
Ablauf: Die Lehramtsanwärter*innen bilden Dreiergruppen und verabreden in ihrer Gruppe, wer die Lehrkraft spielt und wer die andere Person (z. B. Schulleitung, Elternteil, Kolleg*in, Schüler*in) spielt, der gegenüber ein Fehler eingestanden werden muss. Die dritte Person ist Beobachter*in. Jede Dreiergruppe erhält die Beschreibung einer Situation, in der ein Fehler durch die Lehramtsanwärter*in erläutert werden muss und beginnt die Situation zu erspielen. Alle Dreiergruppen spielen parallel. Die Lehramtsanwärter*in muss nun der anderen Person im Spiel den Fehler erläutern, den sie tatsächlich begangen hat. Es geht also nicht darum, andere Schuldige zu benennen, sondern die Lehramtsanwärter*in soll zum Fehler stehen.	
ggf. Abwandlungen: Alternativ zu den vorgebenden Rollenkarten können auch reale Situationen aus dem Schul-	

alltag nachgespielt werden, die die Lehramtsanwärter*innen in die Seminararbeit mitgebracht haben.

Nach dem Erspielen der Situation erfolgt ein Austausch mit den jeweiligen Beobachter*innen in jeder Dreiergruppe. Im Anschluss daran können die Lehramtsanwärter*innen in ihrer Dreiergruppe die Szene erneut spielen, ggf. auch mit einem Tausch der Rollen. In der Wiederholung der Szene sollen Hinweise und Tipps, die von der Beobachter*in im Reflexionsgespräch geäußert wurden, beachtet werden.

Auswertung inkl. Anmerkungen aus Eigenversuchen:

In der anschließenden Reflexion können 1-2 Gruppen ihre erspielte Version vorstellen und die gesamte Gruppe kann dann mit diesem Beispiel in den Diskussionsprozess einsteigen. Oft diskutieren die Lehramtsanwärter*innen in der Reflexion kontrovers darüber, ob eine Lehramtsanwärter*in beim Eingestehen von Fehlern trotzdem noch angesehen ist und akzeptiert wird. Im Plenum werden dann Möglichkeiten diskutiert, wie eine Lehramtsanwärter*in Fehler mit Tiefstatusgesten so erläutert, dass die Gesprächspartner*innen die Erläuterungen annehmen können und gleichzeitig die Lehramtsanwärter*in ihr Gesicht wahren kann, diskutieren die Lehramtsanwärter*innen dann im Plenum.

Fazit über Eignung der szenischen Lernübung:

Fehler im Schulalltag einzugestehen und zu wissen, dass trotzdem der innere Status weiter hoch sein kann, ist eine Erfahrung, die Lehramtsanwärter*innen im Vorbereitungsdienst machen müssen und die sie mit dieser Übung trainieren.

Vertiefende Szenische Lernübungen im Vorbereitungsdienst für Lehrämter:

Übung Nr. 39 – Ich meine es nur gut

Titel der szenischen Lernübung: Ich meine es nur gut	Zeit: ca. 30 Min.
Kompetenzschwerpunkt: Lehramtsanwärter*innen nutzen einen Tiefstatus in Abhängigkeitssituationen.	
Material: --	
Ablauf: Die Lehramtsanwärter*innen sammeln Situationen aus ihrem Schulalltag, in denen sie zu	

ihren Mentor*innen oder Fachseminarleitungen konträre Meinungen hatten, die bislang nicht geklärt wurden.

In Dreiergruppen erspielen die Lehramtsanwärter*innen 1-2 dieser Situationen. Dabei übernimmt eine Lehramtsanwärter*in die Rolle der Mentor*in bzw. Fachseminarleitung und die andere übernimmt die Rolle der Lehramtsanwärter*in. Die dritte Person ist Beobachter*in.

Zielvorgabe für die Szene ist es, dass die Gesprächspartner möglichst eine Einigung oder einen Kompromiss finden bzw. zumindest sämtliche konträren Ansichten sachlich genau benennen, ohne den Gesprächspartner zu verletzen.

Die Beobachter*in merkt sich Stellen im Spiel, in denen sich das Gespräch positiv bzw. negativ entwickelt.

ggf. Abwandlungen:

Sollten einige Gruppen keine aktuellen Fälle aus dem Schulalltag haben, in denen es kontroverse Meinungen mit Ausbilder*innen gibt, kann auch ein fiktiver Fall aus dem Schulalltag von der Spielleitung vorgegeben werden, z.B. Lehramtsanwärter*in möchte die Tische im Klassenraum zu Gruppentischen umstellen und Mentor*in untersagt das.

Auswertung inkl. Anmerkungen aus Eigenversuchen:

Da sich die Lehramtsanwärter*innen im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in einem speziellen Abhängigkeitsverhältnis befinden, gibt es häufig starke Emotionen während der Reflexion dieser Szenen. Der Zwiespalt als Lehramtsanwärter*in einerseits mit Kolleg*innen auf Augenhöhe über Unterricht zu sprechen und dabei seine persönlichen Ansichten mitzuteilen und andererseits jedes Wort genau zu überlegen, damit es bei einer abschließenden Bewertung durch die Ausbilder*innen keinen negativen Einfluss hat, bietet viel Konfliktpotenzial und Unsicherheit. Auch wenn Kolleg*innen auf den Ausbildungsstatus der Lehramtsanwärter*innen mit den entsprechenden Einschränkungen im Unterrichtsalltag hinweisen (z.B. „Das kannst du ja noch gar nicht wissen.“ oder „Sei du erst mal so lange dabei wie ich.“), führt das zu Angst und Selbstzweifeln bei den Lehramtsanwärter*innen. Die Beobachter*innen können während der Diskussion im Plenum Situationen benennen, in denen es Lehramtsanwärter*innen trotz der Abhängigkeitssituation durch Tiefstatusgesten geschafft haben, Gespräche positiv zu beeinflussen, ohne dass die Mentor*in ihr Gesicht verliert oder sich übergangen fühlt.

Fazit über Eignung der szenischen Lernübung:

Lehramtsanwärter*innen trainieren in dieser Übung, wie sie auch in Abhängigkeitssituationen ihre Ansichten und Forderungen darlegen und Kompromisse finden, ohne dass sich die Gesprächspartner*in übervorteilt fühlt.

Titel der szenischen Lernübung: Oder so	Zeit: ca. 30 Min.
Kompetenzschwerpunkt: Lehramtsanwärter*innen wenden Tiefstatus im Schulalltag an.	
Material: Kriterien für einen Tiefstatus, z. B.: • Hände dicht am Körper, • Überflüssige Bewegungen, • Kichern, • Über eigene Fehler lachen, • Emotionen zeigen, • Privates erzählen, • Hinknien.	
Ablauf: Die Lehramtsanwärter*innen sammeln in Kleingruppen herausfordernde Situationen aus dem eigenen Schulalltag und einigen sich auf 1-2 Situationen, für die sie alternative Verläufe suchen wollen. Die Lehramtsanwärter*innen erspielen die Situationen parallel. Dabei kann die situationsgebende Lehramtsanwärter*in sich selbst oder auch andere Personen der Situation spielen. Wichtig ist, dass die Lehramtsanwärter*in, die die Lehrkraft in der Szene spielt, bewusst in einen Tiefstatus geht (s. Kriterien), um deeskalierend zu wirken, statt die Situation hochzuschaukeln. Die Tiefstatusgesten wirken nur dann überzeugend, wenn die Lehrkraft innerlich völlig hinter den Tiefstatusgesten steht. Dann ist sie innerlich im hohen Status. Die Lehramtsanwärter*innen wiederholen die Szene mehrfach und die jeweils anderen Personen sollen auf ihren eigenen Status im Spiel und ggf. der Veränderung des Status achten. Anschließend werden die Szenen im Plenum vorgespielt. Dabei achten die Beobachter*innen darauf: • Welche Personen sind zu sehen? • In welchem Status befindet sich jede Person? • Woran ist das zu erkennen? • Welche Statusveränderungen sind im Spiel zu sehen?	

ggf. Abwandlungen:

--

Auswertung inkl. Anmerkungen aus Eigenversuchen:

Im Reflexionsgespräch sammeln und verallgemeinern die Lehramtsanwärter*innen die Kriterien für Tiefstatusgesten. Ebenso äußern die Spieler*innen, welche Tiefstatusgesten ihnen leicht- bzw. schwergefallen sind und sie geben sich Tipps zur Umsetzung. Besonders gewinnbringend für die Lehramtsanwärter*innen ist es, wenn die Lehramtsanwärter*innen anschließend über die Wirkung der Tiefstatusgesten in Bezug auf die anderen Personen in der Situation diskutieren. In dieser Situation hilft es, wenn die situationsgebende Lehramtsanwärter*in über den Unterschied zwischen der realen und der veränderten Situation spricht und auch über die im Spiel durch die Statusveränderung anders verlaufende Situation. Anschließend reflektieren die Lehramtsanwärter*innen über die Wirkung der Tiefstatusgesten in den einzelnen Situationen.

Fazit über Eignung der szenischen Lernübung:

Innerlich einen hohen Status zu haben und nach außen einen tiefen Status einzunehmen, ist eine Haltung, die Lehramtsanwärter*innen in dieser Übung trainieren, um so in herausfordernden Situationen im Schulalltag deeskalierend und lösungsorientiert zu wirken.

Je häufiger Lehramtsanwärter*innen bewusst in den Tiefstatus gehen und Lernende damit im Status erhöhen, desto mehr werden diese Lehramtsanwärter*innen von Lernenden im Hochstatus wahrgenommen.

