

Demokratie durch Improvisation

Eine theaterpädagogische Herangehensweise

Alexander Hoffelner, Peter Spindler

Universität Wien

alexander.hoffelner@univie.ac.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2025-02-10>

EINGEREICHT 30 AUG 2025

ÜBERARBEITET 02 NOV 2025

ANGENOMMEN 13 NOV 2025

Der Beitrag untersucht, wie Demokratiebildung im schulischen Alltag durch theaterpädagogische Methoden, insbesondere Improvisation, umgesetzt werden kann. Aufbauend auf dem Konzept der „Demokratie als Lebensform“ (Himmelmann, 2004) und dem Unterrichtsprinzip Politische Bildung werden demokratiepädagogische und theaterpädagogische Ansätze zusammengeführt. Ein Unterrichtsbeispiel verdeutlicht, wie improvisatorische Verfahren demokratische Lernprozesse fördern können; praktische Hinweise geben Lehrpersonen Anregungen für die eigene Anwendung.

SCHLÜSSELWÖRTER: Demokratiepädagogik, Politische Bildung, Theaterpädagogik, Improvisation

1. Einleitung

„Ich will mit dem Rucksack durch Asien reisen.“ – „Das ist viel zu anstrengend. Ich will einfach nur in ein Hotel mit gutem Essen.“ – „Aber das ist doch viel zu teuer. Lasst uns campen an einem See.“ – Alltägliche Aushandlungsprozesse wie der hier kurz skizzierte sind potenzieller Bestandteil des Alltags von jungen Menschen. Wo reisen wir hin? Was machen wir am Wochenende? Wer fragt die Lehrerin, ob wir die Schularbeit verschieben können? Offen bleibt dabei vorerst, wie diese Prozesse zu einer Entscheidung gebracht werden. Demokratisch? Oder eher autoritär? Oder in einer Form, die irgendwo dazwischen liegt? Nach gängigen Konzepten der Demokratiepädagogik ist Demokratie nicht nur ein Konzept, das auf staatlicher institutioneller Ebene zu verorten ist, sondern auch direkt im Alltag der Menschen. Im gemeinsamen Leben, Diskutieren und Entscheiden spielt sich potenziell demokratisches Handeln in ganz unterschiedlicher Form ab. Himmelmann (2004, S. 9) spricht in dem Zusammenhang von der „Demokratie als Lebensform“. Das in Österreich seit den 1970er Jahren geltende Unterrichtsprinzip Politische Bildung sieht vor, dass der Unterricht aller Lehrpersonen in allen Fächern „zur Verwirklichung und Weiterentwicklung der Demokratie“ (BMBF, 2015, S. 1) beitragen soll. Im Rahmen dieses Beitrags wollen wir deshalb den folgenden beiden Fragen nachgehen:

1. Wie kann mithilfe theaterpädagogischer Ansätze Demokratiebildung in der Schule umgesetzt werden? 2. Wie kann dies auf Basis demokratiepädagogischer und theaterpädagogischer Ansätze theoretisch konzipiert und begründet werden? Dazu wollen wir vorerst das Themenfeld Demokratie und Schule sowie seine Bedeutung skizzieren. Im Anschluss daran werden demokratiepädagogische und theaterpädagogische Grundlagen erörtert, die im Folgeschritt zusammengeführt werden sollen. Danach wird ein konkretes Unterrichtsbeispiel (inkl. Material) vorgestellt, das die davor erläuterten didaktischen Grundlagen umsetzbar macht und für Lehrpersonen unterschiedlicher Schulstufen adaptierbar ist. Praktische Hinweise aus unseren eigenen Erfahrungen mit dem theaterpädagogischen Arbeiten runden den Beitrag ab.

2. Jugend, Demokratie und Schule

Der österreichische Demokratiemonitor zeigt, dass etwa 90 % der jungen Menschen die Demokratie als bestmögliche Staatsform betrachten, aber nur die Hälfte davon meint, dass das politische System in Österreich auch gut funktioniert. Außerdem sieht sich nur ein Drittel der 16- bis 26-Jährigen im Parlament auch wirklich gut vertreten. Beide Werte haben sich in den letzten Jahren wesentlich verschlechtert (Parlament Österreich, 2025).

Dass das Thema Demokratie aber an sich wichtige Bedeutung für einen liberalen Staat und sein Bildungssystem hat, zeigt unter anderem das aktuelle Regierungsprogramm, das die Einführung des Faches Demokratiebildung vorsieht und dieses mit jährlich 10 Millionen Euro budgetiert (BKA, 2025, S.24). Das Fach soll in der Sekundarstufe 1 als eigenes Unterrichtsfach etabliert werden (BKA, 2025, S.209) – in welchem Ausmaß, bleibt vorerst offen. Demokratische Bildung soll vorerst auch durch das Unterrichtsprinzip „Politische Bildung“ gewährleistet werden (BMBF, 2015). Inwieweit dies tatsächlich von Lehrpersonen auch kompetent und bewusst umgesetzt wird, bleibt jedoch vorerst offen. Über die Generationen hinweg zeigt sich jedoch, dass zumindest der Aspekt der Partizipation in der Schule in der Vergangenheit durchaus zugenommen hat. Einer Studie zufolge gab die Generation Z (bis 22 Jahre) zu 23 % an, in der Schule oft mitbestimmen zu dürfen, und immerhin 42 % meinten, dass dies gelegentlich der Fall sei. Deutlich schlechter sehen noch die Werte für die Nachkriegsgeneration (oft: 9 %, gelegentlich: 19 %) und auch die „Babyboomer“ (oft: 10 %, gelegentlich: immerhin 37 %) aus (Zandomella, 2019, S.12). Offen bleibt jedoch, wie sich diese Partizipation konkret gestaltet bzw. was die Befragten unter Partizipation verstehen.

