

19. Jahrgang

Heft 42

# Korrespondenzen

Zeitschrift für Theaterpädagogik

Die Widersprüche  
sind die Hoffnung.  
(Bert Brecht)



**Didaktische Haltungen  
im Wechselspiel von Entwurf und Ereignis**



# Fachverband Schultheater – Darstellendes Spiel Niedersachsen e.V.



Ein mitgliederstarker Verband kann viel bewirken. Kommen Sie zu uns!

Wir sind aktiv auf vielen Kanälen:

- „Schul Theater-Info“: Die Verbandszeitschrift informiert halbjährlich über neue Entwicklungen – nicht nur zwischen Emden und Göttingen – und gibt viele praktische Materialien an die Hand (auch als Nichtmitglied erhältlich).
- **Entwicklung des Faches Darstellendes Spiel**: Über 30 Jahre arbeiten wir dafür, an über 70 Schulen in Niedersachsen ist es bereits eingeführt. In der Folge wurde der bundesweit erste Studiengang Darstellendes Spiel eingeführt.
- **Fort- und Weiterbildungen**: Anregungen und Know how bis zum Zertifikat für das Unterrichten des Faches Darstellendes Spiel vermitteln Lehrgänge des Fachverbandes in Zusammenarbeit mit der Regionalen Lehrerfortbildung.
- **Niedersächsisches Schülertheatertreffen**: Seit 1980 führen wir zweijährlich an vielen Orten und bei einem zentralen Abschlusstreffen in wechselnden Städten des Bundeslandes Gruppen und Ideen zum Anschauen und Diskutieren zusammen.

Es lohnt sich, dabei zu sein. Mehr über uns auf der neuen Homepage: [www.schultheater-nds.de](http://www.schultheater-nds.de)

Kontakt über Sabine Peters (1. Vorsitzende), Am Walde 26, 21403 Wendisch Evern,

T.04131 51167, [peters-wendisch@t-online.de](mailto:peters-wendisch@t-online.de)

oder Dirk Wilkening (Geschäftsführer), Kendalstr. 11a, 31737 Rinteln,

T. 05751 916993, [Dirk.Wilkening@web.de](mailto:Dirk.Wilkening@web.de)



• **Cyrano** von Edmond Rostand  
MOKS am Bremer Theater  
Regie: Klaus Schumacher



• **Fett Frei und Fast Free** von Vivienne Newport  
Theater der Jungen Welt Leipzig  
Regie: Vivienne Newport

• **Feuergesicht** von Marius von Mayenburg  
TIP-Theater Oberhausen  
Regie: Kay Voges



• **Fluchtwege** von Nick Wood  
Hans Otto Theater Potsdam  
Regie: Yüksel Yolcu



• **Höchste Eisenbahn** von Peter Müller  
Theater Handgemeinde Berlin  
Regie: Markus Joss



• **norway.today** von Igor Bauersima  
Städtische Bühnen Münster, Junges Theater  
Regie: Kay Voges



• **Von drei alten Männern, die nicht sterben wollten** von Suzanne van Lohuizen  
Das Rheinische Landestheater Neuss  
Regie: Greet Vissers



• **Schnitt ins Fleisch** von Xavier Durringer  
Thalia Theater Halle  
Regie: Christoph Biermeier



• **I Furiosi - Die Wütenden** von Nanni Balestrini  
Staatstheater Stuttgart/Theaterhaus Stuttgart  
Regie: Sebastian Nübling



• **Klamms Krieg** von Kai Hensel  
Staatsschauspiel Dresden  
Regie: Gilbert Mieroph

Berlin 3.- 8. Mai 2003

## 7. Deutsches Kinder- und Jugendtheatertreffen

☎ (030) 55 49 78 - 41/- 42 • fax (030) 55 49 78 - 44 • [www.augenblickmal.de](http://www.augenblickmal.de)

## inter ■ kultur ■ politik ■



Kulturpolitik in der multiethnischen Gesellschaft

Kulturpolitischer Bundeskongress

26./27. Juni 2003 in Berlin

Kulturpolitische Gesellschaft e.V.  
Bundeszentrale für politische Bildung  
in Kooperation mit dem Haus der Kulturen der Welt

Die Dynamik der durch Migration und Globalisierung ausgelösten kulturellen Veränderungen findet bislang nur wenig Resonanz in der öffentlichen Kulturpolitik. Migration wird vorwiegend als soziale Frage, gar Bedrohung gesehen, ohne die darin angelegten Chancen und Potenziale (z.B. die Qualifikationen und Begabungen der Immigranten oder deren Beiträge zum kulturellen Leben) zur Kenntnis zu nehmen.

Namhafte KünstlerInnen, WissenschaftlerInnen, VertreterInnen aus öffentlichen Verwaltungen, Kulturverbänden, Stiftungen und der Politik aus dem In- und Ausland diskutieren, wie öffentliche Kulturpolitik mit der Tatsache umgeht, dass Multiethnizität und Multikulturalität konstitutive Elemente moderner Stadtgesellschaften sind. Der Kongress möchte Ausgangspunkt sein für eine konzeptionelle Neuorientierung der innerstaatlichen und auswärtigen Kulturpolitik. Er hat das Ziel, konkrete Erwartungen und Forderungen an die interkulturelle Politik zu formulieren, um eingefahrene Förderungsstrukturen, Denk- und Handlungsmuster zu verändern.

Gefördert durch die Beauftragte der Bundesregierung für Kultur und Medien, die Bundeszentrale für politische Bildung, die Europäische Kulturstiftung und Allianz Kulturstiftung

### Programm

#### Donnerstag, 26. Juni

Einführung in das Kongressthema von *Sarat Maharaj* (London)

Round Table »Weltkultur als biografische Erfahrung« u.a. mit *Amelia Cuni* (Berlin), *Grigory Kofman* (Berlin) und *Amel Tafout* (London)

Nachmittags drei parallele Foren »Neue Heimat Deutschland« u.a. mit *Lale Akgün*, *MdB* (Berlin), *Adel Karasholi* (Leipzig), *Wolfgang Kaschuba* (Berlin), *Dieter Oberndörfer* (Freiburg), *Farukren* (Essen) und *Regina Römhild* (Frankfurt/M.)

Abendveranstaltung mit Kulturstaatsministerin *Christina Weiss*

#### Freitag, 27. Juni

Vormittags und nachmittags jeweils drei parallele Foren »Lernorte der Weltkultur«, u.a. mit *Andreas Freudenberg* (Berlin), *Bertram Müller* (Düsseldorf), *Jette Sandahl* (Göteborg), *Tzvetta Sofronieva* (Berlin), *Hortensia Völckers* (Halle/Berlin)

ExpertInnen berichten über Konzepte interkultureller Kulturpolitik u.a. mit *Ulf Großmann* (Görlitz), *Naseem Khan* (London), *Dorothea Kolland* (Berlin-Neukölln), *Jean-Pierre Saez* (Grenoble), *Tjeu Strous* (Rotterdam)

Abschlusspodium »Interkulturalität und Internationalität« u.a. mit Staatsministerin *Kerstin Müller*, Theatermacher *Roberto Ciulli* und NRW-Kulturminister *Michael Vesper*

### Information



Kulturpolitische Gesellschaft, Weberstr. 59a, 53113 Bonn  
Tel.: 0228/201 67-0. Fax -33. [post@kupoge.de](mailto:post@kupoge.de)  
<http://www.kupoge.de>



**Redaktionsschluss für Heft 43 ist der 29. August 2003. Die  
Redaktion des Heftes hat Gerd Koch (Adresse siehe unten).**

## Impressum

- Herausgeber:** Prof. Dr. Gerd Koch, Alice-Salomon-Fachhochschule, Alice-Salomon-Platz 5, 12627 Berlin,  
e-mail: [Koch@asfh-berlin.de](mailto:Koch@asfh-berlin.de), Fax: 030-99245-245  
Prof. Dr. Florian Vaßen, Seminar für deutsche Literatur und Sprache, Universität Hannover, Königsworther Platz 1, D-30167 Hannover, e-mail: [vassen@mbox.sdl.s.uni-hannover.de](mailto:vassen@mbox.sdl.s.uni-hannover.de), Fax: 0511-7624060  
Prof. Dr. Bernd Ruping, Institut für Theaterpädagogik der Fachhochschule Osnabrück, Standort Lingen (Ems), Am Wall Süd 16, D-49808 Lingen, e-mail: [B.Ruping@fh-osnabrueck.de](mailto:B.Ruping@fh-osnabrueck.de), Fax: 0591-91269-92  
Prof. Dr. Ulrike Hentschel, UdK Berlin, e-mail: [uhen@udk-berlin.de](mailto:uhen@udk-berlin.de), Fax: 030-78717974
- In Kooperation mit** Gesellschaft für Theaterpädagogik e.V.  
Bundesverband Theaterpädagogik e.V.  
BAG Spiel + Theater e.V.
- Verlag:** Schibri-Verlag, Milow 60, 17337 Uckerland  
Tel. 039753/22757, Fax 039753/22583, <http://www.schibri.de>  
E-mail: [Schibri-Verlag@t-online.de](mailto:Schibri-Verlag@t-online.de)
- Copyright:** Alle Rechte bei den Autoren/all rights reserved
- Preis:** Heft 42 Euro 7,50 plus Porto  
Jahresabonnement/2 issues a year: Euro 13,— plus postage/Porto

Die Zeitschrift sowie alle in ihr enthaltenen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich zum Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeisung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

- Bestelladressen:** Buchhandel,  
Bundesverband Theaterpädagogik e. V., Genter Str. 23, D-50672 Köln,  
Tel: 0221-9521093, Fax: 0221-9521095, Email: [but@netcologne.de](mailto:but@netcologne.de),  
Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel & Theater e.V., Falkenstr. 20, 30449 Hannover  
Tel. (0511) 4581799, Fax (0511) 4583105, e-mail: [info@bag-online.de](mailto:info@bag-online.de)  
Gerd Koch, Alice-Salomon-Fachhochschule, Alice-Salomon-Platz 5, 12627 Berlin,  
e-mail: [Koch@asfh-berlin.de](mailto:Koch@asfh-berlin.de), Fax: 030-99245-245,  
Florian Vaßen, Seminar für deutsche Literatur und Sprache, Universität Hannover, Königsworther Platz 1, D-30167 Hannover, e-mail: [vassen@mbox.sdl.s.uni-hannover.de](mailto:vassen@mbox.sdl.s.uni-hannover.de), Fax: 0511-7624060  
Schibri-Verlag, Milow 60, 17337 Uckerland, Tel. 039753/22757, Fax 039753/22583,  
<http://www.schibri.de>, E-mail: [Schibri-Verlag@t-online.de](mailto:Schibri-Verlag@t-online.de)



## Editorial – „Im Wechselspiel von Entwurf und Ereignis“

Karola Wenzel

„Die Widersprüche sind die Hoffnung.“  
(Bertolt Brecht)

A	B
Die Welt als Haben (Besitz)	Die Welt als Sein (Existenz)
Das Gewohnte	Das Ungewohnte
Das Gewöhnliche	Das Außergewöhnliche
Das Geplante	Das Spontane
Das Vorhersehbare	Das Zufallende
Der Normalfall	Der Unfall
Das Strategische	Das Taktile
Das Alltägliche	Das Sonntägliche, Festtägli- che
Das Allgemeine	Das Besondere
Das Sichere	Das Krisenhafte
Das Man	Das Ich und Wir
Der Weg	Der Umweg
Das Wandern	Das Stolpern
Das Ziel	Die Entdeckung

Nur B schafft die Bedingung der Möglichkeit,  
A eingreifend zu bedenken.

A & B = C

Die Welt als Werden (Gestalten)

„Ich bin. Aber ich habe mich nicht. Darum werden  
wir erst.“ (Ernst Bloch)

(Arbeitsblatt Darstellendes Verhalten,  
Bernd Ruping 10.02)

„Die Widersprüche sind die Hoffnung“ – die Hoff-  
nung darauf, dass zwischen der Welt als Haben/  
Besitz und der Welt als Sein/Existenz sich Wahr-  
nehmen, Verstehen und Gestalten des jeweils an-  
deren ereignet. Die Hoffnung darauf, dass sich die  
Gestaltungskraft der Widersprüche zwischen bei-  
den produktiv und kreativ bereichernd auf die  
eigenen Strukturen auswirkt und in diesem Pro-  
zess etwas neues entsteht, ein Funken aufblitzt, der  
das Leben als Besonderes, Unverwechselbares und  
Eigenes aufleuchten lässt.

Zur Erfüllung solcher Hoffnung ist es notwendig,  
sich auf die Welt der Existenz immer wieder neu  
einzulassen, aus ihren Erfahrungsquellen zu schöp-  
fen und eine „Lust am Stolpern“ zu entwickeln.  
Dem entspringen kreativ-künstlerische Prozesse,  
die zwar ohne Entwurf oder Strategie nicht aus-  
kommen, aber auch nicht ohne den Einbezug des



Stolperns apriori, ohne eine neugierige Erwartung  
der Widerstände der Existenz:

Matthias fehlt wieder, Nina ist krank, die Gruppe  
versteht die Übung nicht oder ist überfordert, die  
Übung bekommt viel mehr Gewicht als geplant  
oder geht in eine ganz andere Richtung, jemand  
macht einen Vorschlag für eine andere Übung, der  
Text bekommt in der Arbeit eine ganz neue Be-  
deutung (wer hätte das gedacht?), die Spielerin  
spielt die Mutter gar nicht mütterlich, Thomas  
muss um sieben gehen, Requisiten fehlen, Vanessa  
gähnt, Svetlana fällt wieder aus der Rolle....

Diese Widerstände nicht als Defizite zu sehen, die  
vom eigenen Entwurf abbringen, sondern als Er-  
eignisse, denen die Möglichkeit innewohnt, die  
eigenen Vorstellungen, die eigene begrenzte Sicht-  
weise zu erweitern, ist die Kunst, um die es in der  
Ausbildung von TheaterpädagogInnen im ganz  
besonderen geht.

Man sieht Studierende und manch gestandene  
PädagogInnen an ihren Vorhaben verzweifeln,  
Schweißausbrüche bekommen ob einer neuen  
Situation, stocken, hilflos suchend, um bloß auf  
den geplanten Weg über endlose Umwege zurück-  
zukommen, blind für Qualitäten, die sich im Mo-  
ment ereignen, hektisch werden ob der verbleiben-  
den Zeit (zuviel oder zuwenig), Spielenergien ab-  
brechen, in Angst vor Momenten, die vom Kon-  
zept abbringen. Nicht zuletzt endet dies in Nach-  
besprechungen zwischen Rechtfertigung und Aus-  
rede; wenn nur dies gewesen wäre, hätte es doch  
funktioniert!

Stattdessen sollten sie lernen, mit Freude diese  
Ereignisse erwarten, weil sie über den eigenen  
Horizont hinausführen, weil sie zwischen den  
Widersprüchen eine Energie des Anderen ermögli-  
chen sowohl für die Spielleitung wie für die Grup-  
pe wie auch für den künstlerischen Prozess, ja  
letzteren überhaupt erst in Gang bringen. Die  
Strategie sollte das Stolpern immer erwarten, denn



## Editorial



das Stolpern ist die Bedingung, eine Strategie überhaupt wahrzunehmen und zu gestalten (siehe Arbeitsblatt B. Ruping). Die defizitäre Sichtweise hemmt den künstlerischen Prozess, während ihn Erwartung und Einbezug der Fallen, Stolpersteine und Unwägbarkeiten befördert.

Entwürfe und Pläne sind für die theaterpädagogische Arbeit unerlässlich, gleich ob es sich um eher pädagogische oder künstlerische Entwürfe bezieht. Sie schaffen den Arbeitsrahmen, strukturieren die gemeinsame Arbeit einer Gruppe und ermöglichen die pädagogische wie künstlerische Arbeit durch die geplante und bewusste Setzung von Impulsen. Auch die Planung von ungeplanten Momenten wie Improvisationen oder anderen offenen Phasen ohne vorher überlegte Ziele ist noch ein Vorhaben, ein Entwurf, der eine bestimmte Absicht verfolgt. Dieser bezieht das Ereignis nur schon ein und wagt sich ins Wechselspiel, zwischen Entwurf und Ereignis, in den Widerspruch. Der Entwurf, der aus dem Stolpern erwächst, soll und kann ein weiteres Stolpern ja keinesfalls vermeiden, sondern nur auf einem anderen Niveau ermöglichen.

Die Spielleiterhaltung ist eine neugierige, mit der Lust am Spiel im spannungsreichen Raum zwischen Entwurf und Ereignis.

Am Institut für Theaterpädagogik der FH Osnabrück/ Lingen bieten die Spielleiterforen, in denen die Studierenden sich gegenseitig anleiten und evaluieren, einen geschützten Raum, in dem die eigene didaktische Haltung auszuprobieren und gefunden werden kann. In der betreuten Praxisarbeit in Praxisfeldern von Schule und Soziokultur setzt sich dies fort. Hajo Wiese, Lehrer und Theaterpädagoge an der Gesamtschule Emsland, begleitet die Studierenden im schulischen Umfeld. Daraus ergibt sich ein reiches Forschungsfeld für die theaterpädagogische Arbeit in Schule, dessen Reflexionen dieses Heft eröffnen.

Auch die Herbsttagung des Bundesverbandes Theaterpädagogik vom 25. – 27.10.02 in der Bundesakademie für kulturelle Bildung in Wolfenbüttel mit dem Titel „Pädagogische Konzepte (in) der Theaterpädagogik“ beschäftigte sich mit metho-

disch-didaktischen Fragen der Theaterpädagogik. So fließen die Beiträge zur Tagung unmittelbar in das Heftthema ein. Einige der didaktischen Haltungen, die in den Workshops zur Tagung sichtbar wurden, werden hier, theoretisch fundiert und reflektiert, vorgestellt.<sup>1</sup> Dazu gehören auch die Beiträge von Hajo Wiese, der sich in diesem Zusammenhang theoretisch mit dem Begriff der Erfahrung bei Benjamin auseinandergesetzt hat und in einem zweiten Artikel zeigt, wie die an Vergangenheit und Zukunft gekoppelte Erfahrung, die einen gemeinsamen Erzählzusammenhang ermöglicht, in Schule immer seltener erlebt werden kann und wie es dadurch zu Situationen kommt, in denen Pläne der Theaterpädagogen modifiziert werden müssen oder nicht mehr funktionieren. Der von ihm mit Studierenden erarbeitete Erfahrungsbericht illustriert dies. Wie die „Heilsbringerin Theaterkunst“ missbraucht werden kann, gehört abschließend als kritische Betrachtung oder als „Feindbild“ zu Theorie und kritischer Praxis.

Der Beitrag von Gitta Martens zur Praxis theaterpädagogischer Aus- und Fortbildung ist als Reflexion der eigenen didaktischen Haltung anlässlich der BUT-Tagung entstanden (ein Plädoyer für den hohen Wert der Ereignisse und des Stolperns) ebenso wie der Beitrag von Verena Meyer und Cordelia Vaerst, die anhand eines konkreten Projektes mit Jugendlichen ihre didaktische Haltung in neun Thesen zum Theater mit Kindern und Jugendlichen bündeln.

Zum Selbstverständnis von theaterpädagogischer Arbeit im soziokulturellen Kontext stellt Swaantje Himstedt aus ihrer eng an die Praxis gebundenen Forschung das Konzept der „Inklusion“ vor, ein Modell, das über eine didaktische Haltung hinausgeht, diese aber ganz sicher beeinflusst. Jutta Heppke setzt den Begriff der „Begegnung“ ins Zentrum ihrer Didaktik, die vom Playbacktheater ausgeht und dessen Theorie entlang der Analyse von Moral und Verantwortung in der postmodernen Welt zu fundieren sucht. Ähnlich kritisch wie Hajo Wiese mit dem Begriff der Erfahrung geht schließlich Gabriela Naumann mit dem Begriff der Sinnlichkeit und seiner verbreiteten Heilskraft um und bemerkt ein deutliches Auseinanderklaffen von pädagogischer Theorie und der Umsetzung in der Praxis.

Die Beiträge machen es in all ihrer Unterschiedlichkeit deutlich: Es gibt nicht *die* didaktische Haltung. Doch alle didaktischen Haltungen basieren auf der Hoffnung der Widersprüche zwischen Entwurf und Ereignis.



„Korrespondenzen“ bedeutet hier oft die begriffliche Arbeit und die Korrespondenz über Begriffe, über Worte und Bedeutungen, mit denen die AutorInnen versuchen, sich zu verständigen, dialogisch Klarheit zu gewinnen, gelungene Praxis kritisch auszulegen.

Eine neue Kurzform essayistischen Charakters soll dieser Arbeit eine spezielle Rubrik zukommen lassen: Unter dem Titel „Minus 25 °C“ sollen wichtige oder ganz neue Begriffe unserer Arbeit aus einer bestimmten Perspektive essayistisch erörtert werden – so klar wie die Luft, so knapp und effektiv wie das Leben bei minus 25 °C.

Den Anfang macht Hermann Pfütze, der die „Eigenzeit der Kunst“ in dieser Weise schockgefriert.

Didaktische Haltungen finden sich in allen Beiträgen der Korrespondenzen mehr oder minder, in der Rubrik „Vermischtes“ ist zusammengetragen, was einen eher anderen Schwerpunkt setzt.

Sie wird eröffnet mit Christel Hoffmann, die in der Pädagogik Janus Korczaks ein Plädoyer für das Theater mit Kindern aufspürt und daran wichtige Grundprinzipien für die theaterpädagogische Arbeit mit Kindern aufzeigt. Bettina Brandi, Katharina Lammers und Till Baumann zeigen am Beispiel eines Projektes, wie auf der Basis engagierter Theaterformen, insbesondere der Theaterformen Augusto Boals, Schlüsselqualifikationen für soziale Emanzipation und verantwortliches gesellschaftliches Handeln versucht werden zu vermitteln. Ute Handwerk und Clementine Herzog stellen mit einem Eröffnungsbeitrag zu einer bisher wenig gehörten Richtung der Theaterpädagogik zunächst sehr projekt- und praxisbezogenen Voraussetzungen und Umfeld der Theaterarbeit mit Straßenskindern auf internationaler Ebene vor. Den krönenden Abschluss dieses Teils bildet die Ankündi-



gung des ersten Wörterbuchs der Theaterpädagogik durch die Herausgeber Gerd Koch und Marianne Streisand.

Daran schließen sich wie gewohnt Rezensionen und weitere Ankündigungen und Mitteilungen an.

Am Ende möchte ich mich bedanken bei Bernd Ruping, der mir die Redaktion dieses Heftes in großen Teilen übertragen hat. Es war eine Herausforderung, sich mit einem Mentor im Rücken dieser Aufgabe anzunehmen und ich kann nur dazu ermuntern, diese Möglichkeit auszubauen. Dem einen nimmt es Arbeit ab, dem anderen ist es ein wertvoller Teil Lehre und Ausbildung und unmittelbare Teilhabe an theaterpädagogischer Theoriebildung.

### Anmerkungen

*1* Bezüglich der schriftlichen Version des Vortrages von Peter Struck (BUT-Tagung) seien die Interessenten an seine Literatur verwiesen, der Vortrag bleibt eine theatrale, nur von den Anwesenden zu teilende Erfahrung. Ebenso das Ereigniskettenfilmchen, ausgesucht von Thomas Lang (dem hervorragenden Tagungsgastgeber), der so schön zum Thema passt: Sind sich Entwurf und Ereignis hier untrennbar nah? Oder ist der geplante Ablauf von diesen ineinanderfallenden Gegenständen die abstrakte Idealisierung unseres pädagogischen Strebens unter Ausblendung des Unvorhergesehenen?



## Didaktische Haltungen

### Erfahrung als Kategorie der Theaterpädagogik<sup>1</sup>

Hajo Wiese

Es fragt sich, was der Begriff Erfahrung bezeichnet. Ursprünglich bedeutete das Verb „erfahren“ so viel wie „reisen, durchfahren, durchziehen, erreichen“<sup>2</sup> und wird „seit dem 15. Jh. als Adjektiv für „klug, bewandert“ gebraucht.“<sup>3</sup>

#### Restriktive Erfahrung

Der junge Walter Benjamin rebellierte gegen den Erfahrungsbegriff der Erwachsenen. „Die Maske des Erwachsenen heißt „Erfahrung“. Sie ist ausdruckslos, undurchdringlich, die immer gleiche.“<sup>4</sup> Der Erfahrungsmodus, auf den Benjamin stieß, war ein feindlicher. Der erfahrene Erwachsene hat seine Erwartungen an das Leben zurechtgestutzt auf das „Mögliche“ und erwartet von der nachfolgenden Generation die gleiche Anpassungsleistung. In seinen späteren Schriften differenziert Benjamin den Begriff der Erfahrung: Er unterscheidet zwischen strikter Erfahrung und der Erfahrung als Verlust von Wirklichkeit. Worum geht es?

Der Erfahrungsmodus der Gegenwartsgesellschaft – und zu ihm zähle ich auch den Modus, den Benjamin bei den Erwachsenen vorfand – ist subjektzentriert. In ihm tasten Menschen als Tauschsubjekte die vorgefundenen Verhältnisse auf Chancen und Möglichkeiten ab, um im Rahmen des Erlaubten und auf Kosten anderer eine private Selbstverwirklichung zu betreiben, deren Erfolg oder Misserfolg sie sich selbst zuschreiben.<sup>5</sup> Das Interesse der Subjekte ist von vornherein nicht sachlich oder gegenständlich begründet, sondern blickt stets auf den konkurrenzhaften Vergleich mit dem Abschneiden anderer Individuen.

In diesem Bemühen sind die Subjekte im Rahmen der Gesetze frei und abstrakt gleich gesetzt. Nach dem Motto „nun mach mal das Beste draus“ betreten sie die Welt und instrumentalisieren sich und die Umwelt als Tauschwertbesitzer. Die damit verbundene Abstraktion von der konkreten Beschaffenheit der Welt vollziehen sie an sich selbst: Der Pleonasmus ihres freien Willens lässt den Menschen die Ergebnisse ihres Zurechtkommens als eigenes Werk, als Selbstverwirklichung erscheinen.

Auf diese Weise kommen die Subjekt nie zu einem Urteil über die Welt, sondern immer nur über sich. In jedem Urteil ist bereits die Selbsterkenntnis enthalten, es so und nicht anders verdient zu haben.

Dieser Erfahrungsmodus hat mit der ursprünglichen Bedeutung des Wortes nichts zu tun. Er liefert keinen Aufschluss über die Wirklichkeit. Über diese legt sich der Schleier eines Selbst- und Weltverständnisses, das die Zwänge der Welt, wie sie gerade ist, umgekehrt als Mittel und Möglichkeit des eigenen Willens interpretiert.

Das Fatale an dieser restriktiven Erfahrung ist, dass auch der Weg zur Erkenntnis verbaut ist, weil der Erfahrungsgegenstand durch die introspektive, psychologisierende Umkehrung der Erfahrungsrichtung wegrationalisiert wird. An die Stelle der Welterkenntnis tritt die zirkuläre Erforschung eines „Selbst“.

Erkenntnis, die ausgehend von der konkreten Erfahrung eines Scheiterns an der Realität im Sinne Hegels zu voranschreitenden Abstraktionen und Unterscheidungen kommt, um das Scheitern erklären und beenden zu können, ist in dieser Zwecksetzung nur getrennt von den konkreten Erfahrungen der Lebenspraxis möglich. Sie tritt nicht als „Rat“<sup>6</sup> auf, der ausgehend von kollektiven Erfahrungsbildungen Entscheidungen hinsichtlich der Organisation der gesellschaftlichen Reproduktion ermöglicht, sondern als technisches Angebot, die Mittel der Konkurrenz aufzustocken. So zerfällt Erfahrung in subjektive Betroffenheit bei gleichzeitiger Imagination einer persönlichen Freiheit und Selbstverantwortung einerseits – und in die von den konkreten Erfahrungen abgezogenen naturwissenschaftlich-technologischen Erkenntnisfortschritte andererseits.

Die Haltung des Erwachsenen zum erfahrungsbegierigen Kind ist zwiespältig: Er meint zu wissen, dass dem Kind die restriktive Erfahrung der Anpassung nicht erspart bleiben wird und beharrt aber dennoch auf einer eingebildeten Subjektivität, dessen Freiheitsideal dem Kind eingepflanzt werden muss, damit es sein Leben als eigenes Werk begreift. Das so erzeugte, ständig scheiternde Bedürfnis nach einer abstrakten Anerkennung als Subjekt erzeugt eine ganze Palette pädagogischer



Probleme in Elternhäusern, Schulen und Freizeiteinrichtungen.

Wo Lernen als Verhaltensänderung auf der Grundlage der Verarbeitung von Wahrnehmungen zu Erfahrungen definiert wird, kann das Lernen nicht besser ausfallen als die Erfahrungen, die der widersprüchliche Erfahrungsmodus der Gesellschaft überhaupt zulässt.

Der junge Benjamin hatte dazu noch nicht den Gegenbegriff der „strikten“ oder „authentischen“ Erfahrung gefunden – aber schon deutet er die Möglichkeit einer Durchbrechung der philisterhaften Erfahrung als Verblendungszusammenhang an: „Wir kennen aber Andres, was keine Erfahrung uns gibt oder nimmt: daß es eine Wahrheit gibt, auch wenn alles bisher Gedachte Irrtum war.“<sup>7</sup>

Wir finden hier einen Hinweis auf die paradoxe Erfahrung, die auf der Grundlage der „Erfahrungslosigkeit“<sup>8</sup> entsteht.

### Erfahrungspädagogik

Alternative Pädagogik betreibt einen Erfahrungskult – und meint damit den restriktiven, den Kindern extrinsisch aufgenötigten Lernhaltungen begegnen zu können. Lernen setzt dabei an möglichst sinnlichen und ganzheitlichen Betroffenheiten an. Diese komplexen Wahrnehmungen sollen bereits als solche zum dringenden Wunsch nach einer gedanklichen Durchdringung der Wahrnehmungstatbestände führen. Daraus würden dann Verhaltensänderungen resultieren – Ergebnis: Lernen.

Der Lehrer muss eigentlich nur noch Wahrnehmunggegebenheiten arrangieren und abrufbereit daneben stehen.

Leider ist es so, dass diese Erfahrungsvorstellung die immanente Notwendigkeit des systematischen Denkens lediglich unterstellt, wie beispielsweise die unvermeidliche heiße Herdplatte bestätigen kann, deren schmerzhaftige Wahrnehmung erfahrungsgemäß nicht den Wunsch zur gedanklichen Durchdringung der physikalischen Gesetze der Elektrizität erzeugt.

Das Kind wird nach der Schmerzempfindung den Hautkontakt mit heißen Herdplatten meiden und sich keineswegs auf schnellstem Wege die entsprechende Fachliteratur besorgen.

„So erwerben sie (die Kinder) sich ein Repertoire an Urteilen, die den Mangel aller Erfahrungsurteile an sich haben: Es wird nicht gewußt, warum die objektive und subjektive Umwelt sich so verhält. Daher bleibt man den unbegriffenen Gesetzen der Sache ausgeliefert.“<sup>9</sup>

### Erfahrung als Kategorie der Theaterpädagogik

Deshalb kommt das Kind nicht naturgemäß „selbst“ zu einer erfahrungsgeleiteten Erkenntnis, und so müssen die Erwachsenen dennoch ihre Bedingungen eines restriktiven Erfahrungsmodus den Kindern vorsetzen, der samt Ermahnung, Lob und Zeugnis die alten Lehr-Lern-Regeln wieder in Kraft setzt.

Aus der bloßen Betroffenheit heraus kann Erfahrung keine Synthese von Erlebnis und Erkenntnis bilden. Es bleibt bei einer linearen Progression, die lediglich in der Feststellung mündet, „dass die Welt nun mal ist, wie sie ist.“<sup>10</sup>

### Erfahrungsverlust als Chance der Überwindung restriktiver Erfahrung

Der Erfahrungsbegriff durchzieht leitmotivisch die Schriften Benjamins. Das traumatische Erlebnis des I. Weltkrieges führte viele Intellektuelle zum Eingeständnis der Ohnmacht der Erfahrung. Aus ihr konnte keine Hoffnung mehr geschöpft werden. Die „Erfahrungen“ der Menschen konnten weder den ersten noch die Planung des zweiten großen Krieges verhindern.

Walter Benjamin klammerte sich an den Begriff. Nachdem er bereits gegen den restriktiven Erfahrungsmodus der Erwachsenen rebellierte, sah er sich nun der Aufgabe gegenüber, das historische Versagen der Erfahrung zu erklären und den Begriff neu zu positionieren.

Zunächst untersuchte er die Erfahrungstraditionen, die erfahrungsgespeiste Form der „Erzählung“, die er – entsprechend der begrifflichen Herkunft – bei den vorindustriellen Seefahrern, reisenden Gesellen und Kaufleuten fand. Hier fand er einen Modus der „strikten Erfahrung“, in dem Ratschlag und Geschichte, Erzähler und Zuhörer, entfernter und praktischer Nutzen, Erlebnis und Erkenntnis in der Erzählsituation synthetisiert werden konnten.<sup>11</sup>

Erfahrung als Erzählzusammenhang, ebenso die mythologische Verknüpfung der Erzählungen zu einem Erfahrungskontinuum wurde mit der industriellen Revolution zersprengt. Übrig blieben parzellierte Erfahrungen.

*Lauter kleine anerkennungssüchtige Subjekte und  
Ministars verlassen die Bühne.*



## Erfahrung als Kategorie der Theaterpädagogik

Ein Kontinuum der Erfahrungen konnte weder mythologisch noch als Arbeitszusammenhang konstruiert werden. Was blieb, war die fraktale Information der Nachricht, das verselbstständigte und technologisch instrumentalisierte Erkenntnisinteresse der empirischen Wissenschaften, die enteigneten und atomisierten Kontakte zwischen lebendiger und toter Arbeit in der Fabrik und letzten Endes die ideologische Rekonstruktion eines bürgerlichen Erfahrungszusammenhanges verfügbarer Geschichtsepochen im Historismus.<sup>12</sup>

An die Stelle der Aura der praktizierten Erzählung trat die künstliche Aura einer geschichtlichen Pseudokontinuität, wie sie sich die bürgerliche Gesellschaft teleologisch zurecht gelegt hat – unter Verachtung und Verleugnung konkreter menschlicher Schicksale und deren Lehrhaftigkeit.

### Erfahrung regrediert zur registrierten Erfahrung.<sup>13</sup>

Die Entwertung der Erfahrung geschieht durch die Orientierung gegenwärtigen Erlebens an einem mechanischen Fortschrittsglauben, der die jeweiligen Lebensäußerungen von Mensch und Natur nur als Stufe und Mittel zu einem Zweck begreifen kann, der der Äußerung selbst nachgängig ist. Die Erfahrung als solche zählt nichts und ebenso ist das gegenwärtige und vergangene Leid immer nur die Voraussetzung auf ein zukünftiges Versprechen von Glück. Strikte Erfahrung dagegen speist sich aus der Geschichte, ihrer Gegenwärtigkeit, der Materialität ihrer Sprache und ihrer Nähe zur Erwartung.

„Die Vorstellung eines Fortschritts des Menschengeschlechts in der Geschichte ist von der Vorstellung ihres eine homogene und leere Zeit durchlaufenden Fortgangs nicht abzulösen. Die Kritik an der Vorstellung dieses Fortgangs muß die Grundlage der Kritik an der Vorstellung des Fortschritts überhaupt sein.“<sup>14</sup>

Geschichtliche Erfahrung als Idee eines permanenten Kausalnexuses, als unabänderliche Aufeinanderfolge von sich notwendig bedingenden Ereignissen macht den begriffslosen Historismus aus. Seine Logik ist banal: Hätte es das Vorgängige nicht gegeben, gäbe es das Nachfolgende nicht. Diese Vorstellung einer „homogenen“ Zeit ist selber künstlich und erfahrungslos, sie wird erzeugt durch den Irrglauben an ein fortschreitendes Zeitgesetz, das auf das Unabänderliche ausgerichtet ist. Ihr entspricht der Erfahrungsmodus der Erwachsenen: Sich einrichten in der Welt, wie sie ist und voranschreitet.

Für Benjamin waren dagegen in allen geschichtlichen Situationen bereits Splitter enthalten, die dieses leere und ungegenständliche Kontinuum hätten aufsprengen können – und zwar gegen die restriktive Erfahrung.

Dem Historismus stellt Benjamin das Verfahren des historischen Materialismus entgegen. „Auf den Begriff einer Gegenwart, die nicht Übergang ist, sondern in der Zeit einsteht und zum Stillstand gekommen, kann der historische Materialist nicht verzichten. (...) Der Historismus stellt das „ewige“ Bild der Vergangenheit, der historische Materialist eine Erfahrung mit ihr, die einzig dasteht. Er überläßt es anderen, bei der Hure „Es war einmal“ im Bordell des Historismus sich auszugeben. Er bleibt seiner Kräfte Herr: Manns genug, das Kontinuum der Geschichte aufzusprengen.“<sup>15</sup>

Hier deutet sich bei Walter Benjamin ein Dezisionismus des historischen Materialismus an, der in jedem Augenblick der Erfahrung die Möglichkeit sieht, den unabänderlichen Gang der Geschichte zu unterbrechen. Es ist allerdings notwendig, die restriktive Erfahrung als Anpassung an das Gegebene, als das scheinbar kluge Bescheidwissen um die Möglichkeiten der Realität zu durchbrechen.

Es geht – auch wenn Walter Benjamin das anders ausdrückt – um die Kapitulation des abstrakt freien Willens der Tauschsubjekte und um die damit zugleich gegebene Wiedergewinnung eines gegenstandsorientierten Denkens. In dem Bankrott der strikten Erfahrung sieht er eine Chance, die sich in den Arbeitsweisen der künstlerischen Avantgarde ankündigt.

Diese teilen seinen Dezisionismus durch die Verweigerung der historistischen Tradition. Ihre künstlerischen Strategien setzen am Nullpunkt der Erfahrung an. Sie kehren alle gewohnten Vorstellungen von Erfahrung um. Sie setzen vor allem den Willen der Tauschsubjekte außer Kraft.

Ästhetische Erfahrung gelingt als Gegensatz zur restriktiven Erfahrung nur durch das Unterlaufen des subjektiven Willens. Prousts Idee von der „memoire involontaire“ und die Verfahren der „écriture automatique“ der Surrealisten sind die entsprechenden Methoden.

Das künstlerische Subjekt besinnt sich auf seine unwillkürlichen Gestaltungsimpulse und – reflexe, um der hermetischen Einbindung in die restriktiven Erfahrungsmuster der Tauschgesellschaft zu entgehen.

„Die meisten Menschen wollen keine Erfahrung machen. Auch hindern sie daran es zu tun ihre Überzeugungen.“<sup>16</sup>

Überzeugt sind die Menschen von ihrer Kultur, von ihrem Standort in der fortschrittlichen Ent-



wicklung der Menschheit – sie unterwerfen sich den Beschränkungen der Realität, die ihnen als eine einzige Ansammlung von Selbstverwirklichungsmöglichkeiten erscheint. Die radikale Besinnung auf die Bedürfnisse erscheint ihnen als Barbarei.

Benjamin stellt die Frage: „... was ist das ganze Bildungsgut wert, wenn uns nicht eben Erfahrung mit ihm verbindet?“<sup>17</sup>

Dagegen stellt er das neue Barbarentum.

„Barbarentum? In der Tat. Wir sagen es, um einen neuen, positiven Begriff des Barbarentums einzuführen. Denn wohin bringt die Armut an Erfahrungen den Barbaren? Sie bringt ihn dahin, von vorne zu beginnen; von Neuem anzufangen; mit Wenigem auszukommen; aus Wenigem heraus zu konstruieren und dabei weder nach rechts noch links zu blicken.“<sup>18</sup>

Es ist genau dieses dezisionistische Barbarentum, das die Theaterpädagogik gegen den restriktiven Erfahrungsmodus der Schule in Anschlag bringen kann. Sie tut dies als Ausnahme von der Regel, wobei wir uns darüber klar sein müssen, „daß der „Ausnahmestand“, in dem wir leben, die Regel ist.“<sup>19</sup>

### **Der Erfahrungsmodus der Theaterpädagogik: gezielter Erfahrungsverlust der Tauschsubjekte als positives Barbarentum**

Theatrales Lernen oder Darstellendes Spiel fällt hinter den Modus der Erkenntnis zurück. Sein Verhältnis zu den dargestellten Vorgängen und Tatbeständen ist mimetisch, es basiert auf Ähnlichkeit. Das ist kein Denken, keine Reflexion, die sich von den Gegenständen der Vernunft getrennt hat – im Gegenteil, diese bleiben jener erhalten. Man kann solch ein Verfahren unwissenschaftlich oder irrational nennen. Es bleibt der Vorzug, dass der menschliche Anteil in ihnen enthalten bleibt, dass der Prozess des Erkennens von menschlichen Interessen durchtränkt bleibt. Im auratischen Erleben versenkt sich der Betrachter in den Gegenstand und dieser in ihm – ein Vorgang distanzierter Verschmelzung, wie er noch in der expressionistischen Lyrik als Ich-Dissoziation zum exzessiven Ausdruck kommt.

Auf der Basis der sinnlichen und unsinnlichen Ähnlichkeiten erinnert Benjamin in seinen Versuchen über das „mimetische Vermögen“<sup>20</sup> an die Erfahrungstradition vor dem Einsetzen des cartesianischen Denkens. Die kontemplative Wahrnehmung und die poetische Darstellung der Wirklich-

## Erfahrung als Kategorie der Theaterpädagogik

*Ehrgeizig sind die Schüler geworden und haben das Erziehungsideal der Schule verinnerlicht, zu einem eigenen Bedürfnis gemacht.*

keit, die in der Kunst der bürgerlichen Gesellschaft allein noch die Versenkung und das kultische Ritual der Anverwandlung an den Gegenstand erlaubte, hielt diesem Erfahrungsmodus die Treue. Aber auch in dem Bereich der Abbildung und Kunst entstand nach Benjamin mit dem Einzug der zerstreuten Wahrnehmung der Chok-Rezeption moderner Medien im 20. Jahrhundert die Zertrümmerung dieser intermediären Wahrnehmungsformen.<sup>21</sup>

Die Theaterpädagogik knüpft an den magischen Erfahrungsmodus der vorindustriellen Gesellschaft an. Kult und Ritual sind ihr nicht fremd, sondern gleichsam notwendige Mittel der Entsubjektivierung der Individuen, der Dekonstruktion einer Subjektivität, die zwar die gesamte Produktion der Neuzeit bestimmt, in den Individuen aber nur als ideologisches Konstrukt, als Einbildung vorliegt. Indem Theaterpädagogik sich der Magie bedient, steht sie allerdings konträr zu sämtlichen scheinbar rationalen Organisationsformen des Lernens und insbesondere der Schule. Und es ist auch überhaupt nicht ausgemacht, dass das magische Verfahren der Auflösung von Subjekt-Objekt-Grenzen ohne weiteres verfängt. Damit überhaupt die antrainierten und übermächtigen Welt- und Selbstverständnisse der subjektiven Anerkennungslogik durchbrochen werden können, ist es notwendig, das unablässig vorantreibende Bewusstsein der Selbstvervollkommnung zum Stehen zu bringen. Und gerade da trifft sich die zeitgeschichtlich gesehene Rückständigkeit der strikten Erfahrung mit dem Nullpunkt der gegenwärtigen Erfahrungslosigkeit. Dies gilt allerdings unter der Voraussetzung, dass die Theaterpädagogik kein Bündnis mit den verführerischen Kräften der „künstlichen Auratisierung“ also mit der Ästhetisierung der Darstellungsbedürfnisse eingeht, wie sie sicherlich noch auf manchen Schulbühnen anzutreffen ist. Der Wille zur Bezauberung eines Publikums, die Selbstdarstellungsinteressen der Beteiligten sind für dieses Verfahren ganz unbrauchbar. Authentische Erfahrung ereignet sich erst im Zustand der verminderten Aufmerksamkeit oder anders gesprochen im Zustand der Intentionlosigkeit – das Subjekt muss unterlaufen werden.



## Erfahrung als Kategorie der Theaterpädagogik

Ein geeignetes Verfahren fand Walter Benjamin im „dialektischen Stillstand“ des epischen Theaters von Bertolt Brecht.<sup>22</sup> Hier erkannte er direkte Analogien zu seinen Vorstellungen vom Stillstand der Geschichte als das Aufbrechen des falschen, leeren Kontinuums eines historistischen Geschichtsverständnisses. Im epischen Theater fand Benjamin die Chance, den Wechsel vom auratischen Bestaunen einer künstlerischen Aktion zum Staunen über die Verhältnisse, wie sie sind, vollziehen zu können.

