

Theaterpädagogik im Kontext einer lebendigen Lernkultur

**Möglichkeiten theaterpädagogischer Projekte in der Schule
zur Realisierung einer lebendigen Lernkultur**

**Magisterarbeit im Rahmen des Studiengangs Pädagogik
an der Ludwig Maximilian Universität München**

vorgelegt von ELISABETH HAGL

am 04.10.2006

**Betreuende Erstgutachterin: PD DR. DR. ELISABETH ZWICK
Zweitgutachter: PROF. DR. EWALD KIEL**

**Mein Dank gilt allen, die mich bei der Entstehung
dieser Magisterarbeit unterstützt haben:**

PD Dr. Dr. Elisabeth Zwick für ihre fortwährende, konstruktiv-kritische Beratung

Prof. Dr. Ewald Kiel für seine stets interessierte Unterstützung in meiner Auseinandersetzung mit der Praxis

Meiner Inken für die ausführliche, geduldige und liebevolle Betreuung

Frau Bielmeier, der Lehrerin, die mit ihrer Offenheit das Projekt bereicherte.

Astrid für die Anfertigung der Beobachtungsprotokolle

Alexander Wenzlik und Tom Biburger für die Möglichkeit der Durchführung einer Projektwoche im Rahmen des „Praxisforschungsprojekts – Leben lernen“

Meinem Freund für seine emotionale Unterstützung und seinen stetigen Glauben an mich

Meiner Familie, insbesondere meiner Schwester, dafür, dass sie für mich da sind

Allen meinen Freunden...

Elisabeth Hagl im Oktober 2006

Die Zeichnung auf dem Titelblatt wurde im Rahmen der Projektwoche von einer Schülerin erstellt.

Inhaltsverzeichnis

1. Anliegen und Zielsetzung der Arbeit.....	5
2. Theaterpädagogik.....	11
2.1 Einführung in das Feld	12
2.1.1 Entstehung der Theaterpädagogik	12
2.1.2 Der Arbeit zu Grunde liegendes Verständnis von Theaterpädagogik und die theoretische Fundierung der Theaterpädagogik.....	14
2.1.3 Kooperationsprojekte zwischen Schule und Kulturpädagogik – ein Arbeitsfeld der Theaterpädagogik.....	17
2.2 Ästhetische Bildung in der Theaterpädagogik.....	22
2.2.1 Ästhetische Bildung.....	22
2.2.2 Ästhetische Erfahrungsmöglichkeiten in der theaterpädagogischen Arbeit	28
2.3 Ebenen der Theaterpädagogik und ihre spezifischen Möglichkeiten	34
2.3.1 Die subjektive Ebene	35
2.3.2 Die soziale Ebene	37
2.3.3 Die künstlerische Ebene.....	40
2.3.4 Das Verhältnis der Ebenen	41
2.4 Das Spannungsverhältnis zwischen Pädagogik und Ästhetik/ Theater	43
2.5 Arbeitsweisen der Theaterpädagogik.....	48
2.5.1 Wichtige Punkte zur Arbeitsweise mit Kindern.....	48
2.5.2 Die Methoden der Spielpädagogik als theaterpädagogische Arbeitsweise	52
2.5.3 Weitere Arbeitsweisen der Theaterpädagogik	55
2.6 Zusammenfassung.....	60
3. Lebendige Lernkultur	62
3.1 Eine neue Lernkultur ist gefordert.....	62
3.2 Das Potential der Themenzentrierten Interaktion zur Herstellung einer neuen – lebendigen – Lernkultur.....	69
3.2.1 Die Themenzentrierte Interaktion	69
3.2.2 Lebendige Lernkultur.....	84
3.2.3 Kritische Betrachtung	90

4. Theaterpädagogik im Kontext einer lebendigen Lernkultur.....	95
4.1 Vorliegende Aussagen zu der Kombination der Konzepte der Themenzentrierten Interaktion und der Theaterpädagogik	96
4.2 Die Themenzentrierte Interaktion als pädagogisches Konzept für die Theaterpädagogik.....	98
4.3 Theaterpädagogik – Realisierung einer lebendigen Lernkultur.....	100
5. Illustrationen aus der Praxis	112
5.1 Projektbeschreibung.....	112
5.2 Teilnehmende Beobachtung	120
5.3 Praktische Beispiele	124
5.4 Zusammenfassung.....	143
6. Resümee und Ausblick	147
Literaturverzeichnis	150
Lebenslauf	158
Erklärung	159

Die Beobachtungsprotokolle befinden sich im Materialband.

„Ein *Lehrstoff*, der nicht im Aggregatzustand von Lehrsätzen, von begrifflich oder zahlenmäßig formulierten allgemeinen Erkenntnissen daherkommt, sondern in Szenen, die lebendige Menschen hier und jetzt im flüchtigen zeitlichen Vorübergang an einem bestimmten Ort anderen Menschen lebhaft vorspielen – einer solcher Lehrstoff, ein solches Lernen hat durchaus ‚schräge‘ Züge.“¹

1. Anliegen und Zielsetzung der Arbeit

In der aktuellen Bildungsdiskussion wird immer wieder gefordert, dass Schule sich verändern muss. Sie soll sich zu einem Bildungsort entwickeln, welcher der Integration von kulturellen Medien, wie z. B. Theater offen gegenüber steht. Theaterpädagogische Projekte sollen das Schulsystem bereichern, indem sie eine neue – bessere – Lernkultur schaffen. Können aber theaterpädagogische Projekte an Schulen überhaupt einen Beitrag zur Realisierung einer lebendigen Lernkultur leisten, wie gestalten sich diese theaterpädagogischen Projekte und was wird unter einer neuen Lernkultur verstanden?

Seit einigen Jahren arbeite ich selbst in verschiedenen theaterpädagogischen Projekten an Schulen. Das Konzept für meine theaterpädagogische Arbeit habe ich selbst entwickelt. Es ist manchen anderen Konzepten von theaterpädagogischen Projekten an Schulen ähnlich, unterscheidet sich aber auch in mancherlei Hinsicht von anderen.

Im Durchgang durch die theaterpädagogische Literatur habe ich festgestellt, dass es keinen einheitlichen Maßstab dafür gibt, wie sich die inhaltliche theaterpädagogische Arbeit (Zielsetzung, Arbeitsweisen, Methoden, etc.) an Schulen sinnvoller Weise gestalten sollte. Teilweise kann man sogar den Eindruck gewinnen, es gehe nur darum, dass auf irgendeine Art und Weise Theater mit Schülern² gemacht wird, weil das irgendwie gut ist, aber konkretere Aussagen bleiben meist aus. Die aktuellen Diskussionen über kulturelle Projekte an Schulen finden oftmals auf der strukturellen Ebene der Projekte statt. Das heißt, sie beschäftigen sich mit den Rahmenbedingungen (Dauer, Organisation, Finanzen, Verknüpfung von Unterricht und Projekt) und nicht mit den konkreten Inhalten der Projekte.

In der Beobachtung der aktuellen Diskussionen über Schule habe ich weiterhin festgestellt, dass zwar immer wieder eine neue – bessere – Lernkultur gefordert wird, aber zu den Inhalten dieser Lernkultur ebenso wenig konkrete Aussagen getroffen werden. Die Diskussionen gehen nicht über Forderungen hinaus.

Aus diesen Gründen möchte ich in meiner Arbeit ein theoretisches Verständnis von Theaterpädagogik darstellen, welches als Grundlage für theaterpädagogische Projekte an Schulen gelten kann.

¹ Rumpf, Horst: Lernen und Theater. In: Koch, Gerd; Streisand Marianne: Wörterbuch der Theaterpädagogik, 2003, S.186

² Wenn ich an dieser Stelle, sowie im Folgenden die männliche Form verwende, so geschieht das aus Gründen der besseren Lesbarkeit und impliziert selbstverständlich die weibliche Form.

Außerdem findet sich im Konzept der Themenzentrierten Interaktion nach RUTH COHN, welches ein gruppenspezifisches Modell beschreibt, ein Ansatz für eine Definition einer lebendigen Lernkultur. Diesen Ansatz möchte ich nutzen, um daraus ein Verständnis einer neuen – lebendigen – Lernkultur zu entwickeln.

Das zu beschreibende Verständnis von Theaterpädagogik und die Definition einer lebendigen Lernkultur sollen zur Beantwortung meiner Hauptfragestellung herangezogen werden. Diese lautet:

Kann durch theaterpädagogische Projekte an Schulen ein Beitrag zur Realisierung einer neuen – lebendigen – Lernkultur geleistet werden?

Ich werde mich vor allem mit theoretischen Aspekten, aber illustrierend auch mit praktischen Aspekten dieser Fragestellung beschäftigen.

Dies soll der Zielsetzung dienen, keine weiteren Forderungen aufzustellen, sondern zu erörtern, wie diese umgesetzt werden können. Durch eine Konkretisierung der Inhalte von theaterpädagogischen Projekten, der Definition einer neuen – lebendigen - Lernkultur und der Darlegung des Potentials der Theaterpädagogik in Bezug auf die Realisierung einer neuen Lernkultur soll ein Beitrag zur Professionalisierung theaterpädagogischer Projekte im Kontext von Schule geleistet werden. Das darzulegende Verständnis der Theaterpädagogik wird sich dabei von Anfang an, an den Erfordernissen der lebendigen Lernkultur im Sinne der Themenzentrierten Interaktion orientieren.

Ich vertrete die Annahme, dass sich die Theaterpädagogik durch eine inhaltliche Konkretisierung nachhaltiger an Schulen etablieren kann, als durch Diskussionen über Rahmenbedingungen von Projekten. Hierzu möchte diese Arbeit einen Beitrag leisten.

Im Laufe meiner theoretischen Auseinandersetzung werde ich darüber hinaus feststellen, dass ohnehin ein wechselseitiges Verhältnis zwischen der Theaterpädagogik und einer lebendigen Lernkultur im Sinne der Themenzentrierten Interaktion besteht. Daraus werden sich zwei weitere Thesen ergeben.

Das Verständnis von Theaterpädagogik, welches es im Folgenden gilt darzulegen, orientiert sich stark an ästhetischen und künstlerischen Aspekten. In diesem Zusammenhang gehen aber pädagogische Aspekte, die sich mit diesem Verständnis vereinbaren lassen, verloren. Es ergibt sich die These, dass die Themenzentrierte Interaktion eine pädagogische Haltung für diese Form von Theaterpädagogik liefern kann und damit das Potential der Theaterpädagogik erhöht. Mit dieser These werde ich mich allerdings nur kurz beschäftigen, weil sie über meine Hauptfragestellung hinausweist.

Außerdem wird sich herausstellen, dass die Themenzentrierte Interaktion zwar eine Definition für eine Lebendige Lernkultur liefern kann, es bisher jedoch kaum Vorstellungen zur Umset-

zung des Konzepts mit Kindern gibt. In diesem Zusammenhang werde ich zeigen, dass das zu beschreibende Verständnis von Theaterpädagogik geeignet ist, diesen Umsetzungsschwierigkeiten zu begegnen. Mit dieser These werde ich mich ausführlich beschäftigen, weil sie sich mit meiner Hauptfragestellung deckt. Ziel ist es, herauszufinden, inwiefern die Theaterpädagogik eine lebendige Lernkultur realisieren kann.

Der Beantwortung dieser Fragestellung werde ich in folgender Weise nachgehen:

Im ersten Kapitel „**Theaterpädagogik**“ (2) stelle ich fest, dass die Unklarheiten bezüglich der inhaltlichen Umsetzung theaterpädagogischer Projekte an Schulen aus der Theaterpädagogik selbst resultieren. Die Theaterpädagogik hat es bisher kaum geschafft, ein richtungweisendes Verständnis ihrer selbst theoretisch zu fundieren, sondern sie verliert sich oftmals in ihren vielfältigen Ansätzen. Aus diesem Grund habe ich meine theoretischen Auseinandersetzungen mit Theaterpädagogik von Anfang an auf ein Verständnis fokussiert, welches dem Kontext meiner Arbeit (Lebendige Lernkultur) am ehesten gerecht wird. Ziel ist es, eine Präzisierung zu erlangen, anstatt sich in der Weite der theaterpädagogischen Ansätze zu verlieren. In diesem Zusammenhang beziehe ich mich hauptsächlich auf das Buch „Theaterpädagogik und Schauspielkunst“ von JÜRGEN WEINTZ.

Die Theaterpädagogik bewegt sich immer zwischen ihrer Kunstform „Theater“ und der Pädagogik. Die theoretischen Ansätze orientieren sich entweder stark an der künstlerischen Seite und wollen eine ernsthafte Auseinandersetzung mit dem Medium erreichen und dadurch Erfahrungsräume eröffnen, oder sie beziehen sich auf die pädagogische Seite, also auf die subjektiven und sozialen Komponenten, womit z. B. die Stärkung sozialer Kompetenzen durch die Theaterpädagogik umgesetzt werden soll. Dieses Verständnis möchte unter zu Hilfenahme des Theaters den Teilnehmern zu einem besseren Leben verhelfen.