Wenn Lehramtsanwärter*innen bewusst einen Status einnehmen, ist damit jedoch kein Vortäuschen eines Zustands gemeint, der in Anbiederung oder Freundschaft münden sollte. Vielmehr sollen Lehramtsanwärter*innen über die Kompetenz verfügen, bewusst einen Tiefstatus zu zeigen. Es ist also eine persönliche Kompetenz, die dazu führt, dass Lernende Lehramtsanwärter*innen achten und respektieren, weil sich die Lehramtsanwärter*innen trauen, einen Tiefstatus einzunehmen, und zwar aufgrund ihres vorhandenen inneren Hochstatus. Die individuelle Stärke der Lehramtsanwärter*innen ist an dieser Stelle, dass sie bewusst auf den Einsatz des Hochstatus verzichten. Wenn Lehramtsanwärter*innen auf ein Hochstatus-Verhalten verzichten, zeigt das ihre besondere innere persönliche Stärke. Es ist z. B. in der peer-group nicht die Person, die eine Zigarette mitraucht, die starke Person, sondern die Person, die sich traut, die angebotene Zigarette abzulehnen. So erreichen Lehramtsanwärter*innen mehr Autorität und Persön-

lichkeit. Lehramtsanwärter*innen müssen nicht mehr autoritär handeln, weil sie selbst eine Autorität sind.

Auch in Elterngesprächen ist für Lehramtsanwärter*innen ein bewusstes Statushandeln empfehlenswert. Sobald Lehramtsanwärter*innen am Anfang des Gesprächs eingeschätzt haben, ob sich die Eltern im Tief- oder Hochstatus befinden, begibt sich die Lehramtsanwärter*in ein wenig unter den Status der Eltern und versucht sie dadurch zu erhöhen. Um ein erfolgreiches Gespräch zu führen, müssen Eltern von der Annahme, dass sie nur von Lehrkräften gerügt werden, abgebracht werden. Durch einen tieferen Status Argumenten gegenüber öffnen Lehramtsanwärter*innen die Eltern, statt sie durch ein Agieren im Hochstatus zu verschließen. Ein späteres Erhöhen des eigenen Status durch klare Ziel- und Zeitvorgaben ist dann möglich. Sollten Eltern oder Kolleg*innen bewusst das Gespräch suchen, um anzugreifen, ist jedoch ein klares Hochstatusverhalten wichtig und Sachverstand, um möglichst wenig Angriffspunkte zu bieten, die dazu führen könnten, dass sich die Eltern oder Kolleg*innen über die Lehramtsanwärter*in stellen wollen.⁴⁷³

6.3 Szenische Lernprozesse reflektieren – Was habe ich erreicht?

Eine professionelle Lehrkraft zu werden, bedeutet m. E. lebenslang an sich selbst und seiner Lehrerpersönlichkeit zu arbeiten. Es bedeutet als Lehrkraft lebenslang sein tägliches Tun zu beobachten und weiterzuentwickeln. Jeden Tag passiert etwas Neues im Schulalltag, das Lehramtsanwärter*innen Aufschluss darüber gibt, welche Wirkung ihr Handeln hat. Lehramtsanwärter*innen sind nicht Ausführende fremder Konzepte. Lehramtsanwärter*innen gestalten die Beziehung zu ihren Lernenden, d. h. sie gestalten den Weg, den sie mit Lernenden gehen und sie beeinflussen, was auf diesem Weg passiert. Je individueller und mutiger Lehramtsanwärter*innen ihre beruflichen Aufgaben gestalten, desto besser gelingen sie ihnen. Selbst gemachte Erfahrungen sind ein Grundkapital der Schul- und Unterrichtsentwicklung, weil diese Erfahrungen erst eine persönliche Entwicklung ermöglichen.

Es gibt keinen empirischen Beleg dafür, dass mit der Länge der beruflichen Tätigkeit als Lehrkraft auch die Reflexion- und Handlungskompetenz von Lehrkräften steigen. Tina Hascher spricht daher auch von einer „Erfahrungsfalle“.⁴⁷⁴ Dem stimme ich zu und plä-

⁴⁷³ Vgl. die Übung „Danke für ihren Besuch“ (Nr. 37) im Kapitel 6.2.4

⁴⁷⁴ Hascher 2005.

diere daher nicht nur im Vorbereitungsdienst für Lehrämter Szenisches Lernen zu initiieren, sondern in regelmäßig wiederkehrenden Intervallen allen Lehrkräften Möglichkeiten zu bieten, ihr Handeln und damit auch ihre Lehrerpersönlichkeit zu reflektieren und weiterzuentwickeln. In der COACTIV-R-Studie⁴⁷⁵ findet sich die ernüchternde Feststellung zur Relevanz von Erfahrungen bei Lehramtsanwärter*innen: Wer sich am Ende des Vorbereitungsdienstes für Lehrämter als leistungsstarke Lehrkraft erweist und ein differenziertes fachdidaktisches Wissen hat, kann im Verlauf eines Jahres seine Kompetenzen nur noch geringfügig steigern oder zumindest halten. Wer mit schwachen Leistungen den Vorbereitungsdienst für Lehrämter abschließt, bleibt in der Regel weiterhin schwach. Die COACTIV-R-Studie belegt damit die große Verantwortung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter und die Verantwortung der Seminarleitungen. Es ist die vorerst letzte regulierende Instanz, um Lehramtsanwärter*innen für die künftigen Berufsjahre kompetent zu machen. Hierzu zählt auch die Kompetenz, das eigene Handeln reflektieren zu können. Eine gute Lehramtsanwärter*in plant Unterricht, beobachtet, reflektiert und versucht dann Alternativen. Szenisches Lernen mit seinen Reflexionsprozessen kann hier einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung dieser methodischen Kompetenz leisten und den Lehramtsanwärter*innen bereits im Vorbereitungsdienst für Lehrämter Bereiche der Lehrerpersönlichkeit offenbaren, die entwicklungsbedürftig sind.

Pädagogisches Handeln genau zu beobachten und an sich selbst Kritik zu üben, fällt vielen Lehramtsanwärter*innen schwer, kann aber gelingen, wenn deutlich wird, dass es sich bei diesen Reflexionen um eine professionelle Kompetenz handelt, die bemerkenswert ist und um die Lehramtsanwärter*innen beneidet werden. Für diese Arbeit der Lehramtsanwärter*innen an sich selbst bietet der Vorbereitungsdienst für Lehrämter gute Möglichkeiten im Rahmen der Seminararbeit. Es handelt sich bei den Schulpraktischen Seminaren mit seinen Lehramtsanwärter*innen also um Lerngemeinschaften.

7 Schlussfazit, offene Fragen und Ausblick

Durch die vorliegende Arbeit fand ich in den letzten neun Jahren Antworten auf meine Fragen und eine neue Methode des Lernens im Vorbereitungsdienst für Lehrämter. Ich beobachtete Lehramtsanwärter*innen bei der Entwicklung ihrer Lehrerpersönlichkeit, indem ich sie im Rahmen dieser Arbeit dabei begleitete, wie sie ihr Verhalten im Schulalltag reflektierten und Selbstwahrnehmung stärkten. Schließlich lotete ich immer besser

⁴⁷⁵ Vgl. Kunter et al. 2011.

aus, wo die Grenzen Szenischen Lernens innerhalb des Vorbereitungsdienstes für Lehrämter liegen und wann ich Lehramtsanwärter*innen z.B. raten musste, therapeutische Hilfe zu suchen, die Szenisches Lernen nicht leisten kann.

Ich erkannte während der Untersuchung, dass sich viele Grundsätze, die ich im Szenischen Lernen mit Schüler*innen beachtet hatte, erfolgreich auf den Vorbereitungsdienst für Lehrämter transferieren lassen und erste Anwendungen dieser Lernform von den Lehramtsanwärter*innen durchweg positiv aufgenommen wurden. Ich erkannte insbesondere die Notwendigkeit für diese neue Lernform, aufgrund der aktuellen Tatsache, dass eine steigende Zahl an Quereinsteigenden im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst auf der intensiven Suche nach der eigenen Lehrerpersönlichkeit ist und sie diese auch im Vorbereitungsdienst reflektieren wollen. Hierzu kann ich, durch die vorliegende Arbeit, in der ich Szenisches Lernen als Möglichkeit der Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit vorstellte, anwendete und reflektierte, konkrete Handlungsvorschläge für den praktischen Einsatz im Vorbereitungsdienst für Lehrämter unterbreiten.

Ich erhoffe mir daher eine Resonanz sowohl aus dem Kreis der schulpraktischen Ausbildung für Lehramtsanwärter*innen, aber auch generell aus Kreisen der Erwachsenenbildung, in der bislang eine praxistaugliche Lernform, die das persönliche Handeln reflektiert und trainiert, fehlt. Es ist für mich nicht verwunderlich, dass bei der Fragestellung, die ich für diese Arbeit gewählt habe, am Ende auch Fragen unbeantwortet bleiben, wie z.B. die Fragen, ob sich eine erfolgreiche Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit langfristig feststellen lässt und wie sich die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit ggf. auch auf das Leben außerhalb des Schulalltags auswirkt. Hierzu bedarf es weiterer Forschung.

Ich untersuchte mit dieser Arbeit, welche Bereiche der Lehrerpersönlichkeit Ausbilder*innen im Vorbereitungsdienst für Lehrämter schwerpunktmäßig fokussieren müssen. Schließlich habe ich festgestellt, dass es keine eindeutigen Merkmale einer typischen Lehrerpersönlichkeit gibt, sondern dass es gerade im Vorbereitungsdienst für Lehrämter wichtig ist, dass sich die Lehramtsanwärter*innen ihrer Lehrerpersönlichkeit selbst bewusst werden, indem sie ihr tägliches Handeln im Schulalltag reflektieren und aus den Reflexionen mögliche Entwicklungen ihrer Lehrerpersönlichkeit ableiten.⁴⁷⁶ Ausbilder*innen im Vorbereitungsdienst müssen also regelmäßig während des Vorbereitungs-

⁴⁷⁶ Vgl. Kapitel 3.2.4 und 5.2.

dienstes für Lehrämter Räume zur gemeinsamen Reflexion zur Verfügung stellen und auch geeignete Methoden zur Reflexion anbieten.

