CORA Cork Open Research Archive
Cartlann Taighde Oscailte Chorcaí

Title	Theater der Unterdrückten – analog und digital!: Theoretische Schnittstellen von Theaterpädagogik, Medienbildung und Politischer Bildung und ihre praktische Umsetzung
Authors	Hoffelner, Alexander;Scheidl, Walter
Publication date	2020
Original Citation	Hoffelner, A. and Scheidl, W. (2020) 'Theater der Unterdrückten – analog und digital!: Theoretische Schnittstellen von Theaterpädagogik, Medienbildung und Politischer Bildung und ihre praktische Umsetzung', Scenario: A Journal for Performative Teaching, Learning, Research, XIV(2), pp. 76-95. https://doi.org/10.33178/scenario.14.2.5
Type of publication	Article (peer-reviewed)
Link to publisher's version	10.33178/scenario.14.2.5
Rights	© 2020, the Author(s). This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License. - https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/, https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/
Download date	2026-11-04 20:16:18
Item downloaded from	https://hdl.handle.net/10468/10974

UCC
University College Cork, Ireland
Coláiste na hOllscoile Corcaigh

Volume/Jahrgang XIV, Issue/Ausgabe 2 (2020)
https://doi.org/10.33178/scenario.14.2.5

Theater der Unterdrückten – analog und digital!

Theoretische Schnittstellen von Theaterpädagogik, Medien-bildung und Politischer Bildung und ihre praktische Umsetzung

Alexander Hoffelner, Walter Scheidl

Medienbildung, Politische Bildung und Theaterpädagogik teilen einige wesentliche Gemeinsamkeiten, sowohl in struktureller Hinsicht als auch in Bezug auf ihre Ziele. Der Beitrag erörtert diese Schnittstellen anhand grundlegender pädagogisch-didaktischer Literatur und stellt dar, dass es sowohl in der Politischen Bildung, der Medien- wie auch in der Theaterpädagogik um eine Ermächtigung Lernender geht, sich gegen ungleiche Machtverhältnisse (in der analogen und digitalen Welt) zur Wehr zu setzen und selbst gestalterisch tätig zu werden. Neben der theoretischen Erörterung dieser Verbindungen werden praktische Konzepte für den Unterricht präsentiert.

1 Einleitung

Die Digitalisierung geht mit einer grundlegenden Veränderung der Gesellschaft und ihrer Machtstrukturen einher. Menschen vernetzen sich in vielen Lebensbereichen und werden dabei zunehmend abhängiger von digitalen Strukturen (vgl. Lepping & Palzkill 2016: 18, Burow 2019: 13). Auch die Politik wird von digitalen Veränderungen durchdrungen, die sehr ambivalent erscheinen: Während die einen in einer gewissen Form von Anfangseuphorie von der vollständigen Demokratisierung der Gesellschaft durch das Internet schwärmten (z.B. Grob 2009), malten die anderen den Untergang der Demokratie als sinnbildlichen Teufel der Digitalisierung an die Wand (z.B. Boehme-Neßler 2019). Nicht zuletzt manifestieren sich auch innerhalb digitaler Strukturen Machtverhältnisse, die Auswirkungen auf die ‚reale Welt' haben können bzw. mit dieser in engem Zusammenhang stehen, wie sich am Beispiel Cybermobbing zeigen lässt (vgl. Festl 2015: 19).

Die Digitalisierung scheint neue Formen der Macht hervorzubringen und alte Machtverhältnisse ins Internet auszuweiten. Diese können einerseits notwendig sein (Macht als Potenzial für Veränderung zum Besseren), andererseits aber auch asymmetrische Hierarchien (re-)produzieren.

Betrachtet man es als wesentliches Ziel von Schulbildung, Emanzipation zu ermöglichen und Mündigkeit zu fördern, so muss ein zeitgemäßer Unterricht diese neuen Machtverhältnisse thematisieren, Lernenden den kritischen Umgang damit ermöglichen und Handlungskompetenzen fördern, um Unterdrückung und Diskriminierung entgegenwirken zu können. Darüber hinaus sollen Menschen die digitalisierte Welt mitgestalten lernen. Zu diesem Zweck können Konzepte wie das Theater der Unterdrückten (TdU) als machtvolle Ansätze neu interpretiert werden.

Auf dieser Grundlage versucht sich der Artikel anhand folgender Fragen an einer fruchtbaren Verbindung zwischen Digitalisierung, Politikdidaktik und Theaterpädagogik:

- Wie gestaltet sich die Schnittstelle zwischen Theaterpädagogik, Medienpädagogik und Politischer Bildung im Kontext von schulischem Unterricht?
- Wie kann das Theater der Unterdrückten in eine Form überführt werden, die den neuen Anforderungen einer digitalisierten Welt gerecht wird?
- Welches didaktische Potenzial bringt ein solcher Transfer mit sich und wie könnte er konkret aussehen?

Zuerst werden die Begriffe Digitalisierung, Medienbildung und Politische Bildung sowie deren Ziele diskutiert und in einen Zusammenhang gestellt. Im Anschluss werden die Grundsätze der Freire'schen Pädagogik und des Boal'schen Theateransatzes thematisiert, um darauf aufbauend die Parallelen der verschiedenen Ansätze zu erörtern. Anschließend werden didaktische Konzepte vorgestellt, welche die theoretischen Überlegungen auch praktisch anwendbar machen. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion des sich daraus ergebenden didaktischen Potenzials, um zu veranschaulichen, wie sich die Verbindung theaterpädagogischer Ansätze mit den Ansprüchen einer digitalen Bildung realisieren lässt.[1]

2 Digitalisierung, Medienbildung und Politische Bildung

Digitalisierung ist eines der großen Schlagworte unserer Zeit. In den letzten Monaten hat vor allem die Ausbreitung des Covid-19-Virus sowie damit einhergehende politische Entscheidungen die Digitalisierung sowie den Diskurs um Digitalisierung wesentlich vorangetrieben. Im Unterschied dazu ist die Medienbildung sowie auch die Politische Bildung bereits etablierter, sieht sich aber nach wie vor mit großen Schwierigkeiten in der praktischen Umsetzung in den Schulen konfrontiert. Was unter den jeweiligen Begriffen verstanden

[1] Besonderer Dank gilt unserem Kollegen Fares Kayali, der sowohl durch anregende Kommentare wie auch inhaltlichen Austausch diesen Artikel um wichtige Impulse bereichert hat.

werden kann und welche sinnvolle Synthese möglich ist, sollen die nachfolgenden Kapitel thematisieren.

2.1 Digitalisierung

Der Begriff ‚Digitalisierung' kann im ursprünglichen Sinne die Umwandlung analoger in digitale Daten meinen, im weiteren Sinne aber auch umfangreiche Veränderungen von Gesellschaft und Wirtschaft einschließen, wonach das Digitale sämtliche Bereiche unseres Lebens zunehmend prägt und vereinnahmt (Herzig 2017: 25-26). In diesem Zusammenhang wird häufig auf den Begriff der „Digitalen Transformation" zurückgegriffen. Dieser meint vorerst ganz allgemein „Veränderungsprozesse in Wirtschaft, Kultur, Bildung und Politik" (Körber 2018: 14), die einen Bezug zum Digitalen haben. Bei näherer Betrachtung ist immer wieder eine stark auf Ökonomie fokussierte Verwendung feststellbar (z.B. Neuman et al. 2016; Rohner & Seidel 2016) bzw. wird der Begriff auch auf den technischen Aspekt reduziert, unter anderem wenn es um digitale Veränderungen in Unternehmen geht (vgl. Lepping & Palzkill 2016: 19). Für pädagogische Zwecke scheint der weite Digitalisierungsbegriff brauchbarer, da er die soziale und ökonomische Dimension umfasst und damit wesentliche Aspekte der Bildungsziele berücksichtigen kann.