Beide Ansätze schließen aber oftmals die andere Seite, entweder die ernsthafte Theaterarbeit oder die pädagogischen Ideen aus. In meinem Verständnis liegt der Kern einer gelungenen theaterpädagogischen Arbeit in der gleichwertigen Berücksichtigung sowohl der künstlerischen als auch der subjektiven und sozialen Komponenten. Dieser Anspruch kann erreicht werden, wenn man von der künstlerischen und ästhetischen Seite der Theaterpädagogik ausgeht. Von dort aus lassen sich die subjektive und die soziale Ebene integrieren. Aus diesem Grund distanzieren mich von einem theaterpädagogischen Verständnis im Sinne von Rollenspielen und orientiere mich stattdessen an den ästhetischen Erfahrungsmöglichkeiten der Theaterpädagogik, wie sie vor allem von ULRIKE HENTSCHEL beschrieben werden. Die Verknüpfung der künstlerischen Ansprüche mit den subjektiven und sozialen Faktoren eines theaterpädagogischen Projekts ist über ein Verständnis zu erlangen, welches nicht die Darstellung

eines bestimmten Inhalts mit theatralen Mitteln zum Ziel hat, sondern die Erzeugung einer eigenen theatralen Wirklichkeit.

Für die Darstellung dieses Verständnisses werde ich zunächst in das Feld der Theaterpädagogik einführen (2.1). Anschließend werde ich mich einer Definition von ästhetischer Bildung annähern, um daraus anhand der Spezifika des Mediums „Theater“ ästhetische Erfahrungsmöglichkeiten der Theaterpädagogik aufzeigen zu können (2.2).

Im nächsten Teil spreche ich dann speziell über die verschiedenen Ebenen der Theaterpädagogik (subjektive, soziale und künstlerische) und die Notwendigkeit, sie in ein balanciertes Verhältnis zu setzen. In diesem Zusammenhang werden auch die verschiedenen Möglichkeiten der Theaterpädagogik sichtbar (2.3). Da das Spannungsverhältnis zwischen Theater und Pädagogik ein immer wieder kontrovers diskutiertes Thema ist, widme ich dieser Auseinandersetzung im Anschluss ein extra Kapitel (2.4). Des Weiteren möchte ich das Verständnis der bis zu diesem Punkt dargelegten theoretischen Auseinandersetzungen erhöhen, indem ich Arbeitsweisen der Theaterpädagogik vorstelle (2.5)

Im Kapitel **„Lebendige Lernkultur“** (3) diskutiere ich zunächst die Forderungen nach einer neuen Lernkultur, um dann eine eigene Definition einer lebendigen Lernkultur zu entwickeln. Zu diesem Zweck versuche ich zunächst zu klären, was unter dem Begriff Lernkultur unabhängig von aktuellen Forderungen zu verstehen ist und wie die derzeitige Lernkultur in Schulen aussieht? Der Begriff „Lernkultur“ ist bisher wenig theoretisch fundiert. Kurz beschrieben steht er für den Rahmen in dem Lehr- und Lernprozesse stattfinden. Oftmals werden mit dem Begriff „Lernkultur“ eher Wunschvorstellungen beschrieben, wie Schule sich gestalten sollte, als konkrete Vorstellungen zu seiner praktischen Umsetzung entwickelt. Die derzeitige Lernkultur an Schulen betrachte ich anhand von Aussagen von ROLF ARNOLD und INGEBORG SCHÜBLER, sowie MAX FUCHS. Daran wird schnell nachvollziehbar, dass Schule das Wunschenken von einer Lernkultur unter ihren aktuellen Bedingungen nicht erfüllen kann. Sie legt ihre Prioritäten auf die Wissensvermittlung und nicht auf eine Orientierung am Subjekt, wie die Vorstellungen einer Lernkultur dies aber fordern. Darüber hinaus werde ich aber noch weitere Gründe aufzeigen, wieso die momentane Situation an Schulen verändert werden soll. Diese lassen sich in erster Linie in den veränderten Bedingungen des Aufwachsens finden. Ich möchte aber nicht auf meinen Definitionsvorschlag zu sprechen kommen, ohne die aktuellen Vorstellungen, die es von einer neuen Lernkultur bereits gibt, darzustellen (3.1).

Die Konfrontation des Konzepts der Themenzentrierten Interaktion mit diesen Vorstellungen wird später zeigen, dass der Ansatz einer lebendigen Lernkultur, der in diesem Konzept enthalten ist, die bereits vorliegenden Vorstellungen integrieren kann. Die Definition einer lebendigen Lernkultur, wie ich sie entwickeln werde, geht über die aktuellen Anforderungen hinaus.

Sie zeichnet ein Bild einer lebendigen Lernkultur, welches konkrete Ansätze zeigt, wie sich eine lebendige Lernkultur gestalten ließe.

Zu diesem Zweck werde ich im zweiten Teil dieses Kapitels das Konzept der Themenzentrierten Interaktion nach RUTH COHN ausführlich darstellen. Es ist aus der humanistischen Psychologie entstanden und kennzeichnet sich besonders durch die thematische Arbeit mit Gruppen und der geforderten Balance zwischen den vier Faktoren Ich, Wir, Es und Globe in einer Gruppensituation. Aus diesem Konzept werde ich zehn Punkte entwickeln und erläutern, die eine Lebendige Lernkultur beschreiben (3.2).

Im Kapitel „**Theaterpädagogik im Kontext einer lebendigen Lernkultur**“ (4) setzte ich mich auf der Basis der in den vorangegangenen Kapiteln dargelegten Aspekte konkret mit meiner Fragestellung auseinander.

Durch die bisherigen Kapitel haben sich weitere Sichten auf das Zusammenwirken der beiden Konzepte ergeben. Zum einen die Idee der Verbindung der pädagogischen Haltung der Themenzentrierten Interaktion mit dem dargelegten Verständnis von Theaterpädagogik. Zum anderen die Schwierigkeiten eine lebendige Lernkultur im Sinne der Themenzentrierten Interaktion zu realisieren. Außerdem habe ich in meiner theoretischen Auseinandersetzung einzelne Thesen verschiedener Autoren (HANS-PETER SCHULZ; JÜRGEN WEINTZ; HEIN HAUN; HEINRICH WERTHMÜLLER) entdeckt, die sich ebenfalls mit der Kombination der Theaterpädagogik und der Themenzentrierten Interaktion auseinandergesetzt haben. Ich stelle diese bereits vorhandenen Aussagen kurz dar. Sie unterstützen meinen Ansatz, Verbindungen in den Ansätzen der Themenzentrierten Interaktion und dem dargelegten Verständnis von Theaterpädagogik zu suchen (4.1).

Anschließend beschäftige ich mich kurz mit der These, dass die Themenzentrierte Interaktion eine pädagogische Haltung für die Theaterpädagogik liefern kann (4.2)

Die Beantwortung meiner Hauptfragestellung im nächsten Teil gibt gleichzeitig auch Antwort auf die These der Umsetzungsschwierigkeiten der lebendigen Lernkultur, die durch die Theaterpädagogik zu lösen wären. Ich setze mich konkret mit dieser Fragestellung auseinander, indem ich die zehn Punkte des vorangegangenen Kapitels, die eine lebendige Lernkultur beschreiben, thesenartig zusammenfasse und anschließend anhand jeder einzelnen These diskutiere, inwiefern die Theaterpädagogik diese umsetzen kann oder nicht. Es wird sich zeigen, dass theaterpädagogische Projekte, wie sie in dieser Arbeit verstanden werden, eine lebendige Lernkultur realisieren können. Allerdings können die Umsetzungsmöglichkeiten immer nur als ideelles Ziel verstanden werden. Eine Atmosphäre lebendigen Lernens entsteht nicht in Bezug auf jede These gleichermaßen (4.3). Insgesamt zeigen sich aber viele Ebenen auf denen die Theaterpädagogik eine lebendige Lernkultur herstellen kann.

Im abschließenden Kapitel der Arbeit **„Praktische Illustrierung“** (5) werde ich versuchen meine Fragestellung anhand der entwickelten Thesen an einem Praxisbeispiel zu illustrieren. Da die Fragestellung zu dieser Arbeit aus der Praxis entstanden ist und ich selbst tief in der Praxis verwurzelt bin, möchte ich meine theoretischen Ausführungen mit einem Projekt aus der Praxis konfrontieren. Das zur Illustration herangezogene Projekt wurde im Rahmen des „Praxisforschungsprojekts – Leben lernen“ durchgeführt.

Die Auseinandersetzung soll jedoch unter der Zielsetzung einer Illustrierung der Theorie und einer Verbesserung des theoretischen Verständnisses geschehen, und nicht mit einem forschenden Vorgehen, mit dem Anspruch des Beweises der aufgestellten Thesen verfolgt würde. Unter zu Hilfenahme von teilnehmenden Beobachtungsprotokollen, die im Rahmen dieser Projektwoche an einer Münchner Grundschule unter meinem Auftrag von einer Studentin der Sozialpädagogik erstellt wurden, werde ich versuchen die zehn Thesen praktisch zu illustrieren. Ich selbst habe zusammen mit einem Kollegen diese Woche geleitet und kann die praktischen Illustrierungen deshalb mit persönlichen Erfahrungen ergänzen.

Von Interesse ist in diesem Zusammenhang nicht nur, das theoretische Verständnis der Verknüpfung der Theaterpädagogik mit der lebendigen Lernkultur im Sinne der themenzentrierten Interaktion zu erhöhen. Es soll auch darum gehen, differenziert darzustellen, anhand welcher Thesen sich die Umsetzung deutlicher illustrieren lässt und an welchen Stellen auch Grenzen der theaterpädagogischen Möglichkeiten festzustellen sind.

Zu diesem Zweck werde ich zunächst das Projekt in seiner Anordnung und Struktur beschreiben (5.1). Im folgenden Teil erörtere ich die verwendete Methode der teilnehmenden Beobachtung (5.2). Dies dient mir als Grundlage für die Darstellung und Interpretation der Beispiele aus der Praxis. Es wird sich herausstellen, dass sich Schwerpunkte in der Darstellbarkeit der Thesen ergeben (5.3).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ich meine Arbeit weniger als Beweisführung dafür verstehe, dass die Theaterpädagogik eine lebendige Lernkultur realisieren kann, sondern vielmehr als exemplarische Darstellung des Potentials der Theaterpädagogik in Zusammenhang mit ihrer Betrachtung aus dem Blickwinkel einer lebendigen Lernkultur.

„Ich kann jeden leeren Raum nehmen und ihn eine nackte Bühne nennen. Ein Mann geht durch den Raum, während ihm ein anderer zusieht; das ist alles, was zur Theateraufführung notwendig ist.“³

2. Theaterpädagogik

Theater und Pädagogik, zusammen Theaterpädagogik. Was versteht man unter einem theaterpädagogischen Prozess? Die Theaterarbeit im professionellen Sinn, nur mit Laien oder pädagogische Arbeit, die das Theater nutzt, um Kindern, Jugendlichen und auch Erwachsenen durch die spezifischen Erziehungsprozesse zu einem besseren Leben zu verhelfen? Der Theaterraum kann unterschiedlich gefüllt und vor allem verstanden werden.

In meiner Arbeit möchte ich ein Profil der Theaterpädagogik entwickeln, welches sich genau mit dieser Frage beschäftigt. Was ist Theaterpädagogik? Ein Feld der Pädagogik oder eines der Theaterwissenschaft. Ich werde zu dem Schluss kommen, dass es weder das eine, noch das andere ist, sondern gerade in der Verschmelzung der beiden Pole der Kern der Theaterpädagogik steckt.

In der vielfältigen Literatur findet man kein klares theoretisches Konzept. Während die einen für die Kunst als höchstes Gut plädieren, sprechen die anderen nur von den pädagogischen Möglichkeiten der Theaterpädagogik und beides klingt nicht immer überzeugend.

Die Theaterpädagogik tut sich schwer ein klares Profil von sich zu entwickeln. Das mag auch daran liegen, dass sie sich in vielen Berufsfeldern wieder findet, in denen sich ihr Konzept und ihre Zielsetzung maßgeblich unterscheiden.

Ich möchte in meiner Arbeit darauf verzichten, sämtliche Richtungen der Theaterpädagogik aufzuzeigen. Stattdessen versuche ich, ein Konzept zu entwickeln, welches für eine Sicht steht, Theaterpädagogik zu verstehen. Eine Sicht allerdings, die zunehmend Verbreitung findet. Damit soll die Gefahr, bei zu allgemeinen Aussagen zu bleiben, vermieden werden.