In diesem Zusammenhang konnte ich in dieser Arbeit klar den Mehrwert des Szenischen Lernens für die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit nachweisen. Szenisches Lernen eignet sich für Lehramtsanwärter*innen zur Vergegenwärtigung der Erlebnisse und Erfahrungen aus dem Schulalltag, zur Reflexion der Verhaltensweisen und vor allem auch zur Suche nach bzw. zum Trainieren alternativer Persönlichkeitsmerkmale.

So hat meine Untersuchung gezeigt, dass die grundlegenden Übungen des Szenischen Lernens den Lehramtsanwärter*innen helfen, zu analysieren, wie ihre zwischenmenschlichen Beziehungen (z. B. zwischen ihnen und der Schulleitung oder ihnen und den Eltern) funktionieren⁴⁷⁷, welche Art des Auftretens sie im Schulalltag vor verschiedenen Beteiligten haben⁴⁷⁸, mit welchen verbalen und körpersprachlichen Signalen sie im Schulalltag auftreten⁴⁷⁹ und welche Umgangsformen sie dabei zeigen⁴⁸⁰.

Insbesondere herausfordernde Situationen im Schulalltag führen bei den Lehramtsanwärter*innen oft zu Zweifeln bezüglich ihres persönlichen Handelns und Verhaltens. Deshalb stand insbesondere dieser Bereich der Lehrerpersönlichkeit im Fokus meiner Untersuchungen. Ich konnte mit dieser Arbeit nachweisen, dass Szenisches Lernen für die Lehramtsanwärter*innen eine sehr hilfreiche Methode bietet, um das eigene Verhalten und Handeln in herausfordernden Situationen im Schulalltag zu reflektieren und szenisch nach alternativen Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten zu suchen und diese zu diskutieren.⁴⁸¹ Vertiefende Übungen im Szenischen Lernen können den Lehramtsanwärter*innen helfen, ihre Beziehung zu anderen Schulbeteiligten zu klären⁴⁸², verbale und nonverbale Signale in herausfordernden Schulsituationen zu analysieren und darauf zu reagieren⁴⁸³ sowie Motive herausfordernder Schüler*innen für ihr Verhalten zu deuten⁴⁸⁴. Wenn Lehramtsanwärter*innen im Vorbereitungsdienst für Lehrämter immer wieder herausfordernde Situationen durch Szenisches Lernen reflektieren, trainieren sie auch kontinuierlich ihre Fähigkeit, im Schulalltag zu kommunizieren und zu interagieren.

⁴⁷⁷ Vgl. z. B. die Übungen „Wie redest du mit mir?“ (Nr. 27) oder „Das denke ich gerade“ (Nr. 30) im Kapitel 6.2.3.

⁴⁷⁸ Vgl. z. B. die Übungen „Danke für ihren Besuch“ (Nr. 37) oder „Entschuldigung“ (Nr. 38) im Kapitel 6.2.4.

⁴⁷⁹ Vgl. z. B. die Übungen „Was sage ich dir?“ (Nr. 03) oder „Und wer bist du?“ (Nr. 10) im Kapitel 6.2.1.

⁴⁸⁰ Vgl. z. B. die Übungen „Fragen stellen und warten“ (Nr. 02) oder „Das vergisst du nie“ (Nr. 08) im Kapitel 6.2.1.

⁴⁸¹ Vgl. z. B. die Übung „So geht es weiter“ (Nr. 09) im Kapitel 6.2.1.

⁴⁸² Vgl. z. B. die Übung „Was fühlst du?“ (Nr. 29) im Kapitel 6.2.3.

⁴⁸³ Vgl. z. B. die Übung „Was meinst du eigentlich?“ (Nr. 23) im Kapitel 6.2.3.

⁴⁸⁴ Vgl. z. B. die Übung „Ein Wunder“ (Nr. 20) im Kapitel 6.2.2.

Die gemeinsame Reflexion der Lehramtsanwärter*innen stärkt dabei auch wichtige Komponenten der Lehrerpersönlichkeit, nämlich Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion.

Weiterhin untersuchte ich, welche Grenzen Szenisches Lernen im Vorbereitungsdienst für Lehrämter hat und wie ich als Seminarleiter diese Grenze erkenne und einhalte. Auch hierfür fand ich in meiner Untersuchung klare Antworten. So kann Szenisches Lernen z. B. keine kurzfristigen Verhaltensänderungen bewirken oder diese vorschreiben, sondern vielmehr langfristige Reflexionen anschieben, indem sich Lehramtsanwärter*innen ihre Problembereiche bewusst machen.⁴⁸⁵ Außerdem kann Szenisches Lernen keine therapeutischen Bedingungen herstellen, wie es z. B. in der Gestalttherapie oder in der Psychotherapie möglich ist.⁴⁸⁶ Wenn Seminarleitungen zu Spielleitungen werden, übernehmen sie zwar neue Aufgaben, grenzen sich aber auch als Spielleitung bewusst von therapeutischen Diensten ab.⁴⁸⁷

Meine Untersuchungsergebnisse zog ich aus den praktischen Umsetzungen im Vorbereitungsdienst für Lehrämter. Die Rückmeldungen meiner Lehramtsanwärter*innen und meine Beobachtungen während des Szenischen Lernens führten zu insgesamt 40 Übungen⁴⁸⁸ (aufgeteilt in vier Kategorien), die ich für die vorliegende Arbeit ausgewählt habe, weil sie sich in die praktische Seminararbeit im Vorbereitungsdienst für Lehrämter gut integrieren lassen. Meine Hoffnung ist daher, dass sich auch andere Ausbilder*innen überzeugen lassen, die in der Praxis erprobten und hier beschriebenen Übungen zum Szenischen Lernen im Vorbereitungsdienst für Lehrämter einzusetzen. Konkrete Hinweise zur Durchführung der einzelnen Übungen waren bei meiner Vor- und Nachbereitung sehr hilfreich, sodass ich die aus der Erfahrung gewachsenen Informationen auch an die Ausbilder*innen weitergeben wollte, ebenso wie mögliche Alternativen bei der Durchführung der einzelnen Übungen, um sie für unterschiedliche Bedingungen nutzbar zu machen.

Szenisches Lernen bietet also für den Vorbereitungsdienst für Lehrämter eine Lernform, mit der die Lehramtsanwärter*innen Situationen und Persönlichkeitsstrukturen aus dem Schulalltag szenisch erkunden, indem sie sich in diese einfühlen, sie reflektieren und so langfristig verändern können. Dabei bilden Lehramtsanwärter*innen für andere Schulbe-

⁴⁸⁵ Vgl. z. B. die Übung „Loben, aber wie?“ (Nr. 21) im Kapitel 6.2.3.

⁴⁸⁶ Vgl. Kapitel 3.1.2.

⁴⁸⁷ Vgl. Kapitel 1.1, 3.2.4 und 3.2.5.

⁴⁸⁸ Vgl. Kapitel 6.2.1-6.2.4.

teiligte (z.B. Schüler*innen, Kolleg*innen) auch ein Modell ab, die eigene Persönlichkeitsstruktur regelmäßig zu reflektieren, um sich dadurch weiterzuentwickeln.

Auch ich habe mich während dieser Untersuchung kontinuierlich weiterentwickelt, indem ich mein eigenes Handeln und meine eigene Lehrerpersönlichkeit in den gemeinsamen Analysen mit den Lehramtsanwärter*innen über einzelne Übungen stets auch reflektierten und aus den Erkenntnissen Konsequenzen für meine eigene Lehrerpersönlichkeit ableiten konnte.⁴⁸⁹

Die Perspektiven, wie Szenisches Lernen im Vorbereitungsdienst für Lehrämter und in der Erwachsenenbildung generell eine Möglichkeit darstellt, um die eigene Berufspersönlichkeit zu entwickeln, beschäftigen mich auch weiterhin. Es gibt immer noch zahlreiche Lehramtsanwärter*innen, die sich im Schulalltag überfordert oder handlungsunfähig fühlen, weil es für sie keine Möglichkeit gibt, während des Vorbereitungsdienstes der Lehrämter ihr Handeln und ihre Persönlichkeit gewinnbringend zu reflektieren bzw. zu trainieren. Insbesondere für die Ausbilder*innen dieser Lehramtsanwärter*innen möchte ich auch zukünftig immer wieder Szenisches Lernen als Ausbildungsmethode vorstellen und meine Erfahrungen mit dieser Lernform teilen.

⁴⁸⁹ Vgl. Kapitel 3.2.5, 6.1 und 6.2.