Im Bildungswesen ist das Thema Digitalisierung seit einigen Jahren omnipräsent, durch das Corona bedingte Home-Teaching und Distanzlernen im Jahr 2020 wurde es schlagartig noch einmal wesentlich relevanter. Dabei beschloss die deutsche Bundesregierung bereits im Jahr 2018 einen Digitalpakt, um die Digitalisierung des Bildungswesens voranzutreiben. Mit insgesamt fünf Milliarden Euro sollten nicht nur die technische Ausstattung der Schulen, sondern auch die digitalen Kompetenzen der Lehrpersonen verbessert werden, die schließlich wiederum die digitale Bildung der jungen Lernenden fördern sollten (vgl. BMBF 2019). Schon 2012 hatten sich die Kultusminister zu einer systematischen und umfassenden Medienbildung bekannt, die auch in den Lehrplänen der einzelnen Bundesländer verankert ist (vgl. Wetterich et al. 2014: 19-20).

In Österreich wurden im Rahmen eines Masterplans ähnliche Handlungsfelder definiert: Digitales Grundverständnis soll in neue Lehrpläne integriert, die technische Infrastruktur in den Schulen sichergestellt und die Lehrpersonen auf digitale Bildung vorbereitet werden. Mit dem Projekt „Digitale Grundbildung" integrierte man digitale Kompetenzen im Volksschullehrplan und ermöglichte eine verbindliche Übung in der Sekundarstufe I. In der Sekundarstufe II wurde die verpflichtende Übung „Digitale Grundbildung" eingeführt, die u.a. umfassende Medienkompetenzen und einen sicheren Umgang mit dem Medienwandel garantieren soll (vgl. BMBWF 2019a). Begleitet werden diese Maßnahmen durch ein Fortbildungsprogramm für Lehrende (vgl. BMBWF 2019b).

In der Schweiz wurde ebenfalls die Implementierung digitaler Kompetenzen im Bildungssystem gefordert (vgl. SBFI 2017). Die Erarbeitung eines für die gesamte Eidgenossenschaft ganzheitlich gedachten Konzepts steht jedoch noch aus. Derweil herrsche noch „digitale Disharmonie" (Krummenacher 2019): In manchen Kantonen wurden bereits zukunftsträchtige Projekte realisiert, in anderen wiederum sind kaum passende Ansätze vorhanden (vgl. ibid.).

Auf supranationaler Ebene agieren vor allem die EU und die UNESCO als wichtige Institutionen im Hinblick auf media literacy. Die in dem Zusammenhang erarbeiteten Pläne werden üblicherweise in nationale Bildungspläne und Curricula integriert. Medienkompetenz wird hier mit lebenslangem Lernen, kultureller Selbstbestimmung und persönlicher Erfüllung verbunden (Brandhofer et al. 2019: 309). Der ursprünglich als „Computerkompetenz" (2007) bezeichnete Bereich firmiert heute als eine der Schlüsselkompetenzen, nämlich „digital competence", und hat sich folgendes zum Ziel gesetzt:

> Individuals should understand how digital technologies can support communication, creativity and innovation, and be aware of their opportunities, limitations, effects and risks. (EU 2019: 19)

Der Umgang mit Digitalem soll insbesondere im Hinblick auf kreative, soziale und innovative Aspekte erlernt werden, um so aktive Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen (vgl. ibid. 19). Im Rahmen der Politischen Bildung wird dieser Bereich unter dem Label digital citizenship diskutiert (vgl. Kerres 2017: 86).

Die Forderung nach stärkerer Integration der Digitalisierung im Bildungswesen wurde bis 2020 in der Praxis nur mäßig umgesetzt. Unterricht an Schulen fand häufig analog statt und medienspezifische Fähigkeiten wurden allenfalls im Informatikunterricht gefördert. Die schulische Realität hinkte den gegenwärtigen, gesellschaftlichen Anforderungen hinterher (vgl. Zorn 2013: 162, Herzig 2017: 25), bis die Schließungen der Schulen im Frühjahr 2020 die Lehrenden und Lernenden schlagartig zwangen, über Bildschirme und Internet zu lehren bzw. zu lernen.

Damit wurde der Digitalisierungsprozess im Bildungssektor radikal vorangetrieben, aber keineswegs systematisch und umfassend. So müssten sich einerseits junge Menschen (sog. *digital natives*) mit den vielfältigen Fähigkeiten ausstatten, derer es bedarf, um sich in der digitalisierten Welt zurechtzufinden, und andererseits auch Lehrpersonen sowie Eltern (*digital immigrants)* ihre Kompetenzen im digitalen Bereich weiter ausbauen. Dazu bedarf es neben der strukturellen Integration ganzheitlicher Konzepte in allen pädagogischen Bereichen und der technischen Ausstattung an den Standorten auch didaktischer Modelle und Konzepte sowie einer kritisch-optimistischen Haltung gegenüber dem Phänomen Digitalisierung (vgl.

Büsch 2017: 79-80). Den letzten beiden Punkten soll im Rahmen dieses Beitrags fokussiert Rechnung getragen werden: Wir wollen einen kritisch-optimistischen Beitrag dazu leisten, Digitalisierung im Schulwesen theoretisch und didaktisch fundiert voranzutreiben.

2.2 Medienbildung und ihre Ziele

Zunächst muss festgehalten werden, dass mit den Begriffen Medienkompetenz, Medienbildung, Medienerziehung, digitale Kompetenz und digitale Bildung eine Vielzahl an Begriffen im Umlauf ist, die zwar in die gleiche Richtung weisen, jedoch gewisse Kompetenzen enger oder weiter fassen bzw. ihren jeweils spezifischen Fokus setzen (vgl. Brandhofer et al. 2019: 308). Zusammengefasst geht es darum, junge Menschen auf den Umgang mit der Digitalisierung unserer Lebenswelten vorzubereiten und ihnen kulturelle Teilhabe zu ermöglichen, indem sie im kritischen Umgang mit Medien bzw. ihrer Anwendung geschult werden. Die Lernenden sollen aber Medien nicht nur verantwortungsvoll nutzen, sondern auch selbst aktiv mitgestalten können (vgl. ibid. 308).

Für die digitale Bildung liegen einige Kompetenzmodelle vor, die sich oftmals in Aufzählungen, Tabellen und Rastern erschöpfen und damit nicht im eigentlichen Sinn als Modelle zu verstehen sind (vgl. Brandhofer et al. 2019: 323). Brandhofer und Wiesner (2018) entwickelten ein integratives Kompetenzmodell in Bezug auf den Umgang mit digitalen Medien, das drei Dimensionen unterscheidet:

1. Prozess- und Wissensdimension/Computational Thinking[2]
2. Gesellschaftliche Dimension von Medienwandel und Digitalisierung
3. Handlungskompetenzen

Insbesondere die letzten beiden Punkte scheinen in Hinblick auf das hier dargelegte Thema relevant, wird doch unter 2. die „aktive Teilnahme an digitalen Informations- und Kommunikationsnetzen und eine bewusste und verantwortliche Teilhabe am demokratischen, gesellschaftlichen und bürgerschaftlichen Leben erlangen“ (ibid. 11) als wesentliches Ziel digitaler Bildung beschrieben. Unter 3. spielen vor allem auch kritische Einsicht, Beurteilen, bewusstes und selbstbestimmtes Handeln, aktives Gestalten und Selbstreflexion im demokratischen Kontext eine Rolle (vgl. ibid.), womit sich bereits Anknüpfungspunkte an die Ziele politischer Bildung erkennen lassen.