Als Einführung in das Feld (2.1), werde ich die Entstehung der Theaterpädagogik kurz erörtern. Außerdem will ich mein Verständnis von Theaterpädagogik darlegen und Anmerkungen zu der theoretische Fundierung der Theaterpädagogik machen. Die Theaterpädagogik verortet sich in vielen verschiedenen Arbeitsfeldern. Ich nehme Bezug auf ein Arbeitsfeld, das in Kooperationsprojekten zwischen Schule und Kulturpädagogik entsteht.

Im zweiten Teil (2.2) fokussiere ich mich auf den wichtigsten theoretischen Hintergrund, die ästhetische Bildung. Dazu werde ich zunächst klären, was ästhetische Bildung überhaupt ist, bevor ich sie dann mit der Theaterpädagogik in Beziehung setze und versuche, spezielle ästhetische Erfahrungen in diesem Feld aufzuzeigen.

³ Brook, Peter: Der leere Raum. 2001 (4. Aufl.), S.9

Im dritten Teil (2.3) komme ich auf die drei Ebenen der Theaterpädagogik zu sprechen. Dies sind die subjektive, die soziale und die künstlerische. Wichtig ist es mir in diesem Zusammenhang auch, zu klären, in welchem Verhältnis diese drei Ebenen zueinander stehen. Für das Gelingen eines theaterpädagogischen Projekts sind alle drei Ebenen gleich wichtig. Deshalb darf keine vernachlässigt werden.

Das vierte Kapitel (2.4) beschäftigt sich dann speziell mit meiner Eingangsfrage, dem Spannungsverhältnis zwischen Pädagogik und Kunst, bzw. Theater.

Im fünften Kapitel (2.5) stelle ich Arbeitsweisen der Theaterpädagogik vor. Diese beziehen sich zum einen auf spezielle Prinzipien in der Arbeit mit Kindern, zum anderen setzen sie sich mit dem Verständnis der Spielpädagogik in Zusammenhang mit der Theaterpädagogik auseinander. Nicht zuletzt sollen auch verschiedenen Arbeitsweisen und Methoden kurz dargestellt werden. Diese wurden zwar in den anderen Teilen teilweise schon erwähnt, sie können aber in ihrer Präzisierung die Vorstellung davon, wie ein theaterpädagogisches Projekt konkret ablaufen kann, erhöhen.

2.1 Einführung in das Feld

2.1.1 Entstehung der Theaterpädagogik

Der Begriff Theaterpädagogik tauchte in den 70er Jahren vermehrt auf. Seine Ursprünge hatte er aber im Laienspiel⁴, im frühen proletarischen Kindertheater W. Benjamins⁵, im Amateurtheater der Nachkriegszeit, in Brechts⁶ Lehrstücktheorie, aber auch in den neu entstehenden Ideen des freien Theaters.⁷ In den Schriften von Stanislawski⁸, Grotowski⁹

⁴ Das Laienspiel hat bereits zwischen Prozess- und Produktorientierung in der Theaterpädagogik unterschieden. Kriterium dafür war das Alter der Spieler. Bei jüngeren Spielern hielt man eine Prozessorientierung für geeignet, d. h. mit ihnen wurden lediglich Spielprozesse geübt, die aber nicht zur Aufführung kamen. In einem höheren Alter hielt man die Spieler für fähig, ein Produkt zu erschaffen. Deshalb lag die Orientierung bei ihnen am Produkt. Siehe dazu: Ritter, Hans Martin: Prozess und Produkt., In: Koch, Gerd; Streisand, Marianne: Wörterbuch der Theaterpädagogik, 2003, S.231-233

⁵ Walter Benjamin erkennt die Kindheit in den Zeiten der Weimarer Republik als eigene Lebensphase an und versucht den Kindern in Dramen Erfahrungen zu vermitteln, die sie bezüglich den Erwartungen der älteren Generation desillusionieren sollen. Siehe dazu: Müller, Inez: Walter Benjamin und Bertolt Brecht. 1993

⁶ Brecht ist bekannt für seine Lehrstücktheorie, in der er Theater als Lehr- und Lernform verwendet und nicht nur mit Schauspielern und Regisseuren arbeitet, sondern auch mit Schülern und Lehrern. Siehe dazu: Steinweg, Reiner: Lehrstück und episches Theater. 1995

⁷ Vgl. Ehlert, Dietmar: Annäherung an den Begriff der Theaterpädagogik. In: Jeske, Marlies; Ruping, Bernd; Schöller, Eckard: Geschichte(n) der Theaterpädagogik. 1993, S. 33-38

⁸ Siehe dazu: Stanislawski, Konstantin, S.: Die Arbeit des Schauspielers an der Rolle. 1993

⁹ Grotowski entwickelte die Konzeption „Armes Theater“. Theater wird in diesem Verständnis ohne Bühnenbild, Beleuchtung, Kostüme und Schminke, lediglich mit den Techniken des Schauspielers geschaffen. Siehe dazu: Grotowski, Jerzy: Für ein Armes Theater. 1986 (2. Aufl.)

und Boal¹⁰ findet man ebenfalls Ansätze zu einer Pädagogisierung des Theaters.

Ab den 70er Jahren nannten sich „Theater-Menschen“ die mit Laien arbeiteten Theaterpädagogen, ähnlich wie Musik- und Kunstpädagogen. Vor allem Schauspieler der freien Theaterszene versuchten Methoden und Spielformen zu entwickeln, die für die Arbeit mit Schülern geeignet sind.¹¹

In den meisten Bestrebungen haben sich die Inhalte der Theaterpädagogik an den erzieherischen, didaktischen, sozialen und politischen Zielsetzungen orientiert. Die Eigenheiten des Theaters und seine ästhetischen Komponenten spielten keine große Rolle.

Diese Tendenz ist den allgemeinen pädagogischen Bestrebungen zuzuordnen, die in dieser Zeit stark auf das soziale Lernen gerichtet waren. Die Theaterpädagogik betrachtete sich dabei als eine Form der Spiel- und Interaktionspädagogik. Letztere will „...den Spielraum Theater“ nutzen, „um Fähigkeiten für den Einzelnen und Modelle für die Gesellschaft zu entwickeln.“¹²

Erst in den 80er Jahren entwickelt sich die Theaterpädagogik weg von einem Theater, das die Menschen im Theaterspiel über das „richtige“ Leben aufklären wollte, hin zu einem Theater, indem die individuelle Erfahrung zählt, bis zu der Entdeckung der ästhetischen Erfahrungsmöglichkeiten im Theaterspiel.

Es wurde allmählich daran gezweifelt, dass durch Theaterpädagogik direkte Verhaltensänderungen bewirkt werden können. Statt diesen hochgesteckten Zielen wollte man lieber das Spezifische am Medium Theater betrachten und sich mit der alleinigen Freude am Spiel, als Ausgleich zur Realität, zufrieden geben.

STANKEWITZ machte sich schon in den 70er Jahren für eine „ästhetische“ Neuorientierung der Theaterpädagogik stark und prägte den Begriff „Szenisches Spiel“. Er grenzte diesen Begriff von einem Rollenspielverständnis¹³ ab, welches sehr realitätsbezogen war, wenig Raum für Phantasie ließ und sich mit professionellen Schauspieltechniken und seinen Möglichkeiten

¹⁰ Boal will mit seinem Theater der Unterdrückten Aufklärung betreiben und unterprivilegierten Gesellschaftsschichten über das Theater die politische Situation bewusst machen und neue Handlungsmöglichkeiten mit ihnen finden. Boal hat dazu Formen entwickelt, wie das Statuentheater, das unsichtbare Theater und das Forumtheater. Siehe dazu: Boal, Augusto: Theater der Unterdrückten. 1979

¹¹ Vgl. Enge, Herbert: Was ist das: Theaterpädagogik? In: Jeske, Marlies; Ruping, Bernd; Schöller, Eckard, a. a. O., 1993, S.57

¹² Weintz, Jürgen: Theaterpädagogik und Schauspielkunst. 1998, S.280

¹³ Seit den 1970er Jahren wird das Rollenspiel hauptsächlich in der Beratung und Weiterbildung eingesetzt. Allen Rollenspielformen gemeinsam ist die Zielsetzung. Rollenspiele sollen: „...die anschauliche, personenbezogene Darstellung bedeutsamer inter- und intrapersonaler Situationen erleichtern und in einem Schutzraum alltagsenthebene, exemplarische Erfahrungen schaffen, um kommunikative, kulturelle oder psychosoziale Probleme spielerisch zu bearbeiten und im Rahmen der bestehenden Verhaltensmöglichkeiten oder unter Erweiterung der bisherigen Handlungsspielräume Lösungswege zu gestalten.“ (Lensch 2003, S.257) Das Rollenspiel beschäftigt sich hauptsächlich mit der subjektiven und sozialen Ebene des Theaters. Die Aufführung gehört nicht zum Konzept des Rollenspiels. Mit dem Rollenspiel und auch anderen Formen der Theaterpädagogik, die als Methode im Unterricht verwendet werden, beschäftigt sich auch Anja Tillmann. Siehe dazu: Tillmann, Anja: Modelle dramatischen Gestaltens und ihre grundschulpädagogische Relevanz. 2005

kaum auseinandersetzte. Dies wollte STANKEWITZ ändern, indem er das Szenische Spiel als eigene Kunst- und Lernform definierte und die Präsentation vor Publikum als wichtigen Baustein hervorhob.

Zudem vollzog sich Anfang der 80er Jahre, beeinflusst durch Ideen aus verschiedenen Therapieformen, ein Perspektivenwechsel weg vom Sozialen hin zum Subjekt. Diese neue Zielformulierung war stärker am Adressaten orientiert und setzte Ziele wie Identitätsfindung vor die des sozialen Lernens stellt.¹⁴

Mit diesem Perspektivenwechsel und der „ästhetischen“ Neuorientierung der Theaterpädagogik wurde eine Form der Theaterpädagogik angestrebt, die heute viel diskutiert wird.

2.1.2 Der Arbeit zu Grunde liegendes Verständnis von Theaterpädagogik und die theoretische Fundierung der Theaterpädagogik

Verständnis von Theaterpädagogik

Mein Verständnis von Theaterpädagogik bezieht sich auf diese Neuorientierung. Aus heutiger Sicht erscheinen die interaktionspädagogischen Ziele¹⁵ sehr hoch gegriffen und praxisfern. Die Erfahrungen auf der Bühne unterscheiden sich von denen des Alltags und sind deshalb nicht direkt als Lerneffekt übertragbar. Die Auseinandersetzung mit Theaterpädagogik besinnt sich deshalb jetzt mehr auf die ästhetisch-theatralischen Momente und deren besondere Wirkungen.¹⁶ Dieser Paradigmenwechsel wurde durch die Erweiterung des Theaterbegriffs, der nicht mehr nur das klassische Theater kannte, vor allem auch in den freien Theatern, und der allgemeine Hochkonjunktur von Kunst und Kultur beeinflusst.

Obwohl es die Forderung nach mehr Berücksichtigung der ästhetischen Eigenheiten des Theaters in theaterpädagogischen Projekten gibt, durchdringt sie nach meinem Verständnis weder die theoretische, noch die praktische Auseinandersetzung in ausreichendem Maße. In meiner Arbeit möchte ich mich daher stark mit der ästhetischen Seite der Theaterpädagogik beschäftigen – ohne allerdings die pädagogische Seite vollkommen zu vernachlässigen. Durch diese Akzentuierung grenze ich mich jedoch von theaterpädagogischen Modellen, wie denen des Rollenspiels ab. Das Rollenspiel fokussiert sich in erster Linie auf die spieler- und gruppen-

¹⁴ Vgl. Weintz, Jürgen, a. a. O., S.279-283

¹⁵ Diese gehen davon aus, dass der Mensch nur einmal eine andere Situation spielen muss und dann die gemachten Erfahrungen sofort in seinen Alltag transformieren kann. Überspitzt formuliert würde das heißen, dass die Interaktionspädagogik unter Zuhilfenahme der Theaterpädagogik jedes Problem durch Rollenspiel lösen kann.