3. Grundprinzipien der Demokratiepädagogik

Die Demokratiepädagogik unterscheidet drei Dimensionen von Demokratie: Demokratie als Gesellschaftsform, als Herrschaftsform und als Lebensform (Himmelmann, 2004). Letztere rückt demokratische Prozesse im Alltag in den Mittelpunkt. Sie hat damit den Anspruch, besonders lebensnah und unmittelbar erfahrbar für Schüler:innen zu sein. Es geht dabei um demokratische Denk- und Handlungsweisen, die direkt im Alltag eine Rolle spielen. Dabei ist es wesentlich, dass Lernende Demokratie nicht nur kognitiv erfassen, sondern erleben können, um sie auch erlernen zu können:

Demokratiepädagogik muss bei den Schülern nicht nur kognitives Wissen anhäufen, sondern vor allem sozialmoralische Einstellungen, sozial erwünschte Handlungsbereitschaften, interaktive Kooperationen, politische Entdeckungsfreude und habituelle Sozialdispositionen wecken, pflegen und fördern. (Himmelmann, 2004, S.6)

Es geht also im Wesentlichen nicht darum, Definitionen von Demokratie zu kennen und erklären zu können, sondern Verhaltensweisen und Einstellungen zu verinnerlichen bzw. auch zu hinterfragen und kritisch zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Dafür scheinen theaterpädagogische Ansätze, wie sie im nächsten Kapitel skizziert werden, besonders geeignet. Im Prinzip steht dabei ein gemeinsamer sozialer Prozess von Lehrperson und Schüler:innen im Mittelpunkt.

Demokratiepädagogik hat einen engen Bezug zur politischen Bildung, wie sich bereits in der zitierten Formulierung aus dem Grundsatzvertrag zeigt. Nichtsdestotrotz gibt es eine anhaltende Debatte in der Wissenschaft, wie und ob diese beiden Konzepte zusammen zu denken sind bzw. wie sinnvoll die Einführung demokratiepädagogischer Ansätze war, wo es doch eine wesentlich längere Tradition der Politischen Bildung gab, die immer auch Demokratie als Aspekt mitbedacht hat (Fauser, 2011). Politische Bildung soll sich im Wesentlichen – ähnliche der „Demokratie als Lebensform“ – an den „den Lebensbezügen, Interessen und Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler“ (BMBF, 2015, S.3) orientieren. In der politischen Handlungskompetenz, die für unser Vorhaben besonders relevant erscheint, geht es u.a. um „Bereitschaft zum Kompromiss, Fähigkeit zur Kommunikation und Toleranz bzw. Akzeptanz und zur Konfliktfähigkeit“ (Krammer et al., 2008, S. 7). Diese können auch dann gefördert werden, so unsere Annahme, wenn sie in einfachen und alltäglichen Situationen simuliert und anschließend reflektiert werden. Mit diesen „Als-ob“-Situationen im Rahmen von bspw. Rollenspielen ist insbesondere die Theaterpädagogik schon lange gut vertraut.

Gleichzeitig ist darauf hinzuweisen, dass die Beziehung zwischen Demokratiepädagogik und Politischer Bildung nicht unumstritten ist. Kritische Stimmen

betonen, dass Demokratiepädagogik Gefahr laufen kann, normative Vorstellungen von „richtigem“ demokratischem Verhalten zu vermitteln, anstatt politische Urteilsfähigkeit und Kontroversität in den Vordergrund zu stellen (vgl. Grammes, 2014). Eine pädagogische Praxis muss daher stets reflektieren, ob sie demokratische Prinzipien tatsächlich lebt oder lediglich reproduziert. Das hier vorgestellte Konzept setzt deshalb auf Offenheit, Aushandlung und eigenständige Erfahrung – anstelle von normativer Belehrung.

4. Theaterpädagogik und Improvisation

Die Theaterpädagogik ist in ihrer heutigen Form wohl in den späten 1960er Jahren entstanden. Seitdem und vor allem in den letzten Jahrzehnten hat sich die Theaterpädagogik sowohl in Theaterbetrieben als auch in Wissenschaft, Forschung und Schule immer mehr etabliert (Vaßen, 2016, S. 87–90). Dennoch hat sie vor allem in der Schule im Unterschied zu den anderen beiden künstlerischen Fächern, der bildenden Kunst und der Musik, noch deutlichen Aufholbedarf, sodass Julia Köhler (2022) vor wenigen Jahren fragte: „Wer hat Angst vor dem Fach Theater?“ Eine flächendeckende Institutionalisierung ist bis heute ausständig.

Dennoch sind theaterpädagogische Ansätze und Methoden im schulischen Unterricht auf ganz unterschiedliche Art und Weise vorzufinden. Es liegen Konzepte zur Sprachförderung, für humanwissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Fächer und auch überfachliche Materien wie Bildung für nachhaltige Entwicklung und Medienbildung vor, in denen theaterpädagogische Methoden eingesetzt werden (Hoffelner, 2023, S. 122–123). Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, theatrale Arbeitsweisen in den bereits etablierten künstlerischen Fächern umzusetzen, um damit auch die Synergien zu nützen, welche die Kombination der jeweiligen künstlerisch-pädagogischen Bereiche mit sich bringt (Hoffelner & Laven, 2024).