Theaterpädagogische Arbeit setzt – wie auch das epische Theater – auf Unterbrechungen. Zunächst die Unterbrechung der Selbstdarstellungsgewohnheiten der Lernenden, die sie sich in der Erfahrungslosigkeit des Alltags zurechtgelegt haben. Wer das Potential vermeintlicher Naturtalente unter ihnen nutzen möchte, holt die Erfahrungsarmut auf die Bühne – samt Starkult und allen anderen hässlichen Merkmalen der künstlichen Ästhetisierung und Auratisierung des Spiels. Der Stillstand, die Konzentration auf den Augenblick und die systematische Provokation von Zufällen lässt erst die Gesten entstehen, die auf die Sache zwischen ihnen verweisen können und diese befragbar werden lassen.

„Das epische Theater gibt also nicht Zustände wieder, es entdeckt sie vielmehr. Die Entdeckung der Zustände vollzieht sich mittels der Unterbrechung der Abläufe.“<sup>23</sup> Und erst in dieser Unterbrechung scheinen die Vorgänge – analog zum Aufsprengen des geschichtlichen Kontinuums – Rückwärtiges auffangen zu können und auf Zukünftiges freigesetzt zu sein: „Es kann so kommen, aber es kann auch ganz anders kommen.“<sup>24</sup>

Benjamin bemerkt die Unterbrechung als Evokation des Staunens, eines Staunens als „Stauung im realen Lebensfluß, der Augenblick, da sein Ablauf zum Stehen kommt, macht sich als Rückflut fühlbar: Das Staunen ist diese Rückflut.“<sup>25</sup>

Wir finden in diesem Bild eine sehr klare Konkretisierung von Erfahrung, die einerseits aus dem Zeitkontinuum ausbricht und dadurch andererseits die vergangenen, verdrängten und unabgeholten Zeiteinsparungen wiedergewinnt, die der Fortschritt zwar verursacht, aber nicht zur Kenntnis genommen hat. Erfahrung gewinnt da-

mit eine polare Dimension. Sie bewegt sich im Spannungsfeld zwischen der Nullerfahrung der Gegenwart und der gesättigten Erfahrung der vorindustriellen Gesellschaft, in der Erinnertes, Erzähltes und gegenwärtig Erhofftes als Einheit gedacht werden konnte.

Den Gegenstand, der auf diese Weise wiederentdeckt werden soll, nennt Benjamin „Dialektik im Stillstand“,<sup>26</sup> die sich in der eingefrorenen Geste zeigt. An anderer Stelle spricht er auch vom Fels des Staunens, an dem der Strom der Dinge sich bricht.

Was Benjamin damit kennzeichnet, ist exakt die Durchbrechung des praktizierenden, ungegenständlichen und undialektischen abstrakten Willens, der sich die Welt als Möglichkeit der erfolgreichen Konkurrenz zurechtgelegt hat.

Erst von diesem Standpunkt aus kann Vernunft sich dialektisch entfalten, während sie sich vorher nur in den Bahnen der eindimensionalen und verblendeten Vorteilsrechnungen bürgerlichen Anstands bewegen konnte.

Theaterpädagogik findet in der „Dialektik im Stillstand“ ihren eigentlichen Unterrichtsgegenstand. Sie bedient sich dabei der Mittel der mimetischen Darstellung, der Geste, des Zufalls, der offenen Experimente, der Improvisation und der Stillstellung des Geschehens. Ihr Ergebnis ist als Folge einer Serie überraschender Selbstertappungen die Haltung des Staunenden, der aus dem Fluss der Dinge auf den Fels der möglichen Erkenntnis als authentische Erfahrung geworfen wurde.

## Anmerkungen

1 Der Text basiert in wesentlichen Teilen auf einem E-Mail-Dialog, den der Verfasser seit Januar 2001 mit Dr. Bernd Müller über die Bedeutung der theatralen Wahrnehmung und Erfahrung bei Walter Benjamin führt. Dr. Müller hat das in diesem Zusammenhang wichtige Buch „Denn es ist noch nichts geschehen – Walter Benjamins Kafka-Deutung“, Köln 1996, geschrieben.

2 DUDEN 7 – Das Herkunftswörterbuch. Mannheim 1963. S. 141

3 Ebenda

4 Walter Benjamin: „Erfahrung“. In: Derselbe: *Gesammelte Schriften (GS) Band III/1*. Frankfurt/M 1991. S. 54

5 Vgl. Wolfgang F. Haug: *Die Frage nach der Konstitution des Subjekts*. In: Derselbe: *Pluraler Marxismus Bd.2*. Westberlin 1987.

6 Vgl. Walter Benjamin: *Der Erzähler*. In: Derselbe: *GS Bd. II*. S. 438 – 464

7 Walter Benjamin: *Erfahrung*. A.a.O. S. 55

8 Ebenda

Wer hätte gedacht, dass Theaterpädagogik, die sich viel auf ihre künstlerische Autonomie einbildet, so nützlich sein kann.



## Reflexion theatraler Unterrichtspraxis an allgemeinbildenden Schulen

9 Freerk Huisken: *Erziehung im Kapitalismus – Von den Grundlügen der Pädagogik und dem unbestreitbaren Nutzen der bürgerlichen Lehranstalten.* Hamburg 1998. S. 442

10 Huisken: A.a.O. S. 442

11 Vgl.: Walter Benjamin: *Der Erzähler.*

12 „Erfahrungen sind gelebte Ähnlichkeiten. Kein größerer Irrtum, als Erfahrung im Sinne der Lebenserfahrung nach dem Schema derjenigen konstruieren zu wollen, die den exakten Naturwissenschaften zugrunde liegt. Nicht die im Lauf der Zeit festgestellten Kausalverknüpfungen sondern die Ähnlichkeiten, die gelebt wurden, sind hier maßgebend. Die meisten Menschen wollen keine Erfahrung machen.“ W. Benjamin: *Zur Erfahrung.* In: Derselbe: *GS Bd. VI.* S. 88/89

13 Benjamin zitiert in einem Brief an Adorno die Gewohnheit seines Bruders, bei Familienausflügen zu sagen: „Da wären wir nun gewesen“. Walter Benjamin: *Briefe 2* (Hrsg. Scholem/Adorno). Frankfurt/M 1978. S. 848

14 Walter Benjamin: *GS, Bd. 2.* Frankfurt/M 1991. S. 701

15 Ebenda, S. 702

16 Walter Benjamin: *GS Bd. VI.* A.a.O. S. 89

17 Walter Benjamin: *GS Bd. III/1.* A.a.O. S. 215

18 Ebenda

19 Walter Benjamin: *GS Bd. II/2.* A.a.O. S. 697

20 Vgl. Walter Benjamin: *GS Bd. III/1.* A.a.O. S. 204 und 210

21 Vgl. Walter Benjamin: *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit.* In: Derselbe: *GS Bd. II/2.* A.a.O. S. 413 ff.

22 Vgl.: Walter Benjamin: *Was ist episches Theater.* In: Derselbe: *GS Bd. III/2.* S. 519 ff.

23 Walter Benjamin: *Was ist episches Theater.* A.a.O. S. 522

24 Derselbe, A.a.O. S. 525 *Der Satz ist als Zitat gekennzeichnet und bezieht sich wahrscheinlich auf Brechts Schriften zur Dreigroschenoper.*

25 Derselbe, A.a.O. S. 531

26 Derselbe: A.a.O. S. 530

## Reflexion theatraler Unterrichtspraxis an allgemeinbildenden Schulen

Hajo Wiese

Theaterunterricht hat Eingang in den Regelunterricht und den Fächerkanon der allgemeinbildenden Schulen gefunden: Wir finden ihn – mit einer langen Tradition – im Bereich der Arbeitsgemeinschaften, als Fach Darstellendes Spiel in der Oberstufe und als Angebot von Wahlpflichtkursen vorwiegend an Gesamtschulen. In neueren Unterrichtswerken finden sich zunehmend Kapitel, in denen Lehrinhalte von Fächern wie Deutsch, Religion, Geschichte und Gesellschaftslehre mit theaterpädagogischen Methoden erarbeitet werden sollen.

Es stellt sich die Frage, welche Bedeutung dieser Integration der Theaterpädagogik in den Unterricht der Schulen zukommt, wenn sie den ihr immanenten Erfahrungsbegriff ernsthaft in der schulischen Praxis entfalten will.

Wie also realisiert sich ästhetische, nicht unmittelbar zweckhafte Erfahrung im Reich der schulischen Erziehungs- und Bildungsziele?

Die hier formulierten Aussagen über den Zusammenhang von Schule und Theaterunterricht basie-

ren auf den Unterrichtserfahrungen, die Theaterpädagogen und Studierende der Theaterpädagogik an der Gesamtschule Emsland gemacht haben.<sup>1</sup> Der Aufsatz behandelt also nur einen winzigen Ausschnitt aus der Realität der Theaterpädagogik an Schulen – versucht aber dennoch diese ernst zu nehmen und durch Kontakte zur gedanklichen Dimension theaterpädagogischer Arbeit auf verallgemeinerbare, gültige, diskutierbare Aussagen auszurichten. Widerspruch ist erwünscht.

### Theatrale Erfahrung als Schwellenerfahrung

In der theaterpädagogischen Literatur<sup>2</sup> wird die theatrale Erfahrung als Schwellenerfahrung dargestellt. Wir konnten feststellen, dass solche Erfahrungen in den alltäglichen Lebens- und Arbeitszusammenhängen der Schule nur als Ausnahmen zustande kommen und eine durchaus nicht immer willkommene Unterbrechung der gewohnten Lernrhythmen darstellen.<sup>3</sup>



## Reflexion theatraler Unterrichtspraxis an allgemeinbildenden Schulen

Es handelt sich bei diesen Schwellenerfahrungen um die Auflösung der subjektiven Zeitlichkeit, die ständig die gegenwärtige Situation überspringt. Ebenso um Differenzen zur aneignenden, auf Verfügung ausgerichteten Logik des subjektiven Verstandes und um die Verunsicherung des gewohnten absichtsvollen, produktorientierten Verhaltens im Zurechtkommen des „Selbst“ mit den Beschränkungen der Realität.

Entscheidend für das Zustandekommen einer solchen Grenzerfahrung ist der Abschied von einem Subjektideal, das gerade die Pädagogik der Gegenwartsgesellschaft legitimiert: Die Freisetzung des Individuums zu sich selbst als das herrschende Bildungsideal oder anders gesagt, die Einrichtung eines abstrakt freien Willens. In der praktischen Negation des Subjekts entfaltet die theatrale Arbeit den Erfahrungszusammenhang, den Walter Benjamin als „strikte Erfahrung“ der bruchstückhaften, historistischen und informativen Erfahrung entgegengesetzt hat. Theatrale Erfahrung ist prozesshaft und gibt den Gegenständen der Wahrnehmung die Möglichkeit, sich in den Spielern abzubilden und auf sie einzuwirken. Das strikte – hier theatral genannte – Selbst- und Weltverständnis will keine Natur beherrschen, sondern sie zu Worte und zur Wirkung kommen lassen.

### Was hat die Schule davon ?

In allen Berichten und Beobachtungen der am Projekt Beteiligten kam es zu der wiederkehrenden Feststellung, dass zwei im Schulalltag verbreitete und häufig störende Haltungen von Schülerinnen im Theaterunterricht auf den Prüfstand geraten.

1. Die sogenannte Coolness-Haltung, mit der SchülerInnen abstrakt und völlig gegenstandslos die unbedingte Anerkennung ihrer Subjektivität einfordern und mit entsprechenden Aufmerksamkeitsstrategien ihrer Umwelt auf den Wecker fallen.
2. Die Reaktionshaltung der Opfer, die die Konkurrenz um Anerkennung und Aufmerksamkeit aufgegeben und sich in ihr Schneckenhäuser zurückgezogen haben.

*Der Lehrer teilt uns vor der ganzen Klasse mit, dass die Schüler kein Interesse an der Weiterführung der Unterrichtsreihe haben. Für diese Doppelstunde würden sie sich aber noch zusammenreißen.*

Beide Verhaltensformen verhindern auch im Regelunterricht in ihrem Umfeld oder beim jeweiligen Schüler selbst die kooperativen Lernprozesse, die an Gesamtschulen herbeigeführt werden sollen.

Beide Haltungen fallen schon in den ersten zwei Minuten des Theaterunterrichts als Blockaden auf und müssen bearbeitet werden, da sonst kein theatrale Prozess entstehen kann. Mit Schülern, die ihre Hände in den Taschen ihrer tiefgelegten Hosen vergraben haben und Schülerinnen, die in einer kläglichen Haltung ihre Arme verschränken, kann man einfach keine Erwärmung durchführen. Sie sind noch nicht in der Lage, Spielangebote aufzunehmen oder Impulse aus der Gruppe wahrzunehmen. Sie verhindern bereits am Anfang das gegenwärtige Interesse am Zusammenspiel. Mit ihren Haltungen findet theaterpädagogische Arbeit gar nicht erst statt, und sie werden vor der gesamten Gruppe als Störungen deutlich sichtbar. Für den Theaterpädagogen besteht somit der Zwang, sich mit diesen Einstellungen autoritativ auseinanderzusetzen. Ein Kompromiss der Haltungen ist nicht möglich. Gleichzeitig leuchtet den Spielern aus der immanenten Logik des theatrale Spiels die Notwendigkeit der Überwindung blockierender Verhaltensformen ein. Dort, wo das theatrale Spiel gelingt, kommt es zu einer Umkehrung der Haltungen.

Die coolen Schüler werden weicher, und die grauen Mäuschen wachsen über sich hinaus. Theaterunterricht hätte demnach die Funktion eines Indikators, der destruktive und unfruchtbare soziale Haltungen sehr schnell deutlich werden lässt, wo sie im Regelunterricht teilweise übersehen oder geduldet werden können.

Theaterunterricht, der die SchülerInnen zur o.g. Schwellenerfahrung führt, gibt diesen die Möglichkeit, an sich selbst im Zusammenspiel neue Eigenschaften wahrzunehmen, die unter den Panzerungen ihrer Rückzugs- oder Selbstdarstellungsstrategien verborgen waren.

Ob theatrales Lernen allerdings auf das Verhalten im Schulalltag zurückwirkt, konnte von uns nicht ermittelt werden. Es wäre naheliegend und wünschenswert – und deutete sich in themenzentrierten und narrativen Interviews an.

### Die Chancen des theatrale Lernens an Schulen

Schule soll den SchülerInnen durch Vermittlung entsprechender Einsichten und Verhaltensformen ein Zurechtkommen im späteren Leben ermöglichen. Sie sind auf dem Weg, eine selbstverantwortliche Subjektivität heranzubilden.



## Reflexion theatraler Unterrichtspraxis an allgemeinbildenden Schulen

Dieses Ziel ist anscheinend immer schwieriger zu erreichen, da einige SchülerInnen offenbar bereits unter den notwendigen persönlichen Abhängigkeitsverhältnissen der Sozialisation und Individuation das Ideal der Erziehung – Subjekt zu sein – ohne konkreten Gegenstandsbezug und unter Aufkündigung sämtlicher sozialer Kriterien in Anschlag bringen. Zumeist tun sie dies gerade unter dem Eindruck des konkreten Scheiterns an den – allerdings durchaus folgenreichen – Konsequenzsimulationen dieses Ideals in der Schule. In diesem Zusammenhang hätte Theaterpädagogik die Aufgabe, einen entspannten und distanzierten Blick auf das mit zu berechnende und immer wieder stattfindende Scheitern des Subjektideals herzustellen. Statt in häufig verzweifelter Weise immer nur die Anerkennung der eigenen Subjektivität – die in den persönlichen Abhängigkeitsverhältnissen von Familie und Schule ja eigentlich nichts zu suchen hat und erst zu einem lebensstauglichen Entwurf herangebildet werden soll – einzufordern, könnten die SchülerInnen ihre noch nicht auf den Prüfstein der Realitätstauglichkeit gebrachte Sozialität ganz selbstzweckhaft genießen. Individuelle Unterschiede wären in dieser Form der gestalterisch-performativen Verständigung nicht Anlass einer konkurrenzhaften Selbst- und Fremdbeurteilung und nicht mehr das Mittel der Selbstbehauptung durch die erzwungene oder erkämpfte Anerkennung seitens der MitschülerInnen und Lehrer. Die SchülerInnen fänden im theatralen Unterricht einen Bereich, in dem die jeweiligen Persönlichkeitsmerkmale nicht zum Vergleich, sondern zum Genuss und zur gemeinschaftlichen Erfahrungsbildung bereitstünden. Die an Schulen unangenehm auffallende Coolnesskultur als verfrühter und selbstschädigender Versuch, sich als unangreifbares und gelungenes Subjekt mit dem entsprechend totalitären Verlangen nach Anerkennung darzustellen, würde der Theaunterricht die Entsubjektivierung im gemeinsamen Spiel und die damit einhergehende Möglichkeit einer gemeinschaftlichen Erfahrungsbildung entgegensetzen.

### Die Arbeitsweisen der Theaterpädagogik

Die SchülerInnen bewegen sich, kommunizieren mit Körperhaltungen, Gesten und Gesichtsausdruck. Diese Kommunikation findet in Gruppen statt, es wird ein soziales Feld geschaffen, aus dem sich keiner ausklinken kann. Die Aufmerksamkeit eines jeden Schülers für innere und äußere Vorgänge wird für die Dauer des Unterrichts ohne Kompromisse beansprucht.

Im Unterschied zum normalen Regelunterricht findet eine Verlagerung vom absichtsvollen, zielgerichteten Denken und Handeln zur Provokation performativer Ereignisketten statt, die die Spieler als Ausgangspunkt für weitere dramatische Gestaltungen benutzen. Im Schutz von Rolle und Bühne werden SchülerInnen ermutigt, Affekte zuzulassen und in dramatische Handlung umzusetzen, die sie in anderen Lebenssituationen – insbesondere im disziplinierten, kognitiv orientierten Regelunterricht – unterdrücken müssen.

In der Methodik wird bereits das Ziel der theaterpädagogischen Unterrichts deutlich. Theatrales, performatives Lernen zielt auf die Wiederaneignung strikter Erfahrungen als sozialer, biographischer und geschichtlicher Zusammenhang und überschreitet damit die Schwelle restringierter Erfahrungsmodi, die in den alltagstheatralen Lebenssituationen – auch und gerade des Regellernens – das Welt- und Selbstverständnis der SchülerInnen bestimmen.

Während in der strikten Erfahrung die damit verbundenen Lernprozesse sich gleichsam durch die Entwicklung eines dramatischen, assoziativen Erzählstroms der Körperbotschaften entwickeln und gegenseitig beraten, indem jeder einzelne Improvisationsimpuls in seiner semantischen Unabgeschlossenheit die weitgeöffnete Pore für den Erfahrungseinfluss der Mitspieler darstellt, stellt die restringierte Erfahrung abgeschottete, funktionalisierte und fragmentierte Versatzstücke von Weltverständnis zur Verfügung.

Da diese – herausgerissen aus dem Bedürfniszusammenhang des Lernens und Arbeitens – beliebig instrumentalisiert werden können, entstehen als Schutz die Panzerungen des restriktiven Lernens: Die SchülerInnen weichen den Lernanforderungen der Schule aus und organisieren auf ihre Weise soziale Erfahrung als Spiegel der im Elternhaus und der Schule kennengelernten Konkurrenz- und Leistungsverhältnisse in Form der Cliques- und Coolnesskultur. Die Pop-, Fußball-, Drogen- und Gewalthierarchie der Peergroups vermittelt auf der Grundlage einer Fetischisierung der Lernwiderstände das Gefühl sozialer Rückver-

*Als wir am Morgen wieder pünktlich an der Schule ankommen, laufen uns einige der Schüler bereits entgegen in die Freistunde, die fälschlicherweise in den Vertretungsplan eingetragen war.*



## Reflexion theatraler Unterrichtspraxis an allgemeinbildenden Schulen

sicherung und Beheimatung auf der Grundlage ähnlicher Haltungen.

Theaterunterricht setzt diesen reflexartigen Lernwiderständen mit seinem methodischen Konzept die Vermittlung authentischer sozialer Erfahrung als Ausnahme entgegen.

### Bedingungen für einen erfolgreichen Theaterunterricht

Unsere Beobachtungen zeigten, dass theatrale Lernprozesse auch häufig scheitern. Keineswegs waren die Theaterpädagogen stets in der Lage, restriktive, blockierende Haltungen von SchülerInnen zu überwinden, die in ihren Unterricht hincingetragen werden. Das wäre ja auch kaum möglich angesichts ihrer funktionalen Verschränkung mit den Alltagshaltungen, auf die der theatrale Unterricht erst einmal reagieren muss, wenn er seine eigenen Gesetze entfalten will.

Es wurde sehr klar sichtbar, dass der Erfahrungsaufschluss, den Theaterpädagogik erzeugen will, von den Variablen des Regelunterrichts, des Schulalltags und den dort eingerichteten sozialen Beziehungen abhängig ist. So war Theaterunterricht nahezu unmöglich mit SchülerInnen, die sich in den Abschlussjahrgängen definitiv als aussichtslose Schulversager einstufen.

Ebenso problematisch geriet der Unterricht mit SchülerInnen, die ihr Selbstwertgefühl ausschließlich aus instrumentalisierten, rein kognitiven Lernerfolgen bezogen.

Je stärker der Konkurrenz- und abstrakte Leistungsgedanke bei den SchülerInnen durchgesetzt war, desto schwieriger wurde es, ihnen ein ästhetisch-theatrales Erfahrungsangebot – die Möglichkeit eines performativ-ereignishaften Welt- und Selbstverständnisses – nahe zu bringen.

Wo der Theaterunterricht gegen alle genannten Schwierigkeiten gelang, konnten wir die Erfahrung machen, dass die SchülerInnen in der Gruppe keine Beweisnot für ihre sonst beanspruchte Subjektivität hatten, dass individuelle Besonderheiten als solche akzeptiert werden konnten und nicht mehr als Ausdruck von Schwäche, Verschrobenheit, Minderwertigkeit oder umgekehrt besonderer Güte.

Die uns am Anfang jeder theatralen Arbeit störende Sucht nach Anerkennung und Aufmerksamkeit wich nach einiger Zeit dem Interesse am gemeinsamen Spiel, das ja gerade eine andere soziale Konzentration als die der konkurrenzhaften Selbstbestätigung erfordert – nämlich die auf die kommunikativen Vorgänge zwischen den Menschen als

*Leider ist es so, dass diese Erfahrungsvorstellung die immanente Notwendigkeit des systematischen Denkens lediglich unterstellt, wie beispielsweise die unvermeidliche heiße Herdplatte bestätigen kann, deren schmerzhafteste Wahrnehmung erfahrungsgemäß nicht den Wunsch zur gedanklichen Durchdringung der physikalischen Gesetze der Elektrizität erzeugt.*

gemeinsame Erfahrungsgrundlage einer kooperativen Subjektivität.

### Anmerkungen

1 In Kooperation mit dem Institut für Theaterpädagogik der Fachhochschule Osnabrück wurde im Zeitraum von 2000 bis 2002 an der Gesamtschule Emsland (früher: IGS Lingen) ein Projekt zum Thema „Theaterpädagogik als Instrument des sozialen Lernens“ durchgeführt. Das Projekt wurde mit 200.000 DM von der „Arbeitsgruppe Innovative Projekte“ (AGIP) beim Ministerium für Wissenschaft und Kultur des Landes Niedersachsen unterstützt.

An der Gesamtschule Emsland findet seit ihrer Gründung im Jahre 1992 Theaterarbeit mit SchülerInnen der Jahrgänge 5 bis 10 in Arbeitsgemeinschaften und Wahlpflichtkursen statt, die nun ein reiches Praxisfeld für die Studierenden des Instituts für Theaterpädagogik darstellten.

2 insbesondere: Ulrike Hentschel: *Theaterspielen als ästhetische Bildung*. Weinheim 1996. Jürgen Weintz: *Theaterpädagogik und Schauspielkunst*. Butzbach-Griedel 1998. Erika Fischer-Lichte: *Ästhetische Erfahrung*. Tübingen, Basel 2001

3 Vgl. den Erfahrungsbericht der Studierenden Vanessa Badners, Maren Felix und Jutta Nowak in dieser Ausgabe: „Ausgeschaltet?! – Der Versuch einer theaterpädagogischen Unterrichtsreihe.“



## Ausgeschaltet?! – Der Versuch einer theaterpädagogischen Unterrichtsreihe

Vanessa Badners, Maren Felix, Jutta Nowak

Im Rahmen unseres Studiums an der FH Osnabrück, Standort Lingen, Studiengang Diplom-Theaterpädagogik, haben wir die Möglichkeit, eine Unterrichtsreihe an der Gesamtschule Emsland im Umfang von sechs Doppelstunden durchzuführen.

Bei dem ersten Treffen mit dem Lehrer der 10. Klasse, in der wir die Unterrichtsreihe durchführen wollen, weist uns dieser darauf hin, dass wir nicht zu viel erwarten sollen: „Die sind wie ausgeschaltet.“

*Oh je, das fängt ja gut an. Wie kann ein Lehrer so etwas über seine Schüler sagen? Wie kann er uns so auf die Klasse vorbereiten? Überhaupt scheint er uns nicht besonders ernst zu nehmen. Er versucht sogar, unserer theaterpädagogischen Einheit seine Unterrichtsziele auszudrücken. In uns macht sich ein mulmiges Gefühl breit, was die Zusammenarbeit mit dem Lehrer angeht.*

Da das Glück jedoch mit den Mutigen ist, lassen wir uns nicht beirren und starten motiviert und pünktlich um acht Uhr in die Höhle der Murmeltiere. Diese Stunde steht unter dem Motto „Der Raum, die Gruppe, wir“. Wir wollen durch verschiedene Übungen und Spiele die Schüler und die Struktur der Gruppe kennenlernen, um darauf aufbauend die folgenden Stunden zu planen.

*Wir sind einigermaßen nervös und gespannt: Können wir die Schüler motivieren? Oder soll der Lehrer recht behalten? Aber hier geht es ja um Theater und nicht um langweiligen Musikunterricht und wir sind keine Lehrer, sondern Theaterpädagogen.*

Eineinhalb Stunden später kommen wir zwar nass geschwitzt, aber doch sehr zufrieden mit unserem Arbeitsergebnis wieder heraus. Von ausgeschaltet kann doch gar keine Rede sein! Ab und an höchstens mal auf „standby“, aber im Großen und Ganzen problemlos, vor- und zurückspulbar.

In der zweiten Stunde dann die Überraschung! Leider keine erfreuliche... Der Lehrer teilt uns vor der ganzen Klasse mit, dass die Schüler kein Interesse an der Weiterführung der Unterrichtsreihe haben. Für diese Doppelstunde würden sie sich aber noch zusammenreißen. Filmriss? Wir können uns nicht erklären, wie unsere Wahrnehmung von der Befindlichkeit der Schüler so abweichen kann. *Wieso mischt sich der Lehrer in die Kommunikation zwischen uns und der Gruppe ein? Wieso übernimmt*

*er die Rolle des Gruppensprechers, wo doch die Schüler das Problem haben? Kann er das überhaupt, hat er vorher die Meinung der gesamten Gruppe recherchiert – oder passt ihm das gut in den eigenen Kram? Wir sind wie vor den Kopf geschlagen und fühlen uns hintergangen. Oder liegt es an uns? Was haben wir falsch gemacht?*

Mit gemischten Gefühlen führen wir die Stunde wie geplant durch und erleben die zweite Überraschung des Tages – diesmal jedoch eine erfreuliche: in der Doppelstunde, die eine Heranführung an das szenische Spiel als Schwerpunkt hat, zeigen sich die Schüler bedeutend konzentrierter als beim ersten Mal und es entstehen zahlreiche schöne Spielmomente.

*Ungläubig stehen wir da. Wie sollen wir uns das jetzt erklären?*

Wir entscheiden uns dafür, in der dritten Doppelstunde das Gespräch mit den Schülern zu suchen. Wir wollen von den Schüler selbst erfahren, was sie denken.

*Die Stunde der Wahrheit... Wir sind ziemlich aufgeregt und haben Angst vor dem was kommt. Werden sich die Schüler äußern? Wenn ja, werden sie gemein sein zu uns?*

Das Gespräch gestaltet sich sehr angenehm und es stellt sich heraus, dass der Sinn der Spiele in der ersten Stunde für die Schüler nicht nachvollziehbar war: „Das sind doch nur Kinderspielchen und kein Theater!“

*Die Schüler haben ein großes Interesse, ernst genommen zu werden. Wir sind bei der Planung von unserer eigenen Schulerfahrung ausgegangen (als Zehntklässler mit noch drei Schuljahren bis zum Abitur und einem spezifischen Interesse an Theater). Die Karrieren dieser Schüler jedoch sind durch die Aussicht des Abgangs nach der 10. Klasse mehr oder weniger festgelegt. Unser Unterricht ändert daran gar nichts. Die Gruppe wird von sich aus keine neue*

*Erfahrung als Erzählzusammenhang, ebenso die mythologische Verknüpfung der Erzählungen zu einem Erfahrungskontinuum wurde mit der industriellen Revolution zersprengt. Übrig blieben parzellierte Erfahrungen.*



## Ausgeschaltet?! – Der Versuch einer theaterpädagogischen Unterrichtsreihe

*Zum Gelingen gehören Fleiß, Selbstdisziplin und Durchhaltevermögen.*

*Perspektive mit unserer Einheit verbinden – die hätten wir ihnen vermitteln müssen. Und genau das haben wir versäumt.*

Die zweite Stunde dagegen kam bei allen gut an, und so entschloss sich die Gruppe zum Weitermachen – allerdings nur unter der Bedingung, dass die weiteren Stunden unter dem Aspekt des szenischen Spiels stehen. Die Ausnahme bilden vier Schüler, die sich jedoch bereit erklären, statt dessen andere Aufgaben zu übernehmen.

*Das hatten wir geahnt! Diese Stunde bediente den von uns vermuteten Theaterbegriff der Schüler eher, nämlich den des szenischen Spiels. Okay, wir haben verstanden und geloben Besserung. Uns fällt ein Stein vom Herzen: Sie lieben uns doch!*

Wir gehen mit einem Hochgefühl aus der Gesprächsrunde. Dieses Hochgefühl weicht bei der Planung der nächsten Stunde jedoch zunehmender Unsicherheit: Was können wir den Schülern jetzt noch zumuten? Nach viel Kaffee, rauchenden Köpfen und langen Gesprächen kommen wir zu dem Entschluss: alles.

*Wir sind ja schließlich Theaterpädagogen und keine Animateure! Wichtig ist die Transparenz unserer Ziele, die Schüler sollen wissen, warum wir welches Spiel oder welche Übung machen.*

Gut vorbereitet, so denken wir, geht es in die vierte Stunde. Zunächst läuft alles wie geplant. Die Schüler machen Spielangebote, einige mehr, andere weniger, es ist wirklich alles möglich. Bis die Stimmung an einem Punkt kippt.

*Wir haben das Band später immer wieder zurückgespult zu dieser Stelle. Es haben wohl einige Faktoren zum Umschwung geführt: Überforderung der Schüler, nachlassende Konzentration auf beiden Seiten, Unsicherheit und Unerfahrenheit von uns?*

Der uns betreuende Dozent macht uns Mut und gibt uns wertvolle Anregungen für die kommende Stunde. Ernüchtert, aber nicht entmutigt, planen wir die nächste Stunde.

*So allmählich sinkt unsere Stimmung und auch unsere Lust auf die Einheit. Irgendwie ist es deprimie-*

*So war Theaterunterricht nahezu unmöglich mit SchülerInnen, die sich in den Abschlussjahrgängen definitiv als aussichtslose Schulversager einstufen.*

*rend, mit anzusehen, wie gut es bei unseren Kommilitonen läuft, während wir... buhuhu*

Als wir am Morgen wieder pünktlich an der Schule ankommen, laufen uns einige der Schüler bereits entgegen in die Freistunde, die fälschlicherweise in den Vertretungsplan eingetragen war. Diesmal sorgt die Schule dafür, dass unsere Arbeit unterbrochen wird. Sie tut dies, weil sie vom Lehrer nicht darüber informiert wurde, dass sein Unterricht auch ohne seine Anwesenheit von uns hätte übernommen werden können. Warum hat sich der Lehrer nicht mit uns in Verbindung gesetzt? Stört es ihn, dass wir auch ohne ihn klargekommen wären?

Somit bleibt uns also nur noch eine Stunde, um die Unterrichtsreihe zu beschließen. Als wir zum letzten Termin in die Gesamtschule kommen, treten wir in einen dunklen Klassenraum.

*Hä, glauben die etwa, dass wir sie dann nicht sehen? Halten die uns für blöd?*

An diesem Vormittag sollte jedoch nicht nur das Licht ausgeschaltet bleiben. Bis auf vier Schüler verweigert sich die Gruppe der Unterrichtsstunde. Der Ernüchterung folgt nun doch die Entmutigung. *Aus, Ende, vorbei! Das reicht. Wir haben keine Lust und auch nicht die Kraft dagegen anzugehen. In uns macht sich eine Leere breit, gemischt mit dem Gefühl versagt zu haben. Wenigstens ist es jetzt vorbei.*

Die Entscheidung, diese Stunde nicht mehr stattfinden zu lassen, fällt uns an dieser Stelle nicht schwer. Selbst der Versuch eines letzten Gesprächs scheitert, da die Schüler tatsächlich wie ausgeschaltet sind.

Da stehen wir nun: gescheitert, besiegt, auch ausgeschaltet? NEIN. Aber nachdenklicher als vorher. *Mit etwas Abstand betrachten wir das Erlebte: Vielleicht hat uns die Bemerkung des Lehrers zu Beginn der Einheit mehr beeinflusst, als wir zunächst dachten. Der Lehrer programmierte uns auf eine ausgeschaltete Gruppe – wir ließen uns nicht davon beeindrucken – am Ende bestätigte sich das Vor-Urteil. Inwieweit haben wir dazu beigetragen? Waren unsere Erwartungen an die Schüler von Anfang an schon davon beeinflusst? Waren wir z.B. in der ersten Stunde nur deswegen zufrieden, weil die Gruppe eben doch nicht ausgeschaltet war und nicht wegen der Qualität der Stunde? Könnte es sein, dass das mangelnde Vertrauen seitens der Schule und des Lehrers in uns und in die Klasse auf uns abgefärbt hat? Waren wir wirklich so mutig und aufgeschlossen, wie wir es von uns gedacht haben?*

*Inwieweit beeinflusst die Lerngruppe den Verlauf der Einheit? Eine andere Gruppe von Kommilitonen gestaltete eine sehr erfolgreiche Einheit in einer 10. Klasse, Erweiterungskurs Deutsch. Bei unserer Grup-*



pe handelte es sich um einen Wahlpflichtkurs Musik, wobei über die Hälfte der Schüler nach der 10. Klasse ohne Schulabschluss entlassen werden. Was bzw. wer schaltet die Schüler derart aus?

Warum weicht unsere Wahrnehmung so sehr von der Befindlichkeit der Schüler ab? Was kann, soll, muss Theaterpädagogik in einem solchen Umfeld bewirken?

## „Theaterspiel ist so etwas Wunderbares ...“

### Analyse der Funktion des Theaterspiels an der Helene-Lange-Schule in Wiesbaden

Hajo Wiese

„Schließlich, da waren sich (die Teilnehmer an dem Forum der Wiesbadener Schultheatertage) alle einig, kristallisieren sich im Theaterspiel ganz neue Qualitäten der Schüler heraus, die sich nicht nur positiv auf das Sozialverhalten auswirken, sondern auch auf die anderen Leistungen der Kinder und Jugendlichen.“<sup>1</sup>

Das ist der Konsens – wir finden ihn in allen praktisch interessierten Funktionsbestimmungen der Theaterpädagogik an Schulen wieder:

Theaterspiel kann „neue“ Qualitäten der Schüler herausbringen. Wogegen die alten Fächer dann ja wohl nur die „alten“ Qualitäten erzeugen können. Da liegt nun die Vermutung nahe, dass theatrales Lernen sich vom schulischen Regellernen unterscheidet und ihm womöglich auch ein anderer Lern- und Erfahrungsmodus zugrunde liegt.

Wie das funktionieren soll, ist aber noch nicht ganz klar. Fragen wir die Schulleiterin der Helene-Lange-Schule, in der das Theaterspiel eine so wichtige Bedeutung angenommen hat, dass jeder Jahrgang einen eigenen Theaterraum besitzt, wo für die Proben vier Wochen lang der Regelunterricht ausfallen kann und die Schüler ihr Gebäude selbst reinigen, um professionelle Regisseure und Schauspieler einkaufen zu können. Wer so viel investiert, muss vom Nutzen dieses Unterrichts überzeugt sein.

Über die Grundziele dieser Schule sagt die Schulleiterin Frau Enja Riegel in einem Interview mit dem Spiegel u.a.:

„Jeder Einzelne (Schüler) sollte bis an seine individuellen Leistungsgrenzen herausgefordert werden.“

„Jeder Mensch, auch jeder Schüler, ist stolz auf eine gute Leistung.“

„Zum Gelingen gehören Fleiß, Selbstdisziplin und Durchhaltevermögen.“<sup>2</sup>

Wir können auf Grund dieser Aussagen keine Differenz zu anderen Schulen, denen das Theater-

An die Stelle der Welterkenntnis tritt die zirkuläre Erforschung eines „Selbst“.

spiel weniger am Herz liegt, erkennen – eher eine etwas schärfere Betonung des Leistungsprinzips. Interessant ist die Verallgemeinerung dieser Ziele auf ein überindividuelles und übergeschichtliches Menschenbild und der apodiktische Stil der Aussagen, obwohl allein die Behauptung, dass zum Gelingen Fleiß und... gehören, nicht den Alltagserfahrungen der Menschen in dieser Gesellschaft entspricht. Ganz im Gegenteil gelingt so manchem etwas, weil er den Fleiß anderer in Gang setzt, während die meisten Menschen noch so fleißig arbeiten können, ohne dass ihnen ihr Leben „gelingt“.

Aber darum geht es Frau Riegel vielleicht auch gar nicht, wenn sie die „individuellen Leistungsgrenzen herausfordert.“

Die „neuen Qualitäten“ sind wohl nur die bisher unausgeschöpften. Und es wäre natürlich im Sinne einer umfassenden Leistungsherausforderung geradezu sträflich, diese brachliegen zu lassen. Wir wissen allerdings immer noch nicht, worin diese Qualitäten bestehen.

Frau Enja Riegel weiß die Antwort:

„Theaterspielen ist etwas so Wunderbares. Das ist wirklich so eine Art Initiation. Es ist mit so viel Aufregung, mit so viel innerer Anteilnahme, mit so viel Angst verbunden. Aber man ist nicht alleine, sondern in der Gruppe wird das gemacht.“<sup>3</sup>

Trotz des einführend-anthropologischen Grundrauschens dieser Worte bringt Frau Riegel deutlich zum Ausdruck, dass Theaterspiel die Schüler an ihre Grenzen bringt, die es dann zu überwinden gilt. Die Initiation wird im folgenden Satz näher erklärt, wobei Frau Riegel von der Anthropologie zur religiös-existentialen Metapher wechselt:



## „Theaterspiel ist so etwas Wunderbares ...“

## Analyse der Funktion des Theaterspiels an der Helene-Lange-Schule in Wiesbaden

„Wenn die Schülerinnen und Schüler dann, wenn der Vorhang sich öffnet, bestanden haben vor den Eltern, was viel schwerer ist, sind die Mitschüler, das ist wie ein Neu-Geboren-Werden. Noch einmal vor die Welt treten, noch einmal empfangen werden, und das Schöne dabei ist ja, dass... wir das ja mit uneingeschränktem (!) Beifall begleiten, was die Schüler da machen.“<sup>64</sup>

Abgesehen von der Metaphorik, ist Frau Riegel auch hier recht eindeutig. Die Schüler sollen in eine für sie existentiell kritische Situation gebracht werden, in eine Bewährungsprobe, wobei die Qualität des Spiels ganz gleich ist. Es wird uneingeschränkt beklatscht, es geht nicht um den Gegenstand oder die Qualität des Spiels, sondern um die Mutprobe überhaupt. Das ist nämlich persönlichkeitsbildend. Und entsprechend fällt die Situation nach der Aufführung aus: Lauter kleine Anerkennungssüchtige Subjekte und Ministars verlassen die Bühne.

„Das Schöne ist, dass sie (die Spieler) vor den Kleinen – die wollen Autogramme haben – ganz groß dastehen. Aber auch die Großen, die gefürchteten (?) Zehntklässler, die dann mit Hochachtung vor ihnen stehen, das ist etwas ganz Wunderbares. Das vergessen sie nicht.“<sup>65</sup>

Nein, das vergessen die nicht und werden ab jetzt ihrer Umwelt mit subjektiven Erfolgsansprüchen auf die Nerven gehen. Ehrgeizig sind sie geworden und haben das Erziehungsideal der Schule verinnerlicht, zu einem eigenen Bedürfnis gemacht:

„Wer Theater gespielt hat, wird in der Oberstufe besser.“<sup>66</sup> Und geht vermutlich bis an seine individuelle Leistungsgrenze (s.o.) beim Kampf um die Karriereaussichten.

Der „pädagogische Geist, der Schüler, Lehrer und Eltern verbindet“<sup>67</sup> besteht an der Helene-Lange-Schule in der knallhart demonstrierten Konkurrenz der Schülerleistungen.

„In Wiesbaden soll jeder zeigen können, was er geleistet hat, und sehen, was die anderen können. So werden die Arbeitsergebnisse der Schüler grundsätzlich offen präsentiert, sei es in Referaten – in den meisten Klassenzimmern stehen Rednerpulte – oder in

Ausstellungen.“ (...) „Die Schulleiterin eines benachbarten Gymnasiums erklärt, bemerkenswert sei „der starke Leistungsanspruch, den nahezu alle ehemaligen Schülerinnen und Schüler der Helene-Lange-Schule an ihre eigenen Entwicklung und ihr Potenzial haben.“<sup>68</sup>

Dieses Prinzip wird auch auf die Schule selbst angewandt:

„Generell fordert sie (Frau Riegel) für die Schulen mehr Autonomie... sowie Konkurrenz untereinander.“<sup>69</sup>

Das hat Konsequenzen:

„Wir arbeiten viel, oft bis an unsere Grenzen.“ Das sagt eine Lehrerin der Helene-Lange-Schule und fügt gleich hinzu: „Die Schüler hier werden zur Privatsache, jeder einzelne liegt mir am Herzen.“<sup>70</sup>

Wo das geltungssüchtige Leistungsdenken einer Schule soweit verallgemeinert wird, dass selbst der vermeintlich freie Privatbereich für die Durchsetzung dieser Denkungsart angezapft wird, da gerät Theaterspiel in eine drastische Widersprüchlichkeit, die in folgender Schulszene zum Ausdruck kommt:

„Unter dem wehenden schwarzen Umhang, der Jan bis an die Knöchel reicht, ist sein nackter Oberkörper zu sehen. Barfuß schreitet der Schüler nun von der Bühne, seine rechte Faust umklammert einen hölzernen Stock.

Mehrmals schon hat der 14-Jährige an diesem Morgen als Prediger Brosam in Elias Canettis „Komödie der Eitelkeit“ gegen die Geltungssucht seiner Mitmenschen gewettert.“ (...)

„So ist Jan, der Prediger auf der Theaterbühne, auch in den Herbstferien jeden Tag in die Schule gekommen und hat mit den anderen geprobt. „Das macht doch Spaß.“ Schließlich wollten sie ein tolles Stück abliefern.“<sup>71</sup> Was natürlich nichts mit Geltungssucht zu tun hat.

Wir können unschwer erkennen, dass der übliche Lern- und Erfahrungsmodus der Schule auch an der Helene-Lange-Schule und dem dort stattfindenden theaterpädagogischen Unterricht nicht überschritten wird. Das Theaterspiel sorgt dort lediglich für ein schärferes Leistungsdenken, das die Schüler an sich selbst vollziehen und mit dem sie nach außen auftreten, in dem sie es als Konkurrenzmittel in Anschlag bringen.

Die dabei auftretenden Starallüren werden von der Schulleiterin ausdrücklich gewürdigt. Die darin zum Ausdruck kommende Sucht nach subjektiver Anerkennung erscheint in ihren Aussagen als an-

In diesem Zusammenhang hätte Theaterpädagogik die Aufgabe, einen entspannten und distanzierten Blick auf das mit zu berechnende und immer wieder stattfindende Scheitern des Subjektideals herzustellen.