8 Literatur

- Allport, Gordon Willard (1959): *Persönlichkeit: Struktur, Entwicklung und Erfassung der menschlichen Eigenart*, in: Helmut von Bracken (Hrsg.), 2. Aufl., Meisenheim/Glan: Hain Verlag.
- Altrichter, Herbert (2000): Handlung und Reflexion bei Donald Schön, in: Georg Neuweg (Hrsg.), *Wissen - Können - Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen*, Innsbruck: StudienVerlag, S. 201-221.
- Altrichter, Herbert & Johannes Mayr (2004): Forschung in der Lehrerbildung, in: Sigrid Blömeke, Peter Reinhold, Gerhard Tulodziecki & Johannes Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 164-184.
- Altrichter, Herbert & Peter Posch (2007): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*, 4. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Arnold, Rolf & Horst Siebert (2003): *Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit*, 4. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Artaud, Antonin, Bernd Mattheus & Gerd Henniger (2010): *Das Theater und sein Double*, Berlin: Matthes & Seitz Verlag.
- Augustinus, Aurelius (2005): *De magistro/ Über den Lehrer*, Stuttgart: Reclam Verlag.
- Ayres, Paul, Steve Dinham & Wayne Sawyer (2000): Successful senior secondary teaching, Quality Teaching Series, scientific essay, Australian College of Education Canberra.
- Baer, Ulrich (1994): *666 Spiele für jede Gruppe für alle Situationen*, Seelze: Kallmeyer Verlag.
- Ballabene, Alfred (2019): Meditation. Betrachtendes Gehen, [online] <http://www.paranormal.de/para/ballabene/meditation/entfaltung/gehen.htm> [18.11.2019].
- Bandura, Albert (1976): *Lernen am Modell*, Stuttgart: Klett Verlag.
- Bauer, Joachim (2007): *Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern*, Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag.
- Beierwaltes, Werner (1972): Erleuchtung, in: Joachim Ritter (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, 2. Bd., Basel: Schwabe Verlag, S. 712-717.
- Berner, Hans & Rudolf Isler (Hrsg.) (2011): *Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren Verlag.
- Beyer, Hendrik (2012): Wie viel Persönlichkeit braucht ein „guter“ Lehrer? Essay zur Lehrerpersönlichkeit, Seminararbeit, Institut für Erziehungswissenschaft, Technische Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig.
- Bierly, Margaret, Christopher M. Clark, Dean Cozine, Norbert Havers, David Loeding, Penelope Peterson, Alexander Wessitsh, Doris Wesson, Philip Winne & Steven

- Zifferblatt (1974): *Teacher Training Products. The State of the Field*, Paperback, Stanford: Center for Research and Development in Teaching.
- Block, Jack (1981): Some Enduring and Consequential Structures of Personality, in: Albert Rabin (Hrsg.), *Further Explorations in Personality*, New York: Wiley-Interscience, S. 27-43.
- Blume, Wilhelm (1924): Die Schulfarm auf der städtischen Insel Scharfenberg bei Berlin, in: Franz Hilker (Hrsg.), *Deutsche Schulversuche*, Berlin: C.A. Schwetschke Verlag, S. 312-330.
- Boal, Augusto (1989): *Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*, 13. Aufl., Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.
- Böhm, Winfried & Brigitta Fuchs (2004): *Erziehung nach Montessori*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Bollnow, Otto Friedrich (1977): *Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung*, 5. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Bolton, Gavin (1990): Lernen durch und über Drama im schulischen Unterricht, in: Manfred Schewe (Hrsg.), *Drama und Theater in der Schule und für die Schule. Beiträge zur Einführung in die britische Drama- und Theaterpädagogik*, Eigenpublikation, Oldenburger VorDrucke des Didaktischen Zentrums der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Jg. 3, Nr. 111, S. 18-24.
- Bourdieu, Pierre (1997): Zur Genese der Begriffe Habitus und Feld, in: Pierre Bourdieu, *Der Tote packt den Lebenden*. Hamburg: VSA-Verlag, S. 59-78.
- Braunmühl, Ekkehard von (2006a): *Antipädagogik: Studien zur Abschaffung der Erziehung*, Leipzig: tologo Verlag.
- Braunmühl, Ekkehard von (2006b): *Zeit für Kinder. Theorie und Praxis von Kinderfeindlichkeit, Kinderfreundlichkeit, Kinderschutz*, Leipzig: tologo Verlag.
- Bräuer, Christoph (2003): Wider einen falschverstandenen Praxisbezug. Ein zweifacher Weg zur professionsbezogenen Lehrerbildung, in: *Die Deutsche Schule*. Jg. 95, Nr. 4, S. 490-498.
- Brecht, Bertolt (1970): *Über den Beruf des Schauspielers*, Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Breuer, Franz (2009): *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brezinka, Wolfgang (1993): *Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Beiträge zur praktischen Pädagogik*, 3. Aufl., München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Britton, Edward, Lynn Paine & Senta Raizen (1999): *Middle Grades Mathematics and Science Teacher Induction in Selected Countries. Preliminary Findings*, scientific essay, National Center for Improving Science Education in Washington D.C.
- Brim, Orville & Jerome Kagan (1980): *Constancy and Change in Human Development*, Harvard: Harvard University Press.

- Bromme, Rainer (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers, in: Weinert, Franz Emanuel (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Psychologie des Unterrichts und der Schule. Pädagogische Psychologie*, 3. Bd., Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 177–212.
- Brown, George Isaac & Hilarion G. Petzold (Hrsg.) (1998): *Gestalt-Pädagogik. Konzepte der integrativen Erziehung*, 2. Aufl., München: J. Pfeiffer Verlag.
- Brunke, Timo (2016): Geschichten aus dem Nichts, in: *bildungSPEZIAL*, Jg. 11, Nr. 1, S. 36-37.
- Buber, Martin (1999): *Das dialogische Prinzip: Ich und Du. Zwiesprache. Die Frage an den Einzelnen. Elemente des Zwischenmenschlichen. Zur Geschichte des dialogischen Prinzips*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Bueb, Bernhard (2008): *Von der Pflicht zu führen. Neun Gebote der Bildung*, Berlin: Ullstein Verlag.
- Buer, Ferdinand (Hrsg.) (1989): *Morenos therapeutische Philosophie. Die Grundideen von Psychodrama und Soziometrie*, Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Buer, Jürgen van & Dieter Squarra (1995): Pädagogische Freiräume. Berufliche Zufriedenheit und berufliche Belastung, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 41, Nr. 14, S. 555-577.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Eigenpublikation, Referat Öffentlichkeitsarbeit des Bundesministeriums für Bildung und Forschung Bonn.
- Bunse, Monika & Volkhard Paris (1994): *Improvisationstheater mit Kindern und Jugendlichen. Organisation, Spielgeschichten, Spielanleitung*, Reinbek b. Hamburg: Rowolth Verlag.
- Burow, Olaf-Axel (1993): *Gestaltpädagogik. Trainingskonzepte und Wirkungen*, Paderborn: Junfermann Verlag.
- Burow, Olaf-Axel & Herbert Gudjons (Hrsg.) (1994): *Gestaltpädagogik in der Schule*, Hamburg: Bergmann + Helbig Verlag.
- Carr, Wilfred & Stephen Kemmis (1986): *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*, London: Routledge Verlag.
- Caswell, Chris & Sean Neill (2003): *Körpersprache im Unterricht. Techniken nonverbaler Kommunikation in Schule und Weiterbildung*, 7. Aufl., Münster: Daedalus Verlag.
- Coburn-Staeger, Ursula (1977): *Lernen durch Rollenspiel. Theorie und Praxis für die Schule*, Frankfurt/M.: Fischer Verlag.
- Cole, Ardra (1997): Impediments to reflective practice, in: *Teachers and Teaching. theory and practice*, Jg. 2, Nr. 3, S. 7–27.
- Colli, Giorgio & Mazzino Montinari (Hrsg.) (1999): *Menschliches, Allzumenschliches. Kritische Studienausgabe*, München: DTV Verlag.

- Combe, Arno & Sylvia Buchen (1996): *Belastung von Lehrerinnen und Lehrern. Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen*, Weinheim: Beltz Juventa Verlag.
- Dann, Hanns-Dietrich (2000): Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen, in: Martin Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule*, Opladen: Leske + Budrich Verlag, S. 79-108.
- Dewey, John (1933): *How we think. A Restatement of the Realtion of Reflective Thinking to the Educative Process*, Boston: D.C. Heath and Company Verlag.
- Die Landeskonferenz der Frauenbeauftragten im Land Bremen (Hrsg.) (2014): Orientierungshilfe für eine gendergerechte Sprache an den Hochschulen im Land Bremen, Eigenpublikation der Landeskonferenz der Frauenbeauftragten und der Landesrektor_innenkonferenz im Land Bremen.
- Dirks, Una (1999): Kernprobleme im Berufsalltag von GymnasiallehrerInnen, in: Una Dirks & Wilfried Hansmann (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 24-41.
- Ditgen, Jan (2019): Unternehmenstheater in Berlin, [online] <http://www.unternehmens-theater.de/unternehmenstheater-berlin.php> [22.12.2019].
- Dreikurs, Rudolf & Vicky Soltz (2011): *Kinder fordern uns heraus. Wie erziehen wir sie zeitgemäß?*, 15. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Eichelberger, Harald (Hrsg.) (2003): *Freinet-Pädagogik & die moderne Schule*, München: Studien Verlag.
- Einsiedler, Wolfgang & Helmut Härle (Hrsg.) (1976): *Schülerorientierter Unterricht*, Donauwörth: Auer Verlag.
- Empacher, Nils (2019): Theaterpädagogik, [online] http://www.seminare-bw.de/SEMINAR-STUTT-GART-GYM,Lde/Startseite/Bereiche+_+Faecher/Theaterpaedagogik#zu4 [24.06.2019].
- Er, Susanne (2019): Unternehmenstheater, [online] <http://www.susanneer.de/unternehmens-theater/> [22.12.2019].
- Faustmann, Werner & Andrea Knupfer (2011): PeP-It - Persönlichkeitsentwicklung und Professionalisierung mit Interaktionstraining - Kompetenzorientierung in der 2. Phase, in: *SEMINAR*, Jg. 17, Nr. 1, S. 133-138.
- Fellner, Richard (2009): Konkrete Skills anstatt/gegen SVV, [online] <https://www.psychotherapiepraxis.at/pt-forum/viewtopic.php?t=9311> [22.06.2019].
- Felten, Regula von (2011): Lehrerinnen und Lehrer zwischen Routine und Reflexion, in: Hans Berner & Rudolf Isler (Hrsg.) (2011): *Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren Verlag, S. 125-140.