Ein Grundaspekt theatricaler Arbeitsweisen ist, dass sie an den Ideen, dem Wissen und Handeln der Lernenden ansetzen (McLauchlan, 2011, S. 43). Lehrende stellen dabei einen bestimmten Rahmen zur Verfügung, in dem theatrical gearbeitet wird. Am ehesten entspricht diese Arbeit der „problem posing method“ nach Paulo Freire (1970/2017, S. 50–59): In diesem Ansatz definieren Lehrende und Lernende ein offenes Problem oder eine Frage, an der sie kooperativ arbeiten, ohne vorher bereits mögliche Antworten zu kennen. Das konterkariert das immer noch gängige und verbreitete Konzept der „known-answer-questions“ (Mehan, 1979; Schindler et al., 2019, S. 426). Dabei stellen Lehrpersonen überwiegend Fragen, auf die sie selbst schon die Antwort wissen und dann nur mehr bewerten, ob Schüler:innen diesen Antworten entsprechen. Mit Freire wäre das dem „banking concept of education“ (Freire, 1970/2017, S. 44–59) zuzuschreiben, bei dem Lehrpersonen lediglich das eigene Wissen in die Köpfe der Schüler:innen übertragen. Das stellt ein im Wesentlichen autoritäres System an Bildung dar, das dem eigenständigen

und kritischen Denken und Lernen der Schüler:innen keinen Platz einräumt. Im Unterschied dazu soll die „problem posing method“ das eigenständige Handeln der Lernenden fördern und in den Mittelpunkt stellen und diese als „critical co-investigators“ (Freire, 1970/2017, S.54) der Lehrpersonen betrachten. Nach Freire (1970/2017, S.54) sollen Lehrer:innen bei der „problem posing method“ die Bedingungen dafür schaffen, dass dogmatisches Wissen durch Vernunftwissen ersetzt wird, das von allen am Lernprozess Beteiligten gemeinsam kreiert wird. In diesem Sinne kann auch theaterpädagogisches Arbeiten als Forschungstheater in Schulen funktionieren. Damit entsteht ein gemeinsamer Raum, um Antworten auf grundsätzlich offene Fragen zu finden. Im Sinne von Michel Foucault entstehen dadurch heterotopische Zonen, verstanden als Räume, „die ihre eigene alternative Realität hervorbringen und damit die Welt um sie herum infrage stellen“ (Gunsilius & Roms, 2024, S.27). Die Aufgabe der Lehrperson kann es dann nicht sein, bereits fertige Antworten und Erklärungen zu liefern, sondern die Lernenden bestmöglich darin zu begleiten, eigene Antworten zu entwickeln und im theatralen Spiel zu erproben sowie anschließend zu reflektieren.

Ein weiteres Kerncharakteristikum theatralen Arbeitens ist das Spiel. Spielen bedeutet den bewussten Einstieg in eine eigene Realität:

Das Spiel zeichnet sich durch räumliche und zeitliche Begrenztheit, durch Wiederholbarkeit und Einmaligkeit aus, es durchbricht das normale, alltägliche Leben, baut sich unverfügbar und ereignishaft auf, setzt dabei auch Handlungs- und Denkformen des Alltags außer Kraft und entlässt den Spielenden dann wieder in sein gewöhnliches Leben. Auch wenn viele Fähigkeiten beim Spielen erworben werden, so ist dieser Erwerb nicht das Ziel des Spiels. Gespielt wird um des Spielens willen, nicht um eines Nutzens willen, der außerhalb des Spiels liegt. (Stenger, 2014, S. 267)

Im Spiel können die Lernenden in „Als-ob“-Situationen handeln. Sie können damit Erfahrungen machen, die sie möglicherweise im echten Leben so nicht machen können. Das verdeutlicht das enorme Bildungspotenzial theaterpädagogischer Methoden. Handlungen, die im Spiel gemacht werden, haben keine Auswirkungen auf die Realität außerhalb des Spiels. Handlungen werden „in einem handlungsenthobenen Raum simuliert“ (Köhler, 2017, S.123). Die dort gemachten Erfahrungen können im Anschluss analysiert und reflektiert werden. Dabei steht das leibliche Lernen im Mittelpunkt: Körperbewegungen, Gefühle, Gedanken, usw. Theatrales Lernen ist damit ein „whole-person approach“ (Alter, 2021, S.81). Es unterscheidet sich damit klar von einem „traditionellen“ Schullernen, das vor allem kognitive Aspekte in den Vordergrund rückt. Durch den leiblichen Ansatz ist das Lernen auch wesentlich nachhaltiger, wie neurowissenschaftliche Studien zeigen (Sambanis & Walter, 2020, S.9–14).