„Theaterspiel ist so etwas Wunderbares ...“  
Analyse der Funktion des Theaterspiels an der Helene-Lange-Schule in Wiesbaden

thropologische Konstante, auf deren Grundlage sie mit anderen Schulen konkurrieren möchte. Frau Riegel ist der Erfolg ihrer Schule zur zweiten Natur geworden, eine Abstraktion, mit der sie das Kollegium und ihre Schüler überzieht. Diese nehmen sich das als Kollegen zu Herzen – andernfalls werden sie vermutlich gar nicht eingestellt<sup>12</sup> – oder verfallen vollends dem Verblendungszusammenhang der instrumentalisierten Schulerfahrung, wie der Schüler Jan, der die Geltungssucht vielleicht spielen kann, aber seine eigene beileibe nicht verstanden hat, wenn er dieses Spiel spaßig findet und ihm soviel daran liegt ein „tolles Stück“ abzuliefern, dass er glatt die Ferien darüber vergisst.

Wer hätte gedacht, dass Theaterpädagogik, die sich viel auf ihre künstlerische Autonomie einbildet, so nützlich sein kann.

### Nachtrag zur erfolgreichen Konkurrenz der Helene-Lange-Schule in der Öffentlichkeit

In der Presseöffentlichkeit konnte sich der erklärte Wille zur Konkurrenz mit anderen Schulen erfolgreich durchsetzen. Die ihrem kompromisslosen Betriebsidealismus zu verdankenden „Spitzen-ergebnisse“ bei den Pisa-Ergebnissen wurden unter Schlagzeilen wie „Triumph der Struwwelpeter“<sup>13</sup> verbreitet und natürlich sofort von anderen Schulen mit dem gleichen Geltungsbedürfnis beneidet: „Die HLS hat sich nicht an die mit dem MPIB (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung) getroffene Vereinbarung gehalten, die eigenen Ergebnisse nur für den internen Gebrauch zu nutzen. Das MPIB spricht deshalb in einer Presseerklärung vom 26. November 2002 auch von einer „unzulässigen“ und „irreführenden“ Darstellung der beiden Schulen in Wiesbaden und Bielefeld.“<sup>14</sup>

Der Deutsche Lehrerverband wirft der HLS vor, sich „öffentlich zu inszenieren“<sup>15</sup> und in „skandalöser Weise Propaganda“<sup>16</sup> zu betreiben. Das geht dann bis zur Unterstellung persönlicher Intrigen: „Vor Ort wird seit längerem die überhebliche Selbstdarstellung der HLS-Schulleiterin Enja Riegel kritisiert. Diese war schon einmal als Staatssekretärin bei Kultusminister Holzapfel (SPD) im Gespräch.“<sup>17</sup> Deswegen habe sie auch unerhörte Konkurrenzvorteile. „Die HLS hat auch in puncto Lehrerversorgung Vorrechte: Sie hat – gemessen an Schulen mit vergleichbaren Schülerzahlen – sieben Lehrer mehr als andere Schulen.“<sup>18</sup>

Solche Unterstellungen kontert Frau Riegel ausge-rechnet mit dem Hinweis auf die eigenen Selbst-

*Die SchülerInnen fänden im theatralen Unterricht einen Bereich, in dem die jeweiligen Persönlichkeitsmerkmale nicht zum Vergleich, sondern zum Genuss und zur gemeinschaftlichen Erfahrungsbildung bereitstünden.*

darstellungsinteressen, die ein Konkurrenzunternehmen nun einmal hat: „Wir betreuen Besucher, wir entwickeln Unterrichtsmaterialien, wir veröffentlichen unsere Erfahrungen.“<sup>19</sup>

So funktioniert die erfolgreiche Angeberei, die mit theaterpädagogischen Mitteln schon bei den SchülerInnen eingeführt wird. Ein entsprechendes Selbstbewusstsein und der Wille, bei der Konkurrenz um den Titel der erfolgreichsten Schule auch noch das Letzte aus der Mannschaft herauszuholen, überwindet die moralischen Schranken des Anstands sowohl bei den erfolgreichen Selbstdarstellern als auch bei den neidischen Mitbewerbern.

„Ein bundesweites Schul-Ranking mag das Institut (MPIB) nicht veröffentlichen – sehr zum Bedauern der Wiesbadener Pauker und Pennäler.“<sup>20</sup>

### Anmerkungen

1 „Der Weg ist das eigentliche Ziel.“ Wiesbadener Tageblatt vom 5. März 2002

2 „Zum Erfolg gehört Fleiß“ – Enja Riegel, 62, Leiterin der Helene-Lange-Schule, einer innovativen Gesamtschule in Wiesbaden, über die Pisa-Studie und nötige Änderungen im Schulunterricht. In: Der Spiegel – Jahreschronik 2002.

3 Vortrag von Frau Enja Riegel auf der Tagung „Rituale – Elementare Bestandteile einer christlichen Schulkultur“ am 25./26. Oktober 1999 in Mössingen

4 ebenda. Der unvollständige Satzbau mag sich dem Vortragsstil der ergriffenen Rede verdanken.

5 ebenda

6 ebenda

7 Jeden Tag Theater. Spiegel Online. [www.spiegel.de/spiegel/0,1518,221144,00.html](http://www.spiegel.de/spiegel/0,1518,221144,00.html)

8 ebenda

9 ebenda

10 ebenda

11 ebenda

12 „...Riegel würde, wenn sie dürfte, sofort den Beamtenstatus abschaffen. Jeden Pauker fragt sie beim Einstellungsgespräch erst einmal: ‚Was können sie denn überhaupt?‘ Und damit meint sie nicht (!) sein Fachwissen. ‚Viele Lehrer sind lebende Klagemauern, ich will an meiner Schule aber die Wagemutigen.‘“ ebenda

13 Der Tagesspiegel online. [www.ggg-nrw.de/PresselTäSp.2002-11-14.Schubert.html](http://www.ggg-nrw.de/PresselTäSp.2002-11-14.Schubert.html)



## Zur „Würde der Momente, aus denen nichts geworden ist“

14 Josef Kraus: Informationen und Anmerkungen zu den PISA-Ergebnissen der Laborschule Bielefeld und der Helene-Lange-Schule Wiesbaden. [www.Lehrerverband.de/mpib1.htm](http://www.Lehrerverband.de/mpib1.htm) 10.12.2002

15 ebenda

16 ebenda

17 ebenda

18 ebenda

19 Jeden Tag Theater. [www.spiegel.de/spiegel/0,1518,221144,00.html](http://www.spiegel.de/spiegel/0,1518,221144,00.html)

20 Jeden Tag Theater. A.a.O.

Zur „Würde der Momente, aus denen nichts geworden ist“<sup>1</sup>

Gitta Martens

### 1. Problemaufriss

„Bei der Ausbildungspraxis von TheaterpädagogInnen geht es um die Vermittlung künstlerischer und pädagogischer Fachkompetenzen, die in einem gleichwertigen Wechselverhältnis stehen... Ein Ausbildungsangebot hat deshalb Lernsituationen zu nutzen bzw. zu konzipieren, in denen künstlerische und pädagogische Fähigkeiten erworben werden können.“

Mit diesen Worten leitete ich meine Überlegungen zur Praxis theaterpädagogischer Aus- und Fortbildung auf der BUT-Tagung „Pädagogische

Konzepte (in) der Theaterpädagogik“ ein<sup>2</sup>. Denn nach dreißig Jahren Praxis in den verschiedensten Arbeitsfeldern und Verabschiedung des Bildungsfadens und der Rahmenrichtlinien des BUT stehen wir heute vor der Frage, wie sich in Praxis und Ausbildung das Verhältnis von Kunst und Pädagogik darstellt.

Von Beginn der 70iger bis Mitte der achtziger Jahre überwogen eindeutig pädagogische Zielsetzungen im Rahmen von Grundschulbildung sowie politischer und sozialer Bildung. Es ging um die Entwicklung der Persönlichkeit, die Emanzipation des Einzelnen und sozialer Gruppen. Das Künstlerische stellte die Methoden zur Verfügung; die ästhetischen Produkte waren das Ergebnis von Rollenspielerarbeit oder orientiert am Volkstheater. Danach drängte der künstlerische Anspruch in den Vordergrund. Es geht um Ausdrucks- und Darstellqualität, aktuelle ästhetische Tendenzen werden einbezogen. Geraten pädagogische Anliegen damit aus dem Blick? Kommt Theaterpädagogik in Schieflage?

„...Selbst dort, wo bereits entsprechende pädagogische Studiengänge eingerichtet sind, findet man häufig innerhalb desselben Fachbereichs an Hochschulen unausgesprochene Hierarchien, etwa derart, dass pädagogisch orientierte Ausbildungen im künstlerischen Bereich ein weniger gutes Ansehen haben als rein kunstorientierte Bildungsgänge – und dies, obwohl der größte Teil der Absolventen später in pädagogischen Kontexten arbeiten wird.“<sup>3</sup>

Für eine sich evaluierende und reflektierende Ausbildung folgen aus oben Skizzierten Fragen: In welchem Verhältnis, in welcher Reihenfolge werden Auszubildende mit künstlerischen, d.h. theatralen und pädagogischen Inhalten konfrontiert? Wie sehen die AusbilderInnen selber das Verhältnis von Theater und Pädagogik? Vermitteln sie hauptsächlich „spielen und inszenieren“? Umfasst





die Anleiterqualifikation in ausreichendem Maße Fragen didaktischer und methodischer Analyse? Wie und wann wird analysiert und reflektiert? Geschieht dies anlässlich von Praktika oder auch im Rahmen der Fortbildung selber? Geht es hauptsächlich um Fachfragen, oder kommen auch Fragen allgemeiner Pädagogik in den Blick?

Für die Absolventinnen einseitig künstlerischer Ausbildungen führt die fehlende Balance von Kunst und Pädagogik zu einer beruflich problematischen Identität. Man ist Regisseur, nicht Spielleiter; bei den Kindern und Jugendlichen handelt es sich um Schauspieler, nicht Spieler; angestrebt wird „die“ Aufführung, mit der man sich nicht in der „Öffentlichkeit blamieren“ will.

Im Rahmen von Praxisberatungen und Supervisionen erlebe ich, dass infolge dieser Haltung der künstlerische, produktionsorientierte Prozess verabsolutiert wird. „Störungen“ haben in ihm keinen Platz, weil TheaterpädagogInnen sich selten in der Lage sehen, auf einer pädagogischen Ebene zu reagieren. Unter „Störungen“ werden dabei zumeist persönliche Probleme der TeilnehmerInnen und des Miteinanders in der Gruppe verstanden. Die Spielleiter erleben sich, ihr Verhalten und die Umgebung weniger als Ursache.

Sie haben in ihren Ausbildungen selten positiv erfahren, wie mit „Störungen“ theatral und pädagogisch sinnvoll gearbeitet werden kann. Es erinnert viele zudem an diskriminierendes und selektierendes Lehrverhalten in der Schule. Von der Schule setzen sich Theaterpädagogen ab. Folglich versuchen sie, „Störungen“ zu ignorieren, verdeckt bis manipulativ zu korrigieren, oder sie hoffen, dass die Gruppe allein eine Lösung findet. Es darf eben nicht die Momente geben, in denen nichts gelingt.

## 2. Modifizierte Ziele der Ausbildung

Da künstlerisches Arbeiten nicht automatisch pädagogische Anliegen befriedigt; da Pädagogen und auch Schauspieler auf dem Hintergrund ihrer ersten Ausbildung ein eigenes Verständnis von Theaterpädagogik erwerben müssen, sollten sie mit folgenden Inhalten und Verfahren konfrontiert werden:

1. Das Verhältnis von Kunst und Pädagogik muss am eigenen Leib im spielerischen und inszenatorischen Tun als Wechselverhältnis erlebt und reflektiert werden, damit die Chancen der dialektischen Einheit von Pädagogik und Kunst im

theaterpädagogischen Prozess für ein Lernen im umfassenden Sinne erkannt werden.

2. Theatrale und pädagogische Methoden müssen exemplarisch auf ihre wechselseitigen Reichweiten und kontraproduktiven Effekte untersucht werden, um je nach Anforderungen und auftauchenden Schwierigkeiten sinnvoll modifiziert werden zu können.
3. Personale „Schwierigkeiten“ im pädagogisch-künstlerischen Prozess müssen als Ausdruck anthropologischer Notwendigkeiten und interaktionaler Prozesse begriffen und für den Arbeitsprozess und den Einzelnen nützlich gemacht werden.
4. Lehrende und Lernende müssen zur Lösung dieser Aufgaben erkenntnisfördernde Fragen und theatrale Verfahren der Untersuchung entwickeln, um handelnd theaterpädagogisches Arbeiten zu erforschen und seine Wirkungen einzuschätzen.

Natürlich ergibt sich ein anderer Blickwinkel auf Kunst, wenn von dessen Rezeption und/oder Produktion Auswirkung und Nutzen für andere als künstlerische Bereiche erhofft werden. Es geht auch um den Erwerb von Schlüsselkompetenzen<sup>4</sup>, worunter „Kräfte, Kompetenzen, Vermögen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Verfahren (verstanden werden), die es dem Individuum ermöglichen sollen, sich zu bilden.“<sup>5</sup>

Theaterpädagogik als Teil kultureller Bildung soll nicht nur kunstspezifische Kompetenzen (z.B. theatrales Improvisieren) oder allgemeine künstlerische Kompetenzen (z.B. Symbolkompetenz oder Möglichkeitssinn) fördern, sondern allgemein Subjekt-, Sozial- und Methodenkompetenzen, um das private und berufliche Leben zu meistern. Es geht auch heute immer noch um einen Beitrag zur Entwicklung einer Persönlichkeit, die eigenverantwortlich und sozial verantwortlich handelt.

Theaterspiel ist damit Inhalt und Mittel eines doppelt orientierten Prozesses. In einer gelungenen Kombination verbinden sich diese Faktoren zu einem kreativen Prozess, der sich allerdings operationalisierbaren Zielen aufgrund seiner Komplexität und Vielschichtigkeit verweigert.<sup>6</sup> Ästhetisch bildende Prozesse und ihre Wirkungen können nur durch Beobachtung und Gespräch mit Einzelnen angemessen beurteilt werden, da sie ja gerade auf die Entwicklung des je besonderen Einzelnen zielen.

In der Ausbildung steht man also vor der Frage, wodurch zukünftige TheaterpädagogInnen in die Lage versetzt werden, Bedingungen zu schaffen,



## Zur „Würde der Momente, aus denen nichts geworden ist“

um „ästhetische Erfahrungen“ zu ermöglichen. Es reicht m.E. nicht, dass zukünftige Theaterpädagogen selber spielen, inszenieren, anleiten. Sie müssen befähigt werden, aufgrund einer didaktischen Analyse methodisch sinnvolle und pädagogisch angemessene „ästhetisch bildende Prozesse“ zu begründen, zu planen, durchzuführen und auszuwerten. Darüber hinaus müssen sie in die Lage versetzt werden, auf „Störungen“ dem Kontext angemessen zu reagieren und diese für die pädagogische und künstlerische Arbeit nutzbar zu machen.

### 3. Pädagogik ist mehr als Schulpädagogik

Künstlerische Arbeit und pädagogische Arbeit greifen im theaterpädagogischen Prozess nicht nur ineinander, sie bedingen sich. Die Chancen einer erfolgreichen Umsetzung bestehen, wenn Pädagogik nicht auf Pädagogik in und unter den Bedingungen von Schule reduziert wird.

Neue Lerntheorien (z.B. konstruktivistische)<sup>7</sup> formulieren, dass nicht eindimensionale Lernziele durch Instruktion vermittelt und durch Tests abgefragt werden sollen. Lernen findet durch Lernkulturen und in Lernpartnerschaften statt, wobei die pädagogischen Arrangements wichtig sind, um „konstruktives und rekonstruktives, spiralmethodisches, szenarisches und rollenbasiertes Lernen“ zu initiieren. Induktiv, forschend, suchend ist Lernen ein selbstgesteuerter sozialer Prozess. Damit werden Menschen verschiedenen Lerntyps und verschiedener Denkgewohnheiten angesprochen. Gefordert werden offene Lernsituationen, um verschiedene Intelligenzebenen (emotionale, soziale, handelnde, personale, Bewegungsintelligenz) anzusprechen und Begreifen und Wissen durch Anwendungsbezug zu erzielen. Nicht monokausales Denken ist gefragt, sondern Problemlösen als Erkennen und Akzeptieren des Nebeneinander von Verschiedenem im Gleichzeitigen.

In der außerschulischen Bildungsarbeit, zu der die Kinder und Jugendlichen in der Regel freiwillig kommen, wird weder benotet noch selektiert. Theaterpädagogik als Teil kultureller Bildung kann deshalb diesen oben genannten Anforderungen leichter gerecht werden. Die Bildungsangebote müssen an den Interessen und Fähigkeiten der Zielgruppen ansetzen, diese aber auch durchschau- und erweitern helfen. Die Gruppen sollten nicht zu groß sein. Denn gearbeitet wird nur aus ureigenster Motivation, wenn der Einzelne sich gesehen fühlt.

Das im theatralen Prozess handelnde Subjekt mit seinen Erfahrungen, (Körper)Erinnerungen, Imaginationen und Phantasien realisiert im Rahmen theaterpädagogischer Projekte bereits viele der in der „konstruktivistischen Lerntheorie“ geforderten Vorstellungen.

Theaterpädagogische Aus- und Fortbildung kann sich deshalb in den Zusammenhang dieser aktuellen pädagogischen Diskussion stellen und sie weiter entwickeln. Sie muss dafür zusammen mit den Auszubildenden ihre

- institutionelle Voraussetzung reflektieren, d.h. ihren Charakter als Ausbildung für die außerschulische Arbeit,
- sie muss ihre fachlichen Voraussetzungen,
- und ihre individuellen Voraussetzungen, genauso wie den
- Bedarf reflektieren, dass Erwachsene, zumeist Pädagogen, diesen Fach- Gegenstand erlernen wollen, um ihn in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen angemessen einzusetzen. (Didaktische Analyse)

Und sie muss lerntheoretische Ansätze und Ergebnisse der Lernforschung theoretisch und praktisch vermitteln, um deren Bedeutung für theaterpädagogische Prozesse einzuschätzen und die Praxis mit Kindern/Jugendlichen vor diesem Hintergrund zu begründen (Evaluation).

### 4. „Exzentrische Positionalität“

Um zu verdeutlichen, warum in der Ausbildung und an der Basis ein gleichwertiges Wechselverhältnis von Kunst und Pädagogik anzustreben ist, möchte ich Pädagogik/Bildung und Kunst aus derselben anthropologischen Grundbefindlichkeit des Menschen begründen.

Kinder und Jugendliche kommen freiwillig, um mit Freunden zusammen zu spielen und zu lernen. Sie tun dies, indem sie Welt nachahmen und dadurch verstehen, darüber sich selbst verstehen und ihre Position und Bedeutung untereinander und in der Welt finden. Diese Motivation ist häufig überformt von Oberflächlichkeiten, wie sie die Spaßkultur bereit hält. So kommt Theaterpädagogik in Opposition zu ihren Zielgruppen, wenn es nicht gelingt, auf dem Wege des gemeinsamen Suchens für den Einzelnen bedeutsame Fragen aufzudecken, damit Motivation und Neugier geweckt werden, über die Abbildung der bekannten Lebenswirklichkeit hinaus auch ein Bewusstsein über sie zu erlangen.

Für TheaterpädagogInnen in Aus- und Fortbildung gilt ähnliches. Er/Sie will sich beruflich qua-



## Zur „Würde der Momente, aus denen nichts geworden ist“

lizieren, er/sie muss aber, um den Wert des Theaterspiels zu begreifen, Gewinn und Genuss an sich selbst nachvollziehen können. Auseinandersetzung im Sinne bewusster Interpretation und Untersuchung oder (De)Konstruktion von Sinn ist hier ein pädagogisches und gleichzeitig künstlerisches Anliegen.

Im Sinne der Theorie der „exzentrischen Positionalität“<sup>8</sup> muss der Mensch aus seiner Mitte heraustreten (ex-zentrisch) und sich selbst zum Gegenstand der Betrachtung machen (Plessner nach Fuchs), „denn er muss sein Leben führen.“ Diese Distanz zu sich selber ermöglicht Reflexivität. Diese meint nicht nur kognitives Überlegen oder diskursive Erörterung, sondern sie ist zugleich Grundmechanismus menschlicher Sinnlichkeit. Auch das Sehen, Hören, Fühlen, Schmecken und Riechen sind reflexiv. Indem ich rieche, erlebe ich mich als Riechenden. (Plessner nach Fuchs, S. 41 ff.)

Hieraus leitet sich die Entstehung des „Ästhetischen“ ab, denn die Differenzierung zu sich und seiner Umwelt fordert den Menschen, sich ein Bild zu machen, d.h. er schafft sich symbolische Mittel der Ordnung und damit seines Weltverstehens.

Symbole sind von unterschiedlicher Art, u.a.: „Werkzeuge, Worte, Bilder, Sprache. Sie sind seine ‚Weltzugangsweisen‘, wie sich in Mythos, Sprache, Religion, Kunst, Wirtschaft, Wissenschaft, Politik, Technik zeigt.“ (Cassirer nach Fuchs a.a.O. S.4) „Symbolische Formen sind unterschiedlich nah am Menschen bzw. am Gegenstand, auf den sie sich beziehen. Bei Künsten insgesamt gibt es eine vergleichsweise große Nähe zum Subjekt und dessen innerer Befindlichkeit. Allerdings nicht in der oft vorgestellten simplen Verständnisweise von Kunst als bloßem individuellen Gefühlsausdruck, sondern als Ausdruck „verallgemeinerter Gefühle“: In der künstlerischen Expressivität finde ich mich in meiner eigenen Emotionalität als Teil des Gattungswesens Mensch wieder. Die Partikularität des Individuums wird im Erleben der Allgemeinheit der Gattung aufgehoben.“ (Fuchs a.a.O. S.5)

Pädagogik, hier ästhetische Bildung, hilft dem Kind, sich von sich selbst und der Welt im Sinne der Differenz des individuell-besonderen und seelisch-allgemeinen ein Bild zu machen, bzw. sich mit den vorfindlichen Symbolen auseinander zu setzen und sich auf diese Weise in dieser Welt eigentätig zu verorten.

In der ästhetischen Praxis wie z.B. im Theaterspiel ist es individuell involviert und tätig, sein eigenes im Unterschied zu anderen zu erkennen. Das nach-

ahmende Spiel des Kindes findet im Rollenspiel des Theaters seine Fortsetzung und ist bezogen auf die innere wie äußere Natur/Welt. Die Bilder, die im Spiel gefunden werden, sind Ausdruck dieses Prozesses.

„Menschen schlüpfen in Rollen und zeigen sich und anderen bestimmte Handlungsabläufe, oft in vielfältigen Wiederholungen (Rituale). Sie machen damit für sich Situationen und Emotionen erlebbar und kommunizierbar. Sie treten aus der unmittelbaren Lebenssituation heraus und schauen auf sich selbst.“ (Fuchs a.a.O. S. 43)

Es handelt sich um körperhafte Präsenz im zeitlichen Ablauf, so dass eine ganzheitliche Wahrnehmung in der Zeit möglich wird.

„Die Möglichkeit, die Unmittelbarkeit des eigenen Ich zu verlassen und sich im Sinne einer Perspektivverschränkung mit den Augen anderer zu sehen, ist die Chance der Theaterpädagogik, bei der Entwicklung einer persönlichen Identität behilflich zu sein.“ (Fuchs, ebenda.)

Ästhetische Erfahrungen zu machen, ist also kein Privileg von Künstlern, sondern eine notwendige Form der Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst, den anderen, der Natur. Deshalb müsste klar sein, welche Chancen darin stecken, pädagogische Anliegen und qualifizierte Theaterarbeit im Rahmen der Theaterpädagogik bewusst zu verbinden. Pädagogik und Theater sind demnach weder einander ausschließende noch hierarchisierende Gegensätze; sie dienen gleichwertig dem Menschen, sich die Welt mittels ästhetischer Erfahrungen anzueignen.

## 5. Theatrale Methoden im Spannungsfeld von Pädagogik, Therapie und Kunst

Um die Wechselwirkung von Kunst und Pädagogik anschaulich, praktisch nutzbar und theoretisch begründbar zu bearbeiten, greife ich auf theatrale Methoden zurück. Sie bilden die Grundlage, weil sie Reflexion auf spielerischem und verbalen Wege erlauben und gleichzeitig die Spiel-, Improvisations- und Darstellfähigkeit entwickeln und vertiefen.

„Momente, die nicht gelingen“, werden positiv aufgegriffen. Die Einzelne mit ihrem „Problem“ wird immer im Kontext der Gruppe gesehen und Problemlösung auf Neugier und Lust gegründet. Theatrale Arbeitsformen, die auf die Analyse von „Wirklichkeiten“ sowie Erforschung von Motivation und Ursachen fiktionaler Konflikte und Handlungen zielen, haben sich als brauchbar erwiesen.



Zur „Würde der Momente, aus denen nichts geworden ist“



Rollenspiel und Rollentausch, im speziellen Forumtheater (Boal) und Playback Theater (Fox), aber auch Theatersport (Johnstone) mit abgewandeltem Auftrag, Rollenarbeit und szenische Analyse (Stanislawski) habe ich zu Methoden der Untersuchung weiter entwickelt.

So können der Arbeitsschritt oder die Methode, an denen sich eine „Störung“ zeigt, auch als Untersuchungsmethode dienen. Erkenntnisleitend ist dabei oft die Frage „Was mache ich in meiner Rolle als (Spielleiter, Spielerin), wenn... und auf welche Art und Weise mache ich es?“

Schlüsselkompetenzen sind Voraussetzung für das Zusammenspiel. Probleme sind deshalb meist auf deren Fehlen zurück zu führen oder verweisen auf eine mangelhafte Vorbereitung bzw. störanfällige Umgebung und Atmosphäre. Das Problem kann durch viele Faktoren verursacht sein, vorschnelle Schuldzuweisungen verbieten sich. SpielerInnen und AusbilderInnen haben folglich ein gemeinsames Interesse an der Untersuchung und Behebung der „Störung“. Jede Untersuchung einer „Störung“ wird von mir auf ihren Nutzen für die Gesamtgruppe und deren Ausbildungsziele befragt. Die Bearbeitung einer „Störung“ muss ferner dem Anspruch der Exemplarität genügen. Die Entwicklung eines angemessenen Spielleiterverhaltens z.B. ist im Rahmen der Ausbildung kein persönliches „Problem“, sondern eines der gesamten Gruppe.

## 6. Die Würde der nicht gelingenden Momente

Kann in der Ausbildung deutlich werden, dass Kunst und Pädagogik in gleichwertiger Wechselbeziehung stehen?

Kann der Kanon an Schlüsselkompetenzen Orientierung geben für die Strukturierung der Ausbildung, für die Auswahl von Untersuchungsanlässen, für die Modifikation der Methoden?

Ich möchte an zwei Beispielen aus dem Ausbildungsalltag skizzieren, wie es machbar ist.

### 1. „Künstlerische Probleme werden mit theatralen Mitteln untersucht und legen die pädagogische Dimension frei“

Zur Situation

Eine Gruppe improvisiert zu einem Thema. Die Spielregeln für Improvisation sind bekannt. In der Auswertung nennen einige TeilnehmerInnen (TN) trotzdem Schwierigkeiten: sie fühlten sich eingengt, kamen nicht zum Zug, vergaßen die Spielregeln, spielten solistisch.

Aufgabe

Da alle verunsichert sind, soll die Funktion der Spielregeln durch eine Untersuchung verdeutlicht werden.

Untersuchung

- zu zweit besprechen die TN ihre Erfahrungen, „was macht mir warum Schwierigkeiten, wie reagiere ich auf die Schwierigkeiten anderer?“
- jeder überlegt sich eine Art der Regelverletzung
- mehrfach wird mit Rollenwechsel improvisiert, wobei immer ein TN (Joker) die Mitspieler mit einer Regelverletzung konfrontiert
- alle müssen auf die Regelverletzung im Sinne der Spielregeln reagieren

Es handelt sich um eine offene spielerische Lernsituation; zudem um eine paradoxe, denn außer dem Joker müssen alle gemäß den Spielregeln



## Zur „Würde der Momente, aus denen nichts geworden ist“

handeln, also die Regelverletzung als Spielangebot aufnehmen. Der abschließenden verbalen Reflexionsrunde kommt große Bedeutung zu.

Die spielende Untersuchung zeigt folgende Wirkung (**Methodenkompetenz, Sozialkompetenz**): Die Spiele erhöhen die Wachsamkeit aller für die Spielregeln, verdeutlichen die Notwendigkeit wechselseitiger Wahrnehmung, bzw. des Fokus; das Zusammenspiel selbst kommt in den Blick.

Deutlich wird, dass Regelverletzung kein Problem darstellt, wenn die Regelverletzung als Spielidee aufgegriffen und kreativ voran getrieben wird.

**Wirkung (Subjektkompetenz und Sozialkompetenz):**

Deutlich wird, dass Besserwisseri, rigide Regel-fixierung das Spiel genauso kaputt machen wie solistisches Vorgehen ohne Aufmerksamkeit für die Mitspieler.

**Wirkung (Fachkompetenz):**

Erkannt werden: die Bedeutung der Spielregeln als Hilfe und Aufforderung zu kreativem Umgang, Körpersprache und Distanz/Nähe als Ausdruck lebendiger Wechselbeziehung, Notwendigkeit von Klarheit und Deutlichkeit des spielerischen Handelns.

**Fazit**

Durch das untersuchende Spiel verdeutlichen sich die fachlichen theatralen Anforderungen und ihre Koppelung an subjektive Kompetenzen, bzw. das untersuchende Spiel fordert diese ein.

Dabei wird niemand durch „Benotung“ diskriminiert oder „belehrt“. Jeder kann ausgehend von seinen Stärken mitwirken. Die Brauchbarkeit beweist sich im spielerischen Handeln. Internalisiert werden kann auf pädagogischem wie theatralem Gebiet: „Fehler“ passieren, „Fehler“ dürfen sein, „Fehler“ eröffnen ein weites Feld für Wahrnehmung und Erkenntnis, für das Handeln im Spiel sowie das Verstehen theatraler Prozesse.

## 2. „Pädagogische Probleme werden mit theatralen Mitteln untersucht und legen die künstlerische Dimension frei“

**Situation**

Eine Spielleiterin(SL) leitet eine Gruppenimprovisation zu einem szenischen Abschnitt. Nachdem zuvor eine Überschrift gefunden, die Art der physischen Handlungen eingegrenzt und die Rollen verteilt wurden, kommt eine Spielerin nicht in Fluss, was alle hemmt.

In der Auswertung des Materials ist die Stimmung aller abwartend bedrückt, da niemand das Problem anspricht. Auch die SL geht über das Problem hinweg. In der Nachbesprechung erklärt die

SL, sie habe sich nicht getraut, zu intervenieren, da sie nicht stören wollte.

**Aufgabe**

Da viele diese Angst teilen, aber eine Intervention gewünscht hätten, geht es darum, herauszufinden, welche Intervention in der Situation sinnvoll gewesen wäre.

**Untersuchung**

Mit der Methode des Playback Theaters soll die Situation im Rollentausch, also mit wechselnden SpielleiterInnen, mehrfach „rekonstruiert“ werden. Die erste SL erzählt aus ihrer Sicht das Geschehen, die MitspielerInnen hören genau zu.

Erzählend und zuhörend findet Motivforschung statt. Dann wird improvisiert, Motive ausgespielt; die Erzählerin schaut zu.

- Die zu improvisierende Szene wird mehrfach mit „Störung“ in wechselnden Rollen gespielt;
- jeweils eine SL versucht eine neue Intervention;
- die MitspielerInnen reagieren im Spiel ihrer Empfindung entsprechend.

Nach jedem Durchlauf reflektieren die am Spiel Beteiligten ihre Gefühle und Reaktionen auf die verschiedenen SL-Interventionen.

Am Schluss erprobt die erste SL in der Improvisation mit alter Besetzung eine eigene Variante der bisherigen Interventionen.

Sie sagt an alle gewandt „Freeze“, wendet sich zur Antagonistin und fragt: „ich habe von außen den Eindruck, dass Du nicht frei spielen kannst, stimmt das?“ Sie macht eine wertfreie Aussage in Form einer einfachen Frage. Die Antagonistin bestätigt den Eindruck. Eine kurze Nachfrage der SL, was die Antagonistin braucht, ermöglicht allen die Weiterarbeit. Es handelt sich um eine spielerische Untersuchung mit hoher emotionaler Beteiligung aus Identifikation mit der Spielleitung.

Die spielerische Untersuchung zeigt folgende Wirkung (**Subjektkompetenz u. Methodenkompetenz**):

Deutlich wird, dass man ein Problem schlicht lösen kann, wenn man es spiegelt, ohne zu interpretieren, zu werten, zu kritisieren; wenn man seiner Wahrnehmung traut; wenn man das Problem benennt, obwohl man keine Lösung anbietet, sondern danach fragt.

**Wirkung (Subjektkompetenz und Methodenkompetenz):**

Deutlich wird, dass nicht automatisch Widerstand entsteht, sondern Erleichterung und Eigenverantwortung aktiviert werden. Entscheidend ist die Erkenntnis, dass es wichtig und richtig ist, bei Störungen als SL zu intervenieren und dies nicht der Gruppe zu überlassen, die mit dem Spiel beschäftigt ist.



## Zur „Würde der Momente, aus denen nichts geworden ist“

Wirkung (künstlerische/pädagogische Kompetenz u. Sozialkompetenz):

Die Untersuchung fördert bei allen das Gespür für die Wirkung von Körpersprache, Gestik, Mimik, Stimme/Sprache, Zeitpunkt und Raum. Der Einfluss von Angst auf Atmosphäre und Entscheidungen wird erkannt. „Was mache ich in einer Situation, wenn...“ wird durch das „Wie“ erweitert und beides in Abhängigkeit gesehen. Dadurch wird nicht nur das Handlungsrepertoire als SL erweitert, sondern auch das Ausdrucksrepertoire auf der Bühne.

Internalisiert werden kann auf pädagogischem wie theatralen Gebiet das kreative Potential von Offenheit und Neugier bezüglich Personen, Prozess und Suche nach neuen Wegen. Internalisiert werden kann auch im Sinne einer Entlastung, dass die Spielleitung nicht alles im voraus wissen und planen kann und muss. Durch dieses Vorgehen wird niemand benotet oder stigmatisiert. Das Problem einer TN fordert alle heraus, der eigenen Persönlichkeit und Situation entsprechend zu handeln.

### 8. Fazit: Die Würde der nicht gelingenden Momente herzustellen, bringt Chancen für die Theaterpädagogik

In beiden Fällen wurden Lernsituationen aus der Praxis Anlass für die Erfahrung der Wechselbeziehung von Pädagogik und Kunst. Spielen und Theaterspiel anleiten, braucht dieselben Schlüsselkompetenzen. Das eine kann für das andere gelten. Spezifische Wirkungen auf das Zusammenspiel und auf den Zuschauer wurden erfasst. Die Erzeugung von Atmosphäre und Aura, die Rolle der Angst wurden nicht nur im Hinblick auf eine pädagogische, sondern auch theatrale Dimension als ein Zusammenspiel von gezielter Aufmerksamkeit und Energie, Präsenz sowie Tempo und Rhythmus analysiert, wodurch Beobachtung geschult wurde.

Denn obzwar die wiederholenden Versuche jeweils Spiel waren, zeigte sich in ihnen glaubwürdiger Ernst. Das nachahmende und wiederholte Spiel machte die Situation der individuellen Reflexivität verfügbar und damit verstehbar. Es verdeutlichte die pädagogische und künstlerische Bedeutung des Theaterspiels im anthropologischen Sinne. Mit der theatralisierenden Untersuchung von Lernprozessen erweitert sich das konkret verfügbare Methodenrepertoire und -verständnis, wird selbstreferentiell. Experimentelle Versuchsanordnungen an exemplarischen Problemen mit den

Methoden des Theaters und damit selbsttätig und handelnd, erhöhen die Qualität der Selbst- und Methodenreflexion, und führen zu einer individuell ausbalancierten Spielleiterpersönlichkeit. Das Theaterlabor ist durch die Art seiner Untersuchungen dem künstlerischen Prozess vergleichbar. Es geht von „Szenen“ und Notwendigkeiten aus, bildet Hypothesen, entwickelt den Weg über die Suche, variiert Versuchsanordnungen, erlaubt Fehler, wirft neue Fragen auf, verläuft nicht linear, sondern spiralförmig, verlangt Handeln und Diskurs, spricht alle Lerntypen an und aktiviert alle Sinne, erlaubt eigenmotiviertes und selbstorganisiertes Lernen und ermöglicht den Beteiligten Einsicht sowie die Entwicklung eines individuell angemessenen Handlungsrepertoires mit hoher Nützlichkeit.

Mit dem Blick von außen auf die Momente, aus denen nichts geworden ist, ist deren Würde wieder hergestellt.

### Anmerkungen und Literatur

- 1 Olga Neuwirth, österreichische zeitgenössische Komponistin
- 2 Die Tagung fand im Oktober 2002 in Wolfenbüttel statt. Der Aufsatz fasst meine Ausführungen zusammen.
- 3 Max Fuchs, *Kulturelle Bildung und Politik*, Vortragmanuskript S. 3 anlässlich des Internationalen Symposiums zum siebten Weltkindertheaterfest in Lingen, Dokumentationsmappe des TPZ Lingen, Juni 2002
- 4 siehe hierzu: „Schlüsselkompetenzen durch kulturelle Bildung“, *Literaturbericht, BKJ (Hg), Remscheid 2002*.  
„Schlüsselkompetenzen“ unterteilen sich in drei Bereiche A. Selbstkompetenz: kompetenter Umgang mit sich selbst, Umgang mit dem Selbstwert, Selbstmanagement, reflexiver Umgang mit sich selbst, bewusste Entwicklung eigener Werte und eines Menschenbildes; die Fähigkeit zu beurteilen und sich selbst weiter zu entwickeln. B. Sozialkompetenz: Teamfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit.
- C. Methodenkompetenz: das geplante zielgerichtete Umsetzen von Fachwissen, d.h. analysieren; Erarbeiten von kreativen, unorthodoxen Lösungen, Strukturieren und Klassifizieren von neuen Informationen; in den Kontext setzen, Zusammenhänge erkennen, kritisch hinterfragen, um Innovationen zu erreichen; abwägen von Chancen und Risiken.
- 5 Yvonne Ehrenspeck, „Schlüsselkompetenzen und Wirkungsdiskussion“, in: *BKJ (Hg.) Kultur leben lernen, Remscheid 2002, S.141*
- 6 Das von mir entwickelte und im folgenden vorgestellte Verfahren der theatralen Untersuchung von Lernprozessen kann unter dem Gesichtspunkt der Evaluation Aufschluss auch über individuelle Lernchancen und -ergebnisse geben.
- 7 Franz Josef Röhl, „Lernen in der Wissensgesellschaft, Wie Lehrende zu Navigatoren des Lernprozesses werden“ in: *Medien praktisch 2/02, S.17-21 Außerschulische Bildung*



mit kleinen Gruppen scheint dem Autor von Vorteil gegenüber Schule.

8 im folgenden referiere ich Max Fuchs „Wozu Kunst? Zur sozialen und individuellen Funktion und Wirkung von

Kunst.“ in: Arbeitsmaterialien zum Modellprojekt „Schlüsselkompetenzen erkennen und bewerten“ der BKJ, Remscheid 2001

## Und wann fangen wir an, Theater zu spielen?

Verena Meyer, Cordelia Vaerst

*Theater kann für Spieler und Zuschauer zum Übungsraum neuer Ausdrucksmöglichkeiten werden, in dem es gerade in der spielerischen Auseinandersetzung mit den Kunst-Rollen die eigenen Alltagsrollen und deren Ausdruckssysteme reflektieren lässt.*

(Dorothea Hilliger-Ache, Korrespondenzen 29/30, 1996)



„Und wann fangen wir an, Theater zu spielen?“ – Wenn ein Theaterpädagoge diese Frage hört, zeichnet sich schnell ein kleines, wissendes Lächeln auf seinem Gesicht ab, denn er hat sie mit Sicherheit schon einmal irgendwo gehört.

Auf der Suche nach einem Titel für unser Seminar in Wolfenbüttel – in dem es um die Frage nach dem pädagogischen Anteil bei der Arbeit an einem Theaterprojekt mit Jugendlichen gehen sollte – fiel uns diese Frage als erste ein. Denn sie spiegelt beide Perspektiven sehr gut wider: die der Spieler/innen, die mit einer Erwartungshaltung an Theater zu diesem Projekt kommen und die der Spielleiter/innen, die einen künstlerischen Anspruch an das Arbeitsergebnis des Projektes stellen.

Die Jugendlichen verbinden mit Theater zumeist folgendes: Sie bekommen einen Text, lernen ihn auswendig, werfen sich in Kostüm und Maske, stellen sich auf die Bühne (die natürlich einen Vorhang und eine naturalistische Ausstattung hat) und fangen an zu spielen. – Doch plötzlich tauchen da Theaterpädagoginnen auf, die von ihnen verlangen, eigene Figuren und Texte erst zu entwickeln und vor dem ersten Schritt auf die Bühne (die übrigens so gut wie leer ist) in intensivem

Training an Körper und Stimme zu arbeiten; Übungen zu Konzentration, Spannung, Ausdruck und jede Menge Improvisation über sich ergehen zu lassen. Und schon ist die erste pädagogische Herausforderung da: den Jugendlichen zu vermitteln, dass sie schon mittendrin sind im Theater spielen. Während die Spielleiter/innen dieses tun, entdecken sie die Möglichkeiten und Grenzen der Teilnehmer/innen. Sie lernen eine Gruppe kennen, die den eigenen künstlerischen Erwartungen nicht gewachsen scheint, eine Gruppe, die – weil so verdammt groß und heterogen – den Produktionsprozess immer wieder derart unterbricht, dass (sozial-)pädagogische Intervention nötig wird: das Auseinanderbringen von sich streitenden oder prügelnden Spieler/innen, moderierte Konfliktgespräche, das Zuhören bei Jugendlichen, die schulisch oder privat unter großem Druck stehen, das Motivieren Einzelner, die an ihre Grenzen stoßen und aufgeben wollen, das Arbeiten daran,



## Und wann fangen wir an, Theater zu spielen?

dass die Gruppe als Gruppe wachsen kann und das Selbstvertrauen gewinnt, miteinander etwas auf die Beine zu stellen. Aber wann, wann kann man dann endlich anfangen, Theater zu spielen? Wie kann man mit Hilfe (theater-)pädagogischer Prozesse zu einem künstlerischen wertvollen Produkt kommen? Diese Frage sollte das Seminar wie einen roten Faden durchlaufen. Im Wechsel von theoretischen und spielpraktischen Einheiten wurde die Arbeit am Jugendtheaterprojekt „Innercity“ vorgestellt sowie exemplarisch mögliche Methoden gezeigt, wie dieses ständige Ausloten an pädagogischem Muss und künstlerischem Soll gelingen kann.

### Innercity – zwei Gruppen werden zu einer werden zu zwei

Bei dem Theaterprojekt „Innercity“ handelte es sich um eine Koproduktion. Wir führten zwei extrem unterschiedliche Theatergruppen aus Krefeld für dieses Projekt zusammen: die Theaterwerkstatt des Jugendzentrums Herbertstraße, einer offenen Einrichtung in einem Stadtteil Krefelds, der mit 80-prozentigem Ausländeranteil ein sogenannter „Brennpunkt“ ist. Die 11 Spieler/innen aus dieser Gruppe sind zumeist junge Leute aus weniger intakten Familien. Sie gehen zum Großteil auf die Haupt- bzw. Gesamtschule und eigentlich nie in professionelle Theaterveranstaltungen. Sie kommen aus Deutschland, Jugoslawien und der Türkei und ihr jüngstes Mitglied ist erst 12 Jahre. Ihre Motivation, in diese Gruppe zu kommen, ist es, Freunde und Anerkennung zu gewinnen, Spaß zu haben. Sie suchen Grenzen und Strukturen.