- Fielenbach, Bernhard (2019): Unsere Angebote für Unternehmen, [online] <http://www.theater-requisit.de/angebot/unternehmenstheater.html> [22.12.2019].
- Fischer, Holger (2019): Unternehmenstheater, [online] <https://www.confidos-akademie.de/weiterbildung/unternehmenstheater/> [22.12.2019].
- Flitner, Andreas (1996): *Spielen-Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels*, München: Piper Verlag.
- Frasch, Timo (2009): Sie haben es nur zum Lehrer gebracht?, [online] <http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/bildungspolitik-sie-haben-es-nur-zum-lehrer-gebracht-1832077.html> [22.12.2019].
- Freeman, Katherine (2013): Behavioral Skills Training, [online] <https://www.youtube.com/watch?v=HtKdCOad5pw> [22.12.2019].
- Freie Universität Berlin (Hrsg.) (2016): Leitfaden Praxissemester im Berliner Lehramtsstudium, Eigenpublikation, Dahlem School of Education der Freien Universität Berlin (DSE).
- Freie Universität Berlin (Hrsg.) (2019): Praxissemester, [online] <https://www.fu-berlin.de/sites/dse/studium/praxisanteile/Praxissemester> [05.11.2019].
- Freudenreich, Dorothea, Herbert Gräßer & Johannes Köberling (1980): *Rollenspiel*, Hannover: Schroedel Verlag.
- Fries, Artur de & Hans Häußler (1976): *Soziales Training durch Rollenspiel. Veränderungen eines Zustandes am Beispiel einer Hauptschulklasse in Berlin-Kreuzberg*, Köln & Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Iris Nentwig-Gesemann, Stefanie Peitsch, Luisa Köhler & Maraike Koch (2014): *Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik, Konzepte und Methoden*, Freiburg: FEL Verlag Forschung - Entwicklung - Lehre.
- Geppert, Melanie (2020): Big Five - fünf Dimensionen zur Persönlichkeitsbeschreibung, [online] <https://www.herder.de/leben/lebensberatung-und-psychologie/big-five/> [22.06.2020].
- Gericke, Fritz & Alena Knör (1991): Erlebnisorientiertes Lernen und Lehren am Beispiel des Rollen- und Planspiels "Kybernetien. Das Parlament entscheidet", in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Methoden in der politischen Bildung. Handlungsorientierung*. Eigenpublikation der Bundeszentrale für Politische Bildung in Bonn, S. 248-258.
- Gesing, Fritz (1992): *Theaterpraxis. Ein Leitfaden für Spielleiter und Theatergruppen*, Aachen: Meyer und Meyer Verlag.
- Goldoni, Carlo (1986): *Der Diener zweier Herren*, Leipzig: Reclam Verlag.
- Gonobolin, Fedor Nikanorovich (1970): Zum Problem der Fähigkeiten des Lehrers, in: *Probleme und Ergebnisse der Psychologie*. Jg. 10, Nr. 34, S. 79-82.

- Gordon, Thomas (2012): *Familienkonferenz. Die Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Kind*, München: Heyne Verlag.
- Gorki Theater Berlin (2019): Schule, [online] <https://gorki.de/index.php/de/gorki-x/gorki-schule> [23.11.2019].
- Grem, Susanne, Stefan Böck & Nikolaus Grem (2019): Zitate von Marcus Tullius Cicero, [online] <https://www.zitate.eu/autor/marcus-tullius-cicero-zitate/89392> [18.11.2019].
- GRIPS Theater GmbH (2019): Fortbildungsworkshops, [online] <http://www.grips-theater.de/theaterpaedagogik/fortbildungen/Fortbildungsworkshops/> [22.12.2019].
- Gruber, Hans (2006): Erfahrung als Grundlage von Handlungskompetenz, in: *Bildung und Erziehung*, Jg. 58, Nr. 2, S. 193–197.
- Gruschka, Andreas (2011): *Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht*, Stuttgart: Reclam Verlag.
- Gruschka, Andreas (2013): *Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*, Opladen: Budrich Verlag.
- Gruschka, Andreas (2014): *Lehren*, Stuttgart: Kohlhammer Verlag
- Gudjons, Herbert & Gerd-Bodo Reinert (Hrsg.) (1981): *Lehrer ohne Maske? Grundfragen zur Lehrerpersönlichkeit*, Königstein/Ts.: Scriptor Verlag.
- Gutsmuths, Johann Christoph Friedrich (1959): *Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und des Geistes*, Berlin: Sportverlag.
- Hacker, Andreas (2019): stadtlandimpro, [online] <https://stadtlandimpro.de/workshop/category/unserebusinessangebote/> [22.12.2019].
- Hafeneger, Benno (2009): Der Blick auf die Schule greift zu kurz, in: *Erwägen – Wissen – Ethik (EWE)*, Jg. 19, Nr. 2, S. 268-270.
- Hagemann, Wolfgang (2009): *Burnout bei Lehrern. Ursachen, Hilfen, Therapien*, München: Beck Verlag.
- Hammelsbeck, Oskar (1960): *Gedanken über Lehrerbildung heute*, Braunschweig: Westermann Verlag.
- Harych, Peter (2019a): Selbstevaluationsportal Klassik, [online] <https://www.isq-bb.de/wordpress/werkzeuge/selbstevaluationsportal/> [18.11.2019].
- Harych, Peter (2019b): Selbstevaluationsportale, [online] https://www.sep.isq-bb.de/de_DE/befragung/fragebogen/download/22.html [18.11.2019].
- Hascher, Tina (2005): Die Erfahrungsfalle, in: *Journal für LehrerInnenbildung*, Jg. 5, Nr. 1, S. 39-45.

- Hattie, John (2003): Teachers Make a Difference. What is the Research Evidence?, [online] https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003 [07.06.2020].
- Hattie, John, Wolfgang Beywl & Klaus Zierer (2013): *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hechler, Oliver (2017): *Feinfühlig unterrichten. Lehrerpersönlichkeit - Beziehungsgestaltung - Lernerfolg*, Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Hedderich, Ingeborg (2005): *Einführung in die Montessori-Pädagogik. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendung*, 2. Aufl., München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Heidemann, Rudolf (2003): *Körpersprache im Unterricht. Ein Ratgeber für Lehrende*, 7. Aufl., Wiebelsheim: Quelle & Meyer Verlag.
- Helming, Helene (1998): *Montessori-Pädagogik. Ein moderner Bildungsweg in konkreter Darstellung*, Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- Helmke, Andreas (2009): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*, Seelze-Velber: Kallmeyer Verlag.
- Hentig, Hartmut von (1993): *Die Schule neu denken*, München: Carl Hanser Verlag.
- Hentig, Hartmut von (1996): *Bildung. Ein Essay*, München: Carl Hanser Verlag.
- Hepp Unternehmensimpulse (2019): Unternehmenstheater, [online] <https://hepp-gfu.de/unternehmenstheater.html> [22.12.2019].
- Herrmann, Ulrich (1999): „Lehrer“—Experte und Autodidakt?, in: Ursula Carle & Sylvia Buchen (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung*, 2. Bd., Weinheim: Juventa Verlag, S. 33-48.
- Herzog, Walter & Regula von Felten (2001): Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, in: *Beiträge zur Lehrerbildung*, Jg. 19, Nr. 19, S. 17-28.
- Herzog, Walter (2011): Professionalität im Beruf von Lehrerinnen und Lehrern, in: Hans Berner & Rudolf Isler (Hrsg.), *Lehrer-Identität. Lehrer-Rolle. Lehrer-Handeln. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 49-77.
- Hoeppener, Heiko (2019): Die Big Five. Fünf Hauptdimensionen der Persönlichkeit, [online] <http://www.big-five-modell.de/big-five-persoentlichkeitsmodell/die-big-five/> [22.12.2019].
- Hofe, Lothar vom (2010): Kollegiale Praxisreflexion. Mit einer Frage in sieben Schritten in einer Stunde zu lösungsorientierten Antworten, Eigenpublikation, Schulpsychologischer Dienst in Steglitz-Zehlendorf, Berlin.
- Hoffmann, Christel (1991): Thesen. Das darstellende Spiel als ein Mittel zur Persönlichkeitsentwicklung der Kinder, in: Angela Gärtner, Ulla Korn & Hans-Werner Nickel

- (Hrsg.), *Spiel und Theater in Berlin und den neuen Bundesländern*, Eigenpublikation, LAG-Materialien 25/26, Berliner Institut für Spiel- und Theaterpädagogik, S. 12-14.
- Holm-Hadulla, Rainer M. (2019): Das Heureka-Erlebnis wird überschätzt, [online] <https://www.forschung-und-lehre.de/forschung/das-heureka-erlebnis-wird-ueberschaetzt-2386/> [22.05.2020].
- Hüller, Vera (2019): Grundlagenbildung Theaterpädagogik BuT, [online] <http://lagstb.de/grundlagenbildung-theaterpaedagogik-but> [22.11.2019].
- Hüther, Gerald (2008): *Wie aus Kindern glückliche Erwachsene werden*, 4. Aufl., München: Graefe und Unzer Verlag.
- Hüther, Gerald (2011): *Was wir sind und was wir sein könnten – ein neurobiologischer Mutmacher*, 12. Aufl., Frankfurt/M.: Fischer Verlag.
- Hurrelmann, Klaus (2016): *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*, 13. Aufl., Weinheim: Beltz Juventa Verlag.
- Internet Movie Database (2019a): Der Diener zweier Herren, [online] https://www.imdb.com/title/tt2299411/?ref_=nv_sr_3 [22.11.2019].
- Internet Movie Database (2019b): The King's Speech - Die Rede des Königs, [online] https://www.imdb.com/title/tt1504320/?ref_=nv_sr_1 [22.12.2019].
- Internet Movie Database (2019c): Willi und die Windzors, [online] <https://www.imdb.com/title/tt0118171/> [22.12.2019].
- Internet Movie Database (2019d): Der Prinz aus Zamunda, [online] <https://www.imdb.com/title/tt0094898/> [22.12.2019].
- Isler, Rudolf (2011): Verborgene Wurzeln aktueller Lehrer-Bilder, in: Hans Berner & Rudolf Isler (Hrsg.), *Lehrer-Identität. Lehrer-Rolle. Lehrer-Handeln. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 15-48.
- Jensen, Helle (2014): Klassenführung braucht Beziehungskompetenz, in: *Lernende Schule*, Jg. 17, Nr. 65, S. 13-15
- Jung, Carl Gustav (2018): *Gesammelte Werke. Psychologische Typen*, 6. Bd., 3. Aufl., Düsseldorf: Patmos Verlag.
- Johnstone, Keith (1995): *Improvisation und Theater*, Berlin: Alexander Verlag.
- Kahl, Reinhard (2014): Vom Weggucken und Hinstarren, in: *Pädagogik*. Jg. 66, Nr. 11, S. 64.
- Kansteiner, Katja, Gregor Lang-Wojtasik & Katja Kansteiner (Hrsg.) (2016): *Gemeinschaftsschule als pädagogische und gesellschaftliche Herausforderung*, Münster: Waxmann Verlag.
- Karsen, Fritz (Hrsg.) (1924): *Die neuen Schulen in Deutschland*, Langensalza: Beltz Verlag.