Ein weiteres Spezifikum theaterpädagogischer Arbeit ist es, dass Aneignung und Anwendung zusammenfallen (Klepaki & Zirfas, 2013, S.173). Man kann also nicht zuerst Theaterspielen lernen, um es dann umzusetzen, sondern man lernt, indem man es tut. Dabei kann es unterschiedliche Schwerpunktsetzungen geben. Theatrale Methoden können eingesetzt werden, um das Theaterspielen selbst zu lernen oder um andere Kompetenzen damit zu fördern, bspw. politische Kompetenzen. Sie können auch im Rahmen Ästhetischer Bildung eingesetzt werden. Dann steht die eigene (Sinnes-)Wahrnehmung und ihre Bedeutung für das lernende Individuum im Mittelpunkt. Außerdem kann auch die kulturelle Dimension des Theaters relevant sein, womit das theatrale Spiel in seiner gesellschaftlichen Bedeutung in den Mittelpunkt rückt (Pinkert, 2011). Im Rahmen des hier vorliegenden Konzeptes ist es vor allem relevant, dass theatrale Ansätze als Mittel zum Zweck eingesetzt werden (Pinkert, 2011, S.120), um soziale und politische Kompetenzen zu fördern.

Theaterpädagogische Prozesse verfolgen in den seltensten Fällen – wie das im „klassischen“ Schultheater der Fall sein mag – ein fertiges Skript, das unter Anleitung einer Lehrperson einstudiert wird. Sie sind hingegen offen für die theatralen Handlungen der Lernenden:

Da sich jegliches theaterpädagogische Arbeiten einem bestimmten Grad an Offenheit verschreibt, der schon dadurch gegeben ist, dass theaterpädagogisches Arbeiten an den Lernenden und deren Ideen und Handeln ansetzen möchte, spielt die Improvisation in der theaterpädagogischen Arbeit immer eine Rolle, auch wenn dies durch den jeweiligen Ansatz oder die Methode nicht explizit gemacht wird. (Hoffelner, 2023, S.122)

Improvisation bedeutet, dass in menschlichen und theatralen Handlungen im Moment erst Entscheidungen getroffen werden, die dann in Handlungen umgesetzt werden können. Sie betont damit das kreative Potenzial menschlicher Handlungen (Joas, 2012) und verweist darauf, dass Menschen im Prinzip nie vorab eine Handlung vollständig planen können und jede Situation immer unvorhersehbar ist (Kurt, 2012). Theaterpädagogische Methoden bieten Lernenden die Möglichkeit, im Rahmen einer Struktur (das Thema, die Methode, die Übung, etc.) dennoch frei zu improvisieren. Abseits dieser methodischen Improvisation kann auch das Handeln von Lehrpersonen im Unterricht im Allgemeinen als Improvisation konzipiert werden, was der grundsätzlichen Offenheit und Ungewissheit von unterrichtlichem Handeln gerecht würde (Hoffelner, 2023) und auch Unterricht per se demokratischer erscheinen ließe (Hoffelner, 2024).

5. Zwischenfazit: Demokratiepädagogik durch Theater

Wenn Demokratiepädagogik erstens Demokratie als Lebensform und damit demokratisches Denken und Handeln im Alltag fokussieren möchte und zweitens nicht nur kognitives Wissen, sondern auch Einstellungen und Handlungsweisen in den Mittelpunkt stellen will, dann kann im Sinne einer „problem posing method“ den Schüler:innen die Möglichkeit gegeben werden, selbstständig zu denken, zu handeln und das zu reflektieren.

Theaterpädagogische Ansätze erscheinen hier durch ihre Subjekt- und Erfahrungsorientierung gut geeignet. Sie können Räume eröffnen, in denen Handeln erprobt und anschließend reflektiert werden kann, in denen Perspektiven gewechselt und damit über den Dialog mit den und dem Anderen gelernt werden kann (Klepaki & Zirfas, 2013, S.176–178; Vaßen, 2016). Im gemeinsamen szenischen Improvisieren hat die Lehrperson anleitende bzw. moderierende Funktion und kennt nicht die richtige Lösung. Damit kann ein Ansatz, der Improvisation in den Mittelpunkt pädagogischer Interaktionen stellt, per se demokratischer erscheinen (Hoffelner, 2024) und ermöglichen, ganz konkret und alltagsnahe Demokratiebildung im schulischen Unterricht umzusetzen.

6. Lasst uns auf Urlaub fahren – ein konkretes Praxisbeispiel

Nun kommen wir zu unserem konkreten Beispiel. Im Folgenden sollen dazu die didaktischen Grundlagen, ein idealtypischer Ablauf sowie mögliche Überlegungen aus der Praxis erläutert werden.

6.1. Didaktische Überlegungen

Die Improvisationen auf Basis von Rollenkarten schaffen einen Rahmen, in dem sich demokratische Prozesse exemplarisch erproben lassen. Zum einen eröffnen sie ein Feld der **Mehrperspektivität**: Jede Rolle verkörpert eine eigene Haltung und bringt unterschiedliche Interessen in die Diskussion ein. Dadurch wird sichtbar, dass Demokratie nicht auf Konformität beruht, sondern auf der produktiven Koexistenz vielfältiger Stimmen. Zum anderen entsteht durch diese Unterschiedlichkeit ein **Konflikt- und Aushandlungsprozess**, der für demokratisches Handeln grundlegend ist. Lernende erleben, dass es nicht darum geht, Differenzen zu vermeiden, sondern durch kommunikative Verhandlung gemeinsam eine Entscheidung zu treffen.