[2] Computational Thinking meint, dass „Grundzüge von iterativem Denken und Algorithmisierung, Modellierung unter Verwendung von Muster-Erkennung und technologieunterstütztes Problemlösen zu verstehen und zu erlernen“ ist (Brandhofer & Wiesner 2018: 2).

2.3 Politische Bildung

Die Politische Bildung hat es sich zum Ziel gesetzt, Menschen dabei zu fördern, ihre eigene, durch die Freiheit anderer Menschen eingezäunte Freiheit zu entwickeln, um so eigene Interessen artikulieren und politische Handlungen setzen zu können (vgl. Hellmuth & Klepp 2010: 15). Im Spannungsfeld von Individuum und Kollektiv stellt das „selbst-reflexive Ich" das Ideal der Politischen Bildung dar: Durch die Herausbildung von Autonomie, Kritikfähigkeit, Emanzipation und Partizipation weiß dieses zwischen Selbstverwirklichung und sozialer Verantwortung zu changieren und dadurch die Gesellschaft mitzugestalten (vgl. Hellmuth 2009: 16-18).

Das derzeit im deutschsprachigen Raum gültige Kompetenzmodell, das u.a. die politische Urteils- und Handlungskompetenz in den Mittelpunkt stellt, sieht vor, dass Lernende bestehende Urteile nachvollziehen und hinterfragen, eigene Urteile aufgrund fundierter Argumentation fällen und daraufhin politische Handlungen setzen können sollen. Diese Bereiche schließen mit ein, dass es Lernenden ermöglicht wird, in andere Rollen zu schlüpfen, um so einen Perspektivenwechsel vollziehen zu können (vgl. Sander 2008: 91-93). Eine solche Vorgehensweise erleichtert den Austausch in Diskussionen bzw. das Verständnis für Andersdenkende in kontrovers geführten Debatten und ermöglicht eine tiefergehende Urteilsbildung.

Politische Bildung soll zur Freiheit anstiften (vgl. ibid. 53), was umgekehrt wiederum heißt, dass sie aus Unterdrückungssituationen herauszuführen hat. Sie hat Machtverhältnisse zu hinterfragen und mit Lernenden Handlungsmöglichkeiten zu erarbeiten und zu reflektieren, die aus jeglicher Form der Unterdrückung führen können. Dieser Ansatz deutet auf eine starke Nähe der Ziele Politischer Bildung zu jener der Pädagogik bzw. des Theaters der Unterdrückten hin, die in weiterer Folge thematisiert werden sollen.

3 Aus der Unterdrückung! – Pädagogische Grundlagen und praktische Ansätze

Die Erziehung zur Mündigkeit ist ein Motiv, das sich bereits in der griechisch-römischen Antike findet (vgl. Hoyer 2006: 12) und mit der Aufklärung ab dem 17. Jahrhundert einen erneuten Aufschwung erfährt. Dort können auch die „Wurzeln der politischen Bildung im heutigen Verständnis" (Hellmuth & Klepp 2010: 15) verortet werden. So lange auch der Diskurs um Mündigkeit schon anhält, so sehr dürfte die Umsetzung bis heute nicht jene Form annehmen, die wünschenswert wäre. Es dominiert nach wie vor der lehrer*innenzentrierte Unterricht, der einen strikten, von der Lehrperson konzipierten Plan verfolgt. Dieser sieht vorbestimmte Antworten von Lernenden vor, die es ermöglichen, den Plan friktionsfrei durchzuziehen.

Ungewissheit wird dabei tendenziell verdrängt, womit auch die Orientierung an den Lernenden nur schwer erfolgen kann (vgl. Helsper 2003: 146-147, Paseka & Schrittesser 2018).

Adorno (1969/2013: 136) bemängelte bereits in den 1960er Jahren, dass er nicht einmal in der pädagogischen Literatur ein einhelliges Bekenntnis zur Mündigkeit antreffe.[3] Etwa zeitgleich verfasste Paulo Freire (1970/2017) seine „Pädagogik der Unterdrückten" (brasil. 1968, engl. 1970), mit der er nicht nur Missstände im Bildungswesen aufzeigte, sondern einen alternativen Ansatz entwarf, der Menschen aus der Unterdrückung verhelfen und damit ein Stück mündiger machen sollte.

3.1 Pädagogik der Unterdrückten

Freire kritisierte Ende der 1960er Jahre den gegenwärtigen Unterricht als fokussiert narratives Geschehen: „This relationship involves a narrating Subject (the teacher) and patient, listening objects (the students)." (Freire 1970/2013: 44) Er erkannte in der pädagogischen Praxis die Lehrperson als machtvolles Subjekt, das in Besitz von Wissen sei und dieses auf das unterdrückte Objekt, die Lernenden, übertrage. Die Analogie zum Bankkonto, die er geprägt hat, wird im Ausdruck ‚*banking concept of education*' sichtbar. Die Lehrenden wissen, sprechen, disziplinieren, wählen aus und handeln, während die Lernenden nichts wissen, schweigen, belehrt und diszipliniert werden (vgl. Freire 1970/2013: 46). Die Lernenden werden unterdrückt, haben kein Mitspracherecht und werden durch diese Art des Unterrichts gar nicht erst zum Mitsprechen und Mitdenken angeregt. Der Lernprozess wird dabei eben wie das Befüllen eines Bankkontos gedacht und gelebt: Die Lehrperson befüllt die Köpfe der Schüler*innen und kann den Inhalt jederzeit über Tests, Schularbeiten oder Prüfungen wieder abrufen.

Das Erkennen und Verstehen an sich, das Ziel von Bildungsprozessen sein sollte, erfordert jedoch handelnde Lernende, die sich dialogisch in einem gemeinsamen Prozess bilden (vgl. Freire 1970/2007: 28). Das Selbst-Denken und das Erkennen vollziehen sich im gemeinsamen Erkennen und Handeln und nicht in der Übernahme von Wissen, das von der Lehrperson als ewige Wahrheit präsentiert wird: „Liberating education consists in acts of cognition, not transferrals of information" (Freire 1970/2013: 52). Freire schlägt deshalb die Orientierung an Problemen vor (*problem-posing education*). Diese sind ergebnisoffen und brechen mit der starken Hierarchie zwischen Lehrenden und Lernenden, weil ihnen keine einzig wahre Lösung in Form von stabilem Wissen inhärent ist (vgl. ibid. 53). Dabei stehen alle Individuen –

[3] Im selben Gespräch fordert Adorno im Übrigen, die Kultur- und Medienlandschaft im schulischen Unterricht kritisch zu hinterfragen und mit den Lernenden zu analysieren (145f.).

Lehrende wie Lernende – miteinander im Dialog und die Welt wird nicht mehr als statisch, sondern als dynamisch betrachtet: Sie kann jederzeit verändert werden!