- Kerschensteiner, Georg (1927): *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung*, 2. Aufl., Leipzig: Teubner Verlag.
- Kindler, Wolfgang (2016): *Die Lehrerpersönlichkeit - Chance und Herausforderung: Wie Sie Ihre Rolle finden und Lernerfolg steigern*, Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Klafki, Wolfgang (2000): Kritisch-konstruktive Pädagogik. Herkunft und Zukunft, in: Jürgen Eierdanz & Armin Kremer (Hrsg.), „Weder erwartet noch gewollt“ – *Kritische Erziehungswissenschaft und Pädagogik in der Bundesrepublik Deutschland zur Zeit des Kalten Krieges*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 152–178.
- Klafki, Wolfgang (2002): *Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext. Ausgewählte Studien*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Klaue, Sarah (2011): Zum Tod von Inspektor Columbo alias Peter Falk, [online] <https://www.moviepilot.de/news/zum-tod-von-inspektor-columbo-alias-peter-falk-111215> [22.12.2019].
- Kleve, Heiko (2003): Paradigmenwechsel und „ganzheitliches“ Denken, [online] https://www.ibs-networld.de/Ferkel/Archiv/kleve-h-03-04_paradigmenwechsel.html [22.12.2019].
- Kliebisch, Udo (2011): *LehrerZiele. Kompetenzen haben. Kompetenzen vermitteln*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Knoll, Michael (2019): Schule und gesellschaftlicher Fortschritt, [online] <https://www.mi-knoll.de/40914.html> [12.12.2019].
- Korthagen, Fred, Young Mi Kim & William L. Green (Hrsg.) (2013): *Teaching and Learning from Within: A Core Reflection Approach to Quality and Inspiration in Education*, New York: Routledge Verlag.
- Kosinar, Julia (2008): Körperkompetenzen verbessern. Selbstwertgefühl und natürliche Autorität trainieren und entwickeln, in: *Pädagogik*, Jg. 60, Nr. 11, S. 20–24.
- Kosinar, Julia (2012a): Entwicklung von Handlungskompetenzen durch Videoanalyse, in: *SEMINAR*, Jg. 18, Nr. 2, S. 52-63.
- Kosinar, Julia (2012b): Körpersprache wahrnehmen, reflektieren - und verändern, in: *Pädagogik*, Jg. 64, Nr. 10, S. 24-27.
- Kosinar, Julia (2013): Videobasierte Fallanalysen als Grundlage für eine reflektierte Theoriebildung, in: *SEMINAR*, Jg. 19, Nr. 2, S. 43-51.
- Krämer-Kilic, Inge (Hrsg.), Tina Albers, Afra Kiehl-Will & Silke Lühmann (2014): *Gemeinsam besser unterrichten. Teamteaching im inklusiven Klassenzimmer*, Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Krappmann, Lothar (1975): *Soziologische Dimensionen der Identität*, Stuttgart: Klett Verlag.

- Kreter, Gabriela (2005): *Jetzt reicht's. Schüler brauchen Erziehung!*, Seelze-Velber: Kallmeyer Verlag.
- Kunter, Mareike, Jürgen Baumert, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss & Michael Neubrand (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, Münster: Waxmann Verlag.
- Lange, Wichard (Hrsg.) (1966): *Friedrich Fröbels gesammelte pädagogische Schriften. Zweite Abteilung: Friedrich Fröbel als Begründer der Kindergärten. Die Pädagogik des Kindergartens. Gedanken Friedrich Fröbels über das Spiel und die Spielgegenstände des Kindes. Neudruck der Ausgabe von 1862*, Osnabrück: Biblio Verlag.
- Lehmann, Günther K. (2004): *Die Erleuchtung: Die Unio Mystica in Philosophie und Geschichte*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Leisen, Josef, Hanna Mentges & Josef Größchen (2007): Wo und wie lernen Ausbilder, was sie können sollen?, in: *SEMINAR*. Jg. 13, Nr. 3, S. 14-27.
- Leisen, Josef (2011): Lücken gehören zum Lernen, in: *Pädagogik*, Jg. 63, Nr. 5, S. 25-29.
- Leisen, Josef (2019): Ein Lehr-Lernmodell zum Lehren und Lernen, [online] <http://www.lehr-lern-modell.de/lehr-lern-modell> [22.12.2019].
- Lencioni, Patrick (2004): *Mein Traum-Team oder die Kunst, Menschen zu idealer Zusammenarbeit zu führen*, Frankfurt/M.: Campus Verlag.
- Lenzen, Klaus-Dieter (1990): Theater macht Schule. Schule macht Theater. Eigenpublikation des Arbeitskreises Grundschule Frankfurt/M., Band 81.
- Lewin, Kurt, Ronald Lippitt & Ralph K. White (1939): Patterns of aggressive behaviour in experimental created „social climates“, in: *Journal of Social Psychology*, Jg. 9, Nr. 10, S. 271-299.
- Lindzus, Helmut, Albert Mäder & Jürgen Golenia (Hrsg.) (2013): *SEMINAR*, Jg. 19, Nr. 4.
- Lingard, Bob, Wayne Martino, Martin Mills & Mark Bahr (2002): Addressing the Educational Needs of Boys. Strategies for Schools and Teachers, scientific essay, Department of Education, Science and Training in Canberra.
- Linton, Ralph (1979): *Mensch, Kultur, Gesellschaft*, Stuttgart: Hippokrates Verlag.
- Lisop, Ingrid (1995): Effizienzsteigerung durch Pädagogik?, in: Peter Diepold (Hrsg.), *Lernen im Aufbruch. Strukturwandel und Weiterbildung in Europa*, Frankfurt/M.: GAFB Verlag, S. 137-145.
- Litt, Theodor (1965): *Führen oder wachsen lassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*, Stuttgart: Klett Verlag.
- Lohrmann, Julia (2020): Körpersprache, [online] <https://www.planet-wissen.de/gesellschaft/kommunikation/koerpersprache/index.html> [22.06.2020].

- Lortie, Dan C. (1975): *Schoolteacher. A Sociological Study*. scientific essay, University of Chicago Press.
- Lübbe, Hermann (1980): *Philosophie nach der Aufklärung. Von der Notwendigkeit pragmatischer Vernunft*, München: Econ Verlag.
- Lübbe, Hermann (1981): *Zwischen Trend und Tradition. Überfordert uns die Gegenwart?*, Zürich: Fromm Verlag.
- Lyons, Nona (2010): *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry. Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry*, New York: Springer Verlag.
- Mack, Jürgen & Nicole Pengler (2009): Die theaterpädagogische Ausbildung am Seminar Meckenbeuren, [online] http://www.semghs.fn.bw.schule.de/theater/seminarbeitrag_theater.pdf [22.05.2020].
- Maier, Hans (1981): Ableitung von Eigenschaften der Lehrerpersönlichkeit aus den Aufgabenfeldern des Unterrichts, in: Herbert Gudjons & Gerd-Bodo Reinert (Hrsg.), *Lehrer ohne Maske? Grundfragen zur Lehrerpersönlichkeit*, Königstein: Scriptor Verlag, S. 54-66.
- Martin, Jean-Pol (2011): Lange Inkubation, plötzliche Emergenz, in: Lutz Berger, Joachim Grzega & Christian Spannagel (Hrsg.), *Lernen durch Lehren im Fokus. Berichte von LdL-Einsteigern und LdL-Experten*, Eigenpublikation, Berlin: epubli Verlag, S. 21–25.
- Maslow, Abraham H. (1981): *Motivation und Persönlichkeit*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Mattenklott, Gundel (1994): Ganzheit oder Fragment. Ästhetische Bildung zwischen Heilsversprechen und Modernisierungsforderung, in: *Spiel und Theater*, Jg. 46, Nr. 152, S. 2-8.
- McCourt, Frank (2005): *Tag und Nacht und auch im Sommer*. München: Luchterhand Verlag.
- McElvany, Nele, Anja Jungermann, Wilfried Bos & Heinz Günter Holtappels (Hrsg.) (2017): *Ankommen in der Schule: Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung*, Münster: Waxmann Verlag.
- Menter, Ian, Moira Hulme, Dely Elliot, Tony Townsend, Jon Lewin, Vivienne Baumfield, Alan Britton, Mike Carroll, Kay Livingston, Margaret McCulloch, Irene McQueen & Fiona Patrick (2010): Literature Review on Teacher Education in the 21st Century, Research Report, The Scottish Government in Edinburgh.
- Meves, Christa (2003): *Verführt. Manipuliert. Pervertiert. Die Gesellschaft in der Falle modischer Irrlehren. Ursachen – Folgen – Auswege*. Gräffeling: Resch Verlag.
- Meyer, Hilbert (2004): *Was ist guter Unterricht?*, 10. Aufl., Berlin: Cornelsen Verlag.
- Meyer, Hilbert & Volker Wendt (2011): Was ist eine gute Lehrerin/was ein guter Lehrer? Versuch einer bildungstheoretischen Positionierung, in: *SEMINAR*, Jg. 17, Nr. 1, S. 59-85.