¹⁶ Vgl. Weintz, Jürgen, a. a. O., S.279-283

zentrierten Komponenten theaterpädagogischer Arbeit und ist sehr zweckorientiert. Die ästhetische Dimension wird in diesem Zusammenhang im Sinne einer Balance¹⁷ vernachlässigt.¹⁸

„...Während Rollenspiel oft nur auf einen kursorischen Szenario, auf sehr skizzenhaften Rollenvorgaben und einem einmaligen, unwiederholbaren Vorgang basiert, beinhaltet Rollenarbeit die intensive, langfristige Auseinandersetzung mit einem umfangreichen Szenario sowie einer komplexen Bühnenfigur im dauernden Wechsel von Improvisation, Fixierung und erneuter Variation.“¹⁹

Rollenarbeit ist in diesem Verständnis auf eine intensivere Auseinandersetzung mit einem Theaterstoff angelegt, die mit spezifischen schauspielerischen Übungen unterstützt wird und in der die ästhetische Dimension eine wichtige Rolle spielt.²⁰

Theaterarbeit ist ein Begriff der sehr viel gebraucht wird und deshalb keine klar zugeordnete Bedeutung mehr hat. Trotzdem beschreibt er, in Abgrenzung zu den anderen Begriffen, das Feld am Besten. Es geht um ein ernsthaftes Arbeiten am Medium Theater unter Berücksichtigung der Balance zwischen subjektiver, sozialer und künstlerischer Komponente.²¹ Ästhetische Erfahrungen ereignen sich, wenn das Medium ernst genommen wird. Deshalb soll es sich in meinem Verständnis von Theaterpädagogik um Theaterarbeit handeln.

„Eine solche Theorie setzt an der Besonderheit der Materialität der Kunstform Theater an; ihr Gegenstand sind die spezifischen Erfahrungen der produzierenden Subjekte in diesem Prozeß [sic]; sie geht nicht von vorher bestimmten inhaltlichen Zielen aus; das heißt in der Konsequenz, es geht nicht um die Darstellung eines bestimmten Inhalts mit theatralen Mitteln, sondern um die Erzeugung einer theatralen Wirklichkeit.“²²

Diese theatrale Wirklichkeit, die eine Besonderheit im Theater ist, stellt eine eigene Welt dar, die neben der Alltäglichen besteht. Sie nimmt nicht in Anspruch Realität zu sein,²³ aber durch

¹⁷ Mit Balance ist in diesem Fall das dynamische Verhältnis von Subjekt, Gruppe und Ästhetik gemeint. Die drei Komponenten sollen in einem theatralen Prozess nicht vernachlässigt werden. Ich werde auf dieses Thema in meiner Arbeit im Kapitel 2.3.4 noch weiter zu sprechen kommen.

¹⁸ Vgl. Weintz, Jürgen, a. a. O., S. 191f.

¹⁹ Weintz 1998, zitiert nach: Schulz, Hans- Peter: Von persönlicher Selbstentdeckung zu ästhetischer Gestaltung. 2003, S. 324f.

²⁰ Weitere Begriffe von denen ich mich abgrenzen möchte, wären: Darstellendes Spiel: Dieser Begriff bezieht sich hauptsächlich auf das „Theatermachen“ an Schulen, auf das Inszenieren eines Stücks mit einer Gruppe und auch wenn das mein Kontext ist, ist die Theaterarbeit an Schulen, auf die ich mich fokussiere, eine andere. Das Szenische Spiel kommt dem gesuchten Begriff schon sehr nahe, agiert aber auch nicht im Sinne einer Balance, sondern legt den Schwerpunkt auf die sozialen Interaktionsprozesse. Schauspielen kann sehr gut als Methode verwendet werden, umfasst aber den Bereich nicht ganz, weil es sehr auf den professionellen Bereich fokussiert ist und damit auf die künstlerische Ebene. Szenisches Interpretieren ist ein Begriff der versucht, individuelle Vorstellungen und emotionale Zugänge zu literarischen Texten zu erspüren und in Szenen darzustellen. Inzwischen findet er auch schon in anderen Fächern Eingang. Sein Umgang mit Theater ist im Sinne einer lebendigen Lernkultur interessant, für mein theaterpädagogisches Verständnis ist der Begriff allerdings zu spezifisch. Das Szenische Lernen erachte ich als eine sehr gute Methode im schulischen Unterricht. Es bezieht sich auf das Lernen in sämtlichen Fächern mit theatralen Methoden. Aber es geht über den Ansatz dieser Arbeit hinaus. Siehe dazu: Weintz, Jürgen, a. a. O. und Scheller, Ingo: Szenische Interpretation. In: Koch, Gerd; Streisand, Marianne: Wörterbuch der Theaterpädagogik. 2003, S.302-304

²¹ Vgl. Weintz, Jürgen, a. a. O., S.191f.

²² Hentschel, Ulrike: Theaterspielen als ästhetische Bildung. 1996, S.242

²³ Vgl. Hentschel, Ulrike: Auf der Suche nach einer Theorie der Spiel- und Theaterpädagogik. In: Korrespondenzen, Heft 39, 2001

Symbole und besondere Konstruktionsverfahren werden imaginäre Welten erschaffen, die eine eigene Realität gegenüber der alltäglichen Welt bilden können.²⁴

Hier ist ein Verständnis von Theater angesprochen, dass sich nicht als „als ob“ versteht, sondern als ein eigenständiges Nebeneinander.²⁵ Gerade das wirkliche Erleben dieser theatralen Wirklichkeit und nicht das „nicht-wirklich-erleben“, im Sinne eines „als- ob“, ermöglicht die besonderen Erfahrungen der Spieler. Das wirkliche Erleben meint in diesem Zusammenhang, sich ganz auf die theatrale Situation einzulassen und nicht nur so zu tun, als ob man etwas tun würde. Die Spieler sind sich aber trotzdem oder gerade deshalb der Situation bewusst und so kann der theatrale Schein als selbständig und ehrlich erlebt werden und kann ein ästhetischer Schein sein.²⁶

Anmerkungen zur theoretischen Fundierung der Theaterpädagogik

Diese verschiedenen Ansätze der Theaterpädagogik machen eine klare theoretische Fundierung der Theaterpädagogik nicht möglich. Dies wird zudem durch die vielfältigen Berufsfelder der Theaterpädagogik erschwert. Bis heute gelingt es kaum, Theaterpädagogik eindeutig zu definieren.

PINKERT bringt es auf den Punkt, wenn sie schreibt, dass sich die

„...vorhandene[n] wissenschaftliche[n] Aussagen über die Voraussetzungen, Bedingungen, Wirkungen und Legitimationen von Theaterspielen im pädagogischen Kontext hinsichtlich der gewählten Betrachtungsweise erheblich...“²⁷

unterscheiden.

Die Lektüre der einschlägigen Literatur bestätigt diese These. Es ist sehr schwierig, Kernaussagen zu finden, die allgemeine Gültigkeit haben. Zudem beschäftigen sich viele Veröffentlichungen sehr ausführlich mit der Praxis und es gelingt ihnen nicht, die Brücke zur Theorie zu schlagen, bzw. wenn es ihnen gelingt, nehmen sie immer wieder auf unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen Bezug.²⁸

Die naheliegendste Disziplin scheint die Theaterwissenschaft zu sein, diese aber beschäftigt sich nahezu nur mit der Rezeption von Aufführungen. Für die Theaterpädagogik sind aber die Wirkungen des Theaters auf die Spieler selbst von Interesse.

²⁴ Vgl. Weintz, Jürgen, a. a. O.

²⁵ Vgl. Hentschel, Ulrike: Auf der Suche nach einer Theorie der Spiel- und Theaterpädagogik. In: Korrespondenzen, Heft 39, 2001

²⁶ Hentschel, Ulrike: Theaterspielen als ästhetische Bildung. 1996

²⁷ Pinkert, Ute: Transformation des Alltags. 2005, S.14

²⁸ Vgl. Weintz, Jürgen, a. a. O., S.18

„Die Künstlertheorien befassen sich mit dem schauspielerischen Gestalten auf der Ebene des reflektierten Handlungswissens. Aus diesem Grund sind sie besser geeignet, den Erfahrungsprozess der produzierenden Subjekte zu beschreiben als theaterwissenschaftliche Theorien...“²⁹

Außerdem werden Theorien aus der Schauspielpädagogik zur Rollenarbeit oder auch aus der Psychologie bezüglich des Verhältnisses von Schauspieler und Rolle für die theoretische Fundierung der Theaterpädagogik verwendet.³⁰

Da sich die Frage stellt, ob es überhaupt möglich ist, eine Theorie der Theaterpädagogik zu entwickeln, die alle Berufsfelder mit einschließt, möchte ich mit meinen Entwürfen keinen Anspruch auf Vollständigkeit oder Selbstverständlichkeit legen. Ich fokussiere mich deshalb von Anfang an auf ein Arbeitsfeld der Theaterpädagogik. Dieses entsteht in Kooperationen zwischen Kulturpädagogik und Schule. Wie sich dieses Feld gestaltet, möchte ich im nächsten Kapitel vorstellen.

2.1.3 Kooperationsprojekte zwischen Schule und Kulturpädagogik – ein Arbeitsfeld der Theaterpädagogik

Theaterpädagogik wird in vielen verschiedenen Arbeitsfeldern umgesetzt. Das Verständnis von Theaterpädagogik ist allerdings nicht in jedem Bereich identisch. Theaterpädagogen sind in Berufstheatern genauso zu finden, wie im Freizeitbereich, der Sozialpädagogik und in kulturellen Einrichtungen. Auch Wirtschaftsunternehmen „holen“ sich Theaterpädagogen, die mit ihren Methoden z. B. die Teambildung stärken sollen. Theaterpädagogen arbeiten mit Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen und auch Senioren, als Berater für Amateur- oder andere Gruppen. Nicht zuletzt erobern sie auch die Schulen immer mehr. Daraus wird schon offensichtlich, dass die Zielsetzungen sehr unterschiedlich sind. Im Beispiel der Wirtschaftsunternehmen spielen die Pädagogik und damit verbundene Zielsetzungen eine große Rolle, im Beispiel der theaterpädagogischen Arbeit an Berufstheatern ist die künstlerische/ästhetische Seite die wichtigere.

Meine eigene theaterpädagogische Arbeit bewegt sich zwischen den Feldern der Kulturpädagogik und der schulischen Theaterarbeit. Ich möchte daher in diese beiden Felder einen kurzen Einblick geben, um anschließend den Bereich der Kooperationen vorzustellen. Außerdem werde ich ein Konzept der Theaterpädagogik, wie es sich in diesem Arbeitsfeld gestalten könnte, umreißen.

²⁹ Hentschel 1996, zitiert nach: Schulz, Hans-Peter, a. a. O., S.287

³⁰ Vgl. Weintz, Jürgen, a. a. O., S.153

Das **Schuldrama** entwickelte sich aus dem Humanistendrama³¹ und hatte auch hier zunächst nur erzieherische Funktion.³² Während Musik und Kunst seit Jahrzehnten in die Schule gehören, wird nur wenigen Schülern die Möglichkeit zum Theaterspielen gegeben. Bis heute hat sich „Theater“ nicht als eigenständiges Schulfach etablieren können. Schon seit den 50er Jahren versucht die Bundesarbeitsgemeinschaft für darstellendes Spiel diese Situation zu ändern, aber bis auf kleinere Erfolge, wie Lehrpläne und einzelne Richtlinien, ist ihnen das noch nicht gelungen.

Die Vorstellungen darüber, wie Theater an Schulen konzipiert sein sollte, waren dabei keineswegs immer einheitlich. In den 60er Jahren trennte die LAG (Landesarbeitsgemeinschaft für Schulspiel) Unterrichtsspiel als Methode in allen Schulfächern vom Schauspiel. Unterrichtsspiel als Methode wurde von da an in der Lehrerbildung vermittelt. Es dient der reinen Vermittlung von Lerninhalten durch theatrales Spiel. Schauspiel hingegen bezieht sich auf die Inszenierung von Stücken mit einer Gruppe von Schülern.

In den Jahren 1977/78 gab es einen Modellversuch, bei dem Künstler (Schauspieler) mit Schülern arbeiten sollten. In diesem konnte man feststellen, dass die Schauspieler mit ihrer Kunst einen direkten Zugang zu den Schülern finden. Man ging weiterhin davon aus, dass sie soziales Verhalten und Kreativität fördern können und einfach Spaß als Ausgleich zum Schulstress bringen. Ein klares Konzept entwickelte sich allerdings aus dem Modellversuch nicht.