Die andere Gruppe: der Jugendclub des Theaters Krefeld/Mönchengladbach. Die 13 Spieler/innen gehen zumeist auf das Gymnasium und wachsen in der Schule und in der Familie mit Musik, Lite-

ratur und Theater auf. Sie kommen aus Deutschland, Polen und Russland. Sie sind zwischen 15 und 18 Jahre alt. Die Jugendlichen kommen freiwillig, um Theater zu machen. Sie möchten eine Produktion erarbeiten, wie sie sie von den „richtigen Schauspielern“ her kennen. Sie wollen Grenzen sprengen und ihren eigenen Weg finden.

Bei der Suche nach Form und Inhalt für eine Produktion unter diesen Voraussetzungen waren wir uns schnell einig: Zwei Jugendgruppen, so unterschiedlich in ihrer Herkunft, ihren Umgangsformen und Sprachen. Und doch leben sie in ein und derselben Stadt. Wie kommen sie klar? Was haben sie für Wünsche und Sehnsüchte? Was hassen sie? Sind sie tatsächlich so verschieden? ... das ist eigentlich die Geschichte der „West-Side-Story“. Das ist unsere Geschichte!

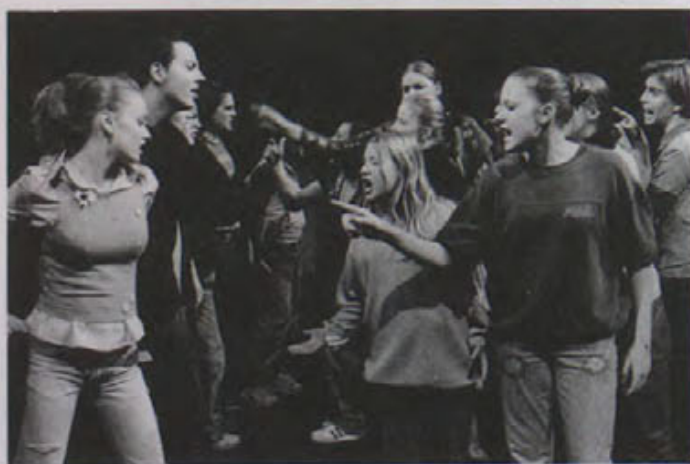
Wir übernahmen die Situation zweier sich rivalisierender Jugendgangs, die durch eine Liebes- und Eifersuchtsgeschichte in die Katastrophe führt, als Grundlage für unsere Geschichte. Jedoch wollten wir diese Situation übertragen und neu erzählen, in Krefeld, mit diesen konkreten, verschiedenen Gruppen. Wir wollten etwas darüber erzählen, wie sich diese Jugendlichen fühlen, wie unterschiedlich sie sind, welche Reibungen dadurch entstehen, wenn sie sich einen Raum teilen müssen, obwohl sie doch letztlich alle dasselbe wollen. Wir haben ein Musical gemacht mit eigenen Liedern, Tänzen und Szenen, mitten heraus aus der ganz konkreten Situation dieser Spieler/innen. Ein Musical, das Raum ließ für die ganz spezifischen Ausdrucksmöglichkeiten der Einzelnen, das inhaltlich ihre Befindlichkeiten und ihr Lebensgefühl erzählen konnte.

### Äußere Voraussetzungen des Projekts

Alle am Projekt interessierten Jugendlichen durften mitmachen. Es gab keine Auswahl von besonders spielerisch, tänzerisch oder gesanglich begabten Jugendlichen.

Wir hatten eine Probezeit von vier Monaten. In dieser Zeit wurden alle Texte und Szenen von den Jugendlichen selbst entwickelt, fünf Songs geschrieben, komponiert und einstudiert sowie die Choreographien entwickelt und geprobt.

Zweimal in der Woche wurde für jeweils zwei Stunden probiert, abwechselnd tänzerisch bzw. musikalisch und szenisch. Die szenischen Proben wurden von uns gemeinsam angeleitet. Für Musik und Tanz wurden zwei weitere Projektleiter engagiert: die Choreographin und Tanzpädagogin Ve-





ruschka Hall, für die Musik der Komponist und Klavierpädagoge Jochen Kilian. Im Rahmen der Probenzeit gab es eine Intensivprobenwoche während der Herbstferien und ein Probewochenende. Im Januar fanden drei Endproben und eine Matinee statt.

Die Proben fanden in den Probebühnen der Städtischen Bühnen Krefeld und Mönchengladbach statt; die Aufführungen auf den theaterneigenen Studiobühnen.

Finanziert wurde das Projekt von der Stadt Krefeld und den Städtischen Bühnen Krefeld und Mönchengladbach. Möbel- und Kostümfundus konnten dort genutzt werden. Dem Produktionsteam wurden Bühnentechniker und Beleuchter zur Betreuung der Vorstellungen zugeteilt. Insgesamt wurden 12 Vorstellungen von „Innercity“ gespielt.

### Unsere Arbeitsgrundsätze

Bei der Ausarbeitung des Konzeptes zu „Innercity“ orientierten wir uns an unserem gemeinsamen Verständnis von theaterpädagogischer Arbeit. Das, was wir den Jugendlichen bieten wollten, war:

- Ein Forum für die persönliche Entwicklung und den individuellen Ausdruck der Jugendlichen
- Prozessorientierte Theaterarbeit, an den Interessen und Fähigkeiten der Spieler/innen ausgerichtet
- Erziehungsauftrag (kulturelle Bildungsarbeit)
- Die Nutzung künstlerischer Mittel zur Kommunikation; Training für menschliche Kommunikation, Konflikttraining
- Künstlerische Arbeit zur Förderung des Selbstbewusstseins der Spieler/innen
- Bewusstsein für Ästhetik schaffen, künstlerische Ästhetik, Lebensästhetik
- Lust auf Theater spielen machen und auf die Auseinandersetzung mit Theater

Die theaterpädagogischen Methoden richteten sich nach den Vorkenntnissen, Möglichkeiten und Grenzen der Jugendgruppe und nach der zur Verfügung stehenden Produktions- und Probenzeit.

In der Vorbereitung zu „Innercity“ wurde von uns lediglich ein dramaturgisches Handlungsgerüst konzipiert, welches uns und den Jugendlichen als Rahmen bzw. Leitfaden dienen konnte, jedoch Platz für eine eigene Entwicklung von Figuren und Handlungen und der dazu gehörenden Texte und Songs bot. Zu jedem Halte- und Wendepunkt innerhalb dieses Handlungsgerüsts überlegten wir uns im Vorfeld eine mögliche theaterpädagogische Heranführung.

Über angeleitete Improvisationsaufgaben hatten die Spieler/innen die Möglichkeit, eigene Lebens-

### Und wann fangen wir an, Theater zu spielen?

erfahrungen in das Stück mit einzubringen. Die Sprache, der Sprachduktus sowie Grammatik und Intonation und die über Improvisationen gefundenen Texte zeigen, dass der gewählte theaterpädagogische Ansatz den Jugendlichen dazu verhalf, im Stück ihre Individualität zum Ausdruck zu bringen und authentisch zu bleiben.

In der Probenvorbereitung war darauf zu achten, dass die ausgewählten Übungen des „Warm-up“ in die szenische Arbeit mit dem jeweiligen Themenschwerpunkt flossen und der ästhetische Raum fast unmerklich für die Darsteller geöffnet wurde. Es ging um die Erfahrungen und Gefühle der Jugendlichen. Über diese Herangehensweise bekamen wir viele Informationen über die jungen Menschen selbst, die dann in deren Rollenfigur mehr oder minder zum Ausdruck gebracht werden konnten. Als die Szenen des Stückes in der Grobfassung entstanden waren, fingen wir an, mit festen Texten auf ähnliche Weise zu arbeiten.

Zwei Strukturen wurden übereinandergelegt: Zum Einen das zuvor entwickelte äußere Handlungsgerüst mit den dramaturgisch aufeinander aufbauenden Arbeitsschwerpunkten, zum Anderen das innere Gerüst, die Arbeitsergebnisse aus den Improvisationen mit den Jugendlichen (Figuren, Gruppen, Gruppensongs, Dialogtexte etc.). Die Improvisationsergebnisse (inneres Handlungsgerüst) wurden in das äußere Handlungsgerüst integriert. Aus einem Teil improvisierter Texte wurden Songtexte (Gruppensongs) geschrieben und einstudiert. Zu der Musik und den Texten entstand die Choreografie. So konnte Schritt für Schritt und sehr dicht an der Zielgruppe gearbeitet werden. An zwei Beispielen sollte diese Arbeitsweise im Rahmen unseren Seminars demonstriert werden: an der Figurenentwicklung und der Gruppenfindung.

### Die Figurenfindung – Erst Körper, dann Emotion, dann Sprache

**Thema:** Vereinzelung (Exposition einzelner Figuren)

Alle Figuren sind bereits auf der Bühne; „es passiert, dass nichts passiert“; Individuen besitzen jeweils Langweileritual; basic atmosphere: Kommunikationslosigkeit, Vereinsamung, Sehnsucht, Lähmung, Handlungsunfähigkeit, kein Vertrauen ins Eigene (wer bin ich?); Anspannung entsteht; aus Geräuschen entsteht gemeinsamer Rhythmus; Fazit: Innen passiert nichts, also muss es von Außen kommen.

**Arbeitsschwerpunkte:** Rollenbiographien (Name, Habitus, Bewegung, Macken, Angewohnheiten, Langweileritual, charakteristischer Satz), Zwei-Satz-Improvisation; Rhythmusübungen: Geräusche, Atmen, Rhythmus; keine Sprechtexte; keine Musik.



## Und wann fangen wir an, Theater zu spielen?

Fast ein Drittel der zur Verfügung stehenden Zeit wurde mit der Arbeit an der Figurenfindung und der Festigung der gefundenen Figuren verwendet. Dazu wurde wie folgt gearbeitet:

- Die Teilnehmer erfanden zunächst ihre eigene Figur. Hierzu gab es eine Vorlage zur **Rollenbiographie**, mit deren Hilfe sie ihre Figur differenziert ausarbeiten konnten.
- Im Anschluss konzentrierten wir uns auf spezielle Darstellungsübungen und Improvisationen mit dem Ziel, eine **innere und äußere Haltung zu den jeweiligen Figuren** zu finden. Wie geht die Figur, welche Gestik, Mimik, welche Masken und Angewohnheiten hat sie? Bevor die szenischen Texte gefunden wurden, sollten die Teilnehmer ihre Figur erst über die Körpersprache und die darunter liegenden Gefühlshaltungen erfassen, sich „einleben“.
- Über eine **Rollenmeditation** wurden die erdachten, aufgeschriebenen Informationen zur Figur noch einmal „abgefragt“. Dadurch konnten die wirklich wichtigen, charakteristischen Elemente der Figur „ausgesiebt“ und vertieft werden. Über konkrete Fragestellungen zu Raum, Atmosphäre und Situation/Gefühl der Figuren holten sich die Teilnehmer ihre Figur mental in die Erinnerung zurück (Wichtig war darauf zu achten, ob und wie sich die Figur – die Art zu gehen, das Tempo, die Dynamik – veränderte, wenn die Frage noch einmal beantwortet und durchdacht wurde):
  1. Wie heißt du?
  2. Wer bist du?
  3. Wie siehst du aus?
  4. Woher kommst du?
  5. Was hast du vorher gemacht?
  6. Wie fühlst du dich in diesem Moment?
  7. Warum kommst du zur Baustelle?
  8. Wie kommst du rein?
  9. Was passiert dabei in dir/im Raum?
  10. Wie sieht der Raum aus, den deine Figur betritt?
  11. Welche Atmosphäre hat die Situation?
  12. Welche andere Personen sind im Raum?  
Schau dich um!
  13. Was denkst du über die anderen?
  14. Was passiert, wenn alle da sind?
  15. Wie fühlst du dich dabei?
  16. Drücke das Gefühl deiner Figur in einem Satz aus!
- Am Ende erfolgte eine **Rollenpräsentation**. Nach und nach sollte nun eine Figur nach der anderen auf die Bühne gehen, sich in ihrer Grundhaltung an eine bestimmte Position stellen und sich über ihren Satz präsentieren.

Als Ergänzung sei erwähnt, dass sich zu diesem Zeitpunkt die Erarbeitung der Sprache der Figuren anschloss. Allerdings zunächst nur über den einzigen Satz, der das „Lebensmotto“ der Figur ausdrücken sollte. Wir arbeiteten uns damit von Zweisatzimprovisationen zu Kleingruppenimprovisationen vor. Bei der Kleingruppenimprovisation wurden Ort, Personen und Situationen vorgegeben: Fünf Jugendliche treffen sich auf einer Baustelle. Was passiert? Aus diesen Übungen entstanden die Gruppenszenen, die in weiteren Proben vervollständigt und erweitert wurden. Methodisch fand innerhalb der Entwicklung und Erarbeitung von „Innercity“ eine Abwechslung von thematisch angeleiteter Improvisation und Regiearbeit statt.

## Die Gruppenfindung – „Killakommando“ trifft auf „The Wall“

**Thema:** Vom Einzelnen zur Gruppe/Gruppenidentität finden und demonstrieren (Verdichtung, Beziehungen schaffen, aufsteigende Handlung)  
**Mechanismen der Zusammenführung:** Gruppenidentität schaffen; jeder schafft eine Vision von sich; Sehnsüchte; sich als Gruppe demonstrieren (Aktion/Lied)  
**Arbeitsschwerpunkte:** Körperspannung und -sprache; Gänge; Blicke; Formation; Gruppenidentität (Gruppenrituale, Gangname, Aktion und Lied für Gruppe finden).

Wir überlegten, welche Strukturen wir bauen mussten, damit sich die Jugendlichen aus der gefundenen Figur heraus anderen Figuren zuordnen konnten, mit denen sie sich als Rollenfigur identifizierten. Aufgabe war, sich nicht nach persönlichen Sympathien und Antipathien den Gruppen zuzuordnen, sondern nach der größten Verbindung, die die Rollenfiguren zu den anderen Rollenfiguren haben.

- Damit jeder Spieler die anderen Figuren kennen lernen konnte, haben wir mit jeder Rollenfigur im Beisein aller ein kurzes **Rolleninterview** geführt. Hier haben die Jugendlichen das erzählt, was sie zuvor in ihrer Rollenbiographie für ihre Figur erfunden haben. Wir moderierten diese Ich-Präsentation über Fragen von Außen, die halfen, der Figur weitere Impulse zu geben.
- Den weiteren Schwerpunkt innerhalb der gefundenen Gruppen legten wir darauf, jeder Gruppe



eine eigene Identifikation zu verschaffen, um sich von den Anderen zu unterscheiden. Einen Einstieg in diese Arbeit fanden wir durch die Methode der **Schweigediskussion**. Auf Plakate wurden Fragen zum „Gruppenverständnis“ aufgeschrieben. Die Teilnehmer mussten – ohne zu diskutieren/sprechen bzw. die Antworten der anderen zu kommentieren – durch den Raum gehen und aus der Sicht der Figur ihre Antworten auf die jeweiligen Plakate schreiben. Danach bekam jedes Gruppenmitglied eine bestimmte Anzahl von Klebepunkten, die es an die für sich wichtigsten Aussagen/Antworten verteilen durfte. So entstand für jede Frage eine „Schwerpunktantwort“, die als Stichwort für die Gruppe weiterverwendet werden konnte. Fragen waren:

- Was ist das Ziel der Gruppe?
  - Was ist das Feindbild der Gruppe?
  - Was ist die Stärke der Gruppe?
  - Was sucht meine Figur in der Gruppe?
  - Welchen (Gang-)Namen hat die Gruppe?
- Im zweiten Schritt wurden die 5 gefunden Stichworte, d.h. eine Antwort auf jede der Fragen durch die Gruppe, „verkörperlicht“. Dazu sollte zunächst ein **Standbild** der Gruppe hergestellt werden, das dann nach Bedarf als Ausgangs- und Endpunkt für Gruppenaktionen eingesetzt werden konnte.
  - Im dritten Schritt sollte das **Gehen in der Gruppe** geübt werden (Rhythmus, Tempo, Dynamik) und ein **Schlachtruf** erfunden werden. In Wiederholung wurde nun mit der jeweiligen Gruppe folgender Ablauf verfestigt: Stehen, Gehen, Stoppen, auf einen gemeinsamen Impuls Schlachtruf ausrufen.
  - Im vierten und letzten Schritt gab es im sogenannten **Kampfspiel** eine **Konfrontation** der beiden entstandenen Gruppen.

### Resümee – soviel Pädagogik wie nötig und soviel Kunst wie möglich

Im Seminar wurde für die Teilnehmer ersichtlich, wie sich theoretische Überlegungen für ein theaterpädagogisches Konzept in der spielpraktischen Arbeit zu einem entsprechenden künstlerischen Produkt umgesetzt haben. In den dazwischengeschalteten Gesprächen konnten eigene Erfahrungen ausgetauscht und Fragen gestellt werden. Das zum Abschluss gezeigte Video der Produktion ermöglichte den Teilnehmern, ihre eigenen Workshopverfahren im Gesamtverlauf einer Inszenierung wiederzuerkennen. Dadurch wurde deutlich, wie die beiden Masken (eine vorgegebene Struktur



und angeleitete Improvisationen) sich zu szenischen, ästhetischen Ergebnissen formierten. Für uns Spielleiterinnen war sehr interessant zu beobachten, dass sich beim praktischen Arbeitsschwerpunkt der Gruppenentwicklung ähnliche Strukturen der Gruppendynamiken entwickelt haben wie in der Arbeit mit den Jugendlichen. In der einen Gruppe fanden sich die „Individualisten“ wieder, die sich schwer auf einen Leader einigen konnten. Die andere Gruppe identifizierte sich durch ihren Zusammenhalt und hatte eine Anführerfigur.

Im abschließenden Gespräch ergab sich eine spannende Diskussion über den Kernpunkt des Tagungsthemas, „Die Pädagogik der Theaterpädagogik“. Bewertungen fielen hier – je nach Perspektive des Standpunktes (Theaterprofi, Pädagoge, Spielleiter, Zuschauer) – unterschiedlich aus. Der Zuschauer und Theaterprofi beurteilt eine Theateraufführung z.B. ausschließlich als Produkt auf seine künstlerische Qualität hin; als Spielleiter und Pädagoge sehe ich – neben dem Ergebnis der Arbeit – den Weg hin zu diesem Ergebnis, sprich den theaterpädagogischen Prozess. Fragen wie „was ist notwendig zu tun, um ein gutes künstlerisches Produkt mit Jugendlichen auf die Bühne zu bringen?“ und, „was ist im Rahmen meiner Gruppe, Zeit etc. möglich innerhalb eines theaterpädagogischen Projektes zu erreichen?“ scheinen sich dabei zu relativieren und jeweils unterschiedliche „Problemfelder“ aufzuwerfen.

Diese theaterpädagogische Diskussion, die zwischen einem „Kunstanspruch“ und einem „pädagogischen Prozess“ angesiedelt ist, wird sich immer reiben und stets Fragen offen lassen. Was auf der einen Seite zu (sozial-)pädagogisch ist, scheint auf der anderen Seite zu sehr auf Starkultur und Reproduktion von Erwachsenentheater getrimmt.



## „Eine Million Gründe, seine Träume nicht zu verwirklichen“ „Inklusion“ als Handlungsmaxime und Maßstab für die Praxis in der städtischen Jugendkultur- und -sozialarbeit

Als Ergebnis des Gespräches und des Seminars kristallisierten sich für uns folgende Thesen und Fragestellungen als Resümee heraus:

- Theater mit Kindern und Jugendlichen ist immer ein Prozess und muss sich an den Persönlichkeiten in der (Ziel-)Gruppe, an den Möglichkeiten und Grenzen der Einzelnen orientieren
- Theater mit Kindern und Jugendlichen darf kein fremdbestimmtes Regietheater sein
- Theater mit Kindern und Jugendlichen hat die Aufgabe, mit Hilfe theaterpädagogischer Prozesse sowohl künstlerische als auch soziale Kompetenz zu schaffen
- Theater mit Kindern und Jugendlichen sollte ein behutsames Lernen von Wirklichkeit in einem (geschützten) „Als ob Raum“ bieten
- Theater mit Kindern und Jugendlichen ist das Begreifen von Künstlichem, Reduziertem, Abstraktem, Ästhetischem
- Theater mit Kindern und Jugendlichen ist das Erfinden von theatralen Möglichkeiten
- Theater mit Kindern und Jugendlichen ist das Erlernen von Respekt und Achtung, von Team und Kommunikationsfähigkeit
- Theater mit Kindern und Jugendlichen ermöglicht das Erlernen von „Schlüsselqualifikationen“
- Theater mit Kindern und Jugendlichen heißt soviel Pädagogik wie nötig und so viel „Kunst“ wie möglich

## „Eine Million Gründe, seine Träume nicht zu verwirklichen“ „Inklusion“ als Handlungsmaxime und Maßstab für die Praxis in der städtischen Jugendkultur- und -sozialarbeit

Swaantje Himstedt

„Eine Million Gründe, seine Träume nicht zu verwirklichen“ ist einer der Titelvorschläge für die geplante Aufführung des Lingener „THEATRE 'N BEAT PROJECTS“<sup>1</sup>. Nach zwei Jahren wissenschaftlicher Begleitung des Projektes bekommt er für mich immer mehr Anziehungs- und Aussagekraft, besagt er doch hoffnungsvoll, dass es die Träume gibt (dessen ich mir im Laufe der Zeit nicht immer sicher war), verweist jedoch auf Grenzen und Einschränkungen jedweder – also persönlicher, sozialer, struktureller und politischer – Art.

Ausgehend von der Feststellung, dass einerseits ein immer größerer Teil von Jugendlichen von lokalen kulturellen Angeboten nicht erreicht wird, und andererseits eine immer größere Anzahl von Jugendlichen nur noch von einem sozialen oder therapeutischen Betreuungsverhältnis ins nächste gleitet, war der zentrale Ausgangspunkt des Projektes die Annahme, „dass nur eine Erweiterung des Selbstverständnisses und der Verfahrensweisen sozialer, bzw. soziokultureller Arbeit um innovationsorientierte Handlungsformen zentrale Defizite der bisherigen lokalen Kulturangebote aufbrechen kann. Dies setzt eine Öffnung der traditionell geschiedenen Systeme von Kultur- und Sozialarbeit voraus und zielt auf Modelle des wechselseitigen Befragens, Gestaltens und gemeinsamen öffentlichen Wirkens“ (aus dem Projektantrag).

Dieses Selbstverständnis soll unter dem Begriff der „Inklusion“ gefasst werden, der als Handlungsmaxime und Maßstab für die Praxis fungiert. Er kann zunächst allgemein als Teilhabe verstanden werden.

In Abgrenzung zum systemtheoretischen Begriffspaar Inklusion / Exklusion, das versucht, ohne Wertung lediglich die Teilhabe oder Nicht-Teilhabe einzelner Menschen an bestimmten systemspezifischen Kommunikationen zu benennen<sup>2</sup>, verstehen wir Inklusion ausdrücklich als werthaltigen Begriff, der die marginalisierten Menschen mitdenkt. Die theaterpädagogische Qualität misst sich dann nicht nur an „künstlerischer Kompetenz, Handwerk und Wissen“, sondern auch an dem „Maß an gesellschaftlicher Teilhabe, das darüber vermittelt wird“ (Vgl. auch Ruping, Thesen zum Weltkindertheaterfest, noch unveröff.). Dieses Verständnis des Inklusionsbegriffs findet sich am ehesten in der Heilpädagogik wieder. Es beschreibt dort einen Perspektiv- und Paradigmawechsel, der Exklusion aus einer Gemeinschaft auf Grund von Beeinträchtigungen, Zugehörigkeiten oder Zuschreibungen radikal verneint. (vgl. Rikert 2000). Für die Philosophie des Projektes bedeutet dies vor allen Dingen einen Ansatz, der sich an den Qualitäten der Teilnehmer orientiert und sie nicht über Etikettierungen und Zuschreibungen von



„Eine Million Gründe, seine Träume nicht zu verwirklichen“  
 „Inklusion“ als Handlungsmaxime und Maßstab für die Praxis in der städtischen  
 Jugendkultur- und -sozialarbeit



Defiziten identifiziert. Es bedeutet, Differenzen und Schräglagen einzelner Menschen als das „Normale“ zu akzeptieren und sie als gesellschaftlich produzierte und vermittelte zu verstehen.

Analytisch unterteilen wir das Konzept einer inklusiven Kulturarbeit in drei Ebenen. Die Trennung ist eine theoretische und hat fließende Grenzen<sup>3</sup>, es lassen sich hieraus jedoch klare konzeptionelle und methodische Richtlinien für die Praxis ableiten.<sup>4</sup>

**Soziale Inklusion** bedeutet in erster Linie, dass das Projekt nicht für eine bestimmte Zielgruppe ausgeschrieben ist. Grundsätzlich darf jedeR teilnehmen, vorausgesetzt, bestimmte Grundregeln werden eingehalten.

**Kulturelle Inklusion** meint, dass wir die Jugendlichen als Kulturträger betrachten und als solche sollen sie lernen, sich selber wahrzunehmen. Deswegen versuchen wir, in regelmäßigen Abständen kleinere Ergebnisse z.B. auf öffentlichen Plätzen zu zeigen, um neue Öffentlichkeiten zu schaffen. Wir arbeiten mit den Fähigkeiten und Fertigkeiten und Ausdrucksformen, die sie mitbringen (z.B. Breakdance, HipHop) und versuchen, diese mit theatralen Formen zu verknüpfen, in denen sie eine Haltung zu dem Gezeigten entwickeln. Zu allererst ist es jedoch oft notwendig, ihre Gestaltungs- und Ausdruckslust sowie ein Bewusstsein über die Bedeutung der eigenen Geschichten, Erfahrungen, Ängste, Wünsche und Träume überhaupt erst zu wecken.

Unter **institutioneller Inklusion** verstehen wir die Zusammenarbeit mit und Einbindung von verschiedenen sozialen Einrichtungen mit dem Ziel der Verschränkung und Ergänzung fachlicher

Kompetenzen in unterschiedlichen Domänen. So könnte eine langfristige und kreative Planung ermöglicht werden, die nicht nur versucht, entstandene Schäden zu begrenzen, sondern auf vorhandene Motive und Interessen eingeht und sich anbahnende soziale Konflikte wahrnimmt.

Im Laufe des Projektes stand insbesondere immer wieder die Frage im Vordergrund, welche Chance ein inklusives Modell in einer Welt hat, die sich, unter den Mechanismen einer zunehmenden Funktionalisierung, zumeist exklusiv darstellt. Grenzen werden auf allen drei Ebenen deutlich, Vorannahmen müssen immer wieder revidiert werden, Strukturen erweisen sich als starrer als zunächst erwartet; es gibt immer genügend Gründe, die Träume nicht zu verwirklichen. Und dennoch:

Der Bruder eines 12jährigen Teilnehmers ist gestorben. Über Wochen wusste niemand aus dem Umfeld des Teilnehmers von diesem Todesfall. Während einer Probe fragt er, ob er einen selbstgeschriebenen Rap über seinen Bruder präsentieren könne. Nach einer kurzen Probenzeit mit einigen anderen Teilnehmern, die ihn beim Auftritt unterstützen, präsentiert er einen Song über den Drogentod seines Bruders, der uns allen den berühmten „Schauer“ über den Rücken laufen lässt. Wir erfahren Wochen später, dass der Bruder nicht gestorben ist, sondern in einer anderen Stadt lebt und Junkie ist, was die Bedeutung dieses Liedes in keinsten Weise schmälert.

Punktuelle Veränderungen sind wahrnehmbar; Theaterproduktionen kommen zustande; auf der Suche nach einer direkten Auseinandersetzung werden Menschen hinter den Strukturen und Institutionen wieder sichtbar.

Im Rahmen einer Doppelausgabe der Korrespondenzen werden die Forschungsergebnisse zu die-



„Eine Million Gründe, seine Träume nicht zu verwirklichen“  
 „Inklusion“ als Handlungsmaxime und Maßstab für die Praxis in der städtischen  
 Jugendkultur- und -sozialarbeit



sem Projekt im Jahr 2004 veröffentlicht. Die Autorin hat bis dahin großes Interesse an einer Auseinandersetzung und Kommunikation über Forschungsziele, -methoden und -ergebnisse mit KollegInnen, die Praxisforschung in ähnlichen Gebieten betreiben.

**Literatur**

Kleve, Heiko: Soziale Arbeit zwischen Inklusion und Exklusion. In: neue praxis, Heft 5, 1997 (27. Jg.), S.412-432

Rikert, Sandra: Inklusion – Geschichte und Entwicklung eines Konzepts im Kontext der Geistigbehindertenpädagogik. Unveröffentlichte Diplomarbeit am Seminar für E-Pädagogik der Universität Köln. Köln 2000

**Anmerkungen**

1 Das THEATRE 'N BEAT PROJECT ist ein offenes Musik- und Theaterprojekt für Jugendliche. Als Kooperationsprojekt zwischen dem Fachbereich für Jugend, Familie und Soziales der Stadt Lingen und dem Institut für Theaterpädagogik der FH Osnabrück, das die wissenschaftliche Begleitung des Projektes sichert, hatte es zunächst eine Laufzeit von zweieinhalb Jahren (01/2000 – 06/2002).

2 Vgl. z.B. Kleve (1997). Auf der analytischen Ebene leistet die Systemtheorie einen Beitrag dazu, Ausschlussmechanismen zu erklären. Sie wendet sich jedoch dagegen, „eine aufklärerische und emanzipatorische Norm“ zu konstatieren (Kleve, 1997: 429). Meiner Meinung nach liegt die Gefahr nah, dass ein daraus abgeleitetes Verständnis von Sozialarbeit zur bloßen – systemunkritischen – Schadensbegrenzung verkommt.

3 Der Inklusionsbegriff selber bringt es mit sich, dass die Bereiche nur theoretisch einzeln gedacht werden können.

4 Eine vierte, alle Bereiche umfassende Ebene ist die der Forschung: Der beschriebene inklusive Ansatz legt qualitative Forschungsmethoden nahe, die die Jugendlichen miteinbeziehen. Bestenfalls sollten sie sich selbst als Teil der Forschung begreifen und dies nicht als weitere Stigmatisierung auffassen.

Gerd Koch/Gabriela Naumann/Florian Vaßen (Hrsg.)

**Ohne Körper geht nichts**

Ein Theorie-Praxis-Buch

279 Seiten, 2000, ISBN 3-928878-56-5  
 EURO 14,90

Der Band widmet sich Stand und Perspektiven von Körpererfahrung in verschiedenen pädagogischen Lebensbereichen und Kontexten, thematisiert alltägliche Sinneswahrnehmung und körperliche Befindlichkeit, die Bedeutung des Körpers bei der Erschließung der Umwelt und in Kontakt mit anderen, die Eingebundenheit und Verflechtung in Kultur und Gesellschaft.

Gezeigt wird, wie sich der Körper – als Grundlage jeglichen Handelns, jeglicher Selbsterfahrungs- und Kommunikationsprozesse – vielfältig in die pädagogische und psychosoziale Praxis einbeziehen lässt.

**Schibri-Verlag**  
 Tel. 039753/22757  
 Fax: 039753/22583  
 e-mail: Schibri-Verlag@t-online.de





## Begegnung statt Gewalt: Politische Wirkungsmöglichkeiten von Playbacktheater als Beitrag zu einer Moral der Verantwortung

Jutta Heppekausen

### Einleitung

Playbacktheater, zumindest in Deutschland eher bekannt als ein „Kind“ des Psychodramas, war vor ca. 25 Jahren in den USA das Ergebnis der Suche nach einer interaktiven, theatralisch-ästhetischen Form, die die Jahrtausende alte Tradition des mündlichen Erzählens mit dramaturgischer Improvisation und moderner Sozialethik verbindet.

Was hat eine Theaterpraxis, in deren Mittelpunkt die ästhetische Auseinandersetzung mit alltäglichen Gefühlen steht, mit Ethik und aktuellen sozialen Fragen zu tun?

Hier wird Playback-Theater vorgestellt eine Möglichkeit moralischen (und nicht moralisierenden!) Lernens angesichts von Gewalt und alltäglichem Rassismus. Der Rekurs auf die moralphilosophische Analyse der Chancen und Probleme für zwischenmenschliche Begegnungen in der Postmoderne (nach Bauman) werden auf die spezifisch ästhetischen Wirkungsmöglichkeiten von Playback-Theater bezogen und Kriterien für eine theaterpädagogische Arbeit in diesem Kontext benannt.

### Was ist Playbacktheater?

Ein Raum, das Publikum, eine Bühne, darauf fünf Holzkisten, ein Baum mit farbigen Tüchern, verschiedene Musikinstrumente, fünf Spielerinnen, eine Musikerin, eine Leiterin, die als eine Art Zeremonienmeisterin fungiert und eine Erzählerin aus dem Publikum – das sind die äußeren Merkmale einer Playback-Theater-Aufführung.

Gespielt wird, was die Menschen aus dem Publikum erzählen: persönliche Geschichten, selbst erlebte Momente, Erinnerungen und Erfahrungen, auch scheinbar banale Alltagsaugenblicke finden im Spiegel einer ästhetisch verdichteten Form ihren neuen Ausdruck. Dabei geht es weder um gewitzte Pointen noch um eine Demonstration eines fixen Improvisationsvermögens der Spielerinnen, das nicht selten der Gefahr unterliegt, Klischees zu nutzen oder zu bedienen.

Playback-Theater lebt von dem den Menschen eigenen Bedürfnis, sich mitzuteilen, dem Bedürfnis nach aufmerksamen Zuhörerinnen, dem Bedürfnis, sich selbst und anderen in Geschichten zu

begegnen. In der spontanen Inszenierung, die durch ritualisierte Formen gestützt wird, drückt das Theaterensemble seine ästhetische Deutung der erzählten persönlichen Wirklichkeitsausschnitte aus. Immer wieder neue Geschichten ergeben sich aus dem Wechsel von Erzählen und Spiel: gemeinsam spinnen Publikum, Spielerinnen, Musikerin und Leiterin den roten Faden einer Aufführung.

Zentrale Merkmale der Playback-Theater-Methode sind

- die Arbeit mit Gefühlen, die ein einfühlsames Zuhören, das Zulassen von Ambivalenzen und eine wache Selbst- und Fremdwahrnehmung verlangt,
- die Arbeit im Ensemble, die ein beständiges sensibles Aushandeln der Selbst-Andere-Balance erfordert.

Wenn diese Merkmale zwischenmenschliche Begegnungen ermöglichen, bei denen Tabuisiertes erzählbar wird und Stereotypen relativiert werden, kann dies als eine Chance zu moralischem Lernen verstanden werden.

Um den Stellenwert von verantwortungsbewussten zwischenmenschlichen Begegnungen im Kontext von alltäglicher Gewalt und rassistischer Ausgrenzung erfassen zu können, soll im Folgenden nach einem Verständnis des Begriffes ‚Moral‘ gefragt werden, der für pädagogisches und politi-





## Begegnung statt Gewalt: Politische Wirkungsmöglichkeiten von Playbacktheater als Beitrag zu einer Moral der Verantwortung

sches Handeln nützlich sein kann. Wie kann die moralische Ausgangslage unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen charakterisiert werden? Wo liegen Schwierigkeiten und wo liegen Chancen für ein (gewalt-)freieres, nichtassistisches Zusammenleben? Und welche spezifischen Wirkungsmöglichkeiten hat eine zu dem Bereich der ästhetischen Wirklichkeitsaneignung gehörende Arbeitsmethode wie das Playback-Theater in diesem Zusammenhang?

### Wirkungszusammenhänge von Playback-Theater: Zusammenleben von Ich und den Anderen in der Postmoderne – Probleme von und Chancen für Begegnungen und eine Moral der Verantwortung

Erfahrungen von Gewaltanwendung und rassistischer Ausgrenzung fordern zum Eingreifen heraus, aber Strafen, staatliche Regulierungen und von nicht zuletzt pädagogischen Autoritäten getätigte moralische Appelle greifen zu kurz. Strafrechtliche Sanktionierungen und gesetzliche Regelungen wie Antidiskriminierungsgesetze sind zum Minderheitenschutz unverzichtbar. Sie ersetzen aber nicht die langwierigen Prozesse von Identitätsstärkung der Protagonistinnen von Gewalt und Gegengewalt sowie die Herstellung von für die Ich-Stärkung günstigen Bedingungen, die das Problem einer Lösung näher bringen. Ähnlich verhält es sich mit Versuchen, Gewalttäterinnen über ihr Tun aufzuklären oder gar eine allgemeinverbindliche ‚Wahrheit‘ über Rassismus und Gewalt zu vermitteln – kurz: dem Lehren einer ‚richtigen‘ Moral. Dennoch oder gerade deswegen bringt Bauman, der als Soziologe den Holocaust als eine Konsequenz der Moderne analysiert hat (Bauman 1992), einen von der aufklärerischen Ethik befreiten Begriff von Moral in die Diskussion ein (Bauman 1997), die sich einer Praxis von Gewalt und Rassismus widersetzt. Im Zentrum dieser Analyse steht die zwischenmenschliche Begegnung, die auch das zentrale Anliegen des Playback-Theaters ist. Begegnungsfähigkeit ist angesichts der Bruchstückhaftigkeit des gesellschaftlichen Kontextes und der Episodenhaftigkeit der Lebensinteressen sowohl eine wesentliche Bedingung wie auch ein Ergebnis subjektiver Handlungsfähigkeit, die auf Gewalt und Ausgrenzung ‚der Anderen‘ (wer immer als solche jeweils konstruiert werden) verzichten kann. Diese gehört zu den Kompetenzen, die man niemals ‚hat‘, sondern im Zusammenleben immer wieder entwickeln kann und muss.

Im Folgenden soll in Anlehnung an Baumans Analyse der Zusammenhang zwischen Moral, Begegnungskompetenz und Postmoderne skizziert werden.

#### Was bedeutet Moral?

In der pädagogischen Praxis führt der Verweis auf Moral im Zusammenhang mit Gewalt und Rassismus leicht zu Bewertungen und Verurteilungen von Verhaltensweisen im Zeichen einer ‚political correctness‘. Ein Moralverständnis mit erhobenem Zeigefinger, das auf als allgemeingültig angenommene Verbindlichkeiten und Sittlichkeitsnormen verweist, behindert die Aufarbeitung und Veränderung gewalttätiger und ausgrenzender Haltungen. Innere und äußere Gefühls-, Denk- und Verhaltensverbote treten an die Stelle einer authentischen und realitätsgerechten Auseinandersetzung mit dem eigenen Verhalten und dessen Folgen für die jeweils Anderen im Moment der zwischenmenschlichen Begegnung. Diese Auseinandersetzung ist schwierig, weil die Folgen des eigenen Verhaltens kaum voraussagbar und noch schwerer im Voraus zu bewerten sind. Und doch entscheiden wir uns unentwegt, treffen – bewusst oder unbewusst, Bedingtheiten einbeziehend oder ausblendend – eine Wahl zwischen verschiedenen Verhaltensalternativen. Dabei fühlen wir uns nicht selten hin- und hergerissen und keine moralische Patentlösung rettet uns aus diesen Ambivalenzen. Sich dieser Verantwortung für die eigenen Entscheidungen und deren Folgen zu stellen, könnte eine nützliche Übersetzung des Begriffes Moral sein. Bauman formuliert: „Man ist versucht zu sagen, der Ambivalenz von Gut und Böse (und folglich gewissermaßen ‚der Verantwortung für die eigene Verantwortung‘) zu begegnen, ist die Bedeutung (und zwar die einzige) des Moralischseins.“ (Bauman 1997, S. 11, Hervorhebung durch den Autor). Verwandte Grundannahmen finden wir in der aktuellen pädagogischen Diskussion um Gewalt wieder als die Herausforderung, Konflikt und Streit als eine Erprobung und ein Aushandeln der Selbst-Andere-Balance in Kindheit und Jugend zu nutzen. Nicht erst in neuester Zeit ist die Ambivalenz von Nähe und Distanz im Ringen um Abgrenzung zur Herausbildung eines autonomen Selbst von unterschiedlichen Ansätzen her beleuchtet worden: u.a. sozialpsychologisch (Fromm 1981), interaktionistisch-psychoanalytisch (Kohut 1979, Lichtenberg 1992) und pädagogisch, auf der Grundlage von Piaget und Mead, bezogen auf das Aushandeln von Regeln, Selbstbestimmung und Beziehungsstrukturen in Gleichaltrigengruppen (Krappmann 1992 u. 1994, Helsper 1997, S. 15).



## Begegnung statt Gewalt: Politische Wirkungsmöglichkeiten von Playbacktheater als Beitrag zu einer Moral der Verantwortung

Was unterscheidet die Gegenwart nun von vergangenen Zeiten und macht die aktuelle Dringlichkeit eines in diesem Sinn moralischen Lernens aus, wenn man diese nicht allein mit medienwirksamer Berichterstattung zum Thema Gewalt begründen will?

### Schwierigkeit und Chance des Moralischseins: die Postmoderne

Mit dem Projekt der Moderne wurden die engen Grenzen vormoderner Existenzweisen geöffnet und das Individuum hineingeworfen in die Welt der Entscheidungen und Wahlen. Die Angst vor der Freiheit wurde eingedämmt durch die anspruchsvolle Forderung, die Welt nach Maß menschlicher Bedürfnisse und Fähigkeiten entsprechend einem rationalen Plan mit Hilfe einer Gesetzgebung, eines ethischen Regelsystems umzugestalten. Um eine Welt frei von der Möglichkeit falscher Wahlen zu garantieren, wurde die autonome moralische Wahl durch eine allgemeinverbindliche Ethik ersetzt. Statt moralischer Ambivalenz gab es nur die Wahl zwischen Gehorsam oder Ungehorsam gegen die Regel.

Mit der Postmoderne kehrt nun zurück, was Bauman die ‚Tyrannei der Wahl‘ nennt. Das ‚Leiden der Autonomie‘ hält an, „während die Ersatzdroge (das Sittengesetz, J.H.) nicht länger auf Rezept eines nationalen Ethik-Dienstes erhältlich ist“ (Bauman 1997, S. 15). Es gibt kein ethisches Monopol des Staates mehr, vielfältige ethische Regelsysteme sind den Kräften des Marktes überlassen. Die Verantwortung hat sich auf die Handelnden zurück verlagert und ist demnach heute grundlegender und folgenreicher als jemals zuvor. Darum spricht Bauman davon, die Postmoderne sei „zugleich Fluch und Chance der moralischen Person“ (Baumann 1997, S. 20, Hervorhebungen durch den Autor).

### Begegnung statt ‚Vergegenung‘

Die zwischenmenschliche Begegnung als Ort der moralischen Herausforderung ist in der postmodernen Gegenwart geprägt von der Instabilität aller Aspekte der gesellschaftlichen Existenz, der Episodenhaftigkeit menschlichen Zusammenseins. Bauman spricht von „Nebensein“ und „Mitsein“ (Baumann 1997, S.84). Das fragmentarische, episodische Zusammensein ohne Begegnung ist ein „Nebensein“: das mobile Zusammensein der geschäftigen Straße, das stationäre Zusammensein in Eisenbahnwaggons, Flugzeugkabinen oder Wartesälen, das temperierte Zusammensein eines Bürohause, das manifeste Zusammensein eines Protestmarsches, Fußballstadions oder einer Disko, das postulierte Zusammensein in „abstrusen Traum-



gemeinschaften“ wie Nationen, Rassen, Klassen, Geschlechtern, Werken der Phantasie, angespornt durch Heimweh und unendlichen Hoffnungsaufschub und zuletzt das Meta-Zusammensein in Kneipen, am Urlaubsstrand, im Tanzsaal – Schauplätzen für Begegnungen „zum reduzierten Preis ohne Haltbarkeit“. Das „Nebensein“ bleibt folgen- und konsequenzenlos, es gibt kein bleibendes Vermächtnis gegenseitiger Rechte und/oder Verpflichtungen (Bauman 1997, S. 76 ff).

In diesem Rahmen können einzelne Personen ins Blickfeld geraten und zu Partnern einer Begegnung werden – allerdings ebenso fragmentarisch und episodenhaft wie die Situation selbst: ein „Mitsein“, begrenzt durch ein ad-hoc-Interesse, aktuell bezogen auf ein bestimmtes Thema, ein Zusammentreffen unvollständiger Wesen, die nur so viel von sich einsetzen, wie das Thema verlangt. Hervorhebung ist ebenso wichtig wie Verbergung. Die wichtigste Technik des „Mitseins“ ist das „Wechselspiel von Enthüllung und Gemeiniskrämerie“, weswegen Bauman von einer „Vergegenung“ spricht (Bauman 1997, S. 87).