- Meyer, Hilbert, Carola Junghans & Melanie Kelter (2016): Vorüberlegungen zu einer Theorie reflexionsorientierter Lehrerbildung, in: *SEMINAR*, Jg. 22, Nr. 1, S. 10-31.
- Middeldorf, Annika (2014): Schulmanagement will gelernt sein, [online] http://www.fu-berlin.de/campusleben/lernen-und-lehren/2014/140722_schulentwicklung/index.html [22.11.2019].
- Mietzel, Gerd (2002): *Wege in die Entwicklungspsychologie. Kindheit und Jugend*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Miller, Alice (1983): *Am Anfang war Erziehung*, Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2019): Vorbereitungsdienst (Referendariat), [online] <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/Lehrkraft-werden/Vorbereitungsdienst/index.html> [22.12.2019].
- Mittelstraß, Jürgen (Hrsg.) (2013): *Zur Philosophie Paul Lorenzens*, Paderborn: Mentis Verlag.
- Molcho, Samy & Nomi Baumgartl (1990): *Partnerschaft und Körpersprache*, München: Mosaik Verlag.
- Mommert, Maja (2019): IMPROVing - Schule. Unterricht und Spaß dabei?, [online] <http://frei-wild-berlin.de/improving/> [22.12.2019].
- Moreno, Jacob Levy (2001): *Psychodrama und Soziometrie*, Gevelsberg: EHP Verlag.
- Moser, Heinz (1977): *Praxis der Aktionsforschung*, München: Kösel Verlag.
- Moser, Heinz (1995): *Grundlagen der Praxisforschung*, Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.
- Müller, Bernd (2019): Rhetorik und Lampenfieber, [online] <https://www.vhsit.berlin.de/VHSKURSE/BusinessPages/CourseDetail.aspx?id=535069> [18.11.2019].
- Müller, Hartmut & Raimund Sanio (2011): Reflexives Praxistraining (RPT). Ein Instrument zur Erweiterung von schulpraktischen Handlungsmöglichkeiten als Lehrer/in, in: *SEMINAR*, Jg. 17, Nr. 1, S. 127-132.
- Neill, Alexander Sutherland (1960): *A Radical Approach to Child Rearing*, New York: Hart Publishing Company.
- Neill, Alexander Sutherland (1969): *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Neuweg, Georg Hans (2015): *Das Schweigen der Könner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*, Münster: Waxmann Verlag.
- Nix, Carsten (1995): Erfahrungsorientierte Methoden in der politischen Bildung, in: Hanns-Fred Rathenow & Uwe Richter (Hrsg.), *Materialien zum Studium der Fachdidaktik Sozialkunde*. Eigenpublikation, Technische Universität Berlin, S. 1-18.

- Nonnenmacher, Frank (2011): Handlungsorientierung und politische Aktion in der schulischen politischen Bildung. Ursprünge, Grenzen und Herausforderungen, in: Benedikt Widmaier & Frank Nonnenmacher (Hrsg.), *Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 83-99.
- Oestreich, Paul (1923): *Die elastische Einheitsschule: Lebens- und Produktionsschule*, Berlin: C.A. Schwetschke & Sohn Verlag.
- Parizek, Marco (1997): Szenisches Lernen. Methode eines handlungs- und erfahrungsorientierten Sozialkundeunterrichts, in: Hanns-Fred Rathenow & Uwe Richter (Hrsg.), *Materialien zum Studium der Fachdidaktik Sozialkunde*, Eigenpublikation, Technische Universität Berlin.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1994): *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*, 5. Aufl., Bad Heilbronn: Klinkhardt Verlag.
- Petermann, Franz (1995): *Pädagogische Supervision*, Salzburg: Otto Müller Verlag.
- Plath, Maike (2009): *Biografisches Theater in der Schule. Mit Jugendlichen inszenieren. Darstellendes Spiel in der Sekundarstufe*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Plath, Maike (2010): *>>Spielend<< unterrichten und Kommunikation gestalten. Warum jeder Lehrer ein Schauspieler ist*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Polanyi, Michael (1985): *Implizites Wissen*, Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.
- Preiser, Siegfried (1976): *Kreativitätsforschung*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft Verlag.
- Priboschek, Andrej (2016): Beamtenbund-Umfrage: Das Ansehen des Lehrerberufs ist in den vergangenen Jahren stark gestiegen, [online] <https://www.news4teachers.de/2016/08/beamtenbund-umfrage-das-ansehen-des-lehrerberufs-ist-in-den-vergangenen-jahren-stark-gestiegen/> [22.12.2019].
- Prochnow, Michael (2013): Bauen statt ballern, [online] <https://www.op-online.de/region/obertshausen/joseph-von-eichendorff-schule-obertshausen-neuem-spielzimmer-3222798.html> [17.04.2020].
- Reich, Kersten (2006): *Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Reusser, Kurt (1999): „Und sie bewegt sich doch“. Aber man behalte die Richtung im Auge!, in: *die neue schulpraxis*, Jg. 68, Themenheft, S. 11-15.
- Richmond, Mary Ellen (1917): *Social Diagnosis*, New York: Russel Sage Found Verlag.
- Ritscher, Jörg (2019): Theater und Trainingsformate: Passgenau für Ihre Veranstaltung, [online] <https://www.theater-interaktiv.net/angebot/> [22.12.2019].
- Rogers, Carl (1983): *Freedom to learn for the 80's*. 2. Aufl., Columbus: Merrill Verlag.
- Rogers, Carl (1984): *Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität*, München: Kösel Verlag.

- Rogers, Carl (2012): *Der neue Mensch*, 9. Aufl., Stuttgart: Klett Cotta Verlag.
- Rogosch, Joachim (2001): Hirnforschung. Wie sich die Seele das Gehirn baut, [online] <https://www.tagesspiegel.de/weltspiegel/gesundheit/hirnforschung-wie-sich-die-seele-das-gehirn-baut/230846.html> [12.12.2019].
- Roth, Heinrich (1965): *Kind und Geschichte*, 4. Aufl., München: Kösel Verlag.
- Rothland, Martin (2007): *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle. Befunde. Interventionen*, Wiesbaden: Springer Verlag.
- Ruf, Urs, Stefan Keller & Felix Winter (Hrsg.) (2008): *Besser lernen im Dialog. Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis*, Seelze-Velber: Kallmeyer Verlag.
- Salomon, Alice (1926): *Soziale Diagnose*, Berlin: Heymann Verlag.
- Sander, Wolfgang (2009): Bildung und Perspektivität – Kontroversität und Indoktrinationsverbot als Grundsätze von Bildung und Wissenschaft, in: *Erwägen – Wissen – Ethik (EWE)*, Jg. 19, Nr. 2, S. 268-270.
- Saum-Aldehoff, Thomas (2007): *Big Five – Sich selbst und andere erkennen*. Ostfildern: Patmos Verlag.
- Schaarschmidt, Uwe (2011): Lehrerinnen und Lehrer zwischen Belastung und Entlastung, in: Hans Berner & Rudolf Isler, *Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren Verlag, S. 105-123.
- Schaarschmidt, Uwe (2005): *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*, 2. Aufl., Weinheim: Beltz Verlag.
- Schanz, Günther (2006): *Implizites Wissen. Phänomen und Erfolgsfaktor*, München: Hampp Verlag.
- Schaub, Heinz-Alex (2013): Die pädagogische Beziehung zwischen Schülern und Lehrern, [online] <https://docplayer.org/18143527-Die-paedagogische-beziehung-zwischen-lehrern-und-schuelern-von-heinz-alex-schaub-seminar-auf-der-eroeffnungstagung-06-07-09-2013-bad-mergentheim.html> [10.06.2020].
- Scheller, Ingo & Rolf Schumacher (1984): *Das szenische Spiel als Lernform in der Hauptschule*. Eigenpublikation, Zentrum für pädagogische Berufspraxis, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Scheller, Ingo (1986): Szenisches Spiel, in: Hans-Dieter Haller & Hilbert Meyer (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Handbuch und Lexikon der Erziehung*, 3. Bd., Stuttgart: Neske Verlag, S. 201-210.
- Scheller, Ingo (1998): *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*, 7. Aufl., Berlin: Cornelsen Verlag.
- Scheuch, Klaus, Eva Haufe & Reingard Seibt (2015): Lehrergesundheit, [online] <https://www.aerzteblatt.de/archiv/170601/Lehrergesundheit> [22.12.2019].