Damit verbunden ist die Förderung **kommunikativer Kompetenzen**. Im Spiel werden Formen des Zuhörens, Argumentierens und Überzeugens erprobt, ebenso wie die Fähigkeit, Kompromisse auszuhandeln oder Rücksicht auf andere Sichtweisen zu nehmen. Diese Aspekte greifen die Idee von Paulo Freires „problem

posing method“ auf, in der Lernende nicht durch vorgegebene Lösungen geführt, sondern mit einer offenen Fragestellung konfrontiert werden, die sie gemeinsam bearbeiten. Demokratie wird hier nicht als statisches Modell vermittelt, sondern als **prozesshafte Praxis**, die in der gemeinsamen Handlung erarbeitet wird.

Die szenischen Improvisationen eröffnen eine Erfahrung von Partizipation und Handlungsorientierung. Alle Teilnehmenden sind gleichberechtigt in die Entscheidungssituation eingebunden. Demokratie wird dadurch nicht nur als abstraktes Konzept vermittelt, sondern in performativer Weise praktiziert und unmittelbar erfahrbar gemacht.

6.2 Methodische Abfolge: Wohin geht die Reise?

In der folgenden Szene geht es darum, sich als Gruppe von Lernenden, die in bestimmte Rollen schlüpfen, auf das Ziel und die Art einer Urlaubsreise zu einigen. Die Lehrperson übernimmt die Anleitung, hält sich aber danach aus der Situation heraus und überlässt den Spielenden die Aushandlungsprozesse. Diese können *coram publico* oder in Kleingruppen durchgeführt werden.

Im ersten Schritt bekommen die Schüler:innen mithilfe des Anhangs folgende Aufgabe: Lesen Sie Ihre Rollenkarte aufmerksam durch. Überlegen Sie sich, wie Ihre Figur sich bewegt, spricht, handelt und argumentiert. Arbeiten Sie in der Gruppe die Szene „Wohin geht die Reise?“ aus. Dazu kann in Standbildern begonnen werden. Dabei verwenden die Schüler:innen ihre Körper im „Freeze“ – also ohne Bewegung. Vier Standbilder sollen folgende Aspekte zeigen:

- **STANDBILD 1: ORT** – Wo findet die Szene statt?
- **STANDBILD 2: PROTAGONISTEN** – In welchem emotionalen Zustand befinden sie sich zueinander?
- **STANDBILD 3: KONFLIKT** – Was ist der zentrale Konflikt?
- **STANDBILD 4: ENDE/IST-ZUSTAND** – Was ist die (vorläufige) Lösung des Konflikts?

In weiterer Folge können die Standbilder dem Publikum gezeigt und anschließend zu einer Szene verbunden werden, bspw. indem zwischen den Standbildern Bewegungen zum nächsten Standbild vollzogen werden oder indem die einzelnen Teile des Standbildes zu Wort kommen dürfen. Das Publikum hat die Möglichkeit, eigene Interpretationen zu den dargestellten Standbildern zu äußern.

Im Anschluss daran kann die Szene als Improvisation gespielt werden. Dazu können sich die Schüler:innen in ihren Rollen zusammensetzen oder auch stehen und in einen improvisierten Dialog treten. Das Ziel ist dabei, dass sie zu einer Entscheidung hinsichtlich des Urlaubs kommen. Wie diese getroffen wird, ist dabei natürlich vorerst offen und zeigt sich erst in der szenischen Interaktion. Um die Ergebnisse der Gruppen, sofern parallel gespielt wird, festzuhalten, kann pro Gruppe dann der Verlauf grob skizziert werden. Dabei können folgende Fragen helfen: Wel-

che Vorschläge waren im Raum? Wie sind die Figuren mit den Vorschlägen umgegangen? Welche Entscheidung wurde getroffen? Wie wurde die Entscheidung getroffen?

Die anschließende Reflexion rückt den Entscheidungsprozess in den Mittelpunkt. Fragen könnten dabei sein:

- Wie kommen Sie als Gruppe zu Entscheidungen?
- Stimmen sie ab, bauen Sie auf einen Konsens oder entwickeln Sie andere Methoden?
- Ist es Ihnen wichtig, alle Meinungen und Perspektiven zu berücksichtigen?
- Wie können Sie Ihre Körperlichkeit, Atmung und Emotionen einsetzen?

Weitere Fragen können den Fokus auf demokratische Prozess rücken:

- Welche demokratischen Prozesse haben Sie erlebt?
- Welche demokratischen Prinzipien (z.B. Gleichberechtigung, Meinungsfreiheit, Mehrheitsentscheidungen) haben Sie in der Gruppe erlebt?
- Wie haben Sie Konflikte oder Meinungsverschiedenheiten gelöst? Inwiefern war der Prozess fair und respektvoll?
- Gab es Machtstrukturen oder Rollenverteilungen, die den Entscheidungsprozess beeinflusst haben?
- Wie sind Sie mit Zeitdruck oder anderen Herausforderungen umgegangen?
- Was könnten Sie beim nächsten Mal verbessern, um den Prozess noch demokratischer zu gestalten?

Die Reflexion kann in den Gruppen oder in der Großgruppe erfolgen. Wenn gewünscht, kann noch eine zweite Runde gespielt werden und auf Basis der Reflexionen versucht werden, den Prozess bzw. die Diskussion nun noch etwas demokratischer zu gestalten als im vorherigen Durchlauf.