Heute findet man an den Schulen Theaterformen, wie Schulspiel, Darstellendes Spiel und den Grundkurs „Dramatisch Gestalten“.³³ Die Lehrer, die diese Kurse leiten, haben in den allermeisten Fällen keine spezifische Ausbildung, sondern agieren eher nach dem Prinzip „Learning by doing“. Nur die wenigsten erhielten eine Möglichkeit, sich in irgendeiner Weise fortzubilden. Das Interesse, von Seiten der Schule und der Schüler an Theater ist allerdings groß.³⁴

In meiner Arbeit möchte ich mich auf die Arbeit von ausgebildeten Theaterpädagogen mit Schülern beziehen. In Zeiten einer Diskussion um Ganztagesbildung oder als Reaktion auf die PISA Studien steigt die Zahl der Kooperationen von Berufstheatern oder anderen außerschulischen Institutionen mit dem Hauptbildungsträger, im Rahmen derer Theaterpädagogen an

³¹ Das Humanistendrama entstand in Lateinschulen, die von Humanisten und Reformanten gegründet wurden. Die Schüler führten in diesen Schulen Dramen in lateinischer Sprache auf. Diese wurden lateinische Schuldramen oder auch Humanistendramen genannt. Siehe dazu: Dietl, Cora: Die Dramen Jacob Lochers und die frühe Humanistenbühne im süddeutschen Raum. 2005

³² Nickel, Hans- Wolfgang: Schuldrama: Ein historischer Abriss der Entwicklung. In: Jeske, Marlies; Ruping, Bernd; Schöller, Eckard, a. a. O., 1993, S.39

³³ Die Situation des Darstellenden Spiels an Schulen zu erfassen, wäre ein eigenes Thema, deshalb möchte ich an dieser Stelle nicht ausführlicher darauf eingehen. Siehe dazu: Bundesarbeitsgemeinschaft für das darstellende Spiel in der Schule; Gesellschaft für Theater-, Film- und Fernsehwissenschaft (Hrsg.): Das darstellende Spiel an den Schulen. 1992

³⁴ Vgl. Klein, Markus: Theater in der Schule. In: Koch, Gerd u. a. : Theatralisierung von Lehr- und Lernprozessen. 1995, S.221-223

die Schulen gehen, um mit Schülern Theater zu machen. Die Zusammenarbeit soll die Schule um den emotionalen, sinnlichen Teil ergänzen. Sie soll andere Möglichkeiten der Gruppenarbeit und Ganzheitlichkeit bereitstellen und damit die Schule bereichern.

In diesem Zusammenhang möchte ich auf die Kulturpädagogik zu sprechen kommen. Die **Kulturpädagogik**³⁵ hat z. B. mit Jugendkunstschulen einen anderen Weg der theaterpädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen eingeschlagen. In den Jugendkunstschulen handelt es sich um Einrichtungen der kulturellen, außerschulischen Jugendarbeit mit dem Ziel, Kindern einen selbständigen Gebrauch von kulturellen Medien zu lernen. Dabei bilden kulturpädagogische Prinzipien, wie selbsttätiges, schöpferisches Handeln eine wichtige Rolle.³⁶

Im Bereich der Kulturpädagogik gibt es derzeit starke Bestrebungen mit Schule zu kooperieren. Die Gewinne werden in diesem Zusammenhang bei den Kindern gesucht. Ihre Lebens- und Lernbedingungen sollen verbessert werden, z. B. durch Abbau von Bildungsbenachteiligungen und der Bereitstellung von vielfältigen, individuell zugeschnittenen Lernzugängen. Auf der Ebene der nachhaltigen Veränderung von Schule und Unterricht passiert in diesen Kooperationen bisher reichlich wenig. Es wird zwar darüber gesprochen, in Kooperationen Modelle für eine Ganztagesbildung zu entwickeln, aber die bisherige Zusammenarbeit erreicht noch keine veränderte, lebensnähere Unterrichtsgestaltung. Die Kooperationen beschränken sich meistens auf einen kurzen Zeitraum von z. B. einer Woche und deshalb ist die eigentliche Unterrichtsgestaltung noch kein wirklicher Kooperationsbereich geworden. Um auf dieser Ebene etwas zu verändern, müsste es gemeinsame Planungsgespräche zwischen Schulen und Partnern geben. Meistens herrscht ein additives Verständnis, bei dem die außerschulischen Partner für die non-formalen Angebote zuständig sind. Langfristig muss sich Schule aber in Richtung eines netzförmigen Bildungsortes entwickeln, bei dem Kulturpädagogen, Sozialpädagogen, Schulpädagogen usw. gemeinsam Bildungsprozesse gestalten.³⁷ Meine Arbeit entwi-

³⁵ Die Kulturpädagogik ist eine übergeordnete Pädagogik für viele Bindestrich-Pädagogiken, wie Tanz-Pädagogik, Kunst-Pädagogik und auch Theater-Pädagogik. Theoretisch hat sie aber noch kaum eine klare Fundierung erfahren. Die Kulturpädagogik hat das Ziel den Lebensraum als wichtigen Erfahrungs- und Lernraum zu nutzen. Die Lernenden sollen ihr Lernen selbst organisieren. Dazu nutzt die Kulturpädagogik die Gestaltung von Kunst als kulturelle Ausdrucksform. Ihre Gegenstände sind in zentraler Weise die Kultur, die Kunst und auch die Ästhetik. In diesen Lernräumen soll zwischen Subjekt und Welt vermittelt werden, d. h. die kulturpädagogische Arbeit ist sehr subjektorientiert. Das Individuum soll sich zu einem eigenverantwortlichen, autonomen und handlungsfähigen Subjekt entwickeln, dass sein Leben gelingend gestalten kann und auf der gesellschaftlichen Seite gleichzeitig dazu beiträgt, dass eine zukunftsfähige Lebenswelt erhalten bleibt. Das kulturpädagogische Verständnis von Bildung stellt demzufolge nicht die Frage, was an tradierten Bildungsgütern vermittelt werden muss, sondern sie will das Allgemeine im Speziellen vermitteln und damit dem Subjekt ein Leben in aufrechtem Gang (Bloch) zu ermöglichen. Siehe dazu: Prof. Dr. Max Fuchs: Aufbaukurs Kulturpädagogik. In: www.bkj-remscheid.de/index.php?id=255 vom 11.08.06

³⁶ Vgl. Hesse, Ulrich: Über Fachtagungen zum Fach. In: Jeske, Marlies; Ruping, Bernd; Schöller, Eckard, a. a. O., 1993, S.60-108

³⁷ Behr-Heintze, Andrea; Lipski, Jens: Schulkooperationen. 2005

ckelt ein Konzept für eine theaterpädagogische Arbeit, die eine lebendigere Lernkultur schafft. Die Vernetzung mit Unterricht ist in diesem Sinne auch noch nicht erwähnt.

Die bisherigen Konzepte beziehen sich sowohl auf die Arbeit mit ganzen Klassen, als auch auf Freiwilligengruppen. Der Vorteil für die Theaterpädagogik, an Schulen zu arbeiten, besteht unter anderem darin, dass man hier alle Kinder aus sämtlichen sozialen Schichten erreichen kann. Das heißt, auch solche Kinder, die in ihrer Freizeit nicht die Gelegenheit haben, das Theaterspielen auszuprobieren, oder die bisher kein Interesse daran gefunden haben, können es in diesem Rahmen ausprobieren. Außerdem findet man in der Arbeit mit Klassenverbänden normalerweise eine Gruppe vor, die sich schon kennt, was für die theaterpädagogische Arbeit ein Vorteil sein kann. Die Kinder, die von der Schule geprägt sind, haben aber manchmal Schwierigkeiten, sich auf die andere Art zu arbeiten einzustellen.

Da die theaterpädagogischen Projekte und der schulische Unterricht bisher meistens nebeneinander stattfinden und das Theater quantitativ einen viel geringeren Stellenwert hat, ist es fraglich, ob die Wirkungen, die in der Theaterarbeit entstehen, Auswirkungen auf den Schulalltag haben. Das Potential der intensiveren Zusammenarbeit weiter zu entwickeln, wäre in diesem Sinn ein nächster Schritt.³⁸

In meiner Arbeit geht es mir um diese Theaterarbeit an Schulen. In diesem Zusammenhang verstehe ich die Theaterpädagogik auch als Teildisziplin der Kulturpädagogik.

„Kulturelle Bildung ist Allgemeinbildung, die mit den spezifischen kulturpädagogischen Arbeitsformen (des Theaters, der Musik, des Tanzes etc.) entwickelt wird.“³⁹

Die theaterpädagogische Arbeit geschieht dann innerhalb kulturpädagogischer Kooperationsprojekte zwischen Schulen und außerschulischen Partnern.

Umreißung eines theaterpädagogischen Konzepts

Dazu möchte ich auch kurz umreißen, wie sich diese Arbeit inhaltlich gestalten kann, um die Verständlichkeit der anderen Kapitel zur Theaterpädagogik zu erhöhen.

In Abgrenzung zu unausgebildeten Lehrern, die Theater unterrichten, und von einem Theaterverständnis, das nur dem Zwecke der Erziehung dient, geht es mir um eine theoretische Positionierung, die eine ernsthafte praktische Auseinandersetzung von Schülern mit dem Me-

³⁸ Weitere Forschungen und Veröffentlichungen auf der Ebene der langfristigen Veränderungen der Schule gibt es im Rahmen des Praxisforschungsprojekts: „Leben lernen“. Siehe dazu: www.spielen-in-der-stadt.de
Mein Teil beschränkt sich auf das theaterpädagogische Arbeiten, dass nicht mit dem normalen Unterricht verzahnt ist, weil dies erst in einer kontinuierlichen Zusammenarbeit ernsthaft zu realisieren ist. Diese langfristigen Projekte entsprechen zwar meinen theoretischen Vorstellungen, ihre umfassende Diskussion im Rahmen meiner Magisterarbeit wäre aber leider nicht möglich. Konzeptuell möchte die Arbeit aber einen Grundstein legen, für die Weiterarbeit an intensiveren Kooperationen.

³⁹ Fuchs, Max: Von der Notwendigkeit einer Kulturpädagogik. In: Lenakakis, Antonios; Nickel, Hans-Wolfgang (Hrsg.): Theorie und Empirie der Spiel- und Theaterpädagogik. 2002, S.9

dium Theater, angeleitet durch einen professionellen Leiter, dem Theaterpädagogen, ermöglicht.

In diesem Zusammenhang handelt es sich um eine Arbeit mit Gruppen, die sprach-, handlungs- und körperorientiert verläuft. Den Teilnehmern werden Kenntnisse über das Medium Theater vermittelt, indem professionelle Schauspiel- und Regie-, aber auch spielpädagogische Methoden genutzt werden.⁴⁰

Das Thema der Inszenierung soll nicht nur die Zuschauer ansprechen, sondern auch die Spieler der Gruppe sollen sich damit ernsthaft auseinandergesetzt haben.⁴¹ Sie entwickeln und inszenieren ihr eigenes Stück.

Der einzelne Teilnehmer ist dabei wichtigster Bezugspunkt für die Arbeit. Er erforscht eigene und fremde Welten. Sein Verhalten und seine Entwicklung dienen dem Leiter wiederum als Grundlage für weitere Spielvorschläge.

Aufgabe des Leiters ist es, das Handeln des Spielers bedeutend zu machen, es in den Rahmen einer Inszenierung zu setzen und den Teilnehmern zu helfen, eine Form zu finden, die dem Publikum später zu vermitteln ist. Dazu gibt er Strukturen vor, die einen möglichst großen Freiraum bieten, indem experimentiert und ausprobiert werden kann. Gleichzeitig muss er aber auch Grenzen setzen, die den Spielern den nötigen Halt geben, um sich nicht in der Weite der Möglichkeiten zu verlieren.⁴² Es ist die Hauptaufgabe des Leiters, einen Rahmen zu setzen, indem sich die Darsteller und die Kunst des Theaters entwickeln können.

Bei dem theatralen Stoff kann es sich um ein vorgefertigtes Stück handeln oder um eine Eigenproduktion, die aus den Vorschlägen und Themenwünschen der Teilnehmer entsteht. Dabei ist es wichtig, dass die Gruppe bei beiden Formen eine eigene Bedeutung entdeckt. Gerade diese Auseinandersetzung zeichnet den theaterpädagogischen Prozess, im Verhältnis z. B. zum traditionellen Schultheater welches sehr an den Intentionen des Autors interessiert war oder zu anderen Amateurgruppen, die ihre Arbeit nicht im theaterpädagogischen Sinn begreifen aus.

Die Theaterpädagogen unterscheiden sich bezüglich ihrer Haltung. Manche begreifen sich als Regisseure, die die Gruppe mit Fertigkeiten ausstatten und auf ein ästhetisches Produkt in ihrem Sinne hinarbeiten. Andere versuchen, dem Prozess offener gegenüber zu stehen und sich mit auf die Bedeutungssuche zu begeben.⁴³

⁴⁰ Vgl. Berufsbild. In: www.butinfo.de/Berufsbild/berufsbild.htm vom 15.06.2006

⁴¹ Vgl. Haun, Hein: Theaterpädagogik ist Dialog. In: www.butinfo.de/TheateristDialog.pdf vom 15.06.06

⁴² Vgl. Nickel, Hans- Wolfgang: Denkschritte zur Konstruktion einer Theorie der Spiel- und Theaterpädagogik. In: Lenakakis, Antonios; Nickel, Hans- Wolfgang (Hrsg.), a. a. O.