- Scheuerl, Hans (1975): *Theorien des Spiels*, 10. Aufl., Weinheim: Beltz Verlag.
- Schewe, Manfred (1990a): Drama-Pädagogik oder Unterricht als gestaltete Improvisation, in: *Pädagogik*, Jg. 42, Nr. 7-8, S. 54-59.
- Schewe, Manfred (1990b): Drama und Theater in der Schule und für die Schule. Beiträge zur Einführung in die britische Drama- und Theaterpädagogik, Eigenpublikation, Oldenburger VorDrucke des Didaktischen Zentrums der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Jg. 4, Nr. 111, S. 18-24.
- Schiller, Friedrich (1910): *Sämtliche Werke in zwölf Bänden*, 12. Bd., Leipzig: Max Hesses Verlag.
- Schön, Donald A. (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, New York: Basic Books Verlag.
- Schön, Donald A. (1987): *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco: Jossey-Bass Verlag.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2008): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, [online] https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf [10.06.2020].
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2014): Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften, [online] https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [10.06.2020].
- Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte Weingarten (Hrsg.) (2019): Zusatzqualifikation SpielleiterIN im pädagogischen Bereich, [online] http://gwhrs.seminar-weingarten.de/SEMINAR-WEINGARTENGWHRSLde/Startseite/Profil/Zusatzqualifikation_+SpielleiterIN+im+paedagogischen+Bereich [18.11.2019].
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2006): Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Darstellendes Spiel, [online] https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/mdb-sen-bildung-unterricht-lehrplaene-sek2-darstellendes_spiel.pdf [10.06.2020].
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (2014): Handbuch Vorbereitungsdienst, [online] https://www.berlin.de/sen/bildung/fachkraefte/lehrerausbildung/vorbereitungsdienst/handbuch_vorbereitungsdienst.pdf [10.06.2020].
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (2015): Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1-10, [online] <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/rahmenlehrplaene/implementierung-des-neuen-rahmenlehrplans-fuer-die-jahrgangsstufen-1-10/amtliche-fassung> [10.06.2020].
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (2018): Ausbildungspläne der Berliner Fachseminare. Handreichung, [online] <http://sps.be.lo-net2.de/info/infos/ausbildungsplan.pdf> [10.06.2020].

- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.) (2019a): Lehrerin oder Lehrer werden, [online] <http://www.berlin.de/sen/bildung/fachkraefte/lehrausbildung> [21.11.2019].
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.) (2019b): Berlin-Tag, [online] <https://berlin-tag.berlin/> [03.11.2019].
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.) (2019c): Einstellung von Lehrkräften, [online] <https://www.berlin.de/sen/bildung/fachkraefte/einstellungen/lehkraefte/#quereinsteiger> [21.11.2019].
- Sentürk, Jan (2012): *Schulterblick und Stöckelschuh. Wie Haltung, Gestik und Mimik über unseren Erfolg entscheiden*, Wiesbaden: Springer Gabler Verlag.
- Siebert, Horst (1998): Konstruktivismus: Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminargestaltung, Eigenpublikation, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.
- Singer, Kurt (2009): *Die Schulkatastrophe. Schüler brauchen Lernfreude statt Furcht, Zwang und Auslese*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Sinha, Charlotte (2010): *Wie finde ich mich als Lehrer? Rolle und Wirkung im Schulalltag gestalten*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Sliwka, Anne & Britta Klopsch (2011): Perspektiven der Lehrerbildung im internationalen Kontext, in: *SEMINAR*, Jg. 17, Nr. 1, S. 32-48.
- Somers, John (1995): Theatre und Drama im britischen Schulsystem. Teil 2, in: *Spiel und Theater*, Jg. 47, Nr. 155, S. 25-29.
- Spangler, Gerhard (2016): *Kollegiale Beratung. Heilsbronner Modell zur kollegialen Beratung*, Nürnberg: Mabase Verlag.
- Spinner, Kaspar (2005): Der standardisierte Schüler. Rede bei der Entgegennahme des Erhard-Friedrich-Preises für Deutschdidaktik am 27.09.2004, in: *Didaktik Deutsch*, Jg. 9, Nr. 18, S. 4-14.
- Spitzer, Manfred (2007): *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*, München: Spektrum Akademischer Verlag.
- Spranger, Eduard (1958): *Der geborene Erzieher*, Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag.
- Spranger, Eduard (1965): *Grundlegende Bildung. Berufsbildung. Allgemeinbildung*, Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag.
- Stangl, Werner (2019): Beziehungsfähigkeit. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik [online] <https://lexikon.stangl.eu/8073/beziehungsfahigkeit/> [22.12.2019].
- Stangl, Werner (2020): Reformpädagogik. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik [online] <https://lexikon.stangl.eu/2299/reformpaedagogik/> [21.06.2020].
- Stanislawski, Konstantin S. & Bernd Stegemann (2007): *Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst und an der Rolle*, Leipzig: Henschel Verlag.

- Staub, Fritz C. (2004): Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation von Wissenschaft und Praxis, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 7, Nr. 7, S. 113–141.
- Steinweg, Reiner (1991): Politisch-ästhetisches Lernen. Brecht, Schiller und die Theaterpädagogik. Eine Utopie und ihre Konkretisierung, in: Bernd Ruping, Florian Vaßen & Gerd Koch (Hrsg.), *Widerwort und Widerspiel. Theater zwischen Eigensinn und Anpassung. Situationen, Proben, Erfahrungen*. Eigenpublikation. Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater in Lingen/Hannover, S. 254-272.
- Stöcklin-Meier, Susanne (2010): *Spiel: Sprache des Herzens. Wie wir Kindern eine reiche Kindheit schenken*, München: Kösel Verlag.
- Strasberg, Lee & Wolfgang Wermelskirch (Hrsg.) (2001): *Schauspielen und das Training des Schauspielers*, 5. Aufl., Berlin: Alexander Verlag.
- Stuber, Thomas (1998): Wesen und Bedeutung des Spiels, in: *Werkspuren*, Jg. 14, Nr. 3, S. 6-11.
- Tausch, Reinhard & Anne-Marie Tausch (1978): *Erziehungspsychologie*, Göttingen, Toronto, Zürich: C.J. Hogrefe Verlag.
- Teml, Hubert & Helga Teml (2006): *Erfolgreiche Unterrichtsgestaltung. Wege zu einer persönlichen Didaktik*, Innsbruck: Studienverlag.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2003): Fachtagung Rahmenlehrplanarbeit. Protokoll einer Veranstaltung am 21.08.2003 in Berlin.
- Tepe, Marlis (2014): Welche Eigenschaften muss ein guter Lehrer haben?, [online] <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/lehrer-welche-eigenschaft-en-braucht-ein-guter-paedagoge-a-995973.html> [22.12.2019].
- Theater an der Parkaue (2019): Für Pädagog*innen. Kunstvermittlung als künstlerische Praxis, [online] <https://www.parkaue.de/kunstvermittlung/> [23.11.2019].
- Thun, Friedemann Schulz von, Kathrin Zach & Karen Zoller (2012): *Miteinander reden von A bis Z. Lexikon der Kommunikationspsychologie*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Thun, Friedemann Schulz von (2019): *Miteinander reden 1-4. Störungen und Klärungen*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Timpner, Claudia & Ruth Eckert (2016): *Körpersprache in der schulischen Kommunikation*, Heidelberg: Auer Verlag.
- Titscher, Stefan & Markus Stamm (2006): *Erfolgreiche Teams. Teams richtig einsetzen, fördern und führen*, Wien: Linde Verlag.
- Trautmann, Matthias (2004): *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tschekan, Kerstin (2011): *Kompetenzorientiert unterrichten. Eine Didaktik*, Berlin: Cornelsen Verlag.

- Tulodziecki, Gerhard & Bardo Herzig (2002): *Computer & Internet im Unterricht. Medienpädagogische Grundlagen und Beispiele*, Berlin: Cornelsen Verlag.
- Völker, Hella (1994): Theater in der Schule. Schule des Lebens. Ein Erfahrungsbericht, Eigenpublikation, Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld.
- Völkerling, Andrea (2017): Johann Heinrich Pestalozzi, [online] <https://www.bildungsserver.de/Johann-Heinrich-Pestalozzi-5285-de.html> [18.11.2019].
- Voerman, Lia (2014): Teacher feedback in the classroom, Dissertation, Universität Utrecht.
- Wagner, Anna (1995): Wenn Schüler Verantwortung spüren, in: *Pädagogik*, Jg. 47, Nr. 7-8, S. 20-24.
- Wahl, Diethelm (2005): *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Watzlawick, Paul, Janet H. Beavin & Don D. Jackson (1974): *Menschliche Kommunikation. Formen. Störungen. Paradoxien*, 4. Aufl., Bern: Huber Verlag.
- Weinert, Franz E. & Andreas Helmke (1996): Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion?, in: Achim Leschinsky (Hrsg.), *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen*, Weinheim: Beltz Verlag, S. 223–233.
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Franz E. Weinert (Hrsg.) (2001): *Leistungsmessungen in Schulen*, 2. Aufl., Weinheim: Beltz Verlag, S. 17-31.
- Widmaier, Benedikt (2016): Beutelsbacher Konsens 2.0, in: *Journal für Politische Bildung*, Jg. 6, Nr. 1, S. 150-156.
- Wucke, Katharina (2019): QuerBer. Der Quereinstieg in Berlin, [online] <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/schule/lehrerinnen-und-lehrer/einstieg-ins-lehreramt/einstieg-querber/> [22.12.2019].
- Zeiler, Ralph (2012): *Kollegiale Fallberatung in der Schule: Warum, wann und wie?*, Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Zeppenfeld, Antje (1995): Schüler sollen Schüler beraten. Forumtheater. Den Konflikt auf die Spitze treiben, in: *Deutsche Lehrerzeitung*, Jg. 108, Nr. 48, S. 5.
- Ziemen, Kerstin (2013): *Kompetenz für Inklusion. Inklusive Ansätze in der Praxis umsetzen*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.
- Zimpel, André Frank (2014): *Spielen macht schlau! Warum Fördern gut ist, Vertrauen in die Stärke ihres Kindes aber besser*, München: Gräfe und Unzer Verlag.
- Zwart, Rosanne, Fred A.J. Korthagen & Saskia Attema-Noordewier (2015): A strength-based approach to teacher professional development, in: *Professional Development in Education*, Jg. 41, Nr. 41, S. 579–596.