Aufbauend auf dem Konzept können Schüler:innen bzw. Lehrpersonen auch selbst andere Settings mit anderen Themen schaffen. Dazu bedarf es eines kontroversen Themas, verschiedener Rollen mit unterschiedlichen Perspektiven und unterschiedlicher Involviertheit sowie Hinweise auf Verhalten und Charakter der Figuren. Diese sollten, um bestmöglich Kontroversität im Sinne des Beutelsbacher Konsens (Grammes, 2014) zu gewährleisten, möglichst differenziert sein.

6.3 Hinweise aus der Praxis für die Praxis

Theaterpädagogisches Arbeiten braucht Zeit und muss in schulischem Unterricht erst schrittweise etabliert werden. Es bietet sich deshalb an, mit niedrigschwelligen Warm-Up und Einstiegsübungen langsam an das theatrale Arbeiten heranzuführen. Darüber hinaus möchten wir darauf hinweisen, dass theatrale Übungen im Unterricht auch im Sinne einer Diagnostik Auskunft über das Denken und

Handeln von Schüler:innen geben kann (Hoffelner, 2020, S. 66–67). Im theatralen Handeln zeigt sich, wie Schüler:innen über ein bestimmtes Thema denken, welche Bilder und Assoziationen dazu auftreten und welche Handlungsmöglichkeiten den Schüler:innen zur Verfügung stehen. Diese können Hinweise darauf geben, wie zukünftige Stunden aufbereitet werden könnten, indem sie bewusst die Sichtweisen der Schüler:innen als Grundlage dafür heranziehen.

Notwendige Voraussetzung für ein Einlassen auf den theatralen Prozess stellt ein sicherer Rahmen dar, der insbesondere frei von Bewertungen und vor allem Abwertungen von Personen und ihren Handlungen ist. Die Lehrperson hat nicht nur anfangs die grundsätzlichen Regeln dafür zu erläutern (z.B. Sprechen aus der Ich-Perspektive, Fokus auf Beobachtung statt Bewertung, Gesprächsregeln, ...), sondern auch auf ihre Einhaltung zu achten bzw. die Schüler:innen dazu einzuladen, sich daran zu halten. Dabei spielt auch der Aspekt der Benotung eine Rolle. Die Benotung von theatralen Übungen in der Schule kann zusätzlichen Druck erzeugen und den kreativen Prozess einschränken und ist damit – wenn überhaupt – mit größter Sorgfalt durchzunehmen. Gerade in den ersten Auseinandersetzungen empfehlen wir, davon aber Abstand zu nehmen.

Auch räumlich erfordert das Theaterspiele eine andere Anordnung als sie möglicherweise in vielen Klassenzimmern noch vorherrscht. Tische und Stühle, die in Richtung Tafel aufgestellt sind, sind dabei selten sinnvoll. Die Lehrperson sollte sich deshalb vorab überlegen, wie sie den Raum so gestalten möchte, um die theatralen Prozesse gut ermöglichen zu können. Sofern möglich kann auch ein Raumwechsel sinnvoll sein, um den Schüler:innen zu verdeutlichen, dass diese Form von Arbeit wenig mit dem traditionellen Sitzen, Schreiben und Ausführen von Übungen zu tun hat, das sie möglicherweise gewöhnt sind.

7. Conclusio

Demokratiepädagogische und theaterpädagogische Ansätze vereinen ein paar ähnliche grundsätzliche Prinzipien. Lernen kann und soll an den Schüler:innen orientiert werden und sich nicht darauf beschränken, fertige Lösungen für Probleme zu präsentieren. In einem idealerweise partizipativen Prozess sollen Lernende und Lehrende gemeinsam Lösungen entwickeln, erproben und reflektieren. Dafür eignet sich der grundsätzlich ergebnisoffene theaterpädagogische Prozess besonders, wenn bestimmte Aspekte wie die Rolle der Lehrperson oder auch der sichere Rahmen angemessen gestaltet werden. In lebensnahen Situationen kann dann „Demokratie als Lebensform“ erfahrbar gemacht werden und zur Weiterentwicklung der eigenen Kompetenz in einer Demokratie beitragen.

Eine demokratisch-partizipative Arbeitsweise, wie wir sie hier vorgestellt haben, kann nicht nur als Unterrichtsmethode, sondern auch als Möglichkeit der Stückentwicklung im Sinne des „Devising Theatre“ eingesetzt werden (Hoffelner

& Spindler, 2024). So bietet es sich an, dieses Konzept auch im Rahmen der Unverbindlichen Übung „Darstellendes Spiel“ zu nutzen und daraus tatsächlich eine Bühnenaufführung zu entwickeln. In Abwandlung kann das Konzept aber auch zu ganz unterschiedlichen Themen in unterschiedlichen Fächern angewendet werden.

Das vorliegende Konzept sollte zeigen, wie demokratisches Lernen und politische Handlungskompetenz ganz konkret am Beispiel einer Alltagssituation aus dem Leben der Schüler:innen verwirklicht werden kann. In einem Wechsel von theatralen Spiel und Reflexion wurde damit das Ziel verfolgt, die Schüler:innen in der Entwicklung ihrer demokratischen und politischen Kompetenzen zu fördern und damit die „Demokratie als Lebensform“ in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen.

Hinweis zur Verwendung von ChatGPT

Zur Unterstützung bei der Erstellung dieses Beitrags wurde das Sprachmodell *ChatGPT* (OpenAI) eingesetzt. Es diente ausschließlich zur sprachlichen Optimierung (Rechtschreibung, Grammatik) sowie zur formalen Anpassung des Literaturverzeichnisses an die geltenden Richtlinien der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPs). Inhaltliche Argumentationen, Analysen und Interpretationen stammen von den Autoren.