⁴³ Vgl. Mies, Georg- Achim; Sommer, Peter- Jürgen: Über das Theater-Machen. 1999, S.77-112

Da die Spieler aber Laien sind und meistens nicht die Leistung erbringen können, wie es professionellen Schauspielern gelingt, birgt eine Arbeit, wie sie der erstgenannte Leiter vollzieht, immer die Gefahr, den Vergleich mit dem Berufstheater zu verlieren, bzw. überhaupt verglichen zu werden. Im anderen Beispiel geht es vielmehr um die Schaffung einer eigenen Ästhetik, die sich als solche auszeichnet.

Diese Faktoren sollen in einem theaterpädagogischen Projekt berücksichtigt werden. Die Ästhetik und in diesem Zusammenhang die ästhetische Bildung begreife ich als wichtiges theoretisches Fundament meines Verständnisses von Theaterpädagogik. Deshalb werde ich mich im nächsten Kapitel damit ausführlicher beschäftigen.

2.2 Ästhetische Bildung in der Theaterpädagogik

Theaterpädagogik ermöglicht ästhetische Bildungs-, bzw. Erfahrungsprozesse. Sie ist ein mögliches Feld der Ästhetik. Deshalb möchte ich die Theaterpädagogik in diesem Kapitel zusammen mit der ästhetischen Bildung diskutieren. Dazu kläre ich im ersten Teil, was ästhetische Bildung ist, im zweiten Teil beschäftige ich mich speziell mit den ästhetischen Erfahrungsmöglichkeiten, die die Theaterpädagogik bietet. Da dies nur im Zusammenhang mit den Besonderheiten des Mediums Theater festzustellen ist, werde ich diese zunächst herausarbeiten, um sie dann auf die Theorie der ästhetischen Bildung zurück beziehen zu können.

2.2.1 Ästhetische Bildung

In den letzten Jahren wird viel von einer Medien- und Wissensgesellschaft gesprochen und in dieser ist der Begriff der ästhetischen Kompetenz aufgetaucht.⁴⁴ Er umfasst die

„...Fähigkeit, die ästhetischen Inszenierungsverfahren und Inszenierungskünste unserer Zeit und Mediengesellschaft lesen und mitgestalten zu können...“⁴⁵

Das heißt, sich mit Kunst, Kultur und Medien, aber auch dem Alltag und seinen ästhetischen Komponenten produktiv, reflexiv und rezeptiv beschäftigen zu können. Ästhetische Bildung und damit auch Theaterpädagogik leisten mit ästhetischen Bildungs- und Erfahrungsprozessen einen Beitrag zur Entwicklung dieser ästhetischen Kompetenz.⁴⁶

Um zeigen zu können, dass Theaterpädagogik diese ästhetischen Prozesse initiiert, muss man sich allerdings fragen, was ein ästhetischer Bildungs- oder Erfahrungsprozess ist. Was heißt „ästhetisch“, was „Bildung“ und was zeichnet eine „Erfahrung“ aus?

⁴⁴ Vgl. Sting, Wolfgang: Ästhetische Kompetenz als zentrale Kategorie Kultureller Bildung. In: BKJ (Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e. V.): Kultur leben lernen. 2002, S.149-156

⁴⁵ Sting, Wolfgang, a. a. O., S. 149

⁴⁶ Vgl. Sting, Wolfgang, a. a. O.

Seit den 80er Jahren gibt es eine außerordentliche Wiederbelebung der Ästhetik. Der Begriff wurde aufgebrochen, weg von der reinen Theorie des Schönen nach HEGEL, die nur die hohen Künste, das Schöne im klassischen Sinne, ästhetisch nennen würde, hin zu einer sinnlichen Erkenntnis, die das ästhetische längst nicht mehr nur den Künsten vorbehält.

„Ästhetische Erfahrung bezieht sich nicht auf Kunsterfahrung, sondern ist ein Modus, Welt und sich selbst im Verhältnis zur Welt und zur Weltsicht anderer zu erfahren.“⁴⁷

Das Ästhetische bezieht sich auf die Sinnesfreude, die sinnliche Erkenntnis. Die Sinnesfreude kann Auslöser sein für eine ästhetische Erfahrung. In der rezeptiven oder produktiven Auseinandersetzung mit Kunst oder wie gesagt auch mit anderen Themen oder Gegenständen, kann ein einzelner gefesselt werden von einer Wahrnehmung, die er macht. Er hat eine ästhetische Empfindung, der er nachgehen muss. Wichtig ist, dass ihn dieser Gegenstand oder das Ereignis vollkommen involvieren, er verharrt im Augenblick und staunt über seine Entdeckung. Das Individuum begegnet etwas Fremden und Neuem, etwas Nicht-alltäglichem. Es kann sich auch um eine Irritation oder um eine Störung handeln. Das Individuum ist z. B. in seiner Alltäglichkeit gestört, weil es diesen Gegenstand nie vorher so wahrgenommen hat.

Der Umgang mit Kunst schafft einen besonders guten Raum für Irritationen dieser Art. Das Kunstwerk ist normalerweise an sich schon befremdlich im Verhältnis zu den alltäglichen Gegenständen. Es ist aber nicht alleine der Gegenstand entscheidend, sondern die Art und Weise der Wahrnehmung und der Einstellung. Nur eine intrinsische Motivation, ein Interesse, das von der Sache her rührt, kann so einen Prozess auslösen. Die Begegnung hat zur Folge, dass das Individuum Lust hat, mit dem Gegenstand oder dem Thema zu experimentieren - es setzt sich damit auseinander.

In der ästhetischen Erfahrung geschehen Differenzerfahrungen. Das Individuum erlebt etwas vollkommen neu und die ästhetische Erfahrung ist unterschiedlich zu den bisher gemachten Erfahrungen. Die Verarbeitung, bzw. die Auseinandersetzung mit dieser sinnlichen Wahrnehmung kann sprachlich sein, kann sich aber auch in einem nicht-sprachlichen Ausdruck, wie z. B. einem szenischen Spiel, niederschlagen.⁴⁸

Die ästhetischen Erfahrungen unterscheiden sich von den alltäglichen durch die Intensität, die sie erreichen können.⁴⁹ Die Abgrenzung ist allerdings nicht immer ganz klar, da es bisher noch keine in sich geschlossene Theorie von ästhetischer Erfahrung gibt.⁵⁰

⁴⁷ Otto 1994, zitiert nach: Peez, Georg: Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse. 2005, S.15

⁴⁸ Vgl. Aissen-Crewett, Meike: Ästhetisch-asthetische Erziehung. 2000

⁴⁹ Vgl. Weintz, Jürgen, a. a. O., S.121

⁵⁰ Vgl. Duncker, Ludwig: Begriff und Struktur ästhetischer Erfahrung. In: BKJ (Bundesvereinigung kulturelle Jugendbildung e. V.): Kultur leben lernen. 2002

Bei der ästhetischen Erfahrung handelt es sich um ein formendes Verfahren. Es geht nicht nur um die reine Nachahmung, sondern es werden neue Wirklichkeiten entworfen, die sinnlich, konkret, fiktiv und universal sein können. Die Ästhetik bleibt also nicht bei der Einfühlung in das eigene Innenleben stehen, sondern schafft eine Neukonstruktion, formt die artikulierten Erfahrungen.⁵¹

Im dritten Schritt nach der Wahrnehmung und intensiven Auseinandersetzung ist die Reflexion ein weiterer wichtiger Bestandteil einer ästhetischen Erfahrung. In dieser Phase distanziert sich das Individuum wieder von seiner Involviertheit. Das kann auch durch die Fixierung eines Theaterstücks⁵² geschehen. Es setzt sich reflexiv mit den gemachten Erfahrungen auseinander und ordnet sie in seine gewohnten Strukturen mit ein. Dazu müssen die Strukturen aber teilweise verändert oder verworfen werden.⁵³

Ästhetische Erfahrungen hängen eng mit der eigenen Biographie zusammen. Es liegt an den Vorerfahrungen eines Individuums, inwiefern es in der Alltäglichkeit gestört wird und offen sein kann für eine sinnliche Wahrnehmung und damit ein ästhetischer Prozess in Gang kommen kann.⁵⁴

In der ästhetischen Auseinandersetzung können gewohnte Denk- und Handlungsmuster aufgebrochen und neue Wahrnehmungen und Erlebnisse gemacht werden, die gerade im geschützten Kunstraum, außerhalb von alltäglichen Fixierungen und gesellschaftlichen Normen, stattfinden können.

Durch diese Erfahrungen können Spannungsverhältnisse ausgeglichen werden. In ästhetischen Erfahrungsprozessen ist immer die Ambiguität von Realität und Fiktion, von Identifikation und Reflexion, von engagiert sein und distanziert sein, Notwendigkeit und Freiheit enthalten. Diese grundlegenden Dichotomien können durch ästhetische Erfahrungen erkannt und dialektisch vereint werden.

Dazu SELLE:

„Das Besondere der ästhetischen Erfahrungsarbeit besteht gerade im Verbinden des Getrennten. Gefühl und Verstand treten nicht als antagonistische Kräfte auseinander, sie werden vielmehr in ihrer Gleichzeitigkeit und Gleichrangigkeit als gemeinsame Produzenten einer Geschichte des Bewusstseins interpretiert und rehabilitiert.“⁵⁵

Die ästhetische Erfahrung stellt ein Gegengewicht zur begrifflichen Rationalität dar. Ziel ist es nicht, eine kollektive Wahrheit zu finden, sondern eine individuelle, in der Gefühle enthalten sind, die durch sinnlich-präsentative Symbole, wie z. B. ein Kunstwerk oder eine Theaterszene

⁵¹ Vgl. Weintz, Jürgen, a. a. O., S.112-130

⁵² Fixierung meint die genaue Festlegung der Inszenierung nach einer langen Phase von Experimenten.

⁵³ Vgl. Aissen- Crewett, Meike, a. a. O.

⁵⁴ Vgl. Duncker, Ludwig, a. a. O.

⁵⁵ Selle 1988, zitiert nach: Weintz, Jürgen, a a. O., S.120

wieder ausgedrückt werden. Daher kommt auch das identitätsbildende Potential der ästhetischen Erfahrung.

AISSEN-CREWETT differenziert in diesem Zusammenhang zwischen Ästhetik und Aisthetik. Letzteres meint zum einen die Sinneseindrücke, Gefühle und Wahrnehmungen und zum anderen die Erkenntnis, das Begreifen und den Verstand.⁵⁶ Mit Aisthetik wird die emotionale Seite der Erfahrung stärker betont. Die Faszination, die ein Gegenstand zu Beginn einer ästhetischen Erfahrung auslöst, bleibt in einem ästhetisch-aisthetischen Verständnis nicht bei einer rein rationalen Involviertheit stehen. Sie schließt die Gefühle als wichtiges Wahrnehmungs- und Erkenntnisorgan mit ein. Die beiden Begriffe stehen in einer engen Wechselbeziehung, die mehr leisten kann, als eine konkurrierende Betrachtung. Die Aisthetik kann nur einen kleinen Teil der Wirklichkeit erfassen, aber sie bildet ein eigenständiges Erkenntnisorgan neben dem Verstand.⁵⁷ Diesem Verständnis möchte ich mich anschließen, da es die Möglichkeiten der ästhetischen Erfahrung erweitert.⁵⁸

Die rationale Komponente darf trotzdem nicht vergessen werden. Eine ästhetische Erfahrung macht nicht nur Rationales sichtbar, sondern integriert die Ratio in ihre Konstruktionsprozesse.⁵⁹ Es bedarf einer Wahrnehmungsstrukturierung, um die vielen Sinneseindrücke in eine Ordnung zu bringen.

Die ästhetische Erkenntnis ist in diesem Sinne mehr als die rein rational-logische Begriffsbildung. Der Einzelne kann im ästhetischen Prozess Theorien entwickeln, die sich auch wieder verallgemeinern lassen.⁶⁰

Wenn man den Begriff der ästhetischen Erfahrung erweitert betrachtet, schließt er eine individuelle und gesellschaftliche Bedeutung mit ein. Ein Verständnis von ästhetischer Erfahrung in diesem Sinne erscheint bei näherer Betrachtung sehr sinnvoll. Der Kunstbezug meint, den schon mehrfach besprochenen Vorgang der Formung des individuellen und gesellschaftlichen Materials zu einem performativen Akt. Der gesellschaftliche Bezug oder Sozialbezug liegt im Ausdruck der von den Produzenten und Rezipienten gemeinsam erlebten gesellschaftlichen

⁵⁶ Aissen-Crewett bezieht sich in diesem Zusammenhang auf die konkurrierenden Konzepte von Seel und Welsch, die entweder die Aisthetik zur Ästhetik, wie das Allgemeine zum Besonderen betrachten oder Aisthetik als einen Teil der Ästhetik beschreiben. Aissen-Crewett möchte sich in ihrem Ansatz der ästhetisch-aisthetischen Erziehung über diese beiden Theorien stellen und weder den einen, noch den anderen Begriff über- oder unterordnen. Siehe dazu: Aissen-Crewett, Meike, a. a. O.