Der Bildungspsychologe Keith Sawyer entwickelte das Konzept der *discplined improvisation*, das Unterricht ebenfalls offener denken will. Es orientiert sich nicht mehr ausschließlich an fachlichen Strukturen und Planung, sondern öffnet das Spektrum hin zu gezielter Improvisation. Nur wenn Lehrpersonen nicht mehr strikt ihre Planungen durchziehen wollen, ist Interaktion mit Lernenden und das Eingehen auf diese möglich. Das sei Voraussetzung für konstruktivistisch gedachte Lernprozesse, die nicht an den Lernenden vorbeigehen, sondern diese in den Blick nehmen (vgl. Sawyer 2011: 3, 15). Dazu müsse die Lehrprofession „as an improvisational one" (DeZutter 2011: 27) verstanden werden. Nur das entspreche einem zeitgemäßen Bild von Schule, das auf die heutige Welt vorbereite (vgl. Sawyer 2006: 41). Das Theater der Unterdrückten wird diesem Anspruch gerecht, da es sowohl problembasiert arbeitet, als auch Offenheit für Improvisation und freies Handeln zulässt. Wenn nämlich Unterricht primär an ergebnisoffenen Problemen orientiert ist, erfordert es innerhalb des Unterrichtsgeschehens ein hohes Maß an gezielter Improvisation, verstanden als Handeln in unvorhersehbaren Situationen.

3.2 Theater der Unterdrückten

Das von Augusto Boal entwickelte Theater der Unterdrückten (TdU) geht davon aus, dass es sowohl in Diktaturen als auch in Demokratien zu unterschiedlichen Formen der Unterdrückung kommt. Boal entwickelte seine Ideen auf Basis der pädagogische Überlegungen Freires. Das Ziel seines Ansatzes ist es, Menschen Möglichkeiten an die Hand zu geben, ihre eigene Unterdrückung zu erkennen, zu reflektieren und Handlungsoptionen zu erarbeiten, die ihnen helfen können, sich von dieser zu befreien. Die Möglichkeiten, wie Realität gelebt und gestaltet werden kann, werden ihnen dabei nicht vorgegeben – das würde dem *banking concept of education* entsprechen – sondern werden von ihnen selbst entdeckt und erprobt (vgl. Boal 1979/2013: 67-69).

Dieser Artikel thematisiert vor allem die Methode Forumtheater aus dem TdU, bei der alle Anwesenden, also das ganze Forum, sowohl Publikum als auch Darsteller*in sein kann. Damit bricht Boal mit dem klassischen Konzept der theatralen Situation, die Eric Bentley als „A impersonates B while C looks on" (Bentley 1964 zit. nach Baumbach 2012: 145) beschrieb. Beim Forumtheater werden Szenen erarbeitet, welche Konflikt- bzw. Unterdrückungssituationen zeigen, die von der ersten Version dieser Szene noch nicht befriedigend aufgelöst werden. Deshalb wird diese in weiterer Folge immer wieder gespielt, wobei das Publikum (C) ab dem zweiten Durchgang jederzeit „Stop!" rufen kann, um eine der Figuren (B) auszutauschen und für diese die Szene weiterzuspielen (vgl. Boal 1979/2013: 82-

84). C kann also zu A werden und damit plötzlich B spielen. Aus passiven Zuschauenden werden aktiv Handelnde.

Der Mehrwert dieser Form liegt darin, dass eine neue Lösungsvariante ausprobiert werden kann. Im Anschluss daran wird reflektiert und diskutiert: Wie haben sich die Personen in der Szene gefühlt? Wie ist es ihnen mit der neuen Person bzw. dem veränderten Verlauf ergangen? Wo sind sie immer noch auf Widerstand gestoßen? Und was halten sie von der angebotenen Lösung? Aufgrund mehrerer Wiederholungen, in denen immer wieder probiert wird, mit dem ungleichen Machtverhältnis zu brechen, erarbeiten die Teilnehmenden gemeinsam Möglichkeiten für zukünftiges Handeln. Sie werden damit von Objekten zu Subjekten, die in ungerechte Handlungen eingreifen können, denn: „[d]en Zuschauern-Mitwirkenden muß klar werden, daß es an ihnen liegt, die Wirklichkeit zu verändern." (ibid. 85)

Im Vordergrund der Arbeit mit dem Forumtheater steht kein fertiges Produkt im Sinne einer richtigen Lösung: „The core processes are dialogue and the primacy of process over product." (Picher 2007: 83) Im ständigen Improvisieren innerhalb des vorgegebenen Rahmens einer Szene realisiert sich die Forderung Sawyers nach *disciplined improvisation*. Die Struktur wird dabei von dem Problem und der Szene vorgegeben, innerhalb derer das Improvisieren aller Beteiligten ermöglicht wird, um auszuloten, in welche Richtung die Welt verändert werden kann. Dabei werden Strukturen kritisch hinterfragt und Möglichkeiten gefunden, selbstbestimmt und verantwortungsbewusst an Probleme heranzugehen.

Gleichwohl wird in dieser Form der theaterpädagogischen Arbeit kein vollständig autonomes Subjekt angenommen, sondern die Spielenden müssen sich in Zusammenhang mit den Anderen, also dem sozialen Umfeld, arrangieren. Sie sollen die Entwicklung hin zu einem selbstreflexiven Ich vollziehen, das sich nicht als egoistisches Individuum begreift, sondern im Kontext des Kollektivs handelt und mit anderen interagiert (‚eingezäunte Freiheit'). Es gilt, den Ausgleich zwischen Individuum und Gesellschaft herzustellen, der im Forumtheater weit über die kognitive Ebene hinaus spürbar wird. Die Interaktion vollzieht sich performativ und damit um den aisthetisch-körperlichen Aspekt erweitert: Dieser ermöglicht, etwas auszuprobieren, ohne real in dieser Situation zu sein und ohne dass dieses Agieren reale Konsequenzen nach sich zieht. Hier zeigt sich eine deutliche Parallele zum Computerspielen, wo ebenfalls ohne wirkliche Konsequenzen spielerisch ausprobiert werden darf (vgl. Gee 2005: 12).

4 Medienbildung, Politische Bildung und Theaterpädagogik

Bereits in den vorangegangenen Kapiteln kristallisieren sich Überschneidungspunkte der hier betrachteten Felder Medienbildung, Politische Bildung und Theaterpädagogik heraus. Urteils- und Handlungskompetenz sind sowohl im Umgang mit neuen Medien als auch in der Politischen Bildung zentral. Ebenso steht in beiden Feldern das Individuum als idealweise mündiges Subjekt im Mittelpunkt der Betrachtung. Es soll nicht passiv bleiben, sondern selbst gestalterisch tätig werden. Ist es nun das Ziel der Medienbildung wie auch der Politischen Bildung, kritische Einsicht in gesellschaftliche Phänomene und verantwortungsvollen, autonomen Umgang mit diesen zu fördern, so lassen sich hier starke Überschneidungspunkte mit dem TdU erkennen. Folgen wir Berk und Trieber (2009), so kann schlüssig argumentiert werden, dass theatrale Ansätze, die sich der Improvisation bedienen, mit den Charakteristika der *Net Generation* in Einklang sind. Es können Merkmale identifiziert werden, die sowohl auf die Generation Internet als auch auf die theatrale Improvisation zutreffen. Diese können folgendermaßen beschrieben werden:

- Kultur der Partizipation und Ausprobieren und Entdecken als zentrale Aspekte
- Visueller Charakter der Kommunikation, entweder über Bilder und Videos oder über die performative Herangehensweise
- Betonung des sozialen Aspekts (Kollaboration, Kommunikation, Social Media)
- Offenheit für Emotionen
- Schnelles Reagieren im Moment
- Aufmerksamkeit geht schnell von einem zum anderen – Multitasking, aber auch kurze Konzentrationsspannen können das Resultat sein (vgl. ibid. 34-35)

Digitalisierung und auf Improvisation beruhende theatrale Ansätze haben einige strukturelle Gemeinsamkeiten, die demonstrieren, wie sinnvoll eine Verbindung der beiden Sphären in Bildungsprozessen sein kann. Auch im Hinblick auf die didaktischen Prinzipien, die durch eine theaterpädagogische Herangehensweise berücksichtigt werden können, gibt es deutliche Überschneidungen. So erfordert die Politische Bildung bzw. die Medienbildung eine Orientierung an den Lernenden, exemplarisches Lernen, Problemorientierung, Kontroversität und Handlungsorientierung (vgl. Sander 2008: 191-198), alles Prinzipien, die auch in der Theaterpädagogik realisiert sind. Damit weisen die drei Felder der Medienbildung, der Politischen Bildung und der Theaterpädagogik in struktureller Sicht, aber auch in Hinblick auf ihre Ziele zahlreiche Schnittstellen auf.