Bauman setzt dem eine potentiell handlungsleitende Vision entgegen: die für die Sich-Begegnenden als wahr imaginierte, die Realität der ‚Vergegenung‘ transzendierende Annahme einer ausdauernden, allumfassenden Begegnung – eine Utopie im Blochschen Sinn –, die er als „Fürsein“ bezeichnet. Dieses ist charakterisiert durch Einheit, die keine Verschmelzung ist, sondern eine Art Legierung. Deren „Kostbarkeit [beruht] allein auf der Erhaltung der Andersheit und Identität ihrer Ingredienzen. ... Das Selbst wird hier nicht von seiner Verantwortung für sich und den Anderen freigesprochen. Es wird in der Übernahme dieser



## Begegnung statt Gewalt: Politische Wirkungsmöglichkeiten von Playbacktheater als Beitrag zu einer Moral der Verantwortung

Verantwortung ohne Erleichterung ein einzigartiges Selbst.“ (Bauman 1997, S. 88).

In Baumans Darstellung lassen sich Erfahrungen und Hoffnungen alltäglichen Zusammenlebens in der Gegenwart wiederfinden. Konflikte und ihre Vermeidung, Tabus, Einsamkeiten, unausgesprochene und unerfüllte Sehnsüchte bilden jene Melange, als deren Ausdruck Gewalt verstanden werden kann. Dies und die Suche nach Umgehensweisen damit und Hoffnungen ist der essentielle Stoff vieler Geschichten, wie sie auf Playback-Theater-Bühnen erzählt und gespielt werden.

Wie kann nun das Handlungspotential der Vision eines ‚Fürseins‘ in Richtung auf zwischenmenschliche Begegnung, auf ein (gewalt-)freies Zusammensein freigesetzt werden? Bauman schreibt den Gefühlen dabei eine bewegende Rolle zu.

### Emotionen als Schlüssel zur Begegnung

Gefühle gehören nicht in die ethisch organisierte Welt der Regeln, Codes und des mechanischen Lehren und Lernens. Wo – so das Bestreben der Moderne – das öffentliche Leben, das gesellschaftliche Zusammensein durch vernünftige Konventionen kontrolliert werden soll, sind Emotionen, Spontaneität und Initiative destruktiv und peinlich. Das regelgeleitete Zusammensein sorgt dafür, dass ein Sicherheitsabstand zwischen dem Ich und den Anderen eingehalten wird. Liebe, Mitgefühl, Engagement, Empathie und Sorge haben hier keinen Platz.

Im Unterschied dazu wäre eine moralische Situation im Sinne Baumans nicht konventionsregelt. Ich und der Andere stehen sich „nackt“ gegenüber, nicht als Exemplare einer Kategorie, sondern als einzigartige Persönlichkeiten, verbunden durch eine emotionale Beziehung – zunächst egal welcher Art. Emotionen verwandeln „Mitsein“ in „Fürsein“, denn

- sie sind gekennzeichnet durch den „Ausgang aus dem Zustand der Gleichgültigkeit“,
- sie entlassen den Anderen aus stereotypen Gewissheiten und erleben ihn im „Universum der Unbestimmtheit“,
- sie überlassen den Anderen einer Welt ohne universalgültige Regeln und machen so das Aushandeln spezifischer Umgangsregeln möglich und notwendig, „in der Selbstbeschränkung von Angesicht zu Angesicht geboren“ (Bauman 1997, 105).

Die zwischenmenschliche Begegnung ohne ethische Vorgaben, ein sich-auf-den-Anderen-Beziehen durch Gefühle, die nicht untersuchen, zergliedern, vermessen, klassifizieren (vgl. auch Buber

1992, S. 274) ist die Bedingung dafür, dass die Selbst-Andere-Balance immer wieder spezifisch ausgehandelt wird. „Der Andere verwandelt sich in die Verantwortung des Selbst, und hier genau beginnt die Moral als Möglichkeit der Wahl zwischen Gut und Böse.“ (Bauman a.a.O.).

Die Arbeit mit Gefühlen steht im Mittelpunkt der Playback-Theater-Methode. Sie sind der Schlüssel zur Essenz der Geschichten. Davon, wie es dem Ensemble spontan gelingt, die Gefühle der Erzählerin zu erfassen, hängt die Qualität der Begegnung ab, die hier stattfindet. Dabei geht die künstlerische Auseinandersetzung von der Fantasie aus bzw. von der spezifisch ästhetischen Möglichkeit von Wirklichkeitsaneignung, die in der Geschichte der Erkenntnistheorie und Ästhetik mit Einbildungskraft bezeichnet wurde (vgl. Böhme 1985, S. 186). Die Einbildungskraft umfasst Emotionen wie Mitfühlen, Sich-Hineinversetzen, das Vermögen, durch inneren Mitvollzug sich zur Welt und dem Anderen in Beziehung zu setzen. Sie ist Grundlage des „mimetischen Vermögen(s)“ (Benjamin 1955), d.h. der Fähigkeit, durch spielerische Nachahmung etwas zu erkennen. Mimetische Erkenntnis beruht auf der Fähigkeit des Subjektes, Ähnlichkeiten zwischen sich selbst als Subjekt und dem jeweiligen Objekt der Erkenntnis zu sehen und (künstlerisch) zu produzieren. Dazu spürt das künstlerisch gestaltende Subjekt vielfältige Verbindungen und Verflechtungen zu der es umgebenden Welt auf. Es nimmt sich selbst damit als Teil eines sinn- und bedeutungsvollen Zusammenhanges wahr.

Die künstlerische Aneignung der wahrgenommenen Gefühle geschieht in symbolischer Transformation (im Playback in der Entfaltung der ‚Magie der Tücher und der Musik) und gestalteter Verkörperung (der Figuren durch die Spielerinnen). Das Erzählte wird nicht analytisch zergliedert und erklärt, sondern Zusammenhänge, Brüche und Möglichkeiten werden – auf der Basis von Erfahrung und Wissen – subjektiv-emotional deutend nachvollzogen und (körperlich) gestaltet. Die Spielerinnen können Ähnlichkeiten zwischen dem Erzählten und ihrem eigenen Erleben feststellen, mit dem sie die Vorgaben der Erzählerin füllen. Dabei ist es ihre Aufgabe, aus dem eigenen Erfahrungsrepertoire sowohl intuitiv als auch bewusst Elemente zu aktivieren, die sich mit dem Erleben der Erzählerin verbinden. Häufig geschieht dies, indem die Spielerinnen vorverbalen, körperlichen Impulsen folgen: Die Spielerinnen entdecken Erinnerungen an Eigenes erst im „physischen Erleben einer Rolle“ (vgl. Stanislawski 1988, S. 26-40), d.h. im Erleben der durch die Erzählung



## Begegnung statt Gewalt: Politische Wirkungsmöglichkeiten von Playbacktheater als Beitrag zu einer Moral der Verantwortung

initiierten Handlungs- und Bewegungsabläufe. Fremdes wird so in Verbindung mit dem Eigenen gebracht. Die Spielerinnen üben sich im empathischen Wahrnehmen durch spontanes körperliches Gestalten, also durch ein mimetisches Verstehen der subjektiven Wirklichkeit der Erzählerin. Für das künstlerische Umgehen mit Gefühlen auf der Bühne ist ein ästhetisches Merkmal der Playback-Theater-Methode charakteristisch: Rhythmus und Rituale. Fast alle Playbackformen haben in sich rhythmische Strukturen: Wiederholungen von Gesten und Geräuschen, rhythmisierte Abläufe bei dem Aufbau der Formen, wie auch die gesamte Dramaturgie einer klassischen Aufführung rhythmisch geprägt ist: Eröffnung, Fluids, Pairs, Scenes, Abschlussformen. Auch die längste der Formen, die Scene sind in sich noch einmal rhythmisiert: immer wiederkehrende Rituale, sich wiederholende Fragen in der Interviewphase, das Sich-Erheben der Spielerinnen, wenn sie für eine Rolle benannt sind, die das Interview abschließende Formulierung „Lets watch/ Schauen wir uns das einmal an!“, das kurze Präludium, die Cäsar vor Beginn der eigentlichen Szene, das Einfrieren am Ende und der Blick zurück, die Würdigung der Erzählerin. Sie bilden einen sicheren Rahmen, der ein Sich-Einlassen auf den inhaltlich völlig unvorhersehbaren und nicht planbaren Prozess des Erzählens und Improvisierens erst ermöglicht. Zum anderen helfen sie bei der Verdichtung und Verfremdung des Erzählten und erleichtern so den Zugang zu Intuition, Fantasie und damit letztlich zur ästhetischen Gestaltung.

### Verantwortung und Macht in der Begegnung

So wie bekanntermaßen „nicht nicht kommuniziert werden kann“ (Watzlawick), so kann es auch keine Begegnung ohne ein Umgehen mit Macht geben. Dabei ist Verantwortung nicht zu trennen von Macht, denn das Handeln oder Nicht-Handeln eines Ichs hat immer Folgen für den Anderen. Die Auseinandersetzung mit Macht ist auch aus Baumans Denken nicht auszuklammern: Ist der Andere stärker, so bin ich ihm gegenüber verantwortlich, ist er schwächer, so bin ich für ihn verantwortlich. „Fürsein, verantwortlich sein ist deshalb im Grunde eine Machtbeziehung.“ (Bauman 1997, S.108, Hervorhebungen durch den Autor). Das Ich hat die Macht zu wählen – zwischen seiner Auslieferung an den Anderen, dem Einander-Ausweichen (Gleichgültigkeit) oder dem Tragen der Verantwortung für den Anderen, ohne die Verantwortung des Anderen zu übernehmen – womit wieder das Thema der Ambivalenz aufleuchtet, die jedem moralischen Handeln innewohnt: „Die Skylla der Gleichgültigkeit, der nicht

übernommenen Verantwortung, und die Charybdis der gestohlenen Autonomie, der in Zwang ausartenden Verantwortung, scheinen einander zu nahe zu sein, als daß man sicher hindurchzusegeln vermöchte.“ (Bauman 1997, S. 111).

Dies liest sich wie eine Kernbestimmung von gewaltgeprägten zwischenmenschlichen Beziehungen (Auslieferung, Gleichgültigkeit) bzw. der anzustrebenden, kaum je erreichbaren Alternative (Verantwortung tragen, ohne sie dem Anderen abzunehmen).

Jede zwischenmenschliche Begegnung ist von einem permanenten Aushandeln dieser Machtbeziehungen geprägt. Im Playback-Theater-Spiel können sich die Akteurinnen dieser Verantwortung (füreinander im Ensemble-Spiel wie auch gegenüber den Erzählerinnen und dem Publikum) bewusster werden. Auf der Playback-Bühne ist das ‚Hindurchsegeln‘ zwischen Gleichgültigkeit und Autonomieverletzung nicht einfacher. Eine Annäherung an die anzustrebende Balance oder aber eine Entfernung von ihr wird aber in jedem Moment der inszenierten Begegnung – während der Gesprächsphasen wie während des Spiels – als Gewinn oder Verlust des ästhetischen Genusses deutlich spürbar. Das spontane Spiel im Ensemble ohne Vorabsprachen und Regieanweisungen verlangt ein hohes Maß an mitvollziehendem Verstehen der Mitspielerinnen und damit an Austarieren der Selbst-Andere-Balance: Eine Improvisation kann nur gelingen, wenn keine der Spielerinnen versucht, die Regie zu übernehmen oder aber sich von jemandem ‚blind‘ leiten zu lassen. Die Kunst besteht darin, beim Eigenen zu bleiben, es aber





## Begegnung statt Gewalt: Politische Wirkungsmöglichkeiten von Playbacktheater als Beitrag zu einer Moral der Verantwortung

gleichzeitig mit dem, was als die Essenz der Geschichte wahrgenommen wurde, zu verbinden und dies gemeinsam mit den Mitspielerinnen in eine ästhetische Form zu bringen.

Alltagsrassismus kann in diesem Zusammenhang als eine besondere Variante von ‚Vergegnung‘ verstanden werden, bei der die oben erwähnten Ungeheuer (Sylla der Gleichgültigkeit und Charybdis der gestohlenen Autonomie) im machtvollen Bündnis stehen:

Alltagsrassismus: Abwertende Bilder von den Anderen als Behinderung von Begegnung  
Schon in einer zwischenmenschlichen Begegnung, die von Zuneigung geprägt ist, drängt es das Ich, sich ein Bild von dem Anderen zu machen, um die unlösliche Ambivalenz zu beenden und zu wissen, was der Andere braucht und wo meine Verantwortung endet. Bauman plädiert dafür, dass der Andere ein geheimnisvolles Rätsel bleiben solle. So wie die Vision des ‚Fürseins‘ nur so lange wirkt, wie sie unerfüllt bleibt, so soll auch der Andere eine „Modalität der Möglichkeit“ sein: „Nur der Tod... setzt diesem Wirklichkeits- und Möglichkeitsspiel... ein Ende. ‚Sich ein Bild machen‘ ist die Kostümprobe dieses Todes.“ (Bauman 1997, S. 115, 117).

Nun ist nicht jede Begegnung mit dem Anderen von Zuneigung geprägt. Die Instabilität postmoderner Realitäten hat auch zur Folge, dass jedes Individuum ein partiell Fremder ist, nirgendwo vollständig einheimisch. Flüchtige Zugehörigkeiten, wenig verbindliche Begegnungen lassen Fremdheit zu einem konstitutiven Element des Eigenen und damit zu einer alltäglichen Erfahrung werden. Dies impliziert ein Aufstören des Eigenen, ein ‚Sich-selbst-fremd-Werden‘. Bauman hat an anderer Stelle von der „Universalisierung des Fremden“ gesprochen (Bauman 1992, S. 124). Die Anwesenheit der Fremde in der „Heimat“ bedeutet auch Verunsicherung. Auf diese Verunsicherung wird mit Gewalt reagiert, die ihren deutlichsten Ausdruck in Fremdenfeindlichkeit und Rassismus findet:

In der Konstruktion von Bildern der Anderen versucht das Ich fremdgewordenes Eigenes zu sichern. Abgelehntes, ungehöriges, nicht-dazugehöriges Eigenes – individuelle wie gesellschaftliche Schattenseiten – sind Grundlagen der subjektiven Konstruktion dieser Bilder. Bewunderung und Abwertungen liegen nah beieinander. Nicht selten setzen sich die Bilder zusammen aus den faszinierenden Elementen der Versuchung und Verführung dessen, was eigene Sicherheiten und Orientierungen in Frage zu stellen droht. Faszinie-

rend können diese Elemente sein, weil Sicherheiten nicht selten zugleich als Enge und Zwang empfunden und in rigiden Ordnungssystemen auch real erlebt werden.

Das Bedürfnis, sich Bilder von Anderen zu machen, trifft auf das gesellschaftlich sowohl strukturell als auch im Alltagsbewusstsein historisch verankerte Bewältigungsangebot des Rassismus. Mit ihm wird das Aushandeln der Selbst-Andere-Balance in der Begegnung und die Auseinandersetzung mit Eigenem und Fremdem vermieden um den Preis der Verschärfung von Verunsicherungen. Macht ohne Verantwortungsbewusstsein wird ausgeübt in einer Gesellschaft, in der die Handlungsspielräume ungleich verteilt sind. Im Ausgrenzen der angeblich Anderen vollzieht sich so – oft gegen den eigenen Willen – eine Unterwerfung unter Strukturen und Umgangsweisen, in denen der eigene Platz, die Akzeptanz von Unterschiedlichkeiten und Stärkung von Gemeinsamkeiten auch innerhalb der eigenen Gruppe immer unsicherer wird. Aus einem Bewusstsein dieses Zusammenhangs kann sich für Mehrheitsangehörige genauso wie für Minderheitsangehörige ein eigenes Interesse – jenseits von paternalistischer Selbstgerechtigkeit der ‚hilflosen Helfer‘ – an einer nicht-rassistischen Praxis ergeben.

Die Playback-Theater-Methode arbeitet Stereotypen im Sinne solcher subjektiv konstruierter Bilder von Anderen entgegen: Die Darstellung der Personen aus den persönlichen Publikumserzählungen geschieht immer konkret und individualisiert im Rückbezug auf die auf der Bühne anwesende Erzählerin, die durch die Leiterin im Interview am Anfang der Scenes und die Würdigung der Erzählerin am Schluss ihren Ort haben. Die ästhetische Gestaltung im Spiegel des Spiels verflacht in Richtung Klischee (oder eben stereotyper Bilder), wenn es den Spielerinnen nicht gelingt, die Haltung der (fremden) Figur in Verbindung mit selbst Erlebtem zu fühlen. Sie müssen sich also dafür öffnen, im Fremden Eigenes wiederzuerkennen. Damit erweitern sie ständig das eigene Rollenrepertoire durch Aktivierung und Ausdrücken der vielfältigen Seiten des eigenen Ichs.

### Kriterien für eine theaterpädagogische Begegnungs-Arbeit

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Begegnungen in der Moderne durch ethische Regelungen mit Universalitätsanspruch, deren Geruch bis heute dem Begriff der Moral anhängt, verhindert wurden. Die Postmoderne erschwert mit ihrer



## Begegnung statt Gewalt: Politische Wirkungsmöglichkeiten von Playbacktheater als Beitrag zu einer Moral der Verantwortung

Segmentierung und Instabilität aller Aspekte gesellschaftlicher Existenz zwischenmenschliches Zusammenleben durch Bindungslosigkeit und bietet gleichzeitig neue Chancen für moralisches Handeln. Diese bestehen in der Entscheidungsmacht für das Anstreben – wenn auch niemals wirkliche Erreichen – von ausdauernden, allumfassenden Begegnungen zwischen dem Ich und dem Anderen, unverstellt durch allgemeinverbindliche Regelungen, charakterisiert durch Regeln, die immer wieder neu und spezifisch auszuhandeln sind. Bedingung solcher Begegnungen ist deren Entstehung durch spontane Emotionen unter Berücksichtigung der Tatsache, dass Begegnungen immer auch Machtbeziehungen sind. Mit der unaufhebbaren Ambivalenz von Nähe und Distanz, Herrschaft und Gleichgültigkeit ist darum bewusst umzugehen statt sie zu vermeiden. Begegnung bleibt ein Potential, eine potentiell handlungsleitende Vision, deren moralische Kraft u.a. erlischt, wenn das Ich den Anderen auf Bilder festlegt. Insbesondere die Vermeidung einer Auseinandersetzung mit Eigenem und Fremden durch die Konstruktion rassistischer Bilder behindert Begegnung und fesselt damit das Handlungspotential aller Beteiligten, das in Richtung auf ein (gewalt-)freieres Zusammenleben zielen könnte. Eine Stärkung der Begegnungsfähigkeit ist in diesem Sinn ein Beitrag zu einem moralischen Lernen im ureigensten Interesse aller.

In diesem Wirkungsgefüge wären an eine theaterpädagogische Arbeit, deren Anliegen die Stärkung von Alternativen zu Gewalt und Alltagsrassismus ist, folgende Kriterien anzulegen:

- Ermutigt sie zu Spontaneität und zur Auseinandersetzung mit Gefühlen?
- Bestärkt sie die Wahrnehmung von und den Umgang mit Ambivalenzen?
- Ermöglicht sie das Zugehen auf gesellschaftliche Tabus, das Veröffentlichen der vielen unerzählten Geschichten?
- Stärkt sie das Erleben von Gemeinsamkeiten?
- Lässt sie Unterschiede zwischen Menschen und unterschiedliche Wahrnehmungen zu und nutzt sie diese produktiv?
- Fördert sie Offenheit für das „Geheimnis“ des Anderen, widersetzt sie sich der Festlegung in stereotype Bilder vom Anderen?
- Übt sie im Aushandeln einer Selbst-Andere-Balance?

Playback-Theater hat hier spezifische Wirkungspotenziale, indem es auf ästhetische Weise Begegnung zwischen Menschen möglich machen kann

und stellt damit eine der Möglichkeiten moralischen Lernens dar.

### Literatur

- Arendt, Hanna (1975), *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft*, Bd. I-III. Bd. II, Frankfurt/Berlin/Wien
- Bauman, Zygmunt (1992), *Dialektik der Ordnung, Die Moderne und der Holocaust*, Hamburg
- Ders. (1995), *Flaneure, Spieler und Touristen, Essays zu postmodernen Lebensformen*, Hamburg
- Benjamin, Walter (1955), *Über das mimetische Vermögen*, in: *Sprache und Geschichte, Philosophische Essays*, S. 91 – 94, Stuttgart
- Bernd, Christine (1988), *Bewegung und Theater: Lernen durch Verkörpern*, Frankfurt/Main
- Böhme, Hartmut/ Böhme, Gernot (1983), *Das Andere der Vernunft. Zur Entwicklung von Rationalitätsstrukturen am Beispiel Kants*, Frankfurt
- Böhme, Gernot (1985), *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. Darmstädter Vorlesungen*, Frankfurt
- Buber, Martin (1992), *Das dialogische Prinzip*, Gerlingen
- Cohen, Philip, (1993): *Verbotene Spiele. Theorie und Praxis antirassistischer Erziehung*, Hamburg
- Fox, Jonathan (1996), *Renaissance einer alten Tradition, Playbacktheater*, Köln
- Dauber, Heinrich/ Fox, Jonathan (Hrsg.) (1997), *Playbacktheater – wo Geschichten sich begegnen*, Bad Heilbrunn
- Heppekausen, Jutta (1994): *Antirassistische Theaterworkshops*, in: *Wleclick, Petra, (Hrsg.), Frauen und Rechtsextremismus, Bornheim-Mehren*, S. 140 – 153
- Helsper, Werner/ Wenzel, Hartmut (Hrsg.) (1995), *Pädagogik und Gewalt, Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns*, Opladen
- Interplay, *Newsletter of the International Playback Theatre Network*, 153 Park Street, Subiaco, Western Australia 6006
- Kalpaka, Annita/ Räthzel, Nora (Hrsg.) (1990), *Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein*, Leer
- Kohut, Heinz (1979), *Die Heilung des Selbst*, Frankfurt
- Lichtenberg, Joseph D. (1992), *Hass im Verständnis der Selbstpsychologie*, in: *Schöttler, Christa/Kutter, Krappmann, Lothar (1991), Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen*, in: *Hurrelmann, Klaus/ Ulich, Dieter (Hrsg.) Handbuch der Sozialisationsforschung*, 4. völlig neu bearbeitete Auflage, Weinheim/Basel, S. 355-377
- Schulz, Walter (1985), *Metaphysik des Schwebens. Untersuchungen zur Geschichte der fsthetik*, Pfulingen
- Salas, Jo (1998): *Playbacktheater*, Berlin
- Stanislawski, Konstatin (1988), *Die Arbeit des Schauspielers an der Rolle*, Westberlin
- Vetlesen, Arne Johan (1993), *Perception, Empathy and Judgement. An Inquiry into the Preconditions of Moral Performance*, Pennsylvania



## Begegnung statt Gewalt: Politische Wirkungsmöglichkeiten von Playbacktheater als Beitrag zu einer Moral der Verantwortung

www.playbacknet.org (Infos zum International Playback Theater Network IPTN)

www.playbacktheater.de (Deutschsprachige Playback-Gruppen, auch Nicht-IPTN-Mitglieder)

### Anmerkungen

1 vgl. Fox 1996

2 Um der besseren Lesbarkeit willen benutze ich im Allgemeinen die weibliche Form, die männliche ist jeweils mitgemeint. Männliche Formen beziehen sich allein auf Männer bzw. männliche Jugendliche oder Kinder. Auf eine geschlechterdifferenzierende Benutzung der weiblichen Formen verweise ich im Einzelfall gesondert.

3 Gegründet wurde das Playback-Theater zu Beginn der siebziger Jahre in den USA von dem Theatermann und Psychodramatiker Jonathan Fox, sehr bald in Zusammenarbeit mit seiner Lebensgefährtin, der neuseeländischen Musiktherapeutin Jo Salas.

In den 25 Jahren seiner Existenz hat sich das Playback-Theater weiterentwickelt und verbreitet. Inzwischen existiert ein beständig wachsendes weltweites Netzwerk (International Network of Playback Theater – IPTN) von ca. 400 Playback-Theater-Gruppen. Es wird in unterschiedlichsten Feldern und auf verschiedene Arten praktiziert:

öffentliche Auftritte finden statt

- als regelmäßiges auf eine Gemeinde (community) bezogenes Theaterereignis, ohne vorgegebene Themen oder im Rahmen kultureller Bearbeitung aktueller Themen wie Suchtprävention, gesellschaftlich tabuisierte Erfahrungen (z.B. Minderheitendiskriminierung, Holocausterbe) oder auch mit Alltagsthemen wie „Auf und davon“, „Verliebt, verlobt, verheiratet“ usw.;

- als Markierung eines Übergangs, z.B. bei Jahrestreffen, Jubiläen, Geburtstagen, Hochzeiten.

Eher betriebs- oder seminarintern wird mit dieser Methode gearbeitet

- im Rahmen von Supervision oder ähnlichen Selbstverständigungs-Veranstaltungen z.B. im Bereich sozialer Dienste mit den Seminarteilnehmerinnen als Spielerinnen. Hier sind auch Auftritte einer trainierten Gruppe für die Beschäftigten üblich;

- in der Organisationsentwicklung, bei Teamentwicklungsprozessen, Leitbildklärungen u.ä. im Unternehmensbereich;

- mit und für Klientinnen aus gesellschaftlichen Randgruppen (z.B. in Gefängnissen);

- in der Therapie zur Vergegenwärtigung evtl. bedrohlicher Erinnerungen im Schutz eines Spiegels oder als Trainingsform zur Erweiterung der Rollenflexibilität.

- nicht zuletzt im Feld der Erziehung, vom Kindergarten über die Schule bis hin zur Hochschullehre (mit oder ohne das Ziel einer Aufführung). Diese Liste (vgl. auch Fox/Dauber 1999, S. 15/16) verlängert sich mit der Ausweitung dieser Theatermethode beständig. Eine wissenschaftliche Begleitforschung, wie sie in den USA bereits existiert, ist im deutschsprachigen Raum erst im Entstehen (Fox/Dauber a.a.O.).

4 Aus Platzgründen werden hier keine Praxisbeispiele dargestellt. Abgesehen von der Empfehlung, sich Playbacktheater live anzusehen, sei auf die Möglichkeit verwiesen,

aktuelle Erfahrungen im Newsletter „Interplay“ oder im Internet nachzulesen (vgl. Literaturliste). Darstellung eines Schulprojektes und Erfahrungen aus der Erwachsenenbildung, bezogen auf das Thema des Aufsatzes, siehe auch Heppekausen, Jutta: *Theater der Begegnung – Playbacktheater als ein Beitrag zu einem (gewalt-)freieren Zusammenleben*, in: Huppertz, Norbert (Hrsg.): „Rechtsextremismus Rassismus Fremdenfeindlichkeit in Deutschland und Europa – Was tun?“ Internationaler Kongress in Freiburg, April 2001 (in Vorbereitung)

5 Zur Kritik einer aufklärerischen antirassistischen Pädagogik und Entwicklung eines alternativen Ansatzes vgl. Cohen 1993

6 Utopie in dem Sinn, dass die moralische Situation kein realer, erreichbarer Zustand sein kann, sondern ihre Annahme wie ein Motor einer Bewegung in Richtung auf Zukunft wirkt. „Moral ist, wie die Zukunft selbst, ewig noch-nicht. ... weil wir dem Zusammensein seine Möglichkeit zugestehen, die allein die Zukunft enthüllen kann, haben wir in der Gegenwart eine Chance, moralisch zu handeln, und manchmal sogar, gut zu sein.“ (Baumann 1997, S. 118).

7 Insofern sieht Bauman mit Vetlesen (Vetlesen 1993, S. 305) und Hannah Arendt (Arendt 1975, Bd. II, S. 263) die objektivierende Haltung des für die Judendeportationen zuständigen Adolf Eichmann gegenüber seinen Verbrechen als „einen Triumph, nicht eine Niederlage der Ethik“ an. Die sich in diesem Fall zeigende Banalität des Bösen ist ein Produkt der vernünftigen Logik eines „ethisch korrekten pater familias“ und damit nicht nur der Gedankenlosigkeit (wie von Arendt beschrieben), sondern der Gefühllosigkeit. Das Böse wurde freigesetzt durch Eichmanns „Gleichgültigkeit gegenüber der Bedeutung des Leidens, der Zufügung von Schmerz“ (Vetlesen a.a.O., vgl. Baumann 1997, S. 97, Hervorhebungen durch den Autor).

8 „Durch die Verdopplung im Spiegel hebt die Welt die ihr eigene Distanz auf.“ (Foucault, 1971, S. 49). Diese Formulierung stammt von Foucault und bezieht sich nicht auf Playbacktheater, sondern auf das mimetische Konzept der Realitätsverarbeitung und -wahrnehmung, das das abendländische Denken bis zum 16. Jahrhundert prägte. Damals war es das mimetische Vermögen, mit dem sich die Subjekte mit der Welt in Beziehung setzten. Weltzusammenhänge werden gefunden, geordnet und verstanden nach dem Prinzip der Ähnlichkeit. Subjekte und Objekte werden als miteinander korrespondierende Elemente eines sinn- und bedeutungsvollen Weltzusammenhangs wahrgenommen – eine Welt ohne prinzipielle Fremdheit, Kälte, Beziehungslosigkeit. Der Mensch und die Objekte der Welt sind ineinander verwoben. Sinn und Bedeutung bestehen in ihrer gegenseitigen Einwirkung aufeinander. Verstehen bedeutet einwirken, angleichen, ähnlich werden bzw. Ähnlichkeit aufspüren. Um diese mimetische, in diesem Sinn eingreifende Erkenntnishaltung einnehmen zu können, brauchen die Menschen die Fähigkeiten Einbildungskraft und Sympathie (Foucault 1971, S. 69).

Einbildungskraft und mimetisches Vermögen, die in der Vormoderne also als erkenntnisbildende Kräfte wirksam waren, wurden mit der objektivierenden, distanzierenden, d.h. von subjektiven Anteilen, auf naturwissenschaftlichen



chen Erkenntnissen begründeten Weltaneignung der Moderne in das Reservat der ästhetischen Praxis verbannt.

Die auf Fantasie basierende Gestaltungskraft lässt sich aber nicht wirklich auf Dauer verdrängen und zügeln. Das Erbe dieser eingreifenden, schöpferischen Weltaneignung, bei der sich die Subjekte als Teil eines gesamten Gefüges erfahren und über vielfältige, nicht immer rational zu erfassende Verflechtungen und Verbindungen zu der sie umgebenden Welt verfügen, bleibt in den Subjekten weiter wirksam. In der Kunst wirkt sie – nicht als Gegenwurf zur Realität, sondern diese transformatorisch durchdringend – ästhetisch erkennend (vgl. Schulz 1985, S. 77, zum Zusammenhang von Einbildungskraft, mimetischem Vermögen, ästhetischer Erkenntnis und Theaterarbeit vgl. auch Bernd 1988, S. 76-111).

9 Eine ausführliche Darstellung der gängigsten Techniken findet sich bei Salas, S. 44 ff.

10 Als ein Beispiel sei hier die romantische Bewunderung genannt, die Menschen aus südlichen Ländern, Schwarze oder Rom (sogenannte Zigeuner) auf Emotionalität und Sinnlichkeit festlegt, was aber nicht zu gesellschaftlicher Anerkennung und Macht für dieselben Menschen führt.

11 Zur Definition von Rassismus: Angenommene oder existierende Merkmale wie Hautfarbe oder Körpergröße

werden mit bestimmten Eigenschaften und Verhaltensweisen in Zusammenhang gebracht. Menschen werden so künstlich zu Gruppen zusammengefasst, die angeblich anders sind und als homogen, unveränderlich und sich ständig biologisch reproduzierend betrachtet werden. Eine Kultur (die islamische Kultur, das Kopftuch) kann ebenso Konstitutionsmerkmal sein, wobei kulturelle Werte als quasi natürliche, angeborene und unveränderbare Merkmale verstanden werden.

Die als anders konstruierte Gruppe („Rasse“) wird als minderwertig im Vergleich zu der eigenen Gruppe beschrieben – manchmal auch bei aller Bewunderung z.B. für Emotionalität, Schönheit. Diese Wertungen haben sich im geschichtlichen Prozess eines Landes entwickelt. Dabei hat die eigene Gruppe die Macht, diese ihre Definition gesellschaftlich – zumindest in Teilbereichen – durchzusetzen. Hierbei spielen strukturelle Macht (Staatsbürgergesetz, Einstellungs- und Personalpolitik, Schul- und Erziehungswesen, Arbeitsförderungsgesetz, Asylpolitik, Verordnungen...) und alltäglicher Rassismus (Übergriffe, Ausgrenzung, Sprüche, Witze, Nicht-Wahrnehmen...) Hand in Hand (vgl. auch Kalpakal/Räthzel 1990, S. 12 ff).

## Sinnlichkeit und sinnliche Pädagogik

Gabriela Naumann

Sinnlichkeit, d.h. die Fähigkeit zur Perzeption, das Wahrnehmungsvermögen, kann als Haltung bezeichnet werden, unter deutlichem Einsatz der Sinne sich selber sowie der Welt zu begegnen und darüber Wissenszugang zu erlangen. Seit den 1980er Jahren erlebt die Sinnlichkeit eine Renaissance in den Sozial- und Geisteswissenschaften. Zum Lebensprinzip erhoben und einhergehend mit zunehmender Alltagsästhetisierung, avanciert sie als integraler Bestandteil des Ästhetischen zu einem zentralen, interdisziplinär verhandelten Thema. So sind Sinnlichkeit und Körperlichkeit stärker als bisher in ihrer Bedeutung für Sozialisierungs- und Bildungsprozesse anerkannt und wirken nicht nur in der traditionellen Verbindung von Pädagogik und Ästhetik, der Kunstpädagogik, sondern auch in der außerschulischen Jugendarbeit, Erwachsenenpädagogik, Sozialpädagogik, Gesundheitserziehung, Sport- und Ökopädagogik, interkulturellen Erziehung, Medienpädagogik, in der allgemeinen (Schul-)Didaktik. Daneben sind Praxis-Orte entstanden, in denen die ästhetische, nonverbale Tätigkeit im Vordergrund steht, z.B. im Kontext sozialer Kulturarbeit oder Museumspädagogik.

Das Ästhetische wird als „Versprechung“ (Ehrenspeck 1998) für individuelle wie gesellschaftliche Probleme, gegen Sinnverlust und Orientierungslosigkeit eingesetzt; hierauf verweisen auch die Vielzahl sinnlichkeitsorientierter psychotherapeutischer Ansätze und die beständigen soziologischen/philosophischen Ästhetikdiskurse. Sinnlichkeit ist die Voraussetzung für Sinneswahrnehmung und -erfahrung, Empfindung. Sinneswahrnehmung bezeichnet den Prozess der Informationsaufnahme aus Körper und Umwelt sowie der Weiterleitung, Koordination und Verarbeitung der Reize im Gehirn (Zimmer 1995). Durch die Wahrnehmung entsteht eine subjektive Vorstellung von sich selbst und der Umwelt, die in Abhängigkeit von den bisherigen Erfahrungen, Eindrücken und Erlebnissen steht. Eine Strukturierung des Wahrnehmungsprozesses kann erfolgen nach den einzelnen Sinnessystemen, den Erkenntnistätigkeiten, Sinnesorganen, Rezeptoren, Reizen oder nach den gewonnenen Informationen. Zur Bestimmung von Empfindungen gehören vor allem Qualität, Intensität sowie Dauer. Zwischen Sinnlichkeit und Ästhetik nimmt Neumaier (1999) folgende Unterscheidung vor: Zum



## Sinnlichkeit und sinnliche Pädagogik

einen untersucht die Ästhetik nicht alle Gegebenheiten der Sinneserfahrung, sondern vorwiegend die ästhetischen Merkmale eines Gegenstandes. Obwohl alles Ästhetische über ein sinnliches Medium vermittelt werden muss, lassen sich manche Phänomene eher durch geistige Analyse als durch sinnliche Anschauung erfassen (z.B. der Gehalt von Kunstwerken, begriffliche Assoziationen, formale Prinzipien).

### Wahrnehmung und Erkenntnis

Seit der Antike wird die Bedeutung der Wahrnehmung für das Erlangen von Erkenntnis erforscht (vgl. Hügli/Lübcke 1997). Ergebnisse gestaltpsychologischer Erforschung (z.B. Ehrenfels, Wertheimer, Köhler, Koffka) kennzeichnen sinnliche Wahrnehmung als nicht elementaristisch-reizhaft sondern als ganzheitlich gestaltet, die Sinnesentscheidungen und -präferenzen selektiv vornimmt. Nach Cassirer ist menschliche Wahrnehmung als dynamisch-prozessualer Vorgang stets symbolisch vermittelt. Auch Medien wie Sprache, Schrift, Zeichen und Signale, Fernsehen und Computer strukturieren die Wahrnehmung. Umstritten ist, ob es eine reine (ungedeutete, theoriefreie) Wahrnehmung gibt oder ob alle Wahrnehmung bereits vorstrukturierte Sinneserfahrung von etwas ist. Ungeklärt sind auch Hierarchie, Bedeutung und Struktur der Wahrnehmungsfelder der einzelnen Sinne im Erkenntnisprozess.

### Soziologie der Sinne

Aus soziologischer/anthropologischer Sicht bleibt es Kamper/Wulf (1984) zufolge bis in Wahrnehmungsprozesse offen, „ob der Körper modellhaft Zeugnis für eine „natürliche“ Sprache oder eine „geschichtliche“ Schrift ablegt.“ Daraus resultiert auch die Frage, ob die – historischen und sozialen Sinnstiftungen ausgesetzten – menschlichen Sinne gemäß der poststrukturalistischen Perspektive passiv erleiden oder in der Lage sind, handelnd Einfluss zu nehmen. Die Ansätze des „sensitive body“ und „embodiment“ (vgl. u.a. Synnott, Csordas) bemühen sich um das Zusammenbringen beider Positionen und kreieren ein Verständnis einer aktiven Beziehung zwischen sinnesbezogenem Körper und Mitwelt. Gleichwohl werden die Sinne als neues Forschungsfeld entdeckt, das sinnliche Wissenszugänge sowie soziokulturelle und sinnliche Implikationen untersucht und die „Sinne im Konkurs der Geschichte“ (Kamper/Wulf 1984) bis zum „ästhetischen Aufbruch“ (Probst 1999) verfolgt. Die (Über)betonung der

Sinne ruft Wehrlosigkeit und Leiden hervor, verweist aber auch auf ihre Optionen: Geht es um gesellschaftliche Inbetriebnahme letzter Körperressourcen oder um Befreiung von traditionellen Sinnstrukturen? Für Welsch (1999) ist die Postmoderne durch eine Dialektik von Ästhetischem und Anästhetischem gekennzeichnet. Die Überbetonung des Ästhetischen schlägt um in Anästhetik und erzeugt Empfindungslosigkeit und Desensibilisierung – Zustände, die u.U. mit Erfordernissen aktueller Realität korrespondieren. Pazzini (1994) zufolge gibt es keinen Indikator dafür, dass sich unsere sinnliche Ausstattung auf der Ebene der Physiologie verschlechtert hat oder dass die sinnliche Qualität der Umwelt geringer geworden wäre, auch nicht im städtischen Bereich. Als ungenügend sieht er jedoch die Anpassung der Sinne an die Anforderungen der gegenwärtigen Umwelt.

### Anschaulichkeit und Pädagogik

Rumpf präsentiert in „Die übergangene Sinnlichkeit“ (1981) die Schule als institutionellen Ausdruck des cartesianischen Weltbildes, die formal-abstrakte Bildung in den Vordergrund stellt und – indem sie den Körper aus Lehr- und Lernprozessen aussperrt – die Ablösung partikulärer Sinnlichkeit betreibt. Ansätze zu Bedeutung und Effekten medialer Anschaulichkeit (vgl. Postman) und zu einer sich möglicherweise neu konstituierenden Beziehung zwischen digitaler Technologie und Körperlichkeit (Lecker) stehen dieser zivilisationskritischen Perspektive kontrovers gegenüber. Sinnlichkeit als Platzhalter einer auf Anschauung basierenden Pädagogik verweist auf die Didaktik von Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel. Mit der Zielstellung, die Funktionstüchtigkeit einzelner Sinnesorgane zu trainieren, um dadurch die Verstandestätigkeit zu erweitern, repräsentieren diese jedoch eher rationalistische statt erfahrungsorientierte Tradition. Die Reformpädagogen, die gegen die Reduktion von Sinnlichkeit aufbegehren, verharren z.T. in der Dichotomie sinnlicher Erfahrung und geistiger Erkenntnis.

### Kennzeichen einer neuen sinnlichkeitsbezogenen Pädagogik

Die Anerkennung von Körper und Sinnen als Basis menschlichen Handelns hat zu einer umfangreichen Theoriebildung in den sozial- und geisteswissenschaftlichen Disziplinen geführt; der Diskurstransfer in konkrete pädagogische Prozesse gelingt jedoch nur ungenügend. Die Erzeugung und Wahrnehmung von Atmosphären (Böhme),



das Konzept des mimetischen Handelns (Wulf) sowie Rituale des Lernens, die sinnliches Lernen und die Inszenierung des Lernens beinhalten (Wulf u.a.), verweisen auf entsprechende Zugänge. Die Entwicklung von Kriterien einer neuen „sinnlichen Pädagogik“ kann als Grundlage für die Konzeptionierung adäquater Praxiskonzepte einschließlich konkreten didaktischen und methodischen Vorgehens dienen.

Die Gestaltbarkeit der Welt zu erfahren; Experimentierfreudigkeit wecken, um das Ausmaß ästhetischer Wirkungen zu erleben; die Variationsbreite der Wahrnehmungen, Ausdrucksweisen sowie Genussmöglichkeiten zu erkennen – so benennt von Hentig (1985) Ziele ästhetischer Erziehung. Aufgaben einer körper- und sinnesbezogenen Pädagogik könnten sein, sinnliche Erfahrung vor dem Kontext gesellschaftlicher Zivilisationsprozesse und den daraus resultierenden veränderten Lebenswelten zuzulassen sowie eine neue differenzierte Wahrnehmungskompetenz zu entwickeln, mit der sinnliche Qualitäten (einschließlich von Lebensqualität) erkannt und benannt werden können.

Hierzu lassen sich folgende Forderungen aufstellen:

**1. Berücksichtigung soziokultureller Einbindung und individualbiographischer Vorprägung der Wahrnehmung in einer alltagsorientierten und subjektbezogenen Didaktik**

Sinnliches Urteil entsteht im soziokulturellen Kontext, nach Foucault hat ästhetische Wahrnehmung stets gesellschaftlichen Charakter. Die Sinneserfahrungen eines Einzelnen müssen stets wieder in den Gesamtkontext kultureller Erfahrungen rückbindungsfähig bleiben. Rein selbstreflexive Wahrnehmung ist Hirdina (1994) zufolge eine Illusion. Selbsterfahrung und Selbstbefragung sollen nicht auf Selbstbestätigung hinauslaufen, sondern auf Erfahrung der Grenze des Selbst. Diese Grenze ist nur in der Begegnung mit anderen zu erfahren.

**2. Rekonstruktion der Wahrnehmungsgewohnheiten**

Um dem komplexen Sinnespotential zu begegnen, muss eine kritische Sinnesarbeit auf die Brüche, Ungereimtheiten, Widersprüche und Kuriosa der sinnlichen Erkenntnis eingehen. Erst durch das Aushalten von Ambivalenz, Differenz und Fremdheit wird Erfahrungs- und Denkfähigkeit hergestellt. Entfremdung kann sich also durchaus konstitutiv bei der Entstehung von Neugier auswirken, die sich auf Fremdes richtet. Nichtganzheitlichkeit in diesem Sinne schafft einen produktiven Mangel, naives, unverstelltes

Begegnen neue Aufmerksamkeiten, dadurch wird Irritation innerhalb der Wahrnehmungs- und Handlungsroutine erzeugt. Plessner zufolge (1980) bildet die Kunst des entfremdeten Blickes (und dies betrifft alle Art der Wahrnehmung) die Voraussetzung allen echten Verstehens. Rumpf (1994) fordert Lernprozesse der Entautomatisierung auch außerhalb der Reserve Kunst und Freizeit ein. Das offizielle Leitbild des Erfassens der Mitwelt ist auf Beherrschen und Einordnen ausgerichtet, die von den Sinnen zugetragenen Reize sind auf Bekanntheit zu entschlüsseln und zu domestizieren. Eine Rücknahme des Einordnungswissen könnte hingegen zur Befreiung sinnlicher Ansprechbarkeit führen. An die Stelle des mechanischen, schnellen und sicheren Wahrnehmens, dass das Typische wiederzuerkennen sucht, soll ein schöpferisches, befragendes, feines, langsames, unsicheres, intuitives und weitblickendes Wahrnehmen, dass sich auf das Besondere einlässt, treten. Adorno erklärt die Differenzenerfahrung zwischen Begriff und Objekt als die Basis ästhetischer Erfahrung, „Nicht-Identität“ zum zentralen Begriff.