⁵⁷ Vgl. Aissen-Crewett, Meike, a. a. O.

⁵⁸ Hentschel schreibt auch, dass zwischen ästhetischer Bildung, die sich rein auf die Kunst bezieht und aisthetischer Bildung, die sich auf die Wahrnehmung allgemein bezieht auch in diesem Sinne unterschieden wird. Dieser Unterschied habe sich aber nicht allgemein etabliert. Siehe dazu: Hentschel, Ulrike: Ästhetische Bildung. In: Koch, Gerd; Streisand, Marianne (Hrsg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. 2003, S.9-11

⁵⁹ Vgl. Weintz, Jürgen, a. a. O., S.112-130

⁶⁰ Vgl. Aissen-Crewett, Meike, a. a. O.

Realitäten. Diese wirken auch wieder auf das soziale System zurück.⁶¹ Man geht darüber hinaus auch davon aus, dass sich ein ästhetischer Reiz auf andere Menschen, die diesen Vorgang beobachten, übertragen kann und diese dann mitgerissen werden.⁶² Der individuelle Bezug oder Subjektbezug zeigt sich darin, dass sich die Individuen mit ihrem Ausdruck eine gesellschaftliche Akzeptanz der eigenen Person erhoffen. Gleichzeitig fördert die ästhetische Erfahrung das eigene Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Ausdrucksvermögen. Der Mensch kann die Komplexität seiner eigenen Physis erleben und einer neuen Ganzheit entgegen streben. Da biographisches Material in den Prozess mit einfließt und auch in veränderter Form wieder zurückwirkt, kann sich eine neue Sicht des Individuums herausstellen, die die ursprünglichen Grenzen erweitert hat und die Vielfalt der Möglichkeiten erahnen lässt.⁶³

Diese Erfahrung gewinnt aber

„...erst Konturen, wenn sie unabhängig von allgemeinen Problemen betrachtet wird, das heißt, wenn sie nicht bereits so moduliert worden ist, daß [sic] sie einen Beitrag zu allgemeinen Erziehungs- und Bildungszielen leisten kann.“⁶⁴

Eine ästhetische Erfahrung lässt sich nicht planen. Wird ein Prozess in dem Sinne genauestens geplant, dass eine ästhetische Erfahrung stattfinden kann, dann hat dieser Vorgang der ästhetischen Erfahrung bereits ihren Raum, den sie zur Entfaltung braucht, genommen. Diese Tatsache kann im Widerspruch zu pädagogischen Intentionen stehen.

In meinen bisherigen Ausführungen habe ich immer von ästhetischer Erfahrung gesprochen. Im Sinne von Sting, der sagt, dass es ohne ästhetische Erfahrung keine ästhetische Bildung gibt,⁶⁵ verstehe ich ästhetische Erfahrung als einen Teilbereich von ästhetischer Bildung.

Eine ästhetische Erfahrung hat einen prozessualen Verlauf, der sich in drei Schritten vollzieht. Die erste Phase ist die Phase der Neugierde und Faszination, es folgt die ernsthafte Auseinandersetzung mit einem Gegenstand und abgeschlossen wird der Prozess durch eine Phase der Reflexion und Einordnung der Erfahrung. Ästhetische Bildung bezieht sich auf mehrere ästhetische Erfahrungen und bedarf der Fähigkeit, über ästhetische Erfahrungen im Ganzen reflektieren zu können. Ästhetische Bildung schult auch die Fähigkeit, ästhetische Urteile zu bilden.⁶⁶ Sie geht also über ästhetische Erfahrung hinaus.

⁶¹ Vgl. Weintz, Jürgen, a. a. O., S.112-130

⁶² Vgl. Mies, Georg-Achim; Sommer, Peter- Jürgen, a. a. O., S.146

⁶³ Vgl. Weintz, Jürgen, a. a. O., S.112-130

⁶⁴ Hentschel, Ulrike: Theaterspielen als ästhetische Bildung. 1996, S.71

⁶⁵ Vgl. Sting, Wolfgang, a. a. O.

⁶⁶ Vgl. Peez, Georg, a. a. O., S.16

Das Verständnis von Bildung, dass im Zusammenhang mit Ästhetik diskutiert wird, unterscheidet sich von einem konservativen Bildungsverständnis.⁶⁷ Bildung hat zwischen dem Regelwerk der Gesellschaft und dem Anspruch auf Subjektwerdung zu vermitteln. Der Bildungsbegriff bezieht sich weniger auf das Planen von Prozessen, sondern vielmehr auf eine hohe Eigenaktivität der Subjekte.

PEEZ geht davon aus, dass „Bildung (...) ohne authentische ästhetische Erfahrung nicht denkbar und möglich“⁶⁸ ist.

Dies würde bedeuten, dass Bildung immer auch ästhetische Bildung sein muss.

„Unabhängig von den Einflüssen des Form- und Stofftriebs gewinnt der Mensch im ästhetischen Zustand die Freiheit zur Selbstbestimmung. Die Freiheit des Menschen, „aus sich selbst zu machen, was er will“ (Schiller 1989, Bd. V, 635), ist damit durch keine inhaltliche Zielvorgabe festgelegt.“⁶⁹

Mit dieser Aussage unterstützt HENTSCHEL die These, dass Bildung immer auch ästhetisch sein muss. Die Autonomie und die Freiheit zur Selbstbestimmung sind im klassischen und im ästhetischen Bildungsbegriff enthalten. Sie unterstützt diese These weiter, in dem sie den Bildungsbegriff vom pädagogischen Utilitarismus abgrenzt und Bildung über das Betrachten der besonderen Materialität der jeweiligen Kunstform definieren möchte.⁷⁰ Dies würde bedeuten, dass in der Auseinandersetzung mit einer bestimmten Kunstform spezifische Bildungsprozesse möglich sind.

Ästhetische Erfahrungen im Einzelnen und ästhetische Bildung im Allgemeinen helfen dem Individuum, eine ästhetische Kompetenz zu erlangen.

Für die Betrachtung der möglichen ästhetischen Prozesse in einem theaterpädagogischen Projekt beziehe ich mich auf die ästhetische Erfahrung. Außerdem möchte mich im Sinne von HENTSCHEL auf die spezifischen Möglichkeiten konzentrieren, die Theater für ästhetische Erfahrungen bieten.

⁶⁷ Ich kann im Rahmen dieser Arbeit nur am Rande auf den Bildungsbegriff eingehen, möchte aber dazu klären, dass unter einem konservativen Bildungsverständnis z. B. die Annahme vertreten wäre, dass der Mensch mit einem gewissen Bildungskapital ausgestattet werden muss, unabhängig von seiner Individualität. Dieser Arbeit liegt ein Verständnis von Bildung zu Grunde im Sinne von: „Bildung ist der umfassende Prozess der Entwicklung und Entfaltung derjenigen Fähigkeiten, die Menschen in die Lage versetzen, zu lernen, Leistungspotentiale zu entwickeln, zu handeln, Probleme zu lösen und Beziehungen zu gestalten.“ Siehe dazu: www.agj.de/pdf/5/2003-2002/2002/Leipziger%20Thesen2002.pdf vom 28.8.06

⁶⁸ Peez, Georg, a. a. O., S.15

⁶⁹ Hentschel, Ulrike: Theaterspielen als ästhetische Bildung. 1996, S.15

⁷⁰ Vgl. Hentschel 1995, zitiert nach: Weintz, Jürgen, a. a. O., S.116

2.2.2 Ästhetische Erfahrungsmöglichkeiten in der theaterpädagogischen Arbeit

In den verschiedensten theoretischen Ausführungen zu ästhetischen Erfahrungen in der Theaterpädagogik, sei es bei ZACHARIAS, HENTSCHEL oder PINKERT, findet man immer wieder Anmerkungen bezüglich der Eigengesetzlichkeit der ästhetischen Erfahrungsmöglichkeiten bei den jeweiligen Kunstformen. Ästhetische Erfahrungsmöglichkeiten sind demnach nicht pauschal zu fassen und als Phänomen allgemein beschreibbar, sondern sie müssen in Bezug auf die besprochene Kunstform, in unserem Fall Theater, konkretisiert werden, indem sie im engen Zusammenhang mit ihr betrachtet werden.⁷¹ Weitere ästhetische Erfahrungsmöglichkeiten liegen auch in den besonderen Erfahrungen, die die nicht-professionellen Spieler in der Auseinandersetzung mit Theater machen können.⁷²

In der Literatur bleibt es leider oftmals bei diesen Aufforderungen, eine genaue Untersuchung der jeweiligen Potentiale wird nicht geleistet. Lediglich HENTSCHEL setzt sich in ihrem Buch „Theaterspielen als ästhetische Bildung“ mit den Besonderheiten der ästhetischen Erfahrungsmöglichkeiten in der Theaterpädagogik auseinander.

Ich möchte im Folgenden anhand eines Beispiels aus der eigenen Theaterpraxis, einen ästhetischen Erfahrungsprozess darstellen, um mich so den Eigenarten der Kunstform Theater anzunähern. Im Anschluss werde ich die Besonderheiten des Mediums Theater herausarbeiten. Anhand dieser werde ich dann die ästhetischen Erfahrungsmöglichkeiten darstellen und in diesem Zusammenhang versuchen, diese wieder auf das Beispiel zurück zu beziehen. Mir ist dabei natürlich bewusst, dass aufgrund der Vielfalt der theaterpädagogischen Projektformen die beschriebenen ästhetischen Erfahrungen nicht unbedingt verallgemeinerbar sind.

Im Rahmen einer Projektwoche mit den Medien Theater und Tanz an einer Münchner Grundschule, die ich zusammen mit einem Kollegen geleitet habe, entwickelten wir mit den Kindern eine Eigenproduktion⁷³ zum Thema Freundschaft.

Am Anfang der Probe einer kleineren Szene, die drei Kinder und ich in einem extra Raum durchführten, überlegten wir kurz, wie wir die Szene ungefähr gestalten wollten. Es drehte sich um drei Entführer. Die Kinder hatten sich selber schon diese wilde und gefährliche Rolle ausgesucht und freuten sich darauf. Ich schlug ihnen vor, sich zu überlegen, wer von ihnen

⁷¹ Vgl. Hentschel, Ulrike: Theaterspielen als ästhetische Bildung. 1996; Pinkert, Ute, a. a. O. und Zacharias, Wolfgang: Kulturpädagogik. 2001

⁷² Vgl. Hentschel, Ulrike: Ästhetische Bildung. In: Koch, Gerd; Streisand Marianne: Wörterbuch der Theaterpädagogik. 2003. S.9-11

⁷³ Mit Eigenproduktion ist gemeint, dass die Kinder selbst eine Geschichte erfinden, die sie dann als Theaterstück umsetzen.

den Chef der Entführerbande spielen sollte. Michael⁷⁴ meldete sich sofort dafür und dies wurde von den anderen akzeptiert. Als der Probenprozess begann, lachte Michael immer wieder verschämt. Er hatte eine gebeugte Haltung, tippelte mit den Beinen auf dem Boden und seine Stimme war dünn. Insgesamt wirkte er sehr unsicher und nicht wie ein Chef in dem Sinne, wie es sich die Kinder am Anfang vorgestellt hatten. Irgendwann kam er zu mir her und schlug vor, ein anderes Kind den Chef spielen zu lassen, weil er das nicht so spielen kann, wie er sich das vorgestellt hatte. Er hatte hingegen die Idee, einen Entführer zu spielen, der selber große Angst hat. Es gelang ihm diese Rolle sehr überzeugend zu spielen, denn beim Vorspielen der kleinen Szene vor der restlichen Klasse, bzw. bei der Aufführung des Stücks vor größerem Publikum, erntete Michael viel Anerkennung für seinen komödiantisch angelegten, ängstlichen Entführer, den er spielte.