5 Didaktische Konzepte

Im Folgenden sollen drei didaktische Ansätze dargelegt werden, die zeigen, wie das aktuelle Thema der Digitalität mit dem ‚analogen' Theateransatz Boals verschmolzen werden kann, um damit die spezifischen Vorteile der beiden Dimensionen zur Geltung zu bringen. Dabei sollen verschiedene Perspektiven dargestellt werden, nämlich Digitalisierung zum Thema des analogen Forumtheaters zu machen (5.1), die analoge Theaterarbeit digital aufzuzeichnen (5.2) und zu reflektieren sowie digitale Methoden und Medien ins analoge Forumtheater zu integrieren (5.3).

5.1 Digitalisierung als Thema des Forumtheaters

Eine erste Herangehensweise an die Verknüpfung von Forumtheater und Digitalisierung ist die Thematisierung von Machtverhältnissen und Problemen, die in unmittelbarem Zusammenhang mit digitalen Medien stehen, in der analogen, theatralen Form. Zentrale Ausgangsfragen lauten: Wie verändert die fortschreitende Digitalisierung Machtverhältnisse in analogen und digitalen Räumen (wie z.B. Schulklassen oder WhatsApp-Gruppen)? Wie findet Unterdrückung in einer digitalisierten Gesellschaft bzw. in digitalen Räumen statt? Welche Mechanismen und Prozesse lassen sich dabei identifizieren? Wie wird Menschen in einer digitalisierten Welt der Zugang zu Macht und Ressourcen verwehrt oder erleichtert? Wie werden bestimmte Menschen eingeschlossen, andere hingegen ausgegrenzt? Wie können sie sich von dieser Ausgrenzung bzw. Unterdrückung befreien? Auf welche Widerstände stoßen sie in diesem Zusammenhang?

Um eine möglichst große Alltagsorientierung bei den Lernenden zu gewährleisten, wird am Beginn der Theaterarbeit gemeinsam an den oben vorgestellten Ausgangsfragen gearbeitet und wichtige Ergebnisse festgehalten. Je nach Zielgruppe können die im vorigen Absatz skizzierten Fragen auch vereinfacht, reduziert und konkretisiert werden. Im Endeffekt geht es darum, Alltagssituationen der Jugendlichen, in denen das Digitale (Handy, Internet, Plattformen, etc.) Bedeutung für eine konkrete Unterdrückungssituation gewonnen hat, szenisch zu erarbeiten. Diese Szenen können von den Lernenden mit Hilfe der Lehrperson in Kleingruppen erarbeitet, geprobt und schließlich im Plenum präsentiert werden.

Um die Herangehensweise zu verdeutlichen, soll im Folgenden exemplarisch eine praktische Umsetzung der schulischen Theaterarbeit vorgestellt werden: Schüler*innen einer Neuen Mittelschule erarbeiteten eine Szene, in der Jugendliche über ihre Smartphones immer wieder ‚peinliche Fotos' von einer dritten Person in einer WhatsApp-Gruppe austauschten, in der die betroffene Person nicht Mitglied war. Die Lernenden thematisierten damit nicht nur den Ausschluss aus einer (digital organisierten) Gruppe und das Am-Rande-Stehen in der

Gesellschaft, sondern auch das weit verbreitete Phänomen des Cybermobbings. Darunter versteht man das über einen gewissen Zeitraum anhaltende Unterdrücken einer Person durch eine andere oder ein Kollektiv, das sich durch Schikanieren, Quälen, Bloßstellen, etc. im virtuellen Raum und damit ortsungebunden und zeitlich praktisch unbegrenzt ausdrückt (vgl. Rihaczek 2014: 809). In der gespielten Szene war diese dritte Person anwesend und hat den Machtmissbrauch mit einer weiteren unbeteiligten Person beobachtet, ohne zunächst aktiv einzugreifen.

In der szenischen Arbeit geht es nun darum, Strategien zu entdecken, wie sich die gemobbte Person aus der Unterdrückung befreien kann. Dazu wird die Szene vorerst einmal gespielt und dann gemeinsam anhand von Leitfragen besprochen: Worum geht es in der Szene? Wie findet hier Unterdrückung statt? Welche Rolle nehmen die einzelnen Figuren ein? Danach wird die Szene erneut gespielt und es kann – nach dem Prinzip des Forumtheaters – eine Figur ausgetauscht werden, um andere Handlungsoptionen zu erproben, zu diskutieren und zu analysieren. Boal (1979/2013: 84) zufolge kann jede der Figuren ausgetauscht werden, also nicht nur die Unterdrückten.[4] Dieser Vorgang kann beliebig oft wiederholt werden.

Im Anschluss an jeden Versuch findet eine Reflexionsphase statt. Sie hat besondere Bedeutung in der theatralen Arbeit, da sie das Erlebte und Gesehene diskutiert, systematisiert, hinterfragt und weiterdenkt. Dabei kann besprochen werden, wie der Versuch der Veränderung für alle Spielenden war, wie sie sich dabei gefühlt haben, was sich verändert hat. Es kann außerdem die gezeigte Lösung diskutiert werden: Was hat gut funktioniert? Was könnte man noch verändern? Wo ist man auf Widerstände gestoßen? Welcher Aspekt dieser Lösung könnte zielführend sein? Im weiteren Verlauf können so unterschiedliche Handlungsoptionen erarbeitet, verglichen und analysiert werden, um so den Handelnden Möglichkeiten an die Hand zu geben, mit einer vergleichbaren Situation umzugehen.

5.2 Digitale Aufzeichnung und Reflexion zum TdU

Eine andere Herangehensweise kann der Frage nachgehen, inwieweit das Theater der Unterdrückten selbst digitalisiert werden bzw. wie es von den Vorteilen digitaler Medien profitieren kann.

Laut JIM-Studie besitzen 97% aller 12- bis 19-Jährigen ein Smartphone (MPFS 2018: 8), selbst 75 % aller Zehnjährigen haben ein internetfähiges Mobiltelefon (vgl. Die Zeit 2019). Im Normalfall verfügen diese Geräte über Foto- und Videofunktionen. Es ist heute technisch einfach, gesellschaftlich akzeptiert und zum medialen Alltag geworden, verschiedenste

[4] In Hoffelner (2019b) wird ebenfalls für diese Version argumentiert in dem Sinne, dass sie ein größeres Potenzial darstellt, als wenn – wie oft in Forumtheaterkreisen üblich – nur die Unterdrückten ausgetauscht werden dürfen.

Szenen mit dem Handy aufzunehmen und es gibt verschiede Konzepte, Fotos, Videos und Audioaufnahmen in die Unterrichtsarbeit zu integrieren (z.B. medien+bildung.com 2010).