**3. Zulassen der „anderen“ Seite der Sinnlichkeit**

Zur Sinneserfahrung gehört nicht nur – wie häufig impliziert wird – die Erfahrung von Integration und Harmonie, sondern auch die Erfahrung von Leid, Leidenschaft, Grausamkeit, Aggression, Arbeit, Selbstzerstörung. Bemühungen um die Beherrschung der Sinnlichkeit gelten aus zivilisationskritischer Perspektive als repressiv; angestrebt wird ein Rückgängigmachen der Entfremdung mit dem Ziel, über die Aktivierung der „guten“ Sinnlichkeit gesteigerte Lebendigkeit und Kreativität zu erzeugen. Um sich die nichtdomestizierte, libidinöse, obsessive Sinnlichkeit vom Leibe zu halten, entwickelt die Pädagogik häufig Oberflächen-Inszenierungen, entsexualisierte, pädagogisch bereinigte, keimfreie Varianten, Verharmlosungsformeln, „Kindergarten der Sinne“, „Sinnentralala“ (vgl. Selle 1994). Lust wird durch Spaß ersetzt, mit entsprechendem Unterhaltungseffekt. Noch ist Sinnlichkeit an Körperlichkeit gebunden und meint die Wahrnehmung der Realität über die Körpersinne. Damit verbunden ist auch die Erfahrung von Vergänglichkeit, Bedrohung, Tod. Die Verdrängungsstrategie unserer Kultur ist auf Leidensvermeidung aus; sie versucht, durch die Ästhetisierung der Lebenswelt ein „fortwährendes Fest“ (Bubner 1989) herzustellen. Möglicherweise taucht die abtrünnige, verdrängte Seite der Sinne in der Aggressivitätsdebatte wieder auf, zeigt sich in der lustvoll genossenen Ausübung



## Sinnlichkeit und sinnliche Pädagogik

von Gewalt. „Statt einer Pädagogik der Konfrontation mit der Natur des Menschen betreiben wir Ausblendung, Beschwichtigung, Verdrängung... Die Wildheit der Sinne und das Erschreckende des ästhetischen Augenblicks, Leidenschaft und das Überschreiten der Wahrnehmungsgrenze zur Transzendenz der Bilder würden den pädagogischen Käfig sprengen, in dem wir sitzen und in dem wir andere partout halten wollen.“ (Selle 1994). Um solche Prozesse zu fördern, ist eine „Risikodidaktik der Erfahrungslust“ vonnöten. Eine veränderte Bildungspraxis ergibt sich aus der Befreiung, die eine „Ästhetik des Gestörtseins“ anstelle zudeckender Sinnesarbeit produziert.

#### 4. Beachtung der Rezeptions- und Ausdrucksfähigkeit der Sinne

Noch vor die Auseinandersetzung mit den Sinneindrücken stellt Holzapfel (1994) ihren Ausdruck. Nicht alle wesentlichen Stimmungen, Wahrnehmungen und Gefühle sind bereits sprachlich repräsentiert, damit wird die Ebene der Sensibilisierung für Wahrnehmung, der Ausdruck von Wahrgenommenem und das Gestalten von diffus, paradox und absurd Gefühltem zentral. Neue (z.B. weniger angst- und suchtbesetzte) Körper- und Sinneserfahrungen stellen sich aufgrund der Sozialisation im Zivilisationsprozess nicht unmittelbar und quasi naturwüchsig ein. Erforderlich sind geeignete Räume, Begegnungs- und Gestaltungsmöglichkeiten, nonverbale Ausdrucksmedien, die zunächst die Expressivität von Gefühlen und Wahrnehmungen zulassen, ohne sie gleich einem Diskurs der Einordnung, Deutung und Bewertung zu unterziehen. Werden Gruppenprozesse um die subjektive Dimension von Sinneserfahrung erweitert, dürfen die Angebote nicht funktionalisieren oder normieren – Sinnesleistungen nicht zu Anpassungsleistungen führen. Wenn die Qualität der Sinnesempfindungen vorgeschrieben wird, bleibt individuelle Erfahrung außen vor, werden Körper und Sinne zum Objekt von Erziehung.

#### 5. Verbindung von Sinn, Sinnlichkeit und Handeln

Zu entwickeln sind Formen ästhetischer Handlungsfähigkeit, die aus Wahrnehmung, emotionaler Reaktion (auch Leidenschaft), reflektierender Haltung, gelebtem Alltag und Neugier auf das Unbekannte hervorgehen. Entstehen kann dadurch ein sinnliches Selbstbewusstsein, das Denken, Sinneswahrnehmung und Verhalten beinhaltet; eine Art „Hellsichtigkeit“, die Handlungslust freisetzt.

## Ausblick

Die Erwartungen an das Einbeziehen der bisher stark vernachlässigten sinnlichen Dimension in einseitige Bildungs- und Erziehungsprozesse sind hoch: Hervorgehen soll eine Stärkung der Lebensqualität des Einzelnen, Erwerb von Schlüsselkompetenzen wie Selbstständigkeit, Teamfähigkeit und Kreativität und Beförderung kognitiver Lernprozesse. Von sinnlicher/ästhetischer Kompetenz wird Selbstentfaltung, Ausbildung von Ich-Identität, Vorantreiben der Emanzipation des Menschen erwartet, die das Alltagsverhalten (wie z.B. Konsumverhalten) bewusst und veränderbar macht, Erfahrungsgrenzen transzendiert. Gefordert wird, das Ästhetische als allgemeines Erziehungs- und Bildungsprinzip anzuerkennen, „Erziehungswissenschaft“ durch „Erziehungsästhetik“ zu ersetzen (vgl. Lenzen 1990).

Unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen klaffen Ehrenspeck (1998) zufolge jedoch Idee und Realisierung der ästhetischen Bildung weit auseinander. Trotz Kritik und gescheiterten Umsetzungsversuchen moderner Bildungskonzeptionen haben (pädagogische) Projektionen auf das Sinnliche als Bringer von Individualisierung, Befreiung, Emanzipation, Harmonisierung ungebrochen Bestand. Bemühungen, das Alltagsleben genuss- und lustvoll zu gestalten, die daraus entstehende Ästhetisierung der Lebensumwelt, in der sich soziale Milieus aus dem Lebensstil konstituieren, die hedonistische Ausrichtung in Jugendkulturen sind Ausdruck für die Herausbildung von Sinnlichkeit als Lebensprinzip. Das Gelingen des sinnlichen Weltzugangs und die entstehenden Effekte sind jedoch abhängig von der Entwicklung von Perzeptions- und Reflexionskompetenz.

## Literatur:

- Bielefeld, Jürgen: Körpererfahrung. Göttingen 1986.  
 Böhme, Gernot: Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik. Frankfurt a.M. 1995.  
 Bubner, Rüdiger: Ästhetische Erfahrung. Frankfurt a.M. 1989.  
 Cassirer, Ernst: Philosophie der symbolischen Formen III: Phänomenologie der Erkenntnis. Berlin 1929.  
 Csordas, Tom (ed): Embodiment and Experience. Cambridge Studies in Medical Anthropology. Vol.2 Cambridge 1994.  
 Ehrenspeck, Yvonne: Versprechungen des Ästhetischen. Opladen 1998.  
 Engel, Gisela./Notz, Gisela (Hg.): Sinneslust und Sinneswandel: Zur Geschichte der Sinnlichkeit. Berlin 2001.  
 Von Hentig, Hartmut: Ergötzen, Belehren, Befreien. Schriften zur ästhetischen Erziehung. Wien 1985.



- Hirdina, Karin: Sinn und Sinne als Thema der Ästhetik. In: Zacharias, Wolfgang: *Sinnenreich*. Hagen 1994.
- Holzappel, Günther.: *Nordwestpassagen – Zur Suche nach Sinnorientierung als neuem Paradigma auch in der Erwachsenenbildung*. In: Zacharias, Wolfgang: *Sinnenreich*. Hagen 1994.
- Hügli, Anton/Lübecke, Paul (Hg.): *Philosophielexikon*. Reinbek b. Hamburg 1997.
- Kamper, Dietmar/Wulf, Christoph (Hg.): *Das Schwinden der Sinne*. Frankfurt a.M. 1981.
- Neumaier, Otto: *Prolegomena zu einer künftigen Ästhetik I. Ästhetische Gegenstände*. Sankt Augustin 1999.
- Lecker, Martina: *Like Angels: Wohl bekomms dem Körper in den S(t)immulatoren vom Flug bis zum Sex*. In: Koch, Gerd/ Naumann, Gabriela/ Vaßen, Florian: *Ohne Körper geht nichts*. Milow 1999.
- Lenzen, Dieter: *Von der Erziehungswissenschaft zur Erziehungsästhetik?* In: Ders. (Hg.): *Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik*. Darmstadt 1990.
- Pazzini, Karl-Josef.: *Sind die Sinne dumm?* In: Zacharias, Wolfgang: *Sinnenreich*. Hagen 1994.
- Plessner, Helmut: *Anthropologie der Sinne*. Frankfurt a.M. 1980.
- Postman, Neil: *Das Verschwinden der Kindheit*. Frankfurt a.M. 1983.
- Probst, Peter: *Von der somatischen Wende zum ästhetischen Aufbruch*. In: Koch, Gerd/ Naumann, Gabriela/ Vaßen, Florian (Hg.): *Ohne Körper geht nichts. Lernen in neuen Kontexten*. Milow 1999.
- Rumpf, Horst: *Die übergangene Sinnlichkeit*. München 1981. *Die unbekannte Nähe*. In: Zacharias, Wolfgang: *Sinnenreich*. Hagen 1994.
- Schumacher-Chilla, Doris: *Ästhetische Sozialisation und Erziehung. Zur Kritik an der Reduktion von Sinnlichkeit*. Berlin 1995.
- Selle, Gert: *Experiment ästhetische Bildung*. Reinbeck b. Hamburg 1990. *Soll man von ästhetischer Intelligenz reden?* In: Zacharias, Wolfgang: *Sinnenreich*. Hagen 1994.
- Strauss, Erwin: *Vom Sinn der Sinne*. Berlin, Heidelberg 1956.
- Synnott, Anthony: *The Body Social. Symbolism, Self and Society*. London 1993.
- Welsch, Wolfgang: *Ästhetisches Denken*. Stuttgart 1990.
- Wulf, Christoph: *Mimesis*. In: Gebauer, G.; Kamper, D.; Lenzen, D.; Mattenklott, G.; Wulf, Ch.; Wünsche, K.: *Historische Anthropologie*. Reinbek bei Hamburg 1989.
- Wulf u.a.: *Das Soziale als Ritual*. Opladen 2001.
- Zimmer, Renate: *Handbuch der Sinneswahrnehmung*. Freiburg 1995.

## PRAXIS SCHAUSPIEL

Thomas Aye



### Neuerscheinung

Praxis Schauspiel zeigt die Basis der „klassischen“ Schauspielpädagogik. Es gibt Tipps für die Probenarbeit. Praxis Schauspiel stellt Theaterstücke in einem thematisch organisierten Katalog vor und zeigt Improvisationstechniken, mit denen selbst ein Stück entwickelt werden kann. Seine Wurzeln hat Praxis Schauspiel in der Schauspielpädagogik. Eine Brücke zum darstellenden Spiel in der Schule und zur Theaterpädagogik wird geschlagen. Aber Praxis Schauspiel wäre nicht Praxis Schauspiel, wenn es nicht begleitend zu diesem Arbeitsheft ein Kursangebot geben würde, in dem das geschriebene Wort erprobt und ausprobiert werden kann.

erschienen im Schibri-Verlag 2003

94 Seiten

ISBN 3-933978-53-x

Preis 10,- Euro



zu bestellen über den Buchhandel  
oder direkt beim Schibri-Verlag  
Tel. 039753/22757  
Fax: 039753/22583  
e-mail: Schibri-Verlag@t-online.de



## „Minus 25 °C“

### Zur Eigenzeit der Kunst

Hermann Pfüze

Was ist die Eigenzeit der Kunst? – Z.B., wenn Musiker „nur“ zwanzig Minuten spielen und das Konzert den Hörern einen Raum erfüllt, in dem die Zeit schwebt und kreist; oder wenn Schauspieler dem Publikum fünf Stunden Spannung bieten, es immer wacher wird und die Außenzeit vergisst. Eigenzeit der Kunst ist auch, wenn ich ein Bild im Museum immer wieder besuche, da es mich in eine Blickgeschichte gelockt hat, die ich nicht mehr ohne weiteres beenden kann. „Hin und weg“ in einem Roman, Theater oder Konzert bin ich in der Kunstzeit, die von der Lebenszeit nicht abgezogen werden muss, wie etwa Arbeitszeit, sondern zu ihr hinzukommt und sie erfüllt. Die *Orestie* der Schaubühne und Peter Steins *Faust I* und *II* haben zwei Tage gedauert, die dem Publikum geschenkt wurden. Es lebt deshalb vielleicht nicht länger als ohne Theater, aber hat eine besondere, mit nichts verrechenbare Zeit gewonnen, die ihm sonst fehlen würde.

Eigenzeit als erfüllte Zeit ist nicht beschränkt auf Kunst, sie stellt sich ein auch in der Liebe, beim Denken und als Freiheitserfahrung, auf ausdauernden Wanderungen und in der Euphorie des Gelingens – aber auch als Langeweile, in erzwungenen Zuständen der Besinnung und als gefüllte und eigens spürbare Leere bei Depressionen. Das Besondere der Eigenzeit der Kunst ist jedoch ihre soziale Zuverlässigkeit und Beziehungsqualität. Kunst isoliert nicht, sondern stiftet Gesellschaft. Das Publikum sucht diese Gesellschaft, deshalb muss Theater immer ein Zeitverhältnis aufbauen zwischen Publikum, Stück und Inszenierung. Es darf nur eines nicht: identisch widerspiegeln, Wirklichkeit kopieren. Deshalb dauert z.B. die Inszenierung von Lars Noréns *Personenkreis 3:1* sehr lange. Erst nach einer Pause gewinnt das Stück Eigenzeit, während vorher das Publikum lieber schnell hindurch möchte, wie es auch in Wirklichkeit an diesem Personenkreis vorbeieilt. Theater muss gerade das Identifizierte und Wiedererkannte bewegen; und zwar um der individuellen Selbsterfahrung des Nichtidentischen willen, die das Publikum sucht – erst recht, wenn es gegen das Stück ist.

Zeitgenössisches Theater muss mehr enthalten und stärker sein, als das, was gerade das wache,

neugierige und moderne Publikum von sich selber weiß. Das schafft z.B. das Grips-Theater seit 30 Jahren: Es hat das anspruchsvollste Jugendpublikum noch nie enttäuscht, weil es ihm unerwartete Gesellschaft seiner selbst, seiner Erfahrungen und Wünsche leistet und mit jedem Stück sozusagen auf das Eigenzeitkonto des Publikums ein Guthaben zahlt, das sich lange als Erinnerung verzinst. Das gelingt nicht immer. Wenn das Stück öde ist oder uninspiriert gespielt wird, vertreibt das Publikum sich selbst die Zeit, indem es weghört, tuschelt, dazwischenruft oder geht. Die Kunstzeit ist mithin nicht isolier- und messbar wie Geschwindigkeiten und Reaktionszeiten, sondern sie entsteht und entfaltet sich im Verhältnis zur Zeitgenossenschaft des Publikums. Ist das Publikum altmodisch und kommt in traditioneller Erwartung, wird es zu einem Stück etwa von Sarah Kane oder Jon Fosse nur mit Mühe ein Zeitverhältnis finden. Das Publikum erwartet zwei schöne Stunden oder einen Ausflug in Zeit und Milieu des Dramas („schrecklich, diese Gewalt“ oder: „toll, die alten Griechen“), aber es bekommt eine Ahnung fremden Lebens im eigenen oder entdeckt verpönte Gefühle, z.B. für die Täter statt die Opfer. Das passiert, weil Theater und Musik, aber auch die Vertiefung in einen Roman, das Tempo der moralischen und rationalen Alltagsordnung unterbrechen und ausbremsen können. Womit die Kunst längst spielt, hat die Gehirnforschung neuerdings nachgewiesen: Es gibt keine zentralen Leitstellen des Denkens, sondern das Gehirn ist fähig, Verwirklichungen zu verzögern und schwache, bislang unerhörte und ausgeblendete Verbindungen zu stabilisieren. Das liegt an der diskontinuierlichen, kurzen und schnellen Zeit der Gehirnaktivitäten und der kontinuierlichen, langsamen Gefühlszeit des Wahrnehmens und Handelns.

Es kann auch passieren, dass eine Inszenierung die avancierte Zeitgenossenschaft des Publikums unterbietet und enttäuscht. Brechts Klassenkampf-Komödien (z.B. *Arturo Ui* und *Die Johanna der Schlachthöfe*) enthalten Arbeiter- und Ausbeutertypen, die es als Sozialfiguren heute nicht mehr gibt und die auch als Sympathieträger oder Spottobjekte nicht mehr funktionieren. Heute sind



nämlich nicht mehr die Ausgebeuteten zu bedauern, sondern die, die nicht einmal mehr ausgebeutet werden, geschweige denn davon träumen, schufte zu dürfen. Das weiß das Publikum, deshalb müssen Neuinszenierungen sich von der Entstehungszeit dieser Stücke emanzipieren.

Etwas Kluges über Zeiterfahrung der Musik sagt in Thomas Manns *Zauberberg* der Musikliebhaber und Rationalist Settembrini gegen Hans Castorps Ansicht, dass Musik die Stunden „anständig ausfülle“ und vor Schlendrian bewahre: „Die Musik weckt die Zeit, sie weckt uns zum feinsten Genuss der Zeit, [...] insofern ist sie sittlich. Die Kunst ist sittlich, sofern sie weckt. Aber wie, wenn sie das Gegenteil tut? Wenn sie betäubt, einschläfert, der Aktivität und dem Fortschritt entgegenarbeitet? Auch das kann die Musik. Es ist etwas Bedenkli-

ches um die Musik. Ich bleibe dabei, dass sie zweideutiges Wesens ist. Ich gehe nicht zu weit, wenn ich sie für politisch verdächtig erkläre.“ (Mann 160f.) Settembrini erkennt scharfsinnig, dass die Musik-Zeit der ökonomischen Zeitverwertung und Zeitkontrolle entgegenarbeitet. Die Künste entziehen sich der rationalen Erfassung, verführen aber den, der sich von ihnen erfassen lässt, zu wacher Klarheit und feinstem Genuss der Zeit.

#### Literatur

- Linke, Detlef B.: Kunst und Gehirn. Die Eroberung des Unsichtbaren. Hamburg 2001  
 Mann, Thomas: Der Zauberberg. Frankfurt a. M. 1960  
 Pfüze, Hermann: Form, Ursprung und Gegenwart der Kunst. Frankfurt a. M. 1999

### Neuerscheinung im Schibri-Verlag Neuerscheinung im Schibri-Verlag

Neuerscheinung im Schibri-Verlag

Das Wörterbuch der Theaterpädagogik (herausgegeben von Gerd Koch und Marianne Streisand) erscheint 2003 im Schibri-Verlag, der auch die KORRESPONDENZEN verlegerisch betreut. Es ist im Buchhandel erhältlich (ISBN 3-928878-48-3).

Bis zum 1.7.2003 gilt bei Vorbestellungen im Schibri-Verlag ein **Subscriptions-Preis für das Buch von 20,- Euro**, späterer Ladenpreis 25,- Euro. Buch + CD sind erhältlich für 25,- Euro, später 30,- Euro.

**Information:** Tel.: 039753/22757,  
 Fax: 039753/22583,  
 e-mail: Schibri-Verlag@t-online.de,  
 http://www.schibri.de

## Wör|ter|buch (der) Theater- Pä|da|go|gik

[ Hg. Gerd Koch  
 Marianne Streisand

Schibri Verlag]

**Im deutschen Sprachraum ist das Wörterbuch der Theaterpädagogik das erste Nachschlagewerk dieser Art. Seine 299 Stichworte reichen von „Action Theater“ bis „ZuschauSpieler“, verfasst von 140 international tätigen Autoren und Autorinnen.**

**Es gibt einen Überblick über die Vielfalt theaterpädagogischer Ansätze, Methoden und Verfahrensweisen, deren theoretische Ausformulierungen und Geschichte(n). Wichtige Akteure in der Geschichte und Gegenwart der Theaterpädagogik werden in Kurzbiographien vorgestellt.**

**Die Artikel stellen die Fakten in einen historischen Ableitungszusammenhang, skizzieren Kontroversen, zeichnen Querverbindungen zu anderen Disziplinen und liefern darüber hinaus Literatur zur weiteren Verständigung. Das Wörterbuch der Theaterpädagogik wendet sich an Leser und Leserinnen vom Fach und an Personen, die sich einen ersten Zugang verschaffen wollen.**

Neuerscheinung im Schibri-Verlag Neuerscheinung im Schibri-Verlag

**Neuerscheinung im Schibri-Verlag**



## Vermischtes

### Janus Korczak – Ein pädagogisches Plädoyer für das Theater mit Kindern<sup>1</sup>

Christel Hoffmann



Vierzehn Tage vor der Ermordung der Kinder fand im Waisenhaus im Warschauer Ghetto, es war der 18. Juli 1942, eine Theateraufführung statt. Die Kinder spielten „Die Post“ von Rabintranath Tagore. In diesem Stück ist ein kleiner,

kranker Junge, Amal mit Namen, auf Anweisung des Arztes ans Bett gefesselt. Seine einzige Verbindung nach draußen, zum Leben, ist der Blick aus dem Fenster. Eingesperrt in das dämmrige, stickige Krankenzimmer, bewacht von einem Wärter, sehnt sich Amal danach fliegen zu können. Er möchte Kühe hüten, Blumen pflücken, ein Einhorn sein und Nüsse knacken und im kalten Bache baden. Er wartet auf einen königlichen Brief, der ihm die Freiheit bringen soll.

Augenzeugen berichten, dass Korczak nach der Aufführung gefragt wurde, warum er gerade dieses Stück ausgewählt habe. Seine Antwort: „Man müsse lernen, den Todesengel froh zu empfangen, ein Engel wie er am Schluss erschien, um Amal zu holen.“<sup>2</sup>

Sechzig Jahre später, im Sommer diesen Jahres, sah ich eine Theateraufführung von deutschen Schülern in einem Berliner Vorort. Sie nannten ihr selbst geschriebenes Stück „Gegen das Vergessen“. Es beinhaltete Stationen aus dem Leben Janus Korczaks – seine Zeit als Medizinstudent, seine Entscheidung, den Beruf des Arztes mit dem des Erziehers zu vertauschen und vor allem die Ereignisse im Ghetto. Die Schüler hatten die einzelnen Szenen mit Gedichten von Bertolt Brecht und Paul Celan, Liedern und Dias mit historischen und aktuellen Zeitdokumenten montiert. Damit verdeutlichten sie, dass die Ungeheuerlichkeit dieser Kindermorde jeder Zeit wiederholbar ist und Kinderelend bis in unsere Tage fortbesteht. Die Aufführung fand in einer riesigen Turnhalle der Gesamtschule statt. 45 Kinder im Alter von 13-19 Jahren wirkten mit. Die Jüngeren spielten die Kinder des Waisenhauses, die Älteren hatten die Rollen der Erwachsenen übernommen, sie schrieben auch die Texte und führten die Regie. Die Räumung des Waisenhauses durch die SS und besonders der Zug der Kinder zum Bahnhof – ein langer Weg durch die große Turnhalle – beeindruckte die Zuschauer derartig, so dass sie sich stumm von den Plätzen erhoben.

Auf der erhaltenegebliebenen Einladung zu der Aufführung von 1942 im Waisenhaus stehen die Worte des Ghetto-Dichters Wladyslaw Szengel:



## Janus Korczak – Ein pädagogisches Plädoyer für das Theater mit Kindern

„Etwas mehr als Text – nämlich Stimmung.  
Etwas mehr als Erregung – nämlich Erleben.  
Etwas mehr als Schauspieler – nämlich Kinder.“<sup>3</sup>

Diese Worte treffen auch auf die Aufführung der deutschen Schüler zu.

Etwas mehr als Text – sicher ist die Biografie Korczaks und sein tragischer, selbstloser Tod an sich schon berührend, aber der natürliche Respekt der jungen Darsteller vor diesem Gegenstand verlieh ihrem Spiel eine Würde, die beim Publikum doppeltes Erleben auslöste: die Achtung vor dem Schicksal der Warschauer Kinder und ihrer Erzieher und die Achtung vor der künstlerischen Leistung dieser Schüler.

Da die Spieler überwiegend selbst Kinder waren, gewann ihre Darstellung große Authentizität, die professionelle Schauspieler kaum erspielen können.

Zutreffend sagt Brecht:

„In der natürlichen Scham der Kinder die Verstellung ablehnen beim Theaterspielen kommt zum Ausdruck, dass es unter der Würde des Menschen ist zu täuschen.“<sup>4</sup>

Mit der Fähigkeit zu spielen werden wir geboren. Wir müssen es nicht lernen wie das Sprechen, Schreiben oder Lesen. Aber was die Kinder spielen, unterliegt dem Einfluss der Kultur, in die sie hineinwachsen. Das beginnt mit dem ersten Wiegenlied, das das Baby hört, den bekannten Fingerspielen, dem „Hoppe, hoppe Reiter“ auf Mutters- oder Vatersschoß, dem Löffelchen Brei, das es für die Tante, die Oma, den Teddy usw. essen soll und setzt sich in den Spielen mit Gleichaltrigen im Kindergarten fort. Nicht nur was, sondern auch wie das Kind spielt, erfährt seine Prägung durch die soziale Position seiner Familie und durch das gesellschaftliche und kulturelle Umfeld, wozu ich auch die Medien rechne. Das alles ist bekannt. Es gibt viele Untersuchungen und Beschreibungen über die Bedeutung tradierter und neuer Spiele bei der Entwicklung der Kinder. Dazu gehören auch Spielformen auf der Ebene des Als-ob und Rollenspiele, in denen die Kinder fiktiv ihre Lebenswelt nachahmen. Unbestritten ist auch, dass die Kinder die Wirklichkeit nicht nur nachahmen, sondern auch nach eigenem Ermessen umwandeln. Der Bezug zum Theater ist offensichtlich und zweifelsohne liegt hier auch eine seiner Quellen. Aber es wäre zu kurz geschlossen, in dieser Ver-

wandtschaft die direkte und einzige Verbindung beider Seiten zu sehen.

Kaum erforscht sind die vielfältigen Formen, in denen das heranwachsende Kind mit seinen Bezugspersonen kommuniziert. Es studiert sie in ihrem Verhalten, zunächst ihm gegenüber, später auch wie sie untereinander verkehren, und es reagiert darauf. Lange bevor es sie mit Worten ausdrücken kann, äußert es seine Bedürfnisse, zeigt es Zu- und Abneigung gegenüber anderen Menschen, Freude und Trauer. Es weiß ein Lächeln zu deuten, es kennt den erhobenen Zeigefinger, der es verwarnt, und es rennt in die ausgebreiteten Arme, so bald es seine Beine tragen können. Es sind vor allem die Gesten, die Mimik, der Klang der Worte und vieles andere mehr, die es verinnerlicht und die sein eigenes Verhalten formen und bestimmen. Diese Formen des sozialen und kulturellen Lernens, dieses vielfältige Sich-in-Beziehung-setzen mit anderen Menschen und der Umwelt sind für die Wissenschaft ein weitgehend unerforschtes Gelände. Die Kommunikationswissenschaft beschäftigt sich vorrangig mit Erwachsenen, und die Theaterwissenschaft, die als zentrales Thema Alltags-theater gewählt hat, vernachlässigt diese Lebensphase, obwohl sie hier wahrscheinlich wesentliche Erkenntnisse gewinnen könnte.

In den Erziehungswissenschaften gibt es Ansätze, beispielsweise beschäftigt sich „Reggio Emilia“, die bekannte italienische Kindergartenerziehung, seit einiger Zeit mit diesem Thema und vertritt – nach ersten vorgelegten wissenschaftlichen Ergebnissen – die These, dass Kinder über annähernd 100 „Sprachen“ verfügen, um sich auszudrücken.<sup>5</sup> Spätestens an dieser Stelle muss in dieser Angelegenheit Janusz Korczak zu Wort kommen. Es schrieb in „Wie man ein Kind lieben soll“:

„Das Kind – hundert Masken, hundert Rollen eines fähigen Schauspielers. Anders gegenüber der Mutter als in Anwesenheit des Vaters, der Großmutter, des Großvaters, anders gegenüber einem strengen als gegenüber einem milden Lehrer, anders in der Küche oder inmitten von Altersgenossen, wieder anders gegenüber Reichen als gegenüber Armen, anders in Alltagskleidung als in Festtagskleidung. Naiv und durchtrieben, demütig und erhaben, sanftmütig und rachsüchtig, gute Laune und eigenwillig vermag es sich eine Zeitlang so zu verbergen, so in sich selbst zu verschließen, dass es uns täuscht und ausnutzt.“<sup>6</sup>

Man könnte Korczak unterstellen, er missbillige diese kindlichen Verhaltensweisen, die auch Erwachsene an den Tag legen, er folge der immer noch gängigen Meinung über das Theater, wenn



## Janus Korczak – Ein pädagogisches Plädoyer für das Theater mit Kindern

es im Alltag gespielt wird. Abschätzige Redewendungen zeigen das: „Mach nicht solch Theater!“ „Fall nicht aus der Rolle!“ „Spiel dich nicht auf!“ usw. Natürlich täte man Korczak damit Unrecht. Für ihn sind diese Beobachtungen eine Aufforderung, die Kinder nicht zu unterschätzen. Sie besitzen die Gabe, sich anzupassen. Durch eine rigide Erziehung können daraus Leisetreter und Duckmäuser werden, durch eine einfühlsame Pädagogik im Sinne Korczaks hingegen können Menschen ausgebildet werden, die sich auf den jeweiligen Partner einzustellen wissen, die einen Reichtum an Beziehungen entwickeln und die damit jene Eigenschaften besitzen, die gerade in unserer Zeit außerordentlich wichtig sind, um im Berufsleben zu bestehen.

Kinder entwickeln auch Strategien für ihr Verhalten in bestimmten Situationen: Sie dramatisieren ihren Schmerz, wenn sie hingefallen sind, um getröstet zu werden; sie verschaffen sich Auftritte, um Aufmerksamkeit zu erlangen und Gehör zu finden; sie übertreiben die Schilderung eines selbst verschuldeten Vergehens derartig, so dass der Erzieher – erleichtert über dessen Harmlosigkeit – eine zu erwartende Strafe mildert oder gar erlässt. Diese naive Dramaturgie, wie ich dieses Verhalten nenne, wenden Kinder unbewusst an.

Es handelt sich dabei gewiss um theatralische Kategorien, um eine künstlerische Gestaltung, die ein Gespür für dramatische Zuspitzungen, für Auf- und Abgänge, für Situationen, in denen in einer bestimmten Rolle agiert wird, zeigt.

Auch Bertolt Brecht macht darauf aufmerksam, „auf wie theatralische Art die Erziehung der Menschen vor sich geht. Das Kind erfährt, lange bevor es mit Argumenten versehen wird, auf ganz theatralische Art, wie es sich zu verhalten hat. Wenn das und das geschieht, hört (oder sieht) es, muss man lachen. Es lacht mit, wenn gelacht wird, und weiß nicht warum. Meist ist es ganz verwirrt, wenn man es fragt, warum es lacht. Und so weint es auch mit, vergießt nicht nur Tränen, weil die Erwachsenen das tun, sondern fühlt auch echte Trauer. Das sieht man bei Begräbnissen, deren Bedeutung den Kindern gar nicht aufgeht. Es sind theatralische Vorgänge, die da die Charaktere bilden. Der Mensch kopiert Gesten, Mimik, Tonfälle. Und das Weinen entsteht durch Trauer, aber es entsteht auch Trauer durch das Weinen.“<sup>7</sup>

Die Kinder in diesem Sinne von der im Alltag unbewusst angewandten Dramaturgie spielerisch zu bewusstem dramaturgischen Denken zu leiten, ist für mich der wesentliche pädagogische Aspekt der Theaterarbeit mit Kindern. Hier geht Spontaneität mit angeeignetem Denken in Strukturen ein

Bündnis ein. Spielen und Zuschauen, Agieren und Reflektieren bilden methodisch eine Einheit. Das Erforschen des Gespielten, quasi im Spiel, trägt experimentellen Charakter und zielt nicht nur auf die Aneignung des theatralischen Handwerks, sondern auf Souveränität gegenüber der gesellschaftlichen Praxis.

Es versteht sich von selbst, dass dies nur in einem „offenen Dialog“ mit den Kindern funktionieren kann.

Ich bin sicher, dass ein Spielleiter, dessen Bemühen es ist, die Kreativität der Kinder zum Blühen zu bringen, die Grundprinzipien befolgt, die Korczak gelebt und vertreten hat:

1. Das beginnt mit so einfachen Dingen wie mit dem Kennenlernen der Namen der Kinder (vgl. Sommerkolonien), um ein Klima in der Gruppe zu schaffen, das jedem Kind die gleichen Chancen bietet und das damit Spiel erst ermöglicht. Jeder Spielleiter kennt eine Fülle von Namensspielen, die es ihm und den Kindern erleichtern, die Namen aller ad hoc zu lernen.
2. Eine weitere Voraussetzung für kreatives Spielen sind Regeln. Ohne Spielregeln im engeren und im weiten Sinne geht gar nichts. Kinder schätzen solche Rituale und akzeptieren bereitwillig diese Vereinbarungen.
3. Regeln sind wichtig, um demokratische Umgangsformen zu pflegen. Hierarchien, Konkurrenz, Rollenleid u.a. stören gemeinsames Spiel empfindlich, ebenso natürlich auch ein autoritäres Verhalten des Erziehers. Ein Spiel auf Anweisung ist keines, sondern Pflichterfüllung.

Eine auf „Liebe und Respekt beruhende Erziehung“ zeichnet sich dadurch aus, dass sie es versteht, jedes einzelne Kind in der ihm eigenen Originalität zu fördern und zugleich ein freundschaftliches Miteinander in den sozialen Beziehungen zu schaffen. Das Verhalten der Gruppe geht in das individuelle Verhalten ein.

Das liegt in der Natur des Theaters, denn auch im professionellen Theater beeindruckt eine Aufführung durch eine Ensemble, in dem jeder Darsteller ein Solist ist.

Trotz dieser grundsätzlichen Übereinstimmung unterscheidet sich die Theaterarbeit mit Kindern wesentlich von der des Berufstheaters. Das betrifft sowohl die Probenmethodik als auch die ästhetische Wirkung einer Vorstellung. Bei den künstlerischen Äußerungen des Kindes steht das subjektive Erleben, aus der seine Phantasie Nahrung erhält und die Vorstellungsbilder erwachsen, im Vordergrund. Kleine alltägliche Beobachtungen bieten eine Menge Stoff: Das kann der Gang eines Men-



## Janus Korczak – Ein pädagogisches Plädoyer für das Theater mit Kindern

schen sein oder die Bewegung einer Katze oder die Verwandlung einer alten Zeitung in einen Vogel oder eines Stöckchens in eine Flöte usw. Wichtig ist, die Kinder zu animieren, auf Impulse zu reagieren, Rhythmen, Bewegungen, Spiele und Rollen anzunehmen und durch sich selbst auszudrücken. Die erste natürliche und einfachste Form, Beobachtungen auszudrücken, ist das Ich-Verhältnis, was nichts anderes heißt, als im Kind das handelnde Subjekt zu sehen und zu kräftigen, das sich zu den es umgebenden Menschen und zur Welt als ein Ich in Beziehung setzt. Ein Mensch kann mit sich selbst nur identisch sein, mit sich selbst übereinstimmen, wenn er seine Subjektivität erfährt und erlebt hat, sonst ist er Objekt von Fremdbestimmung, welcher Art auch immer.

„Dabei muss für die spielenden Kinder zunächst eine Barriere aufgerichtet werden gegen das Nachplappern von Gedichten, Kinderliedern, gegen das Nachahmen von TV-Helden usw.. Es muss dem Kind bewusst gemacht werden, dass es kein Medium ist, durch das einfach etwas hindurchgeht, und das es in dieser Phase des Spiels auch nichts vermittelt. Es muss ihm bewusst gemacht werden, dass es als Persönlichkeit direkt angesprochen ist, denn bekanntlich ist der Wert des eigenen Tuns im hohen Maße vom eigenen Einsatz geprägt. Der schöpferische spontane Einfall bleibt in seiner Originalität Eigentum des Kindes, selbst wenn er nicht neu ist oder von anderen übernommen wird. Das spielende Kind wechselt zur Darstellung in dem Augenblick, wo es sich im Beobachteten selbst personifiziert, ein Verhalten vorspielt, zunächst für sich selbst, später auch vor anderen.“<sup>48</sup> Das pädagogisch gelenkte Spiel, wie immer man es bezeichnen mag – Theatre in Education, Darstellendes Spiel, Dramatische Erziehung, Creative Dramatics usw. kann den Kindern die Augen öffnen zu sehen, das Gehör schärfen, genauer hinzuhören und sie anregen, das Beobachtete und Erfahrene mit einander zu vergleichen. Dabei geht es um die Darstellung menschlicher Beziehungen, die die Kinder neu erfahren, bewusst erleben und erkennen. Meine Arbeitsbegriffe kann ich auf einen Nenner bringen: Sehen – Beobachten – Staunen (das Gewöhnliche verwundert aufnehmen) – Wahrnehmen (d.h. einschließlich Empfinden und Erkennen).

Da es auf jede Frage zwei unterschiedliche Arten von Antworten gibt, die eine, man kann sie als die intellektuelle bezeichnen, gibt eine Information, eine wissenschaftliche Erklärung, die andere beschreibt eine Erfahrung, die das praktische Leben lehrt. Zu diesem praktischen Leben gehört auch die Kunst. Wir sprechen vom Theater-Erlebnis,

auch wenn wir ruhig auf unserem Platz im Theater sitzen. Fiktiv ist nur das, was auf der Bühne passiert, die Emotionen, Assoziationen und Gedanken, die Bilder, die sie in uns auslösen, sind real. Und wenn das Theatererlebnis stark genug ist, geht diese ‚Erfahrung‘ in unsere Biografie ein. Natürlich ist dieser Effekt noch nachhaltiger, wenn die Kinder selbst Theater spielen, denn da die Bühne eben nicht das wirkliche Leben ist, können sie hier ohne das Risiko, mögliche Folgen fürchten zu müssen, Gefühle ausleben, sich in Rollen ausprobieren und Dinge tun, die ihnen normalerweise untersagt sind. Sie finden hier ein Milieu vor, das Korczak als das idealistische bezeichnet. Da diese Orte nach wie vor Seltenheitswert besitzen, eher Zufluchtsorte sind als dass sie den ihnen zustehenden Rang im Bildungssystem einer Gesellschaft einnehmen, sind Korczaks Visionen auch heute noch unsere Visionen: „Das idealistische Milieu. Sein Vorzug liegt nicht in einer durch Abhärtung erreichten seelischen Standfestigkeit, sondern in der Bewegung, im Engagement, im Schwung. Hier wird nicht gearbeitet,





## Zivilcourage im Rampenlicht DOMINO führt den Theaterdialog in Sachsen-Anhalt

sondern fröhlich etwas getan. Man ist schöpferisch tätig und verharrt nicht in einer abwartenden Haltung. Es gibt keinen Zwang, sondern allein bereitwilliges Mittun. Es gibt keine starren Dogmen, aber es gibt Probleme mancherlei Art. An die Stelle von langwierigen Überlegungen treten Begeisterung und Enthusiasmus. [...] Toleranz bedeutet hier keine Halbherzigkeit der eigenen Überzeugungen, sondern Achtung vor dem menschlichen Denken und Freude darüber, dass der Geist sich frei entfaltet, in den verschiedenen Höhenlagen, in verschiedene Richtungen, in der Bewegung mit anderen, absteigend und sich wieder aufschwingend und den Raum erfüllend.<sup>49</sup>

## Zivilcourage im Rampenlicht DOMINO führt den Theaterdialog in Sachsen-Anhalt

Bettina Brandi, Katharina Lammers, Till Baumann

Am 11. Juni 2000 wurde in Dessau der Mozambiquaner Alberto Adriano von drei Jugendlichen erschlagen. Die jungen Männer gaben später als Grund schlicht und erschreckend Ausländerhass an. Alberto Adriano lebte seit 20 Jahren in Dessau. Bereits 1998 verabschiedete das Land Sachsen-Anhalt das Handlungskonzept für ein weltoffenes und tolerantes Sachsen-Anhalt. Der Mord in Dessau und andere rechtsextremistisch motivierte Gewalttaten lösten weitere Aktivitäten aus, wie zum Beispiel die bundesweite Initiative 'Gesicht zeigen'. Halle, Magdeburg und Dessau waren die ersten Städte, die sich daran beteiligten. Darüber hinaus legte die Bundesregierung verschiedene Programme zur Förderung demokratischer Initiativen auf, wovon eines das Programm XENOS ist, aus dem auch DOMINO gefördert wird. Die folgenden drei Beiträge stellen die kultur- und theaterpädagogischen Inhalte und Methoden von DOMINO vor. Der Titel „DOMINO – Zivilcourage im Rampenlicht“ enthält bereits die wichtigsten inhaltlichen und methodischen Stichworte: die Bausteine von DOMINO sollen anstoßen, bewegen und verändern. Zivilcourage steht für verantwortliches gesellschaftliches Engagement und das Rampenlicht signalisiert die Nähe zum Theater und damit u.a. auch zur Öffentlichkeit.<sup>1</sup>

### I Leben und Arbeiten in Vielfalt

Vor dem oben skizzierten Hintergrund vermittelt DOMINO als professionelles Bildungs- und Fortbildungsangebot in der Region Halle und Merse-

### Anmerkungen

1 Vortrag, gehalten auf der internationalen Konferenz „Korczak: A new anthropology of education“, veranstaltet vom jüdisch-historischen Institut und der Universität Warschau im September 2002

2 Marek Jaworski, Janusz Korczak, *Aufopfernde Liebe zum Kind*, Leipzig 1983, S. 124f.

3 ebenda

4 Bertolt Brecht, *Gedichte*, Bd. IV, 1961, S. 211.

5 Catalogue of the exhibit "The hundred Languages of Children. A.T.A.", Corregio (RE), Italy, 3. Aufl. 2000

6 Janusz Korczak, *Wie man ein Kind lieben soll*, Göttingen 1992, S.74.

7 Bertolt Brecht, *Lehrstücke*, Leipzig 1978, S. 179f.

8 Christel Hoffmann, *Theater mit Kindern als Kunstereignis*, in: Bernd Ruping/Wolfgang Schneider (Hg.), *Theater mit Kindern*, Weinheim und München 1991, S. 59.

9 Janusz Korczak, a.a.O., S. 63

burg auf der Basis gesellschaftlich engagierter Theaterformen Schlüsselqualifikationen für soziale Emanzipation und verantwortliches gesellschaftliches Handeln. Innerhalb der verschiedenen internationalen Qualifizierungsphasen, kontinuierlichen Fortbildungsreihen in der Region und beruflicher Begleitung vor Ort wird die vielfältige Methodik des interaktiven Theaters an MultiplikatorInnen der Jugendarbeit weitergegeben und die Bevölkerung durch Theateraktivitäten im öffentlichen Raum für die Thematik 'Zivilcourage' sensibilisiert.

DOMINO wurde Mitte 2001 im Rahmen des Programms XENOS beantragt und startete im Februar 2003. Das griechische Wort 'xenos' bedeutet sowohl 'für den Fremden' als auch 'für den Gastfreund'. Fremd ist (oder fühlt sich) danach sowohl der Gast als auch der Gastgeber. Das Programm, das erstmals arbeitsmarktbezogene Maßnahmen mit Aktivitäten gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus verbindet, stellt jährlich ca. 12 Millionen Euro aus dem Europäischen Sozialfonds zur Verfügung, die durch nationale Mittel in etwa gleicher Höhe ergänzt werden. Die Förderschwerpunkte liegen zum Beispiel auf der Stärkung zivilgesellschaftlicher Strukturen und bürgerschaftli-



chen Engagements, beruflicher Orientierung und Beratung, der Vermittlung in Arbeit, Praktika und Ausbildung, auf der Qualifizierung von örtlichen und regionalen Multiplikatoren, der Jugend- und Kulturarbeit und einer breiten Öffentlichkeitsarbeit im Sinne der Information und Sensibilisierung.