Literaturverzeichnis

- Alter, G. (2021). Theatricality of visual literature – EnACTing picturebooks. In C. Lütge & M. von Blanckenburg (Hrsg.), *Drama in foreign language education: Texts and performances* (S. 79–96). Wien: LIT.
- Biesta, G. (2011). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- BKA – Bundeskanzleramt Österreich. (2025). Jetzt das Richtige tun. Für Österreich. *Regierungsprogramm 2025–2029* [PDF]. https://www.bundeskanzleramt.gv.at/dam/jcr:8d78b028-70ba-4f60-a96e-2fca7324fd03/Regierungsprogramm_2025-2029.pdf
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Frauen. (2015, 22. Juni). *Unterrichtsprinzip Politische Bildung. Grundsatzerlass 2015* (Rundschreiben Nr. 12/2015, BMBF-33.466/0029-/I/6/2015) [PDF]. https://www.politik-lernen.at/dl/optm-JKJKoOoOnJqx4LJK/2015_12_pdf
- Fauser, P. (2011). Demokratiepädagogik und politische Bildung – Spannungsverhältnis oder Ergänzungsnotwendigkeit? In W. Beutel & P. Fauser (Hrsg.), *Demokratiepädagogik: Lernen für die Zivilgesellschaft* (S. 16–41). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Freire, P. (1970/2017). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin.

- Grammes, T. (2014). Kontroversität. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch Politische Bildung* (4. Aufl., S. 266–274). Wochenschau.
- Gunsilius, M. & Roms, H. (Hrsg.). (2024). *Forschungstheater – Experimente für ALLE* (Bd. 10, Reihe Postdramatisches Theater in Portraits, S. 152). Berlin: Alexander.
- Himmelmann, G. (2004). Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? In W. Edelstein & P. Fauser (Hrsg.), *Beiträge zur Demokratiepädagogik* (Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“). Berlin. Online verfügbar unter <https://www.pedocs.de/volltexte/2008/216/pdf/Himmelmann.pdf>
- Hoffelner, A. (2020). Creative Power durch Improvisation im Unterricht. Improvisationsspiele und ihr Potenzial für einen zeitgemäßen historisch-politischen Unterricht. *geschichte für heute. Zeitschrift für historisch-politische Bildung*, 1/2020, 61–76.
- Hoffelner, A. (2023). *Pädagogische Improvisation: Theoretische Konzeption und empirische Rekonstruktionen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hoffelner, A. (2022). Improvisationstheater und Bildung. Das Bildungspotenzial der Ansätze von Viola Spolin, Keith Johnstone und Augusto Boal. In A. Hoffelner & J. Köhler (Hrsg.), *TheaterPädagogik.Schule* (S. 75–87). Innsbruck: StudienVerlag (Schulheft, 187).
- Hoffelner, A. (2024). Zum Verhältnis von Pädagogischer Improvisation und Demokratiepädagogik: Der Versuch einer Begründung auf Basis transformatorischer Bildungsprozesse. In J. Mühlbauer, M. Adler, L. Feurstein & F. Jilek-Bergmaier (Hrsg.), *Transformation, Demokratie und Politische Bildung* (S. 87–100). Innsbruck: StudienVerlag (Schulheft, 195).
- Hoffelner, A. & Laven, R. (2024). An der Schnittstelle von bildender Kunst und Theater: Eine interdisziplinäre didaktische Annäherung zwischen Theorie und Praxis. *Pädagogische Horizonte*, 8(1), 135–148. <https://doi.org/10.17883/paho-2024-01-10>
- Hoffelner, A. & Spindler, P. (2024). UNDER CONSTRUCTION: Raum – Transformationen performen! *Zeitschrift für Theaterpädagogik. Korrespondenzen*, 40(84), 46–48.
- Joas, H. (2012). *Die Kreativität des Handelns* (4. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft).
- Klepaki, L. & Zirfas, J. (2013). *Theatrale Didaktik: Ein pädagogischer Grundriss des schulischen Theaterunterrichts*. Weinheim/Basel: Beltz (Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung).
- Krammer, R., Kühberger, C. & Windischbauer, E. (2008). Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen: Ein Kompetenz-Strukturmodell (Kurz-Langversion). Im Rahmen der Demokratie-Initiative der Bundesregierung. *Politik-lernen.at*. https://www.politik-lernen.at/dl/MosrJKJKoMNkNJqx4KJK/Kompetenzmodell_Politische_Bildung_Kurz-Langversion_2008-03-18.pdf