Die Ausgangsszenen für das Forumtheater können auf dieser Grundlage von den Lernenden zuerst in Gruppen erarbeitet und dann digital aufgezeichnet werden, um so die Unterdrückungssituation auch visuell, auditiv oder audiovisuell festzuhalten. Das erleichtert die Analyse und kann diese wesentlich intensiver gestalten, als wenn dies bloß aus der Erinnerung erfolgt. Das digitale Video ermöglicht das Anhalten, das zeitliche Zurück- und Vorwärtsgehen und das mehrmalige Wiederholen eines Ausschnitts. Bei der wiederholten Betrachtung kann der Fokus verändert werden, z.B. auf inhaltliche, verbale oder nonverbale, aber auch körperliche Aspekte. Wie spricht eine Person? Wie verhalten sich die Körper der Handelnden? Wie wird die Person konkret unterdrückt? Was macht es mit den anderen Personen, wenn diese Unterdrückung stattfindet?

Die Medienunterstützung kann nicht nur zur tiefergehenden Analyse führen, sie kann auch sozial konstruierte Hemmschwellen abbauen, besonders bei Jugendlichen, denen es schwerer fällt, sich vor einem ‚Live-Publikum' zu präsentieren. Die Aufnahme ohne Publikum verringert möglicherweise das Lernpotenzial, das entsteht, wenn man sich überwinden muss, um vor der Klasse aufzutreten, kann aber eher unerfahrenen und ‚verschlossenen' Lernenden ermöglichen, sich authentischer und intensiver auf die Rolle und die Szene einzulassen.

Die digitalen Aufzeichnungen können zunächst zu theoretischen Erörterungen, zu Diskussionen und zur Erarbeitung von Handlungsoptionen führen. Es bleibt ratsam, den performativen Aspekt der theaterpädagogischen Arbeit zu bewahren, der den Lernenden das Hineinfühlen und Einsteigen in eine konkrete Situation, das „probehafte Rollenhandeln" (Liebau, Klepacki & Zirfas 2009: 136) erlaubt. So entsteht ein geschlossener Kreislauf von der gespielten Szene über die mediale Analyse hin zur erneuten performativen Auseinandersetzung. Dabei kann auch reflektiert werden, wodurch sich Szenen im digitalen Medium von der gespielten Realität unterscheiden, wie es ist, einerseits vor der Kamera oder andererseits vor einem Publikum zu agieren bzw. sich selbst auf einem Video zu betrachten, seinen Körper und seine Stimme wahrzunehmen und wie sich die theoretisch erarbeiteten Handlungsoptionen tatsächlich in der Praxis bewähren. Es kann die Chance genützt werden, auf der Metaebene das Verhältnis von analog und digital zu reflektieren, die Innen- und Außenwahrnehmung der Handelnden zu thematisieren und auch vertiefende Einblicke in die mediale Konstruktion von Wirklichkeiten zu erhalten. Es liegt dabei im Ermessen der Lehrperson, einen für sie geeigneten Fokus der Bearbeitung auszuwählen, da wohl nie alles erschöpfend thematisiert werden kann.

Gleichzeitig können die komplexen Problemfelder Privatsphäre, Persönlichkeitsrecht, Urheberrecht und Datenschutz diskutiert und am konkreten Beispiel vorbildlich umgesetzt werden. Grundsätzlich hat jeder Mensch ein Recht am eigenen Bild und kann selbst bestimmen, was mit seinen eigenen Daten passiert. Die Ton- und Bildaufzeichnungen dürfen daher nicht ohne Einverständnis (der abgebildeten Schüler*innen oder ihrer Erziehungsberechtigten bzw. der Urheber, d.h der Hersteller*innen) veröffentlicht oder verschickt werden. Das gilt besonders, wenn Bilder oder Texte jemanden bloßstellen oder herabsetzen. Zuverlässige Unterrichtsmaterialien zu diesen Themen liefern die von der Europäischen Union geförderten Webseiten von www.klicksafe.de (für Deutschland) bzw. www.saferinternet.at (für Österreich).

5.3 Integration digitaler Medien ins analoge Forumtheater

Der Einsatz von bspw. Smartphones bringt es als wesentlichen Vorteil mit sich, dass alle Beteiligten parallel, schnell, interaktiv, motivierend und multimedial (wenn gewollt auch anonym, d.h. niederschwellig und gleichberechtigt) über diverse Internet-Plattformen ihre Meinung kundtun und sammeln können. Die Lernenden können schon während oder nach einer gespielten Szene online über die Inhalte und Ereignisse „digital diskutieren“ und auf diesen Plattformen Ideen und mögliche Lösungsansätze sammeln. Dafür bieten sich beispielsweise *Etherpads* an, webbasierte Texteditoren, die kooperative Texte erstellen und auf diversen Bildschirmen anzeigen lassen. Zum Beispiel können auf der kostenlosen Open-Source-Plattform www.edupad.ch bis zu 15 Beteiligte (ohne Anmeldung und Zugangsbeschränkungen) gleichzeitig, unabhängig und gleichberechtigt ihre Meinungen und Vorschläge in einem gemeinsamen Online-Text niederschreiben und sowohl das Gespielte als auch das Geschriebene in einem Chat hinterfragen und kommentieren. Diese kollaborativen Texte können auf Smartphones mitgelesen und -gestaltet werden oder für alle Beteiligten in Echtzeit mit- oder nachvollziehbar an die Wand projiziert werden. Sie können aber auch für spätere Sitzungen gespeichert und wiederverwendet oder im Nachhinein wie in einem filmischen Zeitraffer (*timeslider*) rückverfolgt und damit wortgenau reflektiert werden: Wer hat was wann gepostet? Wie fielen welche Reaktionen von welcher Seite aus? Wie wurde aufeinander reagiert?

Digitale Pinnwände wie www.padlet.com (kostenlos und registrierungsfrei) gehen über die rein textliche Kollaboration von *Etherpads* hinaus, weil dort auch Fotos, Videos und Verlinkungen von und für alle Beteiligten gepostet werden können. Diese digitalen Notizbretter eignen sich gut zum Brainstormen und zum Einstieg in Diskussionen, besonders „für Schüler, die Schwierigkeiten haben vor Gruppen zu sprechen, sich aber trotzdem einbringen möchten“ (Education Group o. J.). Zudem kann ein Padlet wie eine Videowall

verwendet werden (auch als Klassenhintergrund oder Kulisse eines Theaters), wobei die Zuseher*innen mit ihren digitalen Geräten auf der gleichen Wand live ihre Eindrücke, Vorschläge und Kommentare anbringen können, auf welche im oder nach dem Spiel unmittelbar reagiert werden kann.

Nachdem viele Jugendliche eine intensive Dauerbeziehung zu ihren digitalen *devices* (Smartphones, Tablets etc.) und sozialen Medien pflegen und diese im Alltag umfangreich und kompetent einsetzen, liegt es nahe, diese digitalen Erweiterungen ihrer Persönlichkeiten als Mitspieler im Forumtheater einzubringen und dabei auch Lernziele zur Medienkompetenz zu berücksichtigen. Erfahrungen dieser Art können nicht nur die Grenzen zwischen Spiel und Realität aufbrechen und den Graben zwischen Bühne und Publikum überbrücken, sondern auch zum Nachdenken über die Auswirkungen von digitalen Medien im sozialen Miteinander anregen.