Im Bewusstsein der Probleme heutiger Identitätsbildung kommt es darauf an, insbesondere Heranwachsende zu unterstützen, für sich selbst glaubwürdige Perspektiven zu entwickeln. Es müssen in erster Linie soziale Erfahrungs- und Handlungsräume eröffnet werden, in denen mit Konfliktsituationen und unliebsamen Wirklichkeiten experimentiert werden kann. Im szenischen Entwurf lernen Jugendliche zum Beispiel, sich Autoritätspersonen gegenüber lebendig zu vertreten, den eigenen ‚Folgsamkeitsreflex‘ wahrzunehmen und in verschiedenen Spielvarianten durchzuarbeiten. Wie das Milgram-Experiment aus den USA zeigte (vgl. Milgram, S.: Das Milgram-Experiment. Zur Gehorsamkeitsbereitschaft gegenüber Autorität. Reinbek 1974), liegen genau hier die häufigsten Hindernisse für zivilcouragiertes Handeln. Man schaut immer erst mal nach ‚oben‘...! Und weil das so opportun und vor allem bequem ist, entfremdet man sich unmerklich von seinen eigenen Wertvorstellungen und Handlungsmöglichkeiten.

Zum Zeitpunkt dieses Artikels liegt eine internationale Qualifizierungswoche mit Workshopleitern aus Indien, Italien, England, Österreich, Deutschland und den Philippinen im Juni 2002, eine Workshopwoche mit Augusto Boal und seinem Sohn Julián im Oktober 2002 hinter uns und eine Woche mit Keith Johnstone im Mai 2003 vor uns. Alle Phasen werden wissenschaftlich begleitet und mittels qualitativer und quantitativer Erhebungsinstrumente ausgewertet. Die Evaluation zu *DOMINO – Zivilcourage im Rampenlicht* möchte sowohl Erkenntnisse über den Prozessverlauf als auch über das Produkt, also die Endergebnisse gewinnen. Neben den pragmatischen Evaluationszielen, der verbesserten Planung und Bestimmung von Effektivität und Effizienz des Vorhabens können die Ergebnisse auch vergleichbaren theaterpädagogischen Initiativen wichtige inhaltliche und methodische Hinweise für die Arbeit mit MultiplikatorInnen der Jugendarbeit geben.

Am Ende dieser kurzen Einführung sei mir ein Wort in eigener Sache gestattet. Manchmal scheint es, als folge das eigene Leben einem geheimen (Lehr)Plan. Bereits in meinem Studium am theaterwissenschaftlichen Institut der FU Berlin beschäftigte ich mich in Theorie und Praxis mit den



subversiven Traditionen des politischen Volkstheaters am Beispiel des italienischen Theatermannes und jetzigen Nobelpreisträgers Dario Fo. Die deutsche Presse etikettierte damals die Stücke von Fo als Klassenkampf-Klamotte und Polit-Farce. Theater, das politisch ist und gleichzeitig Spaß macht!? Eine Kombination, die in Deutschland nicht gerade beheimatet ist. Es folgten in den 80er Jahren vorsichtige Tastversuche in Richtung „Theater der Unterdrückten“ und konturiertere, d.h. curricular vorgesehene Schritte zum Epischen Theater und zur Lehrstückspraxis von Bertolt Brecht einschließlich der vielen Exkursionen durch den Tränenpalast zum Berliner Ensemble im Ostteil der Stadt. Dass auch Boal sich intensiv mit Brecht auseinandersetzte, ist kein Geheimnis. Seinen mühsamen Weg vom kritischen, aber klassischen Volkstheater zum Forumtheater, in dem die Trennung zwischen Spielenden und Zuschauenden gänzlich aufgehoben ist, und die Teilnehmer im wahrsten Sinne mit ihrem eigenen Leben spielen, erzählte Augusto Boal in sehr unterhaltsamer Weise auf der Tagung am 18. Mai 2002 im Stadthaus Halle/Saale. Doch das ist eine andere Geschichte...! Einige dieser Geschichten kann man übrigens auch heute noch in der kleinen gelben ‚Suhrkamp-Bibel‘ „Theater der Unterdrückten“ (erste Auflage 1979) nachlesen.

Bettina Brandi  
Lehrgebiet Theater- und Medienpädagogik FH Merseburg  
Wissenschaftliche Projektleitung DOMINO



## Zivilcourage im Rampenlicht DOMINO führt den Theaterdialog in Sachsen-Anhalt

### II Hauptdarsteller im eigenen Leben

Warum nehmen Sie an dieser Fortbildung teil? Welche Wünsche, welche Erwartungen haben Sie? Mit diesen Fragen startete im August 2002 die im monatlichen Turnus stattfindende praxisbegleitende Fortbildungsreihe. Die TeilnehmerInnen kommen aus den unterschiedlichsten Arbeitsfeldern. Was sie verbindet, ist die Suche nach neuen Möglichkeiten im Umgang mit Jugendlichen. LehrerInnen, SozialarbeiterInnen, SozialpädagogInnen und TherapeutInnen stoßen auf Interessen- und Lustlosigkeit, auf Respektlosigkeit, Dreistigkeit, Aggressivität und Gewalttätigkeit, auf Mobbing, Fremdenfeindlichkeit, Perspektivlosigkeit, Phantasielosigkeit, Ohnmacht und Einsamkeit. Sie fühlen sich herausgefordert – oftmals aber auch überfordert. Die MultiplikatorInnen, die zu DOMINO kommen, wollen etwas verändern, sind auf der Suche nach neuen Wegen. DOMINO erkundet solche Wege, indem es auf gesellschaftlich engagierte Theaterformen zurückgreift. Dabei geht es vorrangig nicht um die Inszenierung guten Schülertheaters. Es geht um die Jugendlichen selbst und die Beziehung zu ihnen, um ihre Themen, Fragen und Probleme.

Welche Möglichkeiten bietet das Medium Theater in diesem Zusammenhang, und was hat Theater(pädagogik) mit Zivilcourage zu tun? Zivilcourage im herkömmlichen Sinne bedeutet: Mut haben, in der Öffentlichkeit dem Unrecht an einem Menschen trotz eigener Gefährdung entgegenzutreten. Zivilgesellschaftliches Engagement geht weiter und ist das verantwortungsvolle Handeln von Bürgern, die Unrechtszustände – auch auf abstrakter Ebene – zu erkennen und damit zu einer politisch-gesellschaftlichen Kultur im Sinne einer Zivilgesellschaft beizutragen.

Die erneut zunehmenden rechtsradikalen Ausschreitungen bis hin zur Realisierung „national befreiter Zonen“, in denen Neonazis ihre sogenannten Freiräume schaffen, in denen sie nach ihren Worten sanktionsfähig sind und „Abweichler und Feinde“ bestrafen, zeigen wieder einmal sehr deutlich, wie verletzlich Demokratie ist und Grund- und Menschenrechte nicht durch eine höhere Ordnung garantiert sind. Ganz im Gegenteil: es braucht engagierte Bürger – es braucht zivilgesellschaftliches Engagement. Aber gerade hieran mangelt es (vgl. Die Zeit Nr. 27 vom 1.7.1999). Es herrscht zum einen Verantwortungsdiffusion. Aufgrund unüberschaubarer gesellschaftlicher Strukturen fühlt man sich nicht persönlich angesprochen. Verantwortung wird dele-

giert. Zum anderen zeigt sich immer mehr Politikverdrossenheit. Man weiß nicht recht, wie und wo man sich engagieren soll und hat das Gefühl, dass Engagement ohnehin nichts bringt. Außerdem will man um keinen Preis auffallen. Das Übliche zu tun bedarf keiner besonderen moralischen Anstrengung. Zivilgesellschaftliches Engagement ist aber gerade deshalb gefordert, weil das übliche Verhalten oftmals gerade nicht zugleich ein verantwortungsvolles und damit moralisches ist. Oft ist eher das Gegenteil der Fall.

Vor diesem Hintergrund zeigt DOMINO die theaterpädagogischen Möglichkeiten zur Persönlichkeitsstärkung im sozial- und gesellschaftspolitischen Kontext auf. Im Vordergrund stehen dabei die Thematisierung von Humanität und die Auseinandersetzung mit deren Verletzung. Gewalt ist in diesem Zusammenhang ein klares Indiz für die Missachtung der Menschenwürde. Daher geht es um die Schärfung der Wahrnehmung für die vielfältigen Gewaltformen sowie die Stärkung der persönlichen Handlungskompetenzen gegen Ausgrenzung und Ohnmacht. Das theaterpädagogische Arbeitsprinzip ist der Theaterdialog. Die Grenze zwischen Darstellern und Zuschauern wird aufgehoben. Szenen entwickeln sich anhand persönlicher Erfahrungen der TeilnehmerInnen, und über das Spiel wird eine intensive Auseinandersetzung über persönlich und sozial relevante Themen provoziert. Die bildliche Vorstellung und der körperliche Ausdruck sind dabei bedeutsamer als das begriffliche Denken und die verbale Kommunikation. Und gerade hier liegen die Möglichkeiten, tieferliegende Gefühle und Haltungen zu entdecken, persönliche Intuitionen ‚wahr‘ zu nehmen und die eigenen Handlungsmöglichkeiten zu erproben.

Ein Ausgangspunkt dieser theaterpädagogischen Arbeit ist die Spannung zwischen Realität und Fiktion. Theater bewegt sich von jeher zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Zu Beginn eines Workshops komme ich mit den TeilnehmerInnen – und dabei mache ich keinen Unterschied zwischen MultiplikatorInnen und Jugendlichen – darüber ins Gespräch, was das Besondere, das Außergewöhnliche an Theater ist. Anhand verschiedener Methoden des Bildertheaters werden Träume und Visionen sichtbar und erlebbar. Durch Theater können wir uns unsere Träume auf den Boden der Realität holen. Gegenstand des Theaters ist unser kleines Leben, sind unsere Spannungen zwischen dem, wie wir sind und dem, wie wir gerne sein möchten, zwischen dem, wie es ist, und dem, wie wir es uns wünschen. Hier liegt der Stoff aller



Dramatik verborgen. „Es braucht Mut, glücklich zu sein!“, sagt Augusto Boal. „Wer nicht den Mut hat zu träumen, hat auch nicht die Kraft zu kämpfen“, las ich als Jugendliche, und dieser Spruch beeindruckte mich. – Es bedarf der Träume, um die schöpferischen Kräfte, das Streben nach Veränderung freizusetzen. DOMINO schafft daher Experimentierräume, in denen die persönlichen Träume und Visionen bewusst und Realisierungsmöglichkeiten erfahren und erprobt werden können.

Abschließend noch ein kurzer Ausblick. Unsere Perspektive – unsere Vision – ist die Institutionalisierung einer Werkstatt für Theater und Soziokultur, wie es sie andernorts (etwa in Graz) schon gibt. Wir stellen uns vor, dass hier Jugendlichen, Studenten und anderen Erwachsenen ein ‚Theaterlabor‘ als Experimentierraum zur Verfügung steht. Denn Theater ist Leben und Leben ist Theater. Die Rolle, die geprobt wird, heißt: „Hauptdarsteller im eigenen Leben“.

Katharina Lammers

*Dramaturgin/ Theaterpädagogin*

*Künstlerisch-pädagogische Projektleitung DOMINO*

### III Aktiv im öffentlichen Raum

Ein wesentlicher Baustein von DOMINO ist die Sensibilisierung der Öffentlichkeit zum Thema Zivilcourage – mit Performances der DOMINO Aktionstheatergruppe und DOMINO Straßentheatertagen

Ein Zugabteil. Sechs Fahrgäste sitzen sich gegenüber, lesen Zeitung, unterhalten sich leise. Plötzlich öffnen drei Beamte des Bundesgrenzschutzes die Abteiltür: Ausweiskontrolle. Doch kontrolliert werden soll nur einer der Fahrgäste: der einzige Schwarze. Dieser möchte so nicht mit sich umgehen lassen und beginnt eine Diskussion mit den Beamten: „Warum kontrollieren Sie nur mich?“ Eine Mitfahrerin steht auf und spricht die Beamten an, wird aber von ihrer Freundin zurückgehalten. Die anderen Fahrgäste reagieren mit Zustimmung oder einfach nur mit eisigem Schweigen. Der Ton der BGS-Leute wird schärfer, sie drohen, den schwarzen Fahrgast mitzunehmen. Schließlich gibt dieser auf und zieht seinen Pass aus der Tasche. Zwei Beamte bleiben zur Bewachung bei ihm, einer verläßt das Abteil, greift zum Handy und läßt die Daten überprüfen: es liegt nichts vor. „Na also“, sagen die Beamten, „warum denn nicht gleich so“, und händigen dem Kontrollierten seinen Pass wieder aus.

## Zivilcourage im Rampenlicht DOMINO führt den Theaterdialog in Sachsen-Anhalt



Die Ursprungsszene zeigt Alltagserfahrungen aus dem Leben eines Flüchtlings aus der Aktionstheatergruppe von DOMINO – *Zivilcourage im Rampenlicht*. Alltagserfahrungen aus dem Lebenskontext der Gruppenmitglieder bilden die Basis für die Entwicklung von Forumtheater-Szenen wie dieser. Ob es um den jungen Arbeitslosen geht, der von Gleichaltrigen ausgegrenzt wird, um den Angriff auf einen Migranten in der Bahnhofshalle vor den Augen mehrerer PassantInnen oder um den 18jährigen, der seinen Eltern seine neue – schwarze – Freundin vorstellt und auf komplettes Unverständnis trifft – Ziel beim Forumtheater ist es, die Welt nicht so zu akzeptieren wie sie ist, sondern gemeinsam mit dem Publikum auf die Suche nach Veränderungsmöglichkeiten zu gehen. Die ZuschauerInnen können sich in die Szene einmischen, Rollen übernehmen und ihre Handlungsideen selbst darstellen – eine Probe auf die Realität.

Forumtheater ist eine der Methoden, mit denen die DOMINO Aktionstheatergruppe versucht, im öffentlichen Raum für das Thema Zivilcourage zu sensibilisieren. Als eine der ersten Aktivitäten von DOMINO wurde die Gruppe im April 2002 gegründet. Heute gehören ihr Studierende, SchülerInnen und Flüchtlinge an. Die Aktionstheatergruppe führt in Schulen auf, in Jugendzentren, auf der Straße – oder in der Straßenbahn, wie Ende September während einer Fahrt vom Plattenbauviertel Halle-Neustadt ins Stadtzentrum. Hierfür entwickelte die Gruppe anhand von Methoden aus Zeitungstheater und Unsichtbarem Theater eine Lesung, in der die Straßenbahn als Ort rassistischer Übergriffe thematisiert wurde. Als zeitungslisende Fahrgäste verteilten sie sich im gesamten Straßenbahnwagen und begannen unvermittelt mit dem lauten Lesen entsprechender Zeitungsmeldungen. Die Straßenbahnaktion bildete



## Zivilcourage im Rampenlicht DOMINO führt den Theaterdialog in Sachsen-Anhalt

den Auftakt des ersten DOMINO Straßentheatertages am 27. September 2002, an dem sich mehrere Schulklassen, eine Gruppe aus der Kinder- und Jugendpsychiatrie, eine Kindertheatergruppe und die DOMINO Aktionstheatergruppe beteiligten und ihre persönlichen Sichtweisen auf das Leben in Halle auf die Straße brachten. In einer gemeinsamen Theaterwerkstatt am Vortag hatten sich die Gruppen auf das Spektakel vorbereitet.

Forumtheater, Zeitungstheater, Unsichtbares Theater – die Bedeutung des Theaters der Unterdrückten für die DOMINO Praxis ist unverkennbar. Augusto Boal kam im Oktober 2002 gemeinsam mit seinem Sohn Julián in die Stadt an der Saale, um die Ansätze des Theaters der Unterdrückten vorzustellen, zum ersten Mal in Ostdeutschland. Im Rahmen zweier zweitägiger Workshops konnten MultiplikatorInnen aus der Region Halle/Merseburg und andere TeilnehmerInnen aus dem übrigen Bundesgebiet Methoden und Techniken des Theaters der Unterdrückten kennenlernen und selbst erproben: verschiedenste Übungen und Spiele, Bildertheater, Forumtheater und (in einem der beiden Workshops) Techniken aus dem „Regenbogen der Wünsche“. Die Fachtagung „Was lehrt das Theater die Pädagogik? Wege zur Stärkung zivilgesellschaftlichen Engagements“ begann mit einem Vortrag Augusto Boals zur Entwicklung

des Theaters der Unterdrückten und bot dann die Möglichkeit, die Anwendung emanzipatorischer Theateransätze in der Region zu diskutieren.

Unterdessen hat sich ein neuer Fahrgast in das Abteil gesetzt: eine Schülerin aus dem Publikum in der vollbesetzten Mensa einer Schule in Halle-Neustadt. Sie meldete sich, als der Moderator der Forumtheateraufführung, der sogenannte Joker, das Publikum nach Ideen zur Veränderung der dargestellten Situation fragte. Unter dem Applaus der DarstellerInnen und des Publikums ist sie nach vorne gekommen, um die Rolle der Frau zu übernehmen, die sich einmischen wollte, aber von ihrer Freundin daran gehindert wurde. Diesmal läßt sie sich nicht einschüchtern. Lautstark mischt sie sich nun in die Diskussion im Zugabteil ein, beschwert sich bei den sichtbar verunsicherten BGS-Beamten über die Ungleichbehandlung des Mitfahrenden und reißt mit ihrer Verve einige der anderen Fahrgäste mit, die ebenfalls von ihren Sitzen aufstehen und sich einmischen. Weitere SchülerInnen kommen aus dem Publikum nach vorne, werden zu Fahrgästen aus anderen Teilen des Zuges und mischen sich in die Diskussion ein. Bis die Beamten den Tumult nicht mehr unter Kontrolle bekommen und das Abteil verlassen.

Till Baumann

*Diplompädagoge, Theatermacher und Musiker  
Kultur- und Theaterpädagoge bei DOMINO*

### Kleiner Terminkalender 2003 von [www.domino-x.de](http://www.domino-x.de)

17./18.	Januar	Praxisbegleitende Fortbildung in Halle
14.	März	Praxisbegleitende Fortbildung in Halle
11./12.	April	Praxisbegleitende Fortbildung in Halle
9.	Mai	Praxisbegleitende Fortbildung in Halle
14./15.	Mai	Internationale Fortbildung mit Keith Johnstone in Halle
16.	Mai	Fachtagung mit Keith Johnstone in Merseburg
17./18.	Mai	Internationale Fortbildung mit Keith Johnstone in Halle
13./14.	Juni	Praxisbegleitende Fortbildung in Halle
26./27.	Juni	Straßentheatertage DOMINO im Raum Halle und Merseburg
24./25.	Oktober	Praxisbegleitende Fortbildung in Halle
28.	November	Symposium von DOMINO an der FH Merseburg

### Anmerkung

1 Auf der letzten Herbsttagung des Bundesverbandes Theaterpädagogik in Wolfenbüttel (25.-27.10.02) wurde DOMINO vorgestellt. Auf Wunsch der TeilnehmerInnen und interessierter Fachgruppen folgt mit diesem Artikel eine Zusammenfassung der organisatorischen Entwicklung, des

konzeptionellen Ansatzes und der theaterpädagogischen Zielsetzung. Insbesondere in der Verknüpfung gesellschaftlich engagierter Projektorganisation und inhaltlicher Perspektiventwicklung liegt der Reiz und Informationswert für die Theaterpädagogik.



## Theater muss relevant sein Theater von und mit Straßenkindern und benachteiligten Jugendlichen

Clementine Herzog, Ute Handweg

*Wir haben uns in dreifacher Weise an den Rand unserer Gesellschaft katapultiert: Weil wir arm sind, weil wir Theater machen, und weil wir nicht wie Zuhälter unsere Ideen verkaufen.*

Teatro Trono

Der Titel „Theater muss relevant sein“ stammt von Stephen Rwangyezi, Uganda und er benennt deutlich, was den Jugendtheaterprojekten des Fachforums<sup>1</sup> gemeinsam ist: es geht um Theater, das ein direktes gesellschaftliches Anliegen hat. Alle Produktionen greifen Themen von Jugendlichen aus benachteiligten Lebenssituationen auf und werden von ihnen selbst mit Mitteln des storytelling, Tanz, Gesang und Musik bearbeitet. Die jeweiligen Ästhetiken variieren von eher traditionell verankerten Erzählformen zu modernen Formen, die z.B. auch die Popmusik der Jugendlichen einbeziehen. Der Stoff für das Spiel ist immer biografisch verankert und besteht aus u.a. Geschichten von Flucht, Ausbeutung, Gewalt, Aids, Kindermisbrauch, Kindersoldaten, Drogenmissbrauch, Prostitution und dem Überleben auf der Straße. Im Spiel und auf der Bühne haben die Jugendlichen die Möglichkeit, eine Position dazu einzunehmen und alternative Konzepte zu entwerfen. Die Bühne wird zu einem „Laboratorium sozialer Phantasie“. Die Theaterarbeit ist damit eine Schnittstelle von künstlerisch ausgerichteter Arbeit, politischem und sozialem Engagement. Ziel aller Projekte ist es, das Vertrauen der Jugendlichen zurückzugewinnen, ihr Selbstbewusstsein zu fördern und sie vor Verzweiflungstaten zu schützen. Sekundäre Ziele schließen sich an, wie z.B. bessere Bildungsmöglichkeiten und den Rückfluß dieser positiven Entwicklungen in die Bezugsgruppen/ Dorfgemeinschaften der Jugendlichen. Gemeinsam ist außerdem allen unten vorgestellten Theatergruppen, dass sie mit einem Minimum an Unterstützung auskommen müssen, bzw. mit viel Eigeninitiative und einem Minimum an Mitteln ihre Arbeit begonnen haben.

Das Fachforum bot erstmals die Möglichkeit für einen internationalen Austausch zwischen Theaterakteuren in diesem Bereich. Bei den Präsentationen der Projekte lag der Schwerpunkt auf dem Selbstverständnis, dem Arbeitsansatz der Gruppen, den Zielsetzungen und den Arbeitsbedingungen. Darüber hinaus wurde die künstlerisch-kul-



turelle Dimension in der Entwicklungsarbeit als ein möglicher Handlungsrahmen für den Theaterbereich diskutiert.

Das Forum war durch die Präsenz zahlreicher Gruppen und TheaterpädagogInnen eine geeignete Plattform, die Arbeit der Gruppen zu vernetzen und Kooperationsprojekte zu initiieren.

1. „M.U.K.A.PROJECT“ ist 1995 auf Eigeninitiative von Jugendlichen in Johannesburg, Südafrika, entstanden. Das Projekt besteht heute aus einer sechsköpfigen Kerngruppe und weiteren Helfern, die im Stadtteil Hillbrow community-work leisten. Um die oft schmerzhaften Erfahrungen auf der Bühne aushalten zu können, wird die Darstellung meist von den anderen SpielerInnen übernommen. Mit ihrer ersten Produktion „The Chain“ erhielten sie bereits 1995 als „underdogs“ bei der Teilnahme am Windybrow Youth Drama Festival erste Auszeichnungen. Seit Juni 2000 machen sie Theaterarbeit mit Kindern unter dem Namen M.U.K.A.KIDS. Die Theaterarbeit mit den Kindern ist den Ensemblemitgliedern des M.U.K.A.PROJECT aus den eigenen Erfahrungen heraus sehr wichtig. Um die langsamen Veränderungen, die in der Arbeit geschehen, auch zu verankern, werden die Eltern der Kinder in die Arbeit mit einbezogen.



## Theater muss relevant sein

## Theater von und mit Straßenkindern und benachteiligten Jugendlichen

Obwohl die Gruppe für einige Projekte einen Zuschuss vom National Arts Council erhält, ist für viele Gastspiele, für Material, Kostüme und für den Transport der SpielerInnen kein Geld vorhanden. Sie finanzieren sich überwiegend aus Einnahmen für Gastspiele im Ausland. Die Teilnahme an Festivals wie z.B. am interkulturellen Theaterprojekt „CHILDREN OF TOMORROW II“ (s.u.) ist daher von besonderer Bedeutung.

2. Stephen Rwangyezi ist Gründer der mittlerweile in Uganda sehr erfolgreichen „NDERE TROUP“. Er war selbst in jungen Jahren nur durch die Tatsache, dass er Flöte (Ndere) spielen konnte, in der Lage, sich zu versorgen und sich weiterzubilden. Über das Projekt, in dessen Mittelpunkt die künstlerisch-kulturelle Arbeit steht, erhalten vernachlässigte Jugendliche auch Möglichkeiten zum Schlafen, Wohnen, Lernen und erfahren – teilweise zum ersten Mal – das Leben in einer sozialen Gemeinschaft. Ein weiterer Aspekt der Arbeit ist es, Jugendliche verschiedener Ethnien zusammenzubringen, um dem Konflikt zwischen den unterschiedlichen Ethnien ein Modell des Miteinander entgegenzustellen.

Nach Stephen Rwangyezi muss sich das Theater in Uganda mit den grundlegenden Themen und Problemen der Gesellschaft beschäftigen. Er betont jedoch zugleich, dass Theater in erster Linie Spiel ist und viel mit „Spaß haben“ zu tun hat.

3. Das „NATIONAL THEATRE ACCRA“ in Ghana wurde 1992 gegründet und wird zur Zeit von Korkor Armeiteifio geleitet. Die „DANCE FACTORY“ ist ein Projekt des NATIONAL THEATRE und richtet sich an benachteiligte Kinder und Jugendliche. Zum einen sollen diese durch Musik und Tanz Anerkennung erfahren und neu lernen, sich als Persönlichkeiten wahrzunehmen, aber auch Talente werden gesucht und gefördert. Das Publikum in Ghana ist immer Bestandteil der Aufführungen, es ist Adressat, Kommentator und Medium. Oft schließen sich Gespräche an die Aufführungen an, die mitunter von Fachleuten begleitet werden. Die Kinder und Jugendlichen erhalten für ihre Auftritte geringfügige Zuwendungen in Form von Stipendien, die sie für Essen, Übernachtung und medizinische Hilfe einsetzen können. Das Projekt ist eines der wenigen, das von staatlicher Seite finanziell unterstützt wird, da die Regierung Ghanas nur sehr sparsam in den kulturellen Bereich investiert.

4. „Die Zukunft beginnt heute“, ist ein Motto von „TEATRO TRONO“, einer Theatergruppe ehemaliger Straßenkinder aus El Alto in Bolivien, der Satellitenstadt von La Paz. Ivan Nogales, der Leiter

der Gruppe, entdeckte Fantasma, Claudio und Chila 1991 in einer staatlichen Besserungsanstalt von Straßenkindern (euphemistisch „Trono“ – Thron – genannt).

Was als Therapieversuch begann, entwickelte sich bald zu Sozialtheater um des Theaters willen. Als eine Gruppe Ex-Krimineller und Drogenabhängiger von der Strasse haben sie 1992 am IV. internationalen indianischen Kino und Videofestival in Cuzco teilgenommen. Es folgten Einladungen zu mexikanischen und anderen internationalen Theatertreffen. Mittlerweile ist TEATRO TRONO fester Bestandteil des Kulturzentrums Compa, das den Armen in El Alto Zugang zu Kunst und Kultur ermöglicht. Im Auftrag städtischer und staatlicher Organisationen entwickeln sie Stücke über soziale oder ökologische Themen, die sie in ganz Bolivien aufführen.

5. Das Projekt „HAJUSOM!“ wurde von Ella Huck und Dorothea Reinicke im Februar 1999 in Hamburg gegründet und war ursprünglich auf drei Monate angelegt. Inzwischen werden die Mitglieder bei den Produktionen im Bereich Choreografie, Dramaturgie und Mittelakquisition professionell unterstützt. Die SchauspielerInnen sind junge Flüchtlinge, die unbegleitet und teilweise auf abenteuerlichen Wegen nach Deutschland gekommen sind. Die Fluktuation in der Gruppe ist dementsprechend hoch. Zukunftsweisende Visionen, die auf der Bühne entwickelt werden, fordern vor dem Hintergrund der instabilen Situation von allen Beteiligten ein hohes Maß an spielerischer und geistiger Flexibilität. 2001 wurde die Gruppe für das 22. Theatertreffen der Jugend ausgewählt.

Das Projekt hat inzwischen bei der Ausländerbehörde bewirkt, dass die SpielerInnen durch eine Aufhebung der Residenzpflicht Hamburg zu Gastspielreisen verlassen können. Eine kontinuierliche Mitarbeit bei HAJUSOM! schlägt sich in den Akten der Anwälte, die die Asylverfahren der Jugendlichen bearbeiten, positiv nieder. Sie sind dort erfasst als Personen, die wegen ihrer kritischen Meinungsäußerung zu den politischen Verhältnissen in ihren Heimatländern gefährdet sind und deshalb vor einer Abschiebung bewahrt werden müssen.

6. „CHILDREN OF TOMORROW II“, ein interkulturelles Projekt, entstand unter der Leitung des deutschen Regisseurs Frank Matzke im August 2001. Beteiligt waren SpielerInnen des M.U.K.A.PROJECT (s.o.), Ensemblemitglieder von PETA / PREDA (eine Kooperation der theaterpädagogischen Organisation PETA und dem



## Theater von und mit Straßenkindern und benachteiligten Jugendlichen

Therapiezentrum für sexuell missbrauchte Kinder PREDA, Philippinen) und SpielerInnen der Theatergruppe DIE ZWIEFACHEN (ein Projekt der Schaubühne Berlin, das mit Jugendlichen aus betreuten Wohnprojekten arbeitet).

Ausgangspunkte für die Erarbeitung waren neben den Lebensgeschichten der Jugendlichen auch die unterschiedlichen Theaterformen der beteiligten Gruppen. Tatsache ist jedoch, dass ein deutscher Regisseur und das Wissen um ein Publikum in Deutschland Entscheidungen mitbestimmt haben, die in Südafrika oder auf den Philippinen vermutlich anders ausgefallen wären.

Ein „Dialog der Kulturen“, so das Resümee des Regisseurs, „muss in dieser Form als ein Prozess angesehen werden, der weder per se gesellschaftsverändernd ist, noch ein politisches Programm oder eine pädagogische Methode bedeutet. In diesem Prozess vollzieht sich vielmehr eine Schärfung der Selbst- und Fremdwahrnehmung der Beteiligten, aus der sich phantasievolles und selbstverantwortliches Handeln entwickelt. Der spielende Mensch verändert sich in seiner Beziehung zu sich selbst und zu der Lebenswelt anderer. Gerade in der Begegnung mit „dem Fremden“ wird das Eigene anders und damit stärker und differenzierter wahrgenommen. Andersartiges zu respektieren und Befremdliches wertschätzen zu können, ist allerdings eine Grundvoraussetzung für eine solche interkulturelle Begegnung. Dies macht gleichzeitig den Spannungszustand für die künstlerische Arbeit aus, die, wenn nicht eine gesellschaftsverändernde, so doch in hohem Maße eine gesellschaftsbildende Dimension hat.“



7. Ein Koordinationsprojekt für Theatergruppen aus unterschiedlichen Kontinenten ist die vom Büro für Kultur- und Medienprojekte und verschiedenen Kooperationspartnern seit dem Jahr 2000 jährlich durchgeführte „KINDERKULTUR-KARAWANE“. Jeweils 6-7 Jugendtheatergruppen aus verschiedenen Kontinenten sind für ca. vier Wochen nach Deutschland eingeladen, stellen ihr Programm in Schulen, Kirchen-, Kultur- und Jugendeinrichtungen vor und geben Workshops. Begegnungen zwischen Gastgebern und den Gruppen (u.a. Unterbringung der Gruppen in Gastfamilien) sind wichtiger Teil des Programms. Die Reaktionen aller aktiv Beteiligten zeigen, dass die Theaterproduktionen, obgleich sie ernste Themen beinhalten, unterhaltsam sind und in dieser Kombination Begegnung und Verständigung ermöglichen.

8. Das INTERNATIONALE STRASSENKINDER-ARCHIV wurde 1999 in Berlin mit einer Anschlagfinanzierung des Senats eingerichtet und ist ein Projekt der Gesellschaft für internationale Kultur- und Bildungsarbeit e.V. Es steht unter der Leitung von Dr. Dolly Conto Obregon, die mehrere Jahre auf den Straßen Lateinamerikas lebte, dort zum Thema Straßenkinder recherchierte und 1991 ihre Dissertation darüber schrieb. Das Archiv hält eine Fülle von Dokumentationen, Veröffentlichungen und Datenbanken bereit und dient in seiner einzigartigen Form als Anlaufstelle für Jugendliche, Streetworker, StudentInnen, WissenschaftlerInnen, JournalistInnen. Ziele sind der Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis, die Unterstützung von Projekten vor Ort und die Vernetzung von Aktivitäten. Zum Angebot zählen auch die Unterstützung von Wiedereingliederungshilfen für Straßenkinder und Jugendliche, die Durchführung von präventiven Maßnahmen, Öffentlichkeitsarbeit und Lobbyarbeit zum Thema Straßenkinder.

Die im Rahmen des Fachforums praktizierte kulturübergreifende Annäherung an diesen Theaterbereich ist verbunden mit der Erkenntnis, dass alle vorgestellten Theaterprojekte die eingangs angeführte Schnittstelle zwischen künstlerischer Arbeit und Sozialarbeit aufweisen. Die Rolle dieser Schnittstelle ist unterschiedlich definiert. Ob in den Theaterproduktionen künstlerische Ausdrucksformen oder sozialtherapeutische Elemente im Vordergrund stehen, wird über die jeweiligen Arbeitsansätze und Zielsetzungen bestimmt. Trotz vielfältiger Unterschiede wurde deutlich, dass die Theaterarbeit die Jugendlichen bei der Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Lebenssituation unter-



## Von „action theater“ bis „ZuschauSpieler“ & von Artaud, Antonin bis Zacharias, Wolfgang 2003 erscheint das erste Wörterbuch der Theaterpädagogik

stützt. Diese Feststellungen wissenschaftlich zu unterlegen, ist eine ehrgeizige und notwendige Zielsetzung. Mittelfristig sollen hier Ressourcen für die Einrichtung eines Forschungsauftrags geschaffen werden. Des Weiteren werden Möglichkeiten geprüft, Partnerschaften zwischen Theatern in Deutschland und Theaterprojekten aus Lateinamerika, Afrika u.a. zu vermitteln.

### Aufführungen/ Werkstätten/ Links:

23.05.-25.05.03, Hannover: Internationales Fachforum „Jugendwelten – Theaterformen“ in Kooperation mit schauspielhannover (Präsentation von Theaterprojekten und ihrer Produktionen, Werkstätten). Eingeladen sind ReferentInnen verschiedener internationaler Jugendaustausch- und Hilfsorganisationen, TheaterpädagogInnen und –wissenschaftler sowie Vertreter der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit.<sup>2</sup>

22.05. bis 28.06.03: Theatergruppen aus Indien, Ghana, Deutschland, USA, Bolivien und Thailand zu Gast in Niedersachsen. Aufführungen können gebucht, Auftritte und Workshops besucht werden.<sup>3</sup>

28.05.-21.05.03, Ökumenischer Kirchentag Berlin: Aufführungen, Open-Air-Auftritte und Work-

shops der Theaterprojekte von „Jugendwelten-Theaterformen“ im Kulturprogramm im Theaterzentrum Parochialkirche.<sup>4</sup>

www.oekt.de,  
www.kinderkulturkarawane.de,  
www.hajusom.de,  
www.strassenkinder-archiv.de

### Anmerkungen

1 Das Fachforum fand statt im Rahmen des 7. Welt-Kindertheater-Fests vom 19.-21.06.02 in Lingen/Ems, veranstaltet von der Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel & Theater (BAG), in Zusammenarbeit mit dem europäischen Zentrum der IATA/AITA und dem Ev. Zentrum für Medien Kunst Kultur Hannover unter der Leitung von Klaus Hoffmann.

2 Veranstalter: Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel & Theater e.V.; Zentrum für Medien, Kunst, Kultur der Ev.-luth. Landeskirche Hannover, Informationen s. Adressen der AutorInnen

3 Informationen beim Zentrum für Medien Kunst Kultur der Ev.-luth. Landeskirche Hannover (0511) 1241-220

4 Näheres unter [www.oekt.de](http://www.oekt.de), bei der BAG Spiel & Theater e.V. unter (0511) 458 17 99 und beim Zentrum für Medien Kunst Kultur der Ev.-luth. Landeskirche Hannover (0511) 1241-220

## Von „action theater“ bis „ZuschauSpieler“ & von Artaud, Antonin bis Zacharias, Wolfgang 2003 erscheint das erste Wörterbuch der Theaterpädagogik

Gerd Koch/Marianne Streisand

Für fast jedes Fachgebiet gibt es Fachlexika, Fachwörterbücher – weil sie der Praxis weiterhelfen, weil sie Theorie kompakt vermitteln und weil sie anzeigen, dass ein Fach, ein Thema, eine Tätigkeit zu einer Bedeutung gelangt ist, die nach einem Versuch der Zusammenfassung, nach einem Kompendium ruft. Ein Fach-Wörterbuch zeugt vom Selbstbewusstsein des Faches. Fach und Tätigkeitsfeld der Theaterpädagogik befindet sich gerade in den letzten Jahren in einem beachtlichen Aufschwung. Theaterpädagogik wird immer mehr als eigene Disziplin gewürdigt, in unterschiedlichen Organisationsweisen wahrgenommen und in Ausbildungsgängen nachgefragt.

Das jetzt im Erscheinen befindliche Fachwörterbuch wendet sich an interessierte, fach-kollegiale Leserinnen und Leser und an Personen, die sich in

einem argumentativen Kontext erst einmal einen informativen Zugang verschaffen wollen.

Das Wörterbuch der Theaterpädagogik gibt einen Überblick über die Vielfalt theaterpädagogischer Ansätze, Methoden, Verfahrensweisen, deren theoretischen Ausformulierungen und Geschichte(n). Es zeichnet Querverbindungen zu anderen Fächern, Disziplinen und Praxisfeldern und versucht von Fall zu Fall, unterschiedliche Entwicklungen in den ehemals beiden deutschen Staaten zu berücksichtigen. Zugleich sind Thematiken in Stichworten aufgenommen worden, die in internationalen Diskursen bedeutsam sind und die gewissermaßen zum allgemeinen theaterpädagogischen Wissensbestand gehören sollten, der sich jeweils spezifisch auf ‚mutter-/national-sprachlicher‘ Ebene realisiert.



## Von „action theater“ bis „ZuschauSpieler“ & von Artaud, Antonin bis Zacharias, Wolfgang 2003 erscheint das erste Wörterbuch der Theaterpädagogik

### ExpertInnen = Wörterbuch-AutorInnen

Das erste deutschsprachige Wörterbuch der Theaterpädagogik umfaßt 299 Einträge, die sich in fachliche Stichworte und Kurz-Biographien von Personen, die für die Herausbildung der Theaterpädagogik wichtig sind, aufteilen. Geschrieben wurden die Stichwort-Beiträge von 140 Expertinnen und Experten der Theaterpädagogik, die Leserinnen und Lesern der KORRESPONDENZEN nicht ganz unbekannt sein dürften. Die Autorinnen und Autoren der Stichwort-Beiträge stammen zumeist aus dem deutschen theaterpädagogischen Hintergrund. Es sind jedoch schon jetzt AutorInnen aus Belgien, Irland, Kanada, Österreich, der Schweiz, den USA vertreten. Die Herausgeber-schaft haben Marianne Streisand und Gerd Koch übernommen. Unterstützt wurden sie von den weiteren Mitarbeiterinnen der „Arbeitsstelle Theaterpädagogik“ an der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin: Frank König (Lektorat), Gabi Beier, Kathrin Meß, Gabriela Naumann, Anja Sczilinski.

Die Stichwort-Autorinnen und -Autoren entstammen unterschiedlichen Disziplinen. Das ist dem Gegenstand der Theaterpädagogik in Theorie und Praxis angemessen, die sich z.T. noch als eine Integrations-Disziplin, -Wissenschaft und -Praxis darstellt. Die Autorinnen und Autoren wählen den Zugang zur Gestaltung ihres Stichworts aus den Grundlagen ihres jeweiligen Faches; sie wahren dessen Eigenkraft und haben in der Regel zusätzlich ein dynamisches und weites Verständnis davon, so daß sie zwischen den Polen Theater und Pädagogik sowie den angrenzenden Disziplinen kompetent vermitteln können.

### Aufbau des Wörterbuch der Theaterpädagogik

Ein Wörterbuch unterscheidet sich vom Lexikon wie vom Handbuch bzw. einer Handreichung. Seine Schreibweise liegt gewissermaßen dazwischen. Will ein Lexikon kurz und knapp (vermeintlich) gesichertes Wissen definitorisch zu fassen versuchen, so will traditionell ein Handbuch/eine Handreichung der unmittelbaren Anwendung dienen. Ein Wörterbuch liegt etwa zwischen diesen beiden Ansätzen: Es will Fakten liefern, diese aber in einen historischen Ableitungszusammenhang stellen und Kontroversen (in Theorie und Praxis) skizzieren sowie Literatur zur eigenen weiteren Verständigung liefern. In der Regel sind alle Fachbeiträge des Wörterbuch der Theaterpädago-

gik in dieser Weise abgefasst worden. Gedanklicher Ausgangspunkt war immer die Aktualität des Phänomens; es ging aber darum, den gegenwärtigen Stand geschichtlich zu sehen.

Die Herausgeber erhoffen sich mit diesem Wörterbuch, den begonnenen Dialog zwischen den Disziplinen, die das weite Feld Theaterpädagogik konstituieren bzw. in dieses hinein reichen, weiter zu fördern. Einige Phänomene sind jedoch noch so unsicher zwischen den beiden Polen Theater und Pädagogik angesiedelt, dass wir es für richtig angesehen haben, den Verfasserinnen und Verfassern zu empfehlen, einen mehr essayistischen, d. h. einen versuchenden(!), versuchsweisen Zugriff beim Abfassen ihres Stichworts zu wählen.

*Innerhalb* eines jeden Stichworts sind Verweise auf andere Stichworte des Wörterbuchs mit > gekennzeichnet. *Unter* jeden Beitrag haben Herausgeber und Herausgeberin *mögliche*, die Thematik erweiternde Stichwort-Verweise angefügt, so dass ein integratives Lesen ermöglicht wird. Dem dreifachen Verständnis von Stichwort wird damit Genüge getan: Stichwörter sind Suchbegriffe in Nachschlagewerken; ein Stichwort ist das Wort, auf das hin eine Schauspielerin oder ein Schauspieler einsetzen muss; Stichwörter sind markierte Begriffe in der Rhetorik. Gemeinsam ist allen, dass sie sich in der Praxis bewähren müssen. Die dem Buch beigelegte CD-ROM soll dies unterstützen und ein fachliches Arbeiten erleichtern.

Die *Kurz-Biographien* von Personen, die uns für die Etablierung unseres Faches wichtig erscheinen, sind nicht separat plaziert, sondern in die alphabetische Reihenfolge aller Stichworte integriert worden und haben auch im Text sowie im Anhang Verweise auf andere Beiträge des Wörterbuchs. Die Herausgeberin und der Herausgeber haben sich von dem Gedanken leiten lassen, dass BenutzerInnen sowohl einen biographisch-personellen wie einen fachlich-systematischen Zugang zur Arbeit mit diesem Wörterbuch wählen können. Jede Kurz-Biographie gibt zuerst in wenigen Zeilen ein biographisches Gerüst der vorgestellten Person, es wird dann eine prägnante Formulierung ihrer theaterpädagogischen Position geliefert. Dann folgen Angaben von Publikationen der Person und daran anschließend Literatur über sie – immer in Bezug auf Theaterpädagogik. Um schwierigen Fragen einer Wertung der Bedeutung einzelner Persönlichkeiten für Geschichte und Gegenwart des Faches zu entgehen, wurden alle Kurz-Biographien in der Zeichenzahl strikt begrenzt. Hier besteht im übrigen noch eine Aufgabe für die Forschung: Das Schreiben der Geschichte der



## Rezensionen

Theaterpädagogik in den Tätigkeiten ihrer ProtagonistInnen.

Mit gewisser Vorsicht sind Herausgeberin und Herausgeber an die Aufnahme von punktuellen Arbeitsbereichen, Feldern und/oder Trägern von Theaterpädagogik herangegangen, da die sich häufig wandeln. Es wurde nur eine exemplarische Auswahl getroffen. Durch Überblicksartikel historischer und systematischer Art wurde dem Bedürfnis, hier mehr zu erfahren, nachgekommen.