- Köhler, J. (2017). *Theatrale Wege in der Lehrer/innenbildung: Theaterpädagogische Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden*. München: ko-paed.
- Köhler, J. (2022). Wer hat Angst vor dem Fach Theater? In A. Hoffelner & J. Köhler (Hrsg.), *Theater.Pädagogik.Schule* (S. 44–50). Innsbruck: StudienVerlag (Schulheft, 187).
- Kurt, R. (2012). Improvisation als Grundbegriff, Gegenstand und Methode der Soziologie. In U. Göttlich & R. Kurt (Hrsg.), *Kreativität und Improvisation* (S. 165–186). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- McLauchlan, D. (2011). What makes a great high school drama teacher? In S. Schonmann (Hrsg.), *Key concepts in theatre/drama education* (S. 39–44). Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Mehan, H. (1979). „What time is it, Denise?“: Asking known information questions in classroom discourse. *Theory Into Practice*, 18(4), 285–294.
- Parlament Österreich. (2025, 24. Januar). *Demokratie Monitor: Jugendliche vertrauen politischen Institutionen immer weniger* (Parlamentskorrespondenz Nr. 20). https://www.parlament.gv.at/aktuelles/pk/jahr_2025/pk0020
- Pinkert, U. (2011). The concept of theatre in theatre pedagogy. In S. Schonmann (Hrsg.), *Key concepts in theatre/drama education* (S. 119–123). Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Sambanis, M., & Walter, M. (2020). *In motion. Theaterimpulse zum Sprachenlernen: Von neuesten Befunden der Neurowissenschaft zu konkreten Unterrichtsimpulsen* (2. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Schindler, A.-K., Holzberger, D., Stürmer, K., Knogler, M. & Seidel, T. (2019). Soziale Interaktion und Kommunikation. In D. Urhahne, M. Dresel & F. Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf* (S. 421–437). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-662-55754-9_21
- Stenger, U. (2014). Spiel. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 267–274). Wiesbaden: Springer VS.
- Vaßen, F. (2016). Die Vielfalt der Theaterpädagogik in der Schule – Theater und theatrale Ausbildung im Kontext des Lehrverhaltens, als Unterrichtsmethode und als künstlerisch-ästhetisches Fach. In S. Even & M. Schewe (Hrsg.), *Performatives Lehren, Lernen, Forschen* (Bd. III, S. 87–112). Berlin: Schibri.
- Zandonella, M. (2019). Demokratie ist nicht gleich Demokratie. *Informationen zur Politischen Bildung*, 44, 5–14.

Anhang Rollenkarten

| | |
|--|---|
| <p>Rollenkarte 1 – Der Abenteurer/die Abenteurerin</p> <p>Charakter: mutig, energiegeladen, risikofreudig Bedeutung des Themas: sehr wichtig (möchte unbedingt Action-Urlaub) Energielevel: hoch Verhalten: laut, begeistert, drängt die Gruppe zu Entscheidungen Inhalt (Ideen): „Lasst uns mit dem Rucksack durch Asien reisen!“ „Nur am Strand liegen ist doch voll langweilig.“ Handlung: steht öfter auf, gestikuliert wild, tippt auf Handy, um Orte zu zeigen</p> | <p>Rollenkarte 2 – Der/die Sparsame</p> <p>Charakter: vorsichtig, realistisch, pragmatisch Bedeutung des Themas: wichtig, aber von Geld abhängig Energielevel: mittel Verhalten: schaut ständig auf das Handy, rechnet Kosten durch Inhalt (Ideen): „Das ist viel zu teuer, das können wir uns nicht leisten.“ „Es muss doch auch ein billigeres Ziel geben.“ Handlung: kritzelt Zahlen auf einen Zettel, runzelt die Stirn, hebt warnend den Finger</p> |
| <p>Rollenkarte 3 – Die Genießerin/der Genießer</p> <p>Charakter: entspannt, genussorientiert, liebt gutes Essen und Komfort Bedeutung des Themas: eher hoch (möchte Urlaub mit Genuss) Energielevel: mittel Verhalten: gemütlich, spricht langsam, will Harmonie Inhalt (Ideen): „Ich will einfach nur gutes Essen und ein schönes Hotel.“ „Mir ist egal, wohin – Hauptsache kein Stress.“ Handlung: lehnt sich zurück, nippt an einem Glas, lächelt gelassen</p> | <p>Rollenkarte 4 – Die/die Kreative</p> <p>Charakter: spontan, fantasievoll, unkonventionell Bedeutung des Themas: hoch (möchte etwas Ausgefallenes) Energielevel: schwankt zwischen euphorisch undträumerisch Verhalten: schweift manchmal ab, bringt verrückte Ideen Inhalt (Ideen): „Lasst uns in eine Künstlerstadt fahren, irgendwo mit Festivals.“ „Wir könnten auch ein Baumhaus im Wald mieten!“ Handlung: malt Skizzen, kritzelt Traumziele auf Papier, schaut verträumt in die Luft</p> |
| <p>Rollenkarte 5 – Der/die Ängstliche</p> <p>Charakter: unsicher, vorsichtig, skeptisch Bedeutung des Themas: mittel (will dabei sein, aber hat viele Bedenken) Energielevel: eher niedrig Verhalten: skeptisch, schüttelt oft den Kopf, wirkt zurückhaltend Inhalt (Ideen): „Fliegen? Das ist doch viel zu gefährlich.“ „Und was, wenn wir krank werden?“ Handlung: spielt nervös mit Besteck, schaut auf den Boden, seufzt oft</p> | <p>Rollenkarte 6 – Der Diplomat/die Diplomatin</p> <p>Charakter: harmoniebedürftig, diplomatisch, versucht zu vermitteln Bedeutung des Themas: hoch (möchte, dass die Gruppe zusammenbleibt) Energielevel: mittel Verhalten: hört allen zu, versucht Kompromisse zu finden Inhalt (Ideen): „Vielleicht können wir ja zuerst ans Meer und dann noch einen kleinen Städtereise machen?“ „Jeder soll etwas davon haben, wir schaffen das schon.“ Handlung: hebt beschwichtigend die Hände, nickt, fasst Argumente zusammen</p> |