Ein wesentlicher Vorteil von digitalen Plattformen liegt eben darin, dass sich nicht nur diejenigen mitteilen, die gerne in und vor der Gruppe agieren und keine Hemmungen dabei zeigen, sondern dass allen Lernenden in einer inklusiven, niederschwelligen Form die Möglichkeit geboten wird, sich spontan, authentisch und mit dem Kommunikationsmittel ihrer Wahl (vgl. Burow 2019: 28) einzubringen und somit auch Minderheitenmeinungen leichter sichtbar und erörterbar werden. Im Gegensatz zum Aufzeigen per Hand oder mündlichen Meldungen kann die Beteiligung per Smartphone auch anonym ablaufen. Das soll die Angst vor sozialen Sanktionierungsmaßnahmen bei unangepassten oder abweichenden Ansichten senken und zu erhöhter Partizipationsbereitschaft sowie stärkerer Einbindung aller Lernenden führen.

6 Zusammenfassung

Eines unserer Hauptanliegen war es, mit diesem Beitrag „Digitalisierung als unumkehrbaren Megatrend kritisch-optimistisch zu begleiten“ (Büsch 2017: 80). Dazu wurde der Zusammenhang zwischen Politischer Bildung, Medienbildung und TdU erörtert und die Schnittstellen herausgearbeitet, um zu zeigen, dass diese drei „Strömungen“ nicht weit voneinander entfernt und gut integrierbar sind. Die Politische Bildung, das TdU und die Digitalisierung des Bildungswesens fokussieren ähnliche Ziele und Vorstellungen davon, über welche Kompetenzen Menschen verfügen sollen, um sich in der zunehmend digitalisierten Welt verantwortungsbewusst, selbstbestimmt und mündig zurecht finden zu können.[5] Lernende sollen gesellschaftliche Verhältnisse und Veränderungen, welche die Digitalisierung

[5] Ähnliche Anknüpfungspunkte lassen sich übrigens auch zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (Hoffelner 2019a) sowie zum Globalen Lernen (Portal Globales Lernen o.J.) herstellen.

mit sich bringt, erkennen, analysieren und kritisch betrachten können. Sie sollen asymmetrische Machtverhältnisse erörtern lernen und befähigt werden, Handlungsmöglichkeiten zu erarbeiten, um diesen entgegenzuwirken bzw. aktiv mitzugestalten. Der Ansatz Boals erscheint dahingehend höchst sinnvoll, denn: „[s]ie [die Unterdrückten] müssen ihre eigenen Wege zur Freiheit entdecken, sie selbst müssen die Handlungen proben, die sie zur Freiheit führen." (Boal 1979/2013: 68)

Die Thematisierung von Inhalten, Prozessen und Strukturen der digitalen Gesellschaft im Forumtheater ermöglicht, dass durch die Digitalisierung neu entstandene bzw. transformierte Formen der Unterdrückung thematisiert werden, um so Machtverhältnisse zu analysieren und Handlungsansätze zu erörtern, wie Menschen in der digitalisierten Welt miteinander und mit sich selbst umgehen können. Das Individuum kann sich aus der Unterdrückung befreien und wird selbst bereit, Probleme anzugehen und Lösungen aktiv mitzugestalten. Damit liegt der Fokus nicht nur auf der Emanzipation, sondern auch auf der Autonomie und kreativen Selbsttätigkeit.

Die Erweiterung des Forumtheaters in den digitalen Raum eröffnet Chancen, die Ausgangsszenen tiefgehender und inklusiver analysieren zu können, Beobachtungsgaben und Analysefähigkeiten zu schulen und Hemmschwellen bei theatral unerfahrenen oder tendenziell passiveren Lernenden zu berücksichtigen. Das Potenzial des Forumtheaters wird nicht außen vorgelassen, da seine bestärkende und Selbstbewusstsein fördernde Dimension, die szenische Darstellung unter Beteiligung des Forums, weiterhin zum Tragen kommen kann. Die Erweiterung von Lösungsansätzen im digitalen Raum kann die gesellschaftliche Teilhabe ein Stück weiter demokratisieren. So changierten die ersten hier präsentierten praktischen Beispiele zwischen dem analogen und dem digitalen Raum, um jeweils deren Vorteile bestmöglich nutzen zu können.

Für die Umsetzung dieser Ansätze braucht es genügend Zeit und Raum, ausreichend Mut, Kompetenz und Offenheit auf Seiten der Lehrperson. Diese muss auf die Lernenden vorurteilsfrei und ohne Autoritarismus zugehen können, um so im Dialog kollaborativ an den Problemen der Gesellschaft arbeiten zu können (vgl. Burow 2019: 29). Viel Erfahrung mit theatraler Arbeit ist hilfreich und notwendig, um mit kritischen Situationen umgehen und die Arbeit gemäß ihren Zielen anleiten zu können. So können schrittweise die Ziele der Politischen Bildung und der Theaterpädagogik verwirklicht werden, denn „[e]ines ist gewiß: Wo es Unterdrückung gibt, muß sie abgeschafft werden." (Boal 1979/2013: 68)

Bibliografie

Adorno, Theodor W. (1969/2013): Erziehung zur Mündigkeit. In: Kadelbach, Gerd (Hrsg.): *Theodor W. Adorno. Erziehung Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969* (24. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp

Baumbach, Gerda (2012): *Schauspieler. Historische Anthropologie des Akteurs. Band 1. Schauspielstile*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag

Berk, Ronald A. & Trieber, Rosalind H. (2009): Whose Classroom Is It, Anyway? Improvisation as a Teaching Tool. In: *Journal on Excellence in College Teaching* 20/3, 29-60

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019): Wissenswertes zum DigitalPakt Schule. https://www.bmbf.de/de/wissenswertes-zum-digitalpakt-schule-6496.php [letzter Zugriff: 2. Oktober 2020]

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019a): Masterplan für die Digitalisierung im Bildungswesen. https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/schule40/index.html [letzter Zugriff: 30. September 2020]

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019b): Digitale Grundbildung. https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/schule40/dgb/index.html [letzter Zugriff: 23. September 2020]

Boal, Augusto (1979/2013): *Theater der Unterdrückten*. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Boal, Augusto (1998/2016): *Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp

Boehme-Neßler, Volker (2019): Die Digitalisierung höhlt unsere Demokratie aus. https://www.welt.de/debatte/kommentare/article186843448/Big-Data-Die-Digitalisierung-hoehlt-unsere-Demokratie-aus.html [letzter Zugriff: 23. September 2020]

Brandhofer, Gerhard & Wiesner, Christian (2018): Medienbildung im Kontext der Digitalisierung, Ein integratives Modell für digitale Kompetenzen. In: *Online Journal for Research and Education* 10, 1-15. https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/574/600 [letzter Zugriff: 02. Oktober 2020]

Brandhofer, Gerhard; Baumgartner, Peter; Ebner, Martin; Köberer, Nina; Trültzsch-Wijnen Christine & Wiesner, Christian (2019): Bildung im Zeitalter der Digitalisierung. In: Breit, Simone; Eder, Ferdinand; Krainer, Konrad; Schreiner, Claudia; Seel, Andrea & Spiel, Christiane (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Band 2. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen*. Graz: BIFIE, 307-362

Burow, Olaf-Axel (2019): Wie die digitale Revolution uns und die Schule verändert. Sieben revolutionäre Herausforderungen und ihre Bewältigung. In: Burow, Olaf-Axel (Hrsg.): *Schule digital – wie geht das? Wie die digitale Revolution uns und die Schule verändert*. Weinheim, Basel: Beltz, 12-60

Büsch, Andreas (2017): Digital Natives and Digital Immigrants. Medienwelten und Medienkompetenz heutiger Schüler-, Lehrer- und Elterngenerationen. In: Fischer, Christan (Hrsg.): *Pädagogischer*

Mehrwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht. Münster, New York: Waxmann, 59-84 (Münstersche Gespräche zur Pädagogik, Bd. 33)