Die den jeweiligen Stichworten angefügten Literaturhinweise sollen die Ausführungen in den Stichworten belegen und auch über sie hinaus weisen. In einigen Fällen sind Internet-Adressen zur Informationsbeschaffung eingefügt worden.

## Bezugsmöglichkeiten

Das Wörterbuch der Theaterpädagogik (herausgegeben von Gerd Koch und Marianne Streisand) erscheint 2003 im Schibri-Verlag, der auch die KORRESPONDENZEN verlegerisch betreut. Es ist im Buchhandel erhältlich (ISBN 3-928878-48-3).

Bis zum 1.7.2003 gilt bei Vorbestellungen im Schibri-Verlag ein Subscriptions-Preis für das Buch von 20,- Euro, späterer Ladenpreis 25,- Euro. Buch + CD sind erhältlich für 25,- Euro, später 30,- Euro.

## Rezensionen

Felix Strasser: *Figurentheater in der Grundschule. Handbuch für Theorie und Praxis*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2002, 16,- € (incl. Versand) (ISBN 3-89676-549-3)

(Beim Verlag zu bestellen: Wilhelmstr. 13, 73666 Baltmannsweiler, Fax: 07153-48761)

Vor gut einem Jahr fand an der Universität Osnabrück im Fach Spiel und Bühne zusammen mit der *Ständigen Konferenz Spiel und Theater an deutschen Hochschulen* das Symposium *bildertheater* statt. Es ging dabei um Theaterformen, die eng mit bildnerischen Prozessen verbunden sind: Figurenspiel, Maskenspiel, Materialtheater und szenischer Raum. Diskutiert wurde u.a. der Einfluss des Materials und des Bauprinzips im Gestaltungsvorgang, die Verbindung von Bauprozess und Spielprozess, wie sich also aus gebauten Figuren ein Spiel entwickelt, die Spezifik des Figurentheaters im Vergleich zu anderen Formen des Bildertheaters, d.h. die indirekt instrumentale Darstellung, nicht die direkt aktionale wie im Schauspiel. „Die ideale Rolle (Rollenfigur) wird nicht, wie im Schauspiel, vom Darsteller selbst verkörpert, sondern von einem funktional gestalteten Material (Theaterfigur), das von einem funktional agierenden Figurenspieler (Rollenträger) dargestellt wird.“ (Werner Knoedgen) [siehe auch „bilder theater osnabrück“, in: *Korrespondenzen* H. 39]

In diesem Kontext eines zunehmenden Interesses am Bildertheater steht auch die

vorliegende Publikation, vom Verfasser etwas gewagt „Handbuch“ genannt, als deren Adressat im Vorwort „Menschen in sozialen Berufen, Mitarbeiter in Kulturvereinen. Leiter von Ferienfreizeiten, (...) Eltern, Studenten und vor allem Lehrer und Menschen in anderen pädagogischen Berufen“ (S. 1) genannt werden. Dieser weite Kreis von Lesern kann sicherlich Nutzen aus der Lektüre ziehen, aber letztlich ist der wirklich angesprochene Personenkreis doch erheblich kleiner: es handelt sich um ein „Figurentheater in der Grundschule“, wie es ja auch im Titel heißt.

Strassers Text ist dreigeteilt; etwa die Hälfte befasst sich mit pädagogischen Grundlegungen und deren Bedeutung, ein gutes Viertel stellt das Projekt „Geist oder Kürbis“ an einer Grundschule dar und im letzten Teil werden in einem Anhang drei Unterrichtsentwürfe im Fach Deutsch, Heimat- und Sachunterricht und Anfangsunterricht beschrieben. Im ersten Teil werden dem Leser zusammenfassend bzw. überblicksartig szenisches und mediales Spiel im Unterricht, eine Klärung des Begriffs Figurentheater, ein historischer Abriss des Figurenspiels, die verschiedenen Spielfiguren sowie die Arten und Formen (geschlossen, offen, halboffen) des Figurenspiels präsentiert. Es folgen kurze Ausführungen zum erfahrungsbezogenen Unterricht vor allem nach Scheller, Hinweise auf den symbolischen Interaktio-

nismus und die pädagogische Bedeutung von Kindern als Spieler und Zuschauer. Allgemeine Anmerkungen zum Bildungsplan von Baden-Württemberg und konkrete Anleitungen zu Bühne und Beleuchtung schließen das Kapitel „Pädagogische Grundlegungen und deren Bedeutung“ ab. Die einzelnen Unterkapitel sind sehr unterschiedlich in ihrer Relevanz, insgesamt geben sie zwar gute Einblicke, bleiben aber doch zumeist auf Informationsvermittlung reduziert. Eine intensive „Grundlegung“ im Sinne von Theorie-Diskussion und kritischer Analyse findet nur punktuell statt. Die schon angesprochene Didaktisierung, die sich auch im Layout, in den anschaulichen Fotos, den etwas naiven Zeichnungen und dem „Männchen“ in Informationskästen mit seinen guten Ratschlägen zeigt, setzt sich verstärkt in der Beschreibung des Projekts „Geist oder Kürbiskern“ fort. Strasser beschreibt Improvisationsspiele als Einstieg in die Arbeit, die Entstehung von Puppen, die Textarbeit, das Aufführungstraining sowie schließlich Bühne, Raum, Beleuchtung/Technik, Öffentlichkeitsarbeit und zuletzt die Aufführung. Typisch für Strassers Vorgehensweise ist es, dass unter dem viel versprechenden Titel „Gesamtreflexion“ vor allem eine tabellarische Auflistung der „Meinungen der Schüler“ zusammengetragen wird, erneut viel Information und Anwendungswissen, aber kein distanzierter Blick, keine kritische Gesamtschau auf die eigene Arbeit.



Das „kleine Abenteuer“ Figurentheater, von dem Strasser selbst in der „abschließenden Bewertung“ spricht (S. 157) wird als Abenteuer nur stückweise sichtbar; Spurensuche, Experiment und Experience/Erfahrung werden weder besonders betont noch eingehend reflektiert, Theater, Pädagogik und Theaterpädagogik erscheinen kaum als offener Prozess, statt dessen sehr stark als planbares Vorgehen im schulischen Rahmen. Dass „Grundschulkinder Figuren bauen und daraus Stücke entwickeln“, wie es in dem eingangs erwähnten Symposium diskutiert wurde; Neugier und Überraschung also, scheinen mir trotz aller Betonung der Kreativität der Schüler angesichts von Stundenablauf im Minutentakt, Stundenzielen und Arbeitsblättern zu wenig beachtet. Strasser hat sicherlich ein hilfreiches Buch für den Grundschullehrer vorgelegt, der „sich autodidaktisch in den Bereich Figurentheater“ einarbeiten und seine neuen Kenntnisse praktisch umsetzen will, wie es auf dem Rückumschlag heißt, aber für Figurentheater im weiteren pädagogischen Kontext und die Reflexion auf seine Relevanz bleibt die Darstellung zu eng auf Grundschule, Unterricht und Didaktik bezogen.

Florian Vaßen

**Aufgelesen: 4 oder mehr Bücher, die man/frau beachten/befragen sollte**

Geesche Wartemann: *Theater der Erfahrungen. Authentizität als Forderung und als Darstellungsform.* Hildesheim 2002.

Geesche Wartemann bringt gleich im Titel ihrer Untersuchung Begriffe unter, die immer wieder im Feld der Theaterpädagogik, aber auch im Kunsttheater und in der performance-Szene auftauchen und dort beackert werden – oder um im Bild des Feldes, des Ackers zu bleiben: Authentizität und Erfahrung werden als wahrer Dünger erwartet (siehe: Forderung!) für die brachliegende (Theater-)Landschaft. Warum das ist, was exemplarisch herauskommen kann (siehe: Darstellungsform(en)!) – Geesche Wartemanns Buch ist ein sehr passender Diskussionspartner, das die Tendenz einer „sozialen Ästhetik“ artikuliert. Man/frau greife zu und diskutiere mit (auch in den Spalten dieser Zeitschrift!)

Michael Drechsler (Hg.): *Preußens Toleranz. Zur Integration von Minderheiten in Geschichte und Gegenwart.* Berlin 2002.

Manchmal *versteckt* sich theaterpädagogisch Sinnvolles in Büchern/Publikationen/Mate-

rialsammlungen oder zum Beispiel im Bundesanzeiger: Dort werden die Bundestagsdebatten abgedruckt: Wahrlich schon (fast) fertige Theaterstücke mit Regieanweisungen („Beifall von rechts“, „Lachen“, Zwischenruf des Bundestagspräsidenten). Das hier angezeigte Buch zum sog. Preußen-Jahr 2001 ist auch solch ein Buch, in dem sich etwas für Theaterleute versteckt: Zuerst einmal einiges an Material, was genutzt werden kann als Steinbruch (Festschriften – auch regionale, lokale – sind da besonders lohnend, weil sie sehr unterschiedliche Text- und Materialsorten vereinen). In diesem Buch sind hervorzuheben: Szenenfolgen zur Toleranz – einst und jetzt – und: „Text- und Ideenwerkstatt“ (Claus Mischo), „Blickpunkt Toleranz. Eine Lesung mit Musik“ (Michael Drechsler), Stadtrundgang mit Karte (Christian Meyer/Thomas Friedrich). Ebenfalls als Material nützlich für theaterpädagogische Arbeit sind für mich (etwas plakativ gesagt) „oral history“-Bücher, wie etwa der Band von Beate Meyer: „Goldfasane“ und „Nazissen“. Die NSDAP im ehemals „roten“ Stadtteil Hamburg-Eimsbüttel. Hamburg 2002. Oder man schaue in den mittlerweile schon 3. Band mit „Schubladentexten aus der DDR“ (also solchen Texten, die zwar in der DDR geschrieben wurden, aber nicht das Licht der Öffentlichkeit erreichen konnten): Torsten Hilde/Dieter Winker (Hg.): *Manchmal habe ich Angst.* Berlin 2002. Sehr geeignet das alles für Lesebühnen/Szenische Lesungen/Lesetheater.

Rolf Schwendter: *Lesetheater.* St. Peter am Wimberg/Wien 2002.

Das Buch von Rolf Schwendter bedeutet mir dreierlei: Eine Art Erholung, weil an die sog. kleinen, mobilen und schnell machbaren Formen von Theater erinnert wird, nämlich an das Lesen von Szenen. Zweite Bedeutung für mich: Ein Buch, das vor einiger Zeit im Zusammenhang der Gesellschaft für Theaterpädagogik und der Lingener Ausbildung erschien, wird in speziellen Teilen (Zeitungstheater) durch Rolf Schwendter weitergestrickt. Er bezieht sich nämlich auf „Gebraucht das Theater“, herausgegeben von Bernd Ruping u. a., zu Augusto Boals Ansatz. Ein dritter Grund, das Buch gerne in die Hand zu nehmen: 1979 konnte ich Rolf Schwendter als Sprecher/Spieler für eine theaterpädagogische Aktion gewinnen: Ich hatte Brechts „Flüchtlingsgespräche“ so zurechtgestutzt, dass die politische Sozialisation von zwei verschiedenen Menschen herauskam (vgl. Gerd Koch/Volkhard Brandes (Hg.): *Erfahrungen.* Offenbach 1980; noch

über den Materialis Verlag in Frankfurt am Main zu beziehen). Rolf Schwendter las und spielte den Kalle (dass Rolf Schwendter lange in Wien Theater gemacht hat, dann mit seiner Blechtrommel als Sänger auftrat und Professor für Devianzforschung in Kassel ist, muß älteren LeserInnen nicht gesagt werden: Rolf Schwendter ist fast ein Modell für Allseitigkeit; denn ein Kochbuch hat er auch geschrieben, ohne ihn gäb' es die Sozialpolitische Gesellschaft nicht und er betreibt mit anderen ein offenes Wohnzimmer in Kassel, wo Lesetheater stattfinden kann).

Thomas Oberender/Ulrike Haß (Hg.): *Gott gegen Geld. Zur Zukunft des Politischen.* Berlin 2002

Das Schauspielhaus Bochum und die Ruhr-Universität Bochum haben sich zusammengetan, um sich aus Theater-Kunst und wissenschaftlicher Reflexion heraus dem Thema „Amerikas Traum und Trauma“ (S. 11 ff.) nach dem 11. 9. 2001 zu widmen. Eine Herausforderung – auch – ans Theater-spiel von heute: Wie können wir, wenn wir Theater machen, Zeitgenossenschaft zeigen? Ein Lesebuch, das Geschichte und Gesellschaft und Mentalitäten wie Texte quer zu lesen versteht und es empfiehlt.

Gerd Koch

Die KUNST zu LEBEN  
Theatralisierung von Lehr- und Lernprozessen Ein Unterrichtsfilm © 2001

Theater gilt vielen als die menschlichste aller Künste: Ganz ohne Menschen kann man sich Theater nicht vorstellen – seien es die Schauspielerinnen und Schauspieler oder sei es das Publikum.

Theater geht auch nicht ohne Körper (vgl. Gerd Koch/Gabriela Naumann/Florian Vaßen (Hrsg.): *Ohne Körper geht nichts. Neue pädagogische Perspektiven – erscheinen im SCHIBRI Verlag.*)

Menschliches Lernen ist schon ganz früh ein szenischer, ein theatraler Vorgang: Noch bevor wir reden, schauen wir, imitieren wir. Teatron – Schauplatz. Theatrum Mundi – Theater (der) Welt. Theoria – Anschauung. Auch: Experimentum Mundi (so nannte der konkret-utopische Philosoph Ernst Bloch sein Hauptwerk).

Reformen auch in der Schulpädagogik haben immer wieder zum Lern- und Lehrmodell des Theaters geschaut: Da ging es doch etwas anders zu! Könnte es nicht auch



## Rezensionen

in der Schule als Institution etwas anders zugehen?!

„Der Ansatz beim Szenischen, bei der Arbeit von Subjekten an der Konstitution ihrer Erfahrungswelt kostet mehr Zeit als die Beschränkung auf den reinen Inhalt. Das gilt sowohl für die Forschungspraxis als auch und vor allem für die ihr vorgelagerte Erziehungs- und Lernpraxis. Probieren, Umwege, Irrwege bei der Erforschung der neuralgischen Punkte und Phasen von Lernprozessen sind nicht als Zeitverlust zu verbuchen.“ (Horst Rumpf 1979).

Der Stückeschreiber (und Poet dazu) Bertolt Brecht entwickelte Lehrstücke (alle im übrigen integral mit Musik versehen). Für eine englische Übersetzung wählte er das Wort "learning play" und "learning" übersetzt "The Oxford Paperback Dictionary" so: "learning knowledge obtained by study", man findet auch: "learning is knowledge by experience". Also: Kein erhobener Zeigefinger, sondern ein Teilhaben, ein Bemühen, ein Mitmachen, eine Tätigkeit und hier eine in Kommunikation mit anderen ganz direkt als SpielerIn, AkteurIn und zugleich auch zuschauende Person. Der brasilianische Theaterreformer Augusto Boal führt den "actor" nahe an den "spectator" heran und bildet der theaterpädagogisch sinnvolle Kunst(!)wort "spectator"/Zuschauer.

Der alte Mann der deutschsprachigen Theaterszene, der Weltenbürger George Tabori, weiß von der Leistungsfähigkeit des Theaters prägnant zu sprechen: "Das Theater ist weder Klinik noch Leichenschauhaus. Es kann einiges ganz gut und gewiss besser als, sagen wir, die Medizin oder die Soziologie, ganz zu schweigen von der Ganovenkunst der Politik. Verständlich, daß diese Disziplinen aus der Zauberkiste unserer Kunst stibitzen. Wenn Schwachköpfe und Spießer die Impotenz des Theaters beweisen, nur weil seine Wirkung nicht gemessen werden kann wie die von Gewehren oder Abführpillen, tun mir diese blinden armen Schweine leid." (George Tabori 1993)

Professor Dr. Gerd Koch spricht im Video-Film "Die KUNST zu LEBEN. Theatralisierung von Lehr- und Lernprozessen" über die Kraft des Theatralen, Leben zu meistern, manchem Elend auf die Spur zu kommen, Protest anzumelden, Phantasien und Hoffnungen ästhetisch zu gestalten (hier bezieht er sich auf Ernst Bloch, den Philosophen des "Prinzip Hoffnung"). Lehren und Lernen/Lernen und Lehren ist im nicht eine nur auf die Schule als Lernort bzw. auf das Theater als Lern- und Erfah-

rungsort bezogene Aktivität, sondern sie ist ihm eine allen zugängliche Kraft, die gerade durch Theatralisierung zugleich zum eigenen Selbst wie zum anderen kommen kann.

Die ebenfalls im SCHIBRI Verlag erscheinende "Zeitschrift für Theaterpädagogik" KORRESPONDENZEN (ISSN 0941-2107) hat sich mit Heft 37 (2000) dem Schwerpunkt „Lebenskunst als theaterpädagogische Leitidee“ gewidmet. Die Hefte 38 (2001) und 39 (2001) gehen nochmals erweiternd und kritisch auf dieses Thema ein.

## Zum Autor

Prof. Dr. Gerd Koch, geb. 1941, ist Diplom-Pädagoge und hat das Lehrereexamen. Er ist seit 1981 Hochschullehrer für Pädagogik/ Soziale Kulturarbeit (mit dem Schwerpunkt Theater) an der Alice-Salomon-Fachhochschule in Berlin. Seit Jahren ist er 1. Vorsitzender der Gesellschaft für Theaterpädagogik und Mit-Herausgeber der „Zeitschrift für Theaterpädagogik“ KORRESPONDENZEN, die 2002 im 18. Jahrgang erscheint. Zahlreiche Aufsätze und Rezensionen zur sozialen Kulturarbeit und Theaterpädagogik und zur politischen Bildungsarbeit und zur Kulturgeschichte. Zuletzt erschienen von ihm: U-Topoi. Ästhetik und politische Praxis bei Ernst Bloch (hrsg. zusammen mit Rainer E. Zimmermann). Mössingen-Talheim 1996. Wechselspiel: KörperTheater-Erfahrung (hrsg. zusammen mit Florian Vaßen und Gabriela Naumann). Frankfurt am Main 1998. MASSNEHMEN. Bertolt Brecht/Hanns Eislers Lehrstück DIE MASSNAHME. Kontroverse. Perspektive. Praxis. Köthen/Berlin 1999. Ohne Körper geht nichts. Lernen in neuen Kontexten (hrsg. zusammen mit Gabriela Naumann und Florian Vaßen). Berlin/Milow 1999/2000. Zusammen mit Marianne Streisand ist Gerd Koch Herausgeber des im SCHIBRI-Verlag erscheinenden „Wörterbuchs der Theaterpädagogik“ (in Vorbereitung für 2003)

Der Video-Film „Die KUNST zu LEBEN. Theatralisierung von Lehr- und Lernprozessen“ entstand mit Unterstützung des Video-Studios der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin (Schnitt: Immo Schönborn). Idee und Realisation: Laszlo Kornitzer. Dauer des Films: ca. 47 Minuten (VHS).

Preis: EURO (D) 14,90 – zusammen mit dem Buch: Gerd Koch u. a.: Theatralisierung von Lehr-Lernprozessen (ISBN 3-928878-28-x), 250 Seiten: EURO (D) 23,50.

Verlag: SCHIBRI-Verlag, www.schibri.de, Schibri-Verlag@t-online.de

Florian Vaßen

Horacio Czertok, Teatro Nucleo – Expeditionen zur Utopie, Brandes&Apsel Verlag, Frankfurt/M 2002  
Theater der freien Räume

„Wir gehen auf die Menschen zu, denn wir wollen sie dort antreffen, wo sie leben, in ihren Stadtteilen, Dörfern und Städten. Wir feiern das Leben und die Kultur, den Zusammenhalt und die Solidarität und tragen dazu bei, dass die Kunst des Theaters dort wiederauflebt, wo sie entstanden ist – auf Straßen und Plätzen.“ So die Selbstauskunft der Theatertruppe „Teatro Nucleo“ im Internetauftritt. (vergl. www.kulturkontor-palm.de/teatronucleo vom 19. 2. 2003) Dort fällt auch die oben genannte Überschrift sofort auf. Sie signalisiert in vielerlei Hinsicht Anspruch und Realität dieser ungewöhnlichen Theatergruppe, die die befreiende Kraft des Theaterspiels erforscht, erprobt und verwirklicht (hat). Teatro Nucleo existiert seit 1974 als Internationale Werkstatt für die Kunst des Schauspielers. Die Gruppe, die in Argentinien gegründet worden ist, lebt und arbeitet seit 1978 in Ferrara/Italien. Seitdem präsentiert sie regelmäßig ihre internationalen Produktionen und initiiert grenzüberschreitende Projekte mit dem Ziel, politische und kulturelle Barrieren zu überwinden. Nunmehr liegt eine schöne, spannend und anschaulich geschriebene Dokumentation über diese Theatergruppe auch in Deutsch vor, und jede Zeile atmet den Geist der Freiheit und des lebendigen Widerstehens und wieder Stehens, des Aufrichtens, des aufrechten Ganges aufgrund des Theaterspiels. Schon die Chronik dieses Theaters, die man am Schluss des Buches aufgeblättert bekommt, zeigt die Lebenskraft dieser Gruppe und die Dynamik ihres Theaterverständnisses: Die kulturelle Aktion ist mit der sozialen Realität unmittelbar verknüpft, steht in Konfrontation und Auseinandersetzung mit ihr und fördert die Emanzipation, das Wachstum der Spieler/innen und der Zuschauer/innen. In dem ersten Kapitel „Thesen und Erfahrungen“ manifestiert sich der grundlegende Theateransatz: Theater als Fiktion, die gestattet, Zugang zu den Ursprüngen zu gewinnen, dem Denken in Bildern, dem mythischen Denken, ohne dass damit einem Irrationalismus das Wort geredet wird.



Das Theater erlaubt „unerhörte Gesten und Verhaltensweisen auszuprobieren...“, die man im Alltag lieber für sich behält“ (S. 61).

„Die Schauspieler erforschen ihre innere Welt und schöpfen daraus Bilder und Impulse. Ihre Arbeit ist einerseits rational beim Aufbau der Dramaturgie, mit der Fragmente der Realität und Produkte der Imagination verknüpft werden, andererseits emotional, da die Elemente jener Dramaturgie eine Entsprechung in ihren Gefühlen haben.“ (S. 78)

Wie solche Schauspieler/innenarbeit konkret aussieht, wird beeindruckend in dem zweiten Kapitel „Die Methode, von der Legende zur Praxis“ dokumentiert. Aber wie auch im ersten Kapitel gehen diese Ausführungen Hand in Hand mit Reflexionen, die ihre Quellen in vielfältigen Wissenschaften haben – von der Theaterwissenschaft über die Sozialwissenschaft und Psychologie bis hin zur Physiologie.

*Theater als Spiel fordert und fördert die Freiheit und erfordert die ganze Person des/der Schauspielers/-spielerin. „In der Vorbereitung hat der Schauspieler so viel wie möglich über die Situation zusammengetragen, mit der er später konfrontiert sein wird. Um die Probleme zu lösen, die dann auftreten, wird er nicht gezwungen sein, etwas vorzutäuschen, zu Tricks oder Lügen zu greifen, etwas zu erfinden.“ (S. 120) Das Ergebnis der ‚Methode‘ ist eine organische und ganzheitliche Bühnenpräsenz.*

Nur so kann sich das Theater gegenüber der Gesellschaft „als eine Art Injektion, als Provokation verhalten. Es gibt der Verrücktheit eine Bühne, hier darf passieren, was sonst nicht passieren darf, oder was man nicht möchte, dass es passiert. Das Theater bietet einen Ort des Nachdenkens über das, was gerade geschieht, des Nachdenkens über die Beziehung zwischen dem, was gerade ist und der Geschichte. Der Ort der Täuschung, der Fiktion, kann zur Antenne des Publikums selbst werden, zur Projektion

seiner Wünsche und Ängste, und des Humors. Das Theater benutzt die Bereitschaft des Zuschauers, eigene Teile, Teile von sich selbst zu beobachten, die durch das Schauspiel sichtbar gemacht werden. Was wollen Theaterleute beim Zuschauer erreichen? Sie wollen, dass er sich selbst kennen lernt, dass er Bewusstheit erlangt über sich selbst. Noch immer trägt das Theater diese unglaubliche Kraft in sich, wenn es seine Verbindung zu seinen Wurzeln nicht verloren hat.“ (S. 191)

Es wäre reizvoll, Parallelen und Verwandtschaft zu dem Theateransatz des großen alten Theatermannes George Tabori aufzuspüren.

„Teatro Nucleo“ gastiert folgerichtig als „Theater im Freien“ – so der Titel eines weiteren Kapitels – gegen das „behauste“ Theater die Ursprünge des Theaters aufnehmend und neu deutend. Beeindruckende Berichte und Bilder von Aufführungen im Freien wecken die Lust, dieser Truppe zuzuschauen zu können, wenn es sich irgend ergibt, und damit eine Ahnung zu bekommen, was es heißt, die Ganzheitlichkeit menschlichen Seins und Handelns ernst zu nehmen.

Konsequent ist natürlich ebenfalls, dass neben den künstlerischen Prozessen und Produktionen auch die therapeutische und pädagogische Arbeit verfolgt worden ist. Sie wird in verschiedenen Kapiteln erinnernd dokumentiert und reflektiert. Dabei zeigt sich der zutiefst humane Ansatz eines Theaterverstehens, Menschen bewusster, vollständiger, harmonischer werden zu lassen. Dieses Buch, das aus der Sicht des Theoretikers, Forschers und Künstlers Horacio Czertok geschrieben worden ist, ist insgesamt ein sinnliches, lebendiges Werk, das auch durch die fundierten Theorien dem Kopf etwas abverlangt. Dem Herausgeber Klaus Liebig sei gedankt, dass es jetzt in deutscher Übersetzung vorliegt – mit einem äußerst respektvollen und wertschätzenden

Vorwort von Gerd Koch versehen. Ein anspruchsvolles, doch gut lesbares, spannendes Buch, das zeigt, wie Theater jenseits der offiziellen sog. großen Häuser ein- und ergreifend wirkt – auch eine anregende Quelle für das theaterpädagogische Selbstverständnis und die theaterpädagogische Praxis. Ein Buch, in dem ein freies und befreiendes Theater aufleuchtet.

Felix Zulechner

## Darstellen und Gestalten „Wir können nicht mehr miteinander reden.“

(Aus Brechts Keunergeschichten)

Dieser Satz, einmal ausgesprochen, wird ein Zeichen, ein Drehpunkt, ein Ausgangspunkt, um  
 Mißkommunikation zu beenden, Verständigungsübungen anzuzetteln, sich von eingefahrenen Muster  
 oder einen ganzen Theaterabend gegenüberlich zu gestalten.



Das vorliegende Buch enthält nicht nur methodische Beschreibungen, Erfahrungsberichte und Anregungen für derartig initiierte Prozesse, sondern gibt umfassend Auskunft über einen zweijährigen Lehrerbildungsprozess zum „Darstellenden Spiel“ im Modellversuch an der Universität Greifswald.

ISBN: 3-928878-97-2  
 343 Seiten, 1998, 14,90 €

**Schibri-Verlag**  
 Tel. 039753/22757  
 Fax: 039753/22583  
 e-mail: Schibri-Verlag@t-online.de



## Ankündigungen/Mitteilungen

### **BERUFSBEGLEITENDE AUFBAU-FORTBILDUNG THEATERPÄDAGOGE / THEATERPÄDAGOGIN BuT anerkannt vom Bundesverband Theaterpädagogik BuT**

#### **KONZEPT**

Unsere Fortbildung will umfassend für die eigenverantwortliche Durchführung komplexer theaterpädagogischer Vorhaben qualifizieren. Dabei geht es um die Weiterentwicklung der künstlerisch-fachlichen und der pädagogisch-didaktischen Kompetenzen, die unabdingbar sind für die eigene Inszenierungs- und Anleitungstätigkeit. Im Zentrum dieser Ausbildung steht – neben der Vertiefung der Kenntnisse in Körper-/Stimmarbeit, Schauspiel und Regie – das Theater im Verhältnis zu den anderen Künsten [Tanz, bildende Kunst, Performance, Musik und Medien].

#### **DAS INSTITUT**

Das Off-Theater – das theater- und tanzpädagogische Zentrum für Neuss und Düsseldorf – besteht seit 1994. Das Off-Theater wird vom Bundesverband Theaterpädagogik (BuT) als Bildungsinstitut empfohlen und hat bisher dreizehn theaterpädagogische Fortbildungen durchgeführt. Auch unsere Aufbaufortbildung zum/zur „Theaterpädagogen/in [BuT]“ ist vom Bundesverband Theaterpädagogik anerkannt.

#### **VORAUSSETZUNGEN**

Eigene Spiel- und Anleitungserfahrungen, die in etwa den Inhalten der Grundlagenfortbildung (Modul 1 - 600 Unterrichtsstunden) entsprechen.

#### **ZIELE**

- Vertiefung der eigenen Wahrnehmungs-, Ausdrucks- und Darstellungsfähigkeit
- Fundierte Anwendung von Schauspiel- und Regie-Techniken
- Erweiterte Kenntnis verschiedener Theatergenres, Stilmittel sowie der anderen Kunstformen
- Vertiefte Kenntnisse in Dramaturgie und Theatertheorie
- Einblick in theaterpädagogische Grundfragen, Methoden und Arbeitsfelder
- Kenntnis der Grundlagen von Öffentlichkeitsarbeit/PR und Kulturmanagement
- Befähigung zur selbständigen Durchführung komplexer theaterpädagogischer Projekte
- Reflexion der eigenen theaterpädagogischen Praxis

**BEGINN:** 03.05.2003 – **ENDE:** 12.03.2005

**Struktur:** 22 Wochenenden, 14 zusätzliche einzelne Arbeitstage, 2 Bildungswochen, Kleingruppentreffen, angeleitetes Inszenierungsprojekt

**Umfang:** 1100 Unterrichtsstunden in 2 Jahren

**ABSCHLUßZERTIFIKAT MIT DEM TITEL:** „THEATERPÄDAGOGE/IN BuT“

Bei Absolvierung aller erforderlichen Prüfungsbausteine, bei regelmäßiger Teilnahme, Absolvierung eines Praktikums (oder Projekts) sowie Mitwirkung beim gemeinsamen Aufführungsprojekt wird das vom Bundesverband Theaterpädagogik (BuT) anerkannte Zertifikat mit dem Titel „Theaterpädagoge/gin BuT“ verliehen.

#### **PRÜFUNGS-BAUSTEINE**

Bereits in früheren Fortbildungen absolvierte Bausteine – die Voraussetzung zur Anerkennung als Theaterpädagoge/gin BuT sind – wie Eigenprojekt, schriftlicher Projektbericht und Abschlusskolloquium können anerkannt werden.

#### **KOSTEN DER FORTBILDUNG**

Separate Anmeldegebühr: 150,00 € (deckt auch die Kosten für das Einführungsseminar)

Fortbildungskosten: 4.450,00 € (inkl. Unterbringung/Verpflegung im 1.Osterblock)

Informationen: Off-Theater e.V., Erftstr. 92, 41460 Neuss, Tel.: 02131/83319 - Email: info@off-theater.de

### **„Spiel- und Theaterpädagogik multimedial“ A 6681BY02-eine CD-ROM-Serie 1-4**

Projekt der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Bonn) beim *Institut für Pädagogik* in Zusammenarbeit mit dem *Institut für Theaterwissenschaft* der Universität München (01.04.2000-31.12.2002)

Leitungsteam: Prof. Dr. Dr. Herbert Tschamler/Elinor Lippert/Günter Frenzel

BLK-Rahmenprogramm: „Kulturelle Bildung im Medienzeitalter“ beim *Zentrum für Kulturforschung (Bonn)*

Gesprächspartner: Wolfram Lippert (Berlin)/Word: Learntec03-Wolf3/Im Januar 2003



### Theater und Neue Medien

Theaterpädagogik in den Grundlagen exemplarisch aufbereitet als **multimediale, interaktive Lernsoftware** für Selbststudium und Ausbildung an Schule, Hochschule und Trägern der Erwachsenenbildung sowie Theatern,

- als integriertes Arbeitsmodul im Lernverbund des **blended learning**, im Wechsel von Präsenz- und Medialphasen, Handlungs- und Textorientierung,
- als didaktisches Strukturelement für ein **Internet-Portal** Theaterpädagogik, ausbaufähig für theaterpädagogische Diskurse, Informationsaufbereitung und Gestaltungsimpulse,
- als **Forum** für einen gezielten Erfahrungsaustausch und Präsentation/kollektive Auswertung von Spielprojekten, Ausformung von Qualitätskriterien u.a.

Das **alte Medium Theater** und die **Neuen Medien** – hier offline wie online-Nutzung der CD-ROM- lassen sich gegenseitig auf ihre jeweiligen Potentiale ein, was die Prägekraft spezifischer Formate der CD-ROM auf theaterpädagogische Handlungsfelder ausmacht, die zur Erkundung einladen.

#### Ausbildungsmodule

##### Bewegungstheater/Improvisation

**Bewegungstheater** (CD-ROM 1) und **Improvisation** (CD-ROM 4) bauen intensive Körperarbeit nach Zielsetzung und Trainingsformen konkret auf. Die freie Improvisation setzt dabei gezielt auf die Entfaltung von Kreativität im Zusammenhang des Teams.

##### Rolle im Alltag/Rolle im Theater

**Spieler und Rolle** (CD-ROM 2: **Rolle im Alltag**/CD-ROM 3: **Rolle im Theater**) machen bei der Rollenfindung und -gestaltung Zusammenhänge zwischen „Mehr Alltag ins Theater“ und „Mehr Theater in den Alltag“ für Autorentheater und Eigenproduktion produktiv. Ausgehend von verschiedenen Verfahren der Themenfindung und Interessenerkundung wird die Entwicklung der Übungen zu „Theaterformen“ (Was/Wer/Wie/Wozu/Warum) nachvollziehbar und individuell gestaltbar.

### Ziele und Methoden

Die CD-ROM-Ausbildungssoftware

- selektiert und reduziert komplexe Ausbildungsmodule auf wesentliche Lern- und Arbeitsprozesse
- entfaltet neue ästhetisch- theatrale Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeiten an (Standbild/Bewegtbild/ Animation/Grafik/Text/Musik)
- bietet eine klare didaktische Strukturierung an (guided tour/entdeckendes Lernen), in einem Wechsel von Sozial- mit Medienphasen
- stellt flexible Ausbildungsmodule, verlinkte Arbeitsmaterialien je nach individuellem Bedarf/Lernweg bereit (mit Arbeitspapieren/anwendungsorientiertem Glossar)
- lädt ein zur Erprobung offener Formen des Lehrens und Lernens, eröffnet Formen
- schafft Raum für musisch-kreative Aktivitäten
- ist interdisziplinär angelegt: Literatur- und Theaterwissenschaft, Pädagogik und theaterpädagogische Handlungsfelder

LERNINTENSITÄT

MULTIMODALITÄT

METHODISIERUNG

MODULARISIERUNG

INTERAKTIVITÄT

ERLEBNISWERT

INTERDISZIPLINARITÄT

### Produktion

Studierende und Dozenten des Studienschwerpunkts „Spiel- und Theaterpädagogik“ an der LMU München sowie Multimedia-Experten erarbeiteten die 4 CD-ROM-Module **prozessorientiert** unmittelbar aus der theoriegeleiteten Praxis.

### Interaktive Navigation

Ein attraktives Screen Design, Filmausschnitte, Animationen übermitteln die Atmosphäre des **Live- Erlebens**, **Übersichtlichkeit**, **Transparenz**, **rasche Verfügbarkeit** der einzelnen Module in ihrer didaktischen Struktur mit **Übungen- Training- Spielformen** und ihre individuelle Vernetzung, sowie Transfermöglichkeiten und ein Spielraum für reale wie fiktive Eigengestaltungen machen die Arbeit mit der CD-ROM flexibel und effizient. So können individuelle wie gruppenspezifische Lernwege aufgebaut und interaktiv ausgewertet werden (u.a. mit dem Notizbuch).

Ansprechpartner: Elinor Lippert, Hauptstraße 51, 86497 Horgau. T 08291.1657, [glippert@bndlg.de](mailto:glippert@bndlg.de)

Vertrieb: Institut für Pädagogik der LMU München, c/o Tina Bühner, Reischlestr. 27, 86153 Augsburg, [buehnertheater@gmx.de](mailto:buehnertheater@gmx.de) (Schutzgebühr € 30)



## Ankündigungen/Mitteilungen



**Fachhochschule Osnabrück**  
University of applied sciences

**Diplom-Theaterpädagogin/  
Diplom-Theaterpädagoge**

Seit dem Wintersemester 1998/1999 verleiht das Institut für Theaterpädagogik der FH Osnabrück am Standort Lingen nach einem viersemestrigen Aufbaustudiengang „Theaterpädagogik“ (berufsbegleitend sechsemestrig) den akademischen Grad „Diplom-Theaterpädagogin“ / „Diplom-Theaterpädagoge“. Derzeit nehmen ca. 70 Studierende aus der gesamten Bundesrepublik und dem deutschsprachigen Ausland dieses in Deutschland einzigartige Studienangebot in Voll- oder Teilzeit wahr.

13.05.03 Infotag „Offene Türen“  
8.-11.07.03 Aufnahmeseminare  
für das WS 03/04

[www.fh-osnabrueck.de/theater](http://www.fh-osnabrueck.de/theater)

Informationen auch im Institutssekretariat: T 0591 / 91269-19

**Sommerakademie**  
zum Thema  
**“Märchen und Mythen  
in der Dramatherapie  
und dem  
Therapeutischen Theater“**  
in Bad Gandersheim  
vom 14.5. bis 18.5. 2003

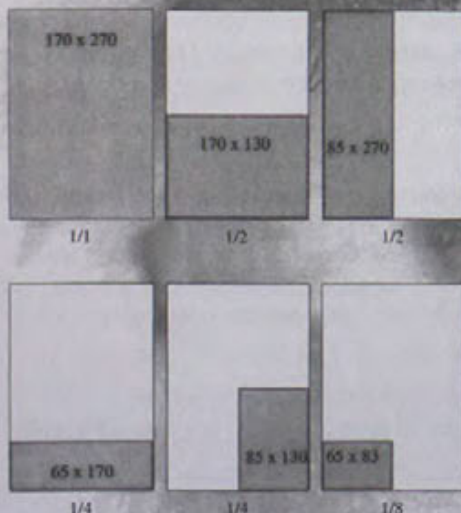
*Sommerakademie (Workshops und Tagung) zum Thema „Märchen und Mythen in der Dramatherapie und dem Therapeutischen Theater“ in Bad Gandersheim vom 14.5. bis 18.5. 2003, durchgeführt von der Deutschen Gesellschaft für Theatertherapie (DGT) in Kooperation mit der Fachhochschule Dortmund/ Fachbereich Soziales/Theaterpädagogik/-therapie.*

Kontakt: DGT,  
Tel. 0231 - 755 51 90,  
[www.dgft.de](http://www.dgft.de), [info@dgft.de](mailto:info@dgft.de)

# Sehen und - gesehen werden!

## Anzeigen in den KORRESPONDENZEN Zeitschrift für Theaterpädagogik

Alle Formate auf einen Blick (in mm):



**Erscheinungsweise:** 2 x im Jahr  
(Frühjahr und Herbst), Auflage ca. 1200 Stck.  
**Datentransfer:** belichtungsfähige Dateien in  
den Formaten: .tif, eps, .cdr (Diskette, ZIP,  
CD, e-mail oder ISDN Fritz-Card)

**Mediainformationen erhalten**

**Sie beim:** Schibri-Verlag  
c/o Multimedia u. Marketingagentur Schilling,  
Am Wäthering 16, 17335 Strasburg/Um.  
Tel. 039753/22757, Fax 039753/22583  
e-mail: [Schibri-Verlag@t-online.de](mailto:Schibri-Verlag@t-online.de),  
Internet: <http://www.schibri.de>



# Adressen der AutorInnen

Vanessa Badners  
Universitätsplatz 1  
49808 Lingen  
vbadners@web.de

Till Baumann  
Atelier DOMINO  
Mühlweg 10  
06114 Halle/S.  
post@domino-x.de

Prof. Bettina Brandi  
SozialKulturProjekte e.V. Projekt DOMINO  
c/o Fachhochschule Merseburg FB 6  
Geusaer Straße 88  
06217 Merseburg  
bettina.brandi@sw.fh-merseburg.de

Ute Handweg  
BAG Spiel & Theater  
Falkenstr. 20  
30449 Hannover  
Tel: (0511) 458 17 99  
handweg@bag-online.de

Jutta Heppekaussen  
PH Freiburg, Playbackbühne Freiburg  
Holbeinstr. 10  
79100 Freiburg  
Tel: 0761/77572  
heppekau@ph-freiburg.de

Clementine Herzog  
Tel: (0511) 1241 -220  
herzog@kirchliche-dienste.de.

Swaantje Himstedt  
Fachhochschule Osnabrück/ Lingen  
Am Wall Süd 16  
49809 Lingen  
s.himstedt@fh-osnabrueck.de

Christel Hoffmann  
Alexanderstr. 2  
10179 Berlin  
christel.030@t-online.de

Katharina Lammers  
Atelier DOMINO  
Mühlweg 10  
06114 Halle/S.  
post@domino-x.de

Gitte Martens  
Akademie Remscheid  
Küppelstein 34  
42857 Remscheid  
02191/794-267  
martens@akademieremscheid.de

Verena Meyer  
Springwall 14  
47051 Duisburg

Gabriela Naumann  
Boelckestr. 3  
12101 Berlin  
gabi-naumann@freenet.de

Hermann Pfütze  
Paul-Krause-Str. 3  
14129 Berlin  
Tel. 030/8034903  
hpfuetze@yahoo.de

Bernd Ruping  
Fachhochschule Osnabrück/ Lingen  
Am Wall Süd 16  
49809 Lingen  
b.ruping@fh-osnabrueck.de

Cordelia Vaerst  
Altenrheiner Weg 14  
48480 Spelle  
cordelia.vaerst@t-online.de

Karola Wenzel  
Fachhochschule Osnabrück/ Lingen  
Am Wall Süd 16  
49809 Lingen  
k.wenzel@fh-osnabrueck.de

Hajo Wiese  
Flemings Tannen 14  
49808 Lingen  
hajo.wiese@t-online.de

Felix Zulechner  
Wagnerplatz 3  
44789 Bochum

## Internationale KorrespondentInnen

Prof. Dr. Gerd Bräuer, Atlanta (GA), USA,  
gbrauer@emory.edu  
Prof. Dr. Ingrid Dormien Koudela, São Paulo, Brasilien,  
idormien@usp.br  
Prof. Dr. Gerhard Fischer, Sydney, Australien,  
G.Fischer@unsw.edu.au  
Prof. Dr. John Rouse, San Diego (USA),  
jrouse@ucsd.edu  
Prof. Dr. Marc Silberman, Madison, USA,  
mdsilber@facstaff.wisc.edu  
Dr. Michael Wrentschur, Graz, Österreich,  
mwrent@gewi.kfunigraz.ac.at

## Fotonachweise

Ute Handweg, Clementine Herzog (zum Artikel von Ute Handweg und Clementine Herzog)  
Jutta Heppekaussen (zum Artikel von Jutta Heppekaussen)  
Swaantje Himstedt (zum Artikel von Swaantje Himstedt)  
Ute Klein (zum Artikel von Verena Meyer und Cordelia Vaerst)  
Markus Scholz (zum Artikel von Bettina Brandi, Till Baumann und Katharina Lammers)  
Karola Wenzel, BUT-Tagung Herbst 02, Wolfenbüttel (zum Artikel von Gitte Martens)  
Karola Wenzel (zum Artikel von Christel Hoffmann)  
Umschlagphoto: Reinhard Prüllage, afpr, Nordhorn



WOLFF BRUNNINGER

Theaterpädagogik findet in der „Dialektik im Stillstand“ ihren eigentlichen Unterrichtsgegenstand. Sie bedient sich dabei der Mittel der mimetischen Darstellung, der Geste, des Zufalls, der offenen Experimente, der Improvisation und der Stillstellung des Geschehens. Ihr Ergebnis ist als Folge einer Serie überraschender Selbstertappungen die Haltung des Staunenden, der aus dem Fluss der Dinge auf den Fels der möglichen Erkenntnis als authentische Erfahrung geworfen wurde.

(Hajo Wiese)