DeZutter, Stacy (2011): Professional Improvisation and Teacher Education: Opening the Conversation. In: Sawyer, R. Keith (Hrsg.): *Structure and Improvisation in Creative Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press, 27-50, https://doi.org/10.1017/CBO9780511997105.003

Die Zeit (2019): Drei von vier Zehnjährigen haben ein eigenes Smartphone. https://www.zeit.de/digital/mobil/2019-05/mediennutzung-smartphone-kinder-jugendliche-digitalverband-bitkom-studie [letzter Zugriff: 25. September 2020]

Education Group (o. J.): Padlet: Internet-Tafel für Notizen. https://www.edugroup.at/innovation/detail/padlet-internet-tafel-fuer-notizen.html [letzter Zugriff: 30. September 2020]

EU – European Schoolnet (2017): Digital Citizenship. http://www.eun.org/focus-areas/digital-citizenship [letzter Zugriff: 26. September 2020]

EU – European Union (2019): Key Competences for Lifelong Learning. https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en [letzter Zugriff: 26. September 2020]

Festl, Ruth (2015): *Täter im Internet. Eine Analyse individueller und struktureller Erklärungsfaktoren von Cybermobbing im Schulkontext*. Wiesbaden: Springer, https://doi.org/10.1007/978-3-658-09239-9

Freire, Paulo (1970/2007): Politische Alphabetisierung. Einführung ins Konzept einer humanisierenden Bildung. In: Schreiner, Peter; Mette, Norber; Oesselmann, Dirk & Kinkelbur, Dieter (Hrsg.): *Paulo Freire. Unterdrückung und Befreiung*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, 27-43

Freire, Paulo (1970/2017): *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin

Gee, James Paul (2005): Learning by Design: good video games as learning machines. In: *E-Learning* 2/1, 5-16, https://doi.org/10.2304/elea.2005.2.1.5

Grob, Ronnie (2009): Das Internet fördert die Demokratie. https://www.nzz.ch/das_internet_foerdert_die_demokratie-1.2150453 [letzter Zugriff: 2. Oktober 2019]

Hellmuth, Thomas (2009): Das „selbstreflexive Ich". Politische Bildung und kognitive Struktur. In: Hellmuth, Thomas (Hrsg): *Das „selbstreflexive Ich". Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung*. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag, 11-20

Hellmuth, Thomas & Klepp Cornelia (2010): *Politische Bildung*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau

Herzig, Bardo (2017): Digitalisierung und Mediatisierung – didaktische und pädagogische Herausforderungen. In: Fischer, Christan (Hrsg.): *Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht.* Münster, New York: Waxmann, 25-57 (Münstersche Gespräche zur Pädagogik, Bd. 33)

Helsper, Werner (2003): Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In: Helsper, Werner; Hörster, Reinhard & Kade, Jochen (Hrsg.): *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 142-161

Hoffelner, Alexander (2019a): Wort für Wort Neues schaffen. Zur Förderung von Creative Power durch Improvisationstheater. In: *transfer. Forschung <-> Schule* 5, 176-182

Hoffelner, Alexander (2019b): Aus der Unterdrückung! Theaterpädagogische Wege zur Freiheit. In: *Schulheft. Pädagogische Taschenbuchreihe* 175, 108-120

Hoyer, Timo (2006): Erziehungsziel Mündigkeit. In: Eidam, Heinz & Hoyer, Timo (Hrsg.): *Erziehung und Mündigkeit. Bildungsphilosophische Studien*. Berlin: LIT, 9-31 (Ethik und Pädagogik im Dialog, Bd. 4)

Kerres, Michael (2017): Digitalisierung als Herausforderung für die Medienpädagogik: „Bildung in einer digital geprägten Welt“. In: Fischer, Christan (Hrsg.): *Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht.* Münster, New York: Waxmann, 84-103 (Münstersche Gespräche zur Pädagogik, Bd. 33)

Körber, Manfred (2018): Sozialethische Notizen zu Digitalisierung – Bildung – Globale Gerechtigkeit. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 41/3, 13-17, https://doi.org/10.31244/zep.2018.03.04

Krummenacher, Jörg (2019): Bildung wird digitaler – aber die Unterschiede in den Kantonen sind erheblich. https://www.nzz.ch/schweiz/digitaler-nachholbedarf-in-der-bildungspolitik-ld.1454558 [letzter Zugriff :24. September 2020]

Lepping, Joachim & Palzkill, Matthias (2017): Die Chance der digitalen Souveränität. In: Wittpahl, Volker (Hrsg.): *Digitalisierung. Bildung, Technik, Innovation*. Wiesbaden: Springer, 17-25

medien+bildung.com (2010): Fundus Medienpädagogik. 50 Methoden und Konzepte für die Schule. Weinheim, Basel

Neumann, Kirsten; Moorfeld, Rainer & Reulke, Kerstin (2016): Die Digitalisierung der Energiewende – vom Smart Grid zur intelligenten Energieversorgung. In: Wittpahl, Volker (Hrsg.): *Digitalisierung. Bildung, Technik, Innovation*. Wiesbaden: Springer Vieweg, 141-150

Paseka, Angelika & Schrittesser, Ilse (2018): Muster von Schließungen im Unterricht. In: Paseka, Angelika; Keller-Schneider, Manuela & Combe, Arno (Hrsg.): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer, 31-52, https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_3

Picher, Marie-Claire (2007): Democratic Process and the Theater of the Oppressed. In: *New Directions for Adult and Continuing Education* 116, 79-88, https://doi.org/10.1002/ace.278

Portal Globales Lernen (o.J.): Methodenhandbuch „ARTiculating Values: Lernen mit Herz, Kopf und Fuß“ https://www.globaleslernen.de/de/bildungsmaterialien/methodensammlungen-und-handbuecher/methodenhandbuch-articulating-values-lernen-mit-herz-kopf-und-fuss (27.05.2020)

Rihaczek, Karl (2014): Cybermobbing. In: *Datenschutz und Datensicherheit* 38/12, 809, https://doi.org/10.1007/s11623-014-0322-3

Rohner, Sandra & Seidel, Uwe (2016): Europäische Mittelstädte im digitalen Wettbewerb. In: Wittpahl, Volker (Hrsg.): *Digitalisierung. Bildung, Technik, Innovation*. Wiesbaden: Springer V, 125-132

Sander, Wolfgang (2008): *Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung* (3. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau

Sawyer, R. Keith (2006): Educating for Innovation. In: *Thinking Skills and Creativity* 1, 41-48, https://doi.org/10.1016/j.tsc.2005.08.001

Sawyer, R. Keith (2011): What Makes Good Teachers Great? The Artful Balance of Structure and Improvisation. In: Sawyer, R. Keith (Hrsg.): *Structure and Improvisation in Creative Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-24, https://doi.org/10.1017/CBO9780511997105.002

SBFI – Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2017): Herausforderungen der Digitalisierung für Bildung und Forschung in der Schweiz. https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/dienstleistungen/publikationen/publikationsdatenbank/bericht-digitalisierung.html [letzter Zugriff: 2. Oktober 2020]

Wetterich, Frank; Burghart, Martin & Rave, Norbert (2014): Medienbildung an deutschen Schulen. Handlungsempfehlungen für die digitale Gesellschaft. https://initiatived21.de/app/uploads/2017/01/141106_medienbildung_onlinefassung_komprimiert.pdf [letzter Zugriff: 2. Oktober 2020]

Zorn, Isabel (2013): Kommunikation und Lernprozesse beim Einsatz Digitaler Medien in Lernkontexten. In: Vogel, Ines C. (Hrsg.): *Kommunikation in der Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 161-183