Innerhalb dieses Beispiels gehe ich davon aus, dass Michael eine ästhetische Erfahrung gemacht hat. Am Anfang denkt er von sich, dass er einen gefährlichen Entführer darstellen kann. Nach kurzer Zeit muss er feststellen, dass ihm das nicht so gelingt, wie er sich das vorgestellt hat. Seine Wahrnehmung von sich selber ist gestört, er erlebt eine Irritation und muss das Bild von sich als Schauspieler, der einen starken und mutigen Entführer spielen kann, verwerfen. Er hält daraufhin nicht an seinen ursprünglichen Erwartungen fest, sondern ist von seiner Art einen Entführer zu spielen so fasziniert, dass er diese Rolle weiter ausbauen möchte. Er schlägt vor, einen ängstlichen Entführer zu spielen. Damit setzt er sich mit dem Thema weiter auseinander. Durch die Wiederholungen und Fixierungen der Probenprozesse steigert sich die Intensität der Erfahrung. In der öffentlichen Auseinandersetzung bekommt er für seine Rolle Bestätigung. Hier befindet er sich im reflexiven Prozess. Beim Vorspiel vor der restlichen Klasse erhält er Feedback für seine Darstellungsweise und er kann sich selber noch einmal zum Entstehungsprozess äußern. Durch die ernsthafte Aufführung auch vor größerem Publikum wird die Erfahrung weiter intensiviert. Michael hat nicht nur eine Differenzenerfahrung bezüglich seiner schauspielerischen Fähigkeiten gemacht, sondern er hat auch erlebt, dass es einen ängstlichen Entführer geben kann, bzw. dass die meiste Anerkennung vom Publikum nicht unbedingt der bekommt, der den Chef spielt. Diese beiden Erfahrungen stehen im Widerspruch zu dem was Michael in seinem gesellschaftlichen Vorwissen erfahren hat.

Hierin lässt sich bereits die ästhetische Erfahrung, die Michael gemacht hat erkennen. Im Folgenden stelle ich die Besonderheiten des Mediums Theater dar. Dabei versuche ich, diese auf das Beispiel von Michael zu beziehen. Allerdings kann das selbstverständlich nur gelingen, wenn die jeweilige Besonderheit im Beispiel von Michael eine Rolle gespielt hat.

⁷⁴ Namen geändert

Zwei nebeneinander bestehende Wirklichkeiten

Im Kapitel 2.1. habe ich mein Verständnis von Theaterarbeit beschrieben. In diesem Zusammenhang habe ich von der zweiten theatralen Wirklichkeit gesprochen, die neben der alltäglichen besteht. Im Sinne einer ästhetischen Erfahrung liegt die Differenzerfahrung im gleichzeitigen Erleben dieser beiden Wirklichkeiten. Die beteiligten Akteure agieren gleichzeitig auf zwei Ebenen. Auf der referentiellen stellen sie etwas dar und auf der performativen vollzieht die von ihnen dargestellte Figur eine Handlung. Dabei oszilliert ihre Wahrnehmung zwischen beiden Wirklichkeitsebenen. Der Spieler steht nach HENTSCHEL im Dazwischen, zwischen diesen beiden Welten, was wiederum eine Differenz- und Dialektikerfahrung möglich macht.⁷⁵ Das Kunstwerk steht nicht nur in der Welt, sondern zugleich über der Welt.⁷⁶

Im Beispiel von Michael ist dieser Prozess auch zu finden. Er erlebt zwei Wirklichkeiten. Die eine ist Real, Michael als Spieler einer Rolle. Die andere erlebt er als Entführer in der theatralen Welt. Er spielt den ängstlichen Entführer mit Engagement und distanziert sich gleichzeitig davon, steht sich selber gegenüber und erlebt sich neu. Michael steht im Dazwischen dieser beiden Welten.

Körper Haben und Körper Sein

Der Schauspieler im Allgemeinen erlebt und zeigt eine dialektische Verbindung von Körper-Haben und Körper-Sein, von Leib und Körper. Dies ist eine grundlegende Spaltung, mit der die Menschen zu Recht kommen müssen, die aber in diesem Zusammenhang durch den Wechsel von Einfühlung und Distanz aufgehoben werden kann.⁷⁷

„Die Spielenden erleben sich als Person des Alltags und als Figurenträger, die in den Verhältnissen von Körper- Sein und Körper- Haben, Alltags- Codes und ästhetischer Codes, Zeichen- und Symbolwirklichkeit des Alltags und der Bühne, realem und fiktionalem Agieren sowie Textwirklichkeit gegenüber Inszenierungswirklichkeit (...) ästhetische Erfahrungen (im theaterlichen Raum) machen.“⁷⁸

Die Spieler machen zeitgleich auf beiden Ebenen Erfahrungen. In diesem Prozess ist sowohl das wirkliche Agieren der Figur, die echte Haltung, die die Rolle hat wichtig, als auch der Prozess, in dem ein permanenter Wechsel zwischen engagiert sein und distanziert sein geschieht. Der Schauspieler ist der eigene Körper und stellt zugleich einen anderen Körper dar. Er steht im Verhältnis von Körper-Haben und Körper-Sein.⁷⁹

⁷⁵ Vgl. Hentschel, Ulrike: Auf der Suche nach einer Theorie der Spiel- und Theaterpädagogik. In: Korrespondenzen, Heft 39, 2001

⁷⁶ Vgl. Aissen-Crewett, Meike, a. a. O.

⁷⁷ Vgl. Weintz, Jürgen, a. a. O.

⁷⁸ Schulz, Hans-Peter, a. a. O., S. 293

⁷⁹ Vgl. Schulz, Hans-Peter, a. a. O., S. 295-308

Michael ist sein eigener Körper und zugleich stellt er einen anderen Körper, den des Entführers, da. Durch den Wechsel von intensivem Hineinversetzen in die Rolle (engagiert sein) und der Distanz und Begutachtung seiner Darstellung, eröffnet sich für ihn die Möglichkeit einer ästhetischen Erfahrung.

Der Mensch ist Subjekt und Objekt zugleich

Der Kern des Theaters ist die Handlung, die vom Menschen, ohne zwingende Zuhilfenahme von anderem Material außer sich selbst, ausgefüllt werden kann.⁸⁰ Dadurch sind intensivere, ganzheitlichere ästhetische Erfahrungen möglich, als dies der Fall ist, wenn sich die Erfahrung im Zusammenhang mit einem anderen Gegenstand ereignet. Michael spürt am eigenen Körper, wie es sich anfühlt, einen ängstlichen Entführer zu spielen. Das ist ein großer Unterschied zu dem, wie es sich z. B. anfühlen würde, einen ängstlichen Entführer zu zeichnen.

Darin liegt die weitere Besonderheit des Theaters. Subjekt, Objekt und Material der Gestaltung sind nicht voneinander zu trennen. Dies steht im starken Gegensatz zu anderen Künsten, in denen das Objekt eine unabhängige Existenz zum Subjekt gewinnt.⁸¹ Im Theater sind Produzenten und Rezipienten des künstlerischen Produkts gleichzeitig im selben Raum anwesend. Das Publikum, die Spieler und Mitspieler treffen sich zur gleichen Zeit und sie wirken gegenseitig aufeinander. Dies ist eine Form intersubjektiver Verständigung, die auf die gemeinsame Lebenswelt zurückwirken kann. In diesem Sinne können sich sowohl auf der rezeptiven als auch auf der produktiven Seite ästhetische Erfahrungen ereignen.

Die öffentliche Rezeption erweitert diesen Prozess. Die Spannungen kommen durch die Auf-führung in konzentrierterer Weise zu einem stimmigen Ganzen, die Erfahrungen intensivieren sich und kommen zu einem Abschluss.⁸²

Ganzheitliche Beanspruchung

Die ganzheitliche Beteiligung der Spieler im theatralen Prozess habe ich bereits angesprochen, ich möchte sie aber an dieser Stelle, als Besonderheit des Mediums Theater, weiter hervorheben. In der Erarbeitung einer Rolle werden ganzheitliche Einfühlungs-, Ausdrucks- und Darstellungsweisen verwendet. Dies geschieht dadurch, dass hier „...Worte mit Körpern, Körper mit Bildern, Bilder mit Klängen...“⁸³ korrespondieren.⁸⁴ Darüber hinaus kombiniert das Thea-

⁸⁰ Vgl. Weintz, Jürgen, a. a. O., S.153

⁸¹ Hentschel, Ulrike: Auf der Suche nach einer Theorie der Spiel- und Theaterpädagogik. In: Korrespondenzen, Heft 39, 2001

⁸² Vgl. Weintz, Jürgen, a. a. O.

⁸³ Weintz, Jürgen, a. a. O., S.144

⁸⁴ Vgl. Weintz, Jürgen, a. a. O.

ter auch Zeichen aus verschiedenen kulturellen Systemen und Kunstgattungen, wie z. B. Tanz und berührt damit alle Sinne gleichzeitig.⁸⁵ Diese neuen Verbindungen, also die ganzheitliche Beanspruchung, geschieht im Alltag meistens nicht und kann deshalb auch Auslöser für eine ästhetische Erfahrung sein.

Auseinandersetzung mit biographischem Material

Das Schauspielen beruht des Weiteren auf dem Aufspüren von biographischem Material, welches künstlerisch bearbeitet wird und zu ausdrucksstarken und glaubwürdigen Spielvorgängen verdichtet wird. Bei diesem Vorgang können innerhalb eines geschützten Raums Teile des Innenlebens erspürt werden, die dem verbal-rationalen Zugang vorher verschlossen waren. Gerade die Verdichtung des subjektiven Materials zwingt den Spieler dazu, sich auch wieder davon zu distanzieren und nicht zu befangen zu werden. Dieser Prozess bietet gleichzeitig einen Anstoß zu einer kritischen Bewertung. Auch die ästhetischen Brechungen und Verwerfungen des biographischen Materials ermöglichen neue Ebenen des Erlebens und Erfahrens. Im Beispiel von Michael hat gerade die Brechung seiner vorherigen biographischen Erfahrungen einen ästhetischen Erfahrungsprozess ausgelöst.

Zweideutigkeit von Zeichen

Bei dieser Arbeit entsteht außerdem ein Bewusstsein für die grundsätzliche Zweideutigkeit von Zeichen und dies stellt eine wichtige Kompetenz im Umgang mit neuen Medien und Kommunikationsmöglichkeiten dar. Die Gesten und stimmlichen Äußerungen die der Theaterspieler z. B. verwendet, sind die gleichen sinnlichen und materiellen wie die des Alltags. Durch die bewusste Verwendung von primären Zeichen in der theatralen Wirklichkeit können die Bedeutungen von Zeichen verstanden werden. Daher steht das theatralische Ereignis in einem besonderen Verhältnis zur Wirklichkeit. Die Zeichen in künstlerischen Produkten werden allerdings nicht im gleichen Maß bewertet. Sie sind daher von alltäglichen Zweckbindungen befreit.⁸⁶

Inwiefern ästhetische Erfahrungen sich tatsächlich ereignen, hängt auch davon ab, wie offen die Teilnehmer dem Prozess gegenüberstehen. Sind die Spieler sehr verschlossen, nehmen sie voraussichtlich nichts Außergewöhnliches wahr. Die ästhetische Erfahrung bestimmt sich über die Qualität der Beziehung, die zwischen dem Subjekt und dem Medium entsteht.⁸⁷

⁸⁵ Vgl. Hentschel, Ulrike: Theaterspielen als ästhetische Bildung. 1996, S.138

⁸⁶ Vgl. Weintz, Jürgen, a. a. O.

⁸⁷ Vgl. Pinkert, Ute, a. a. O., S.32

In der theaterpädagogischen Arbeit ist zudem entscheidend, dass die Beteiligten nicht nur spielen, sondern auch begreifen, was die Inszenierung eines Stücks überhaupt bedeutet.⁸⁸ Die Differenzierung zwischen leidenschaftlichem Spiel und technischen Verfahren verschafft ihnen erst das eigentliche künstlerische Erleben. Nur mit diesem Verständnis können sie ästhetische Erfahrungen überhaupt reflektieren. Die Reflexion zwischen den verschiedenen Spielphasen ist ein wichtiges Qualitätskriterium für theaterpädagogische Arbeit.

Die Erfahrungsfähigkeit und die Selbstvergessenheit, das Aufgehen im ästhetischen Prozess sind grundsätzliche Fähigkeiten, die man im gestalterischen Prozess erlernt. Sowohl in der Beschäftigung mit der eigenen Figur, als auch in der Begegnung mit dem Mitspieler auf der Bühne können fixierte, normative Vorstellungen vom Selbst bemerkt und veränderbar gemacht werden. Im Begreifen der Technik des Inszenierens, bekommt man auch einen Einblick in die Funktionsweise der eigenen Wahrnehmung.⁸⁹ Diese Fähigkeiten sind Voraussetzungen zur Ausbildung einer ästhetischen Kompetenz, die die Theaterpädagogik damit fördern kann.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass das Theater verschiedene Ebenen bietet, auf denen sich ästhetische Erfahrungen ereignen können. Allerdings immer unter der Voraussetzung, dass das Medium von allen Beteiligten ernst genommen wird. Oftmals passiert das nicht und dem amateurhaften Theater wird vorgeworfen, keinerlei ästhetische Prinzipien und Vorstellungen zu erfüllen. Gleichzeitig ist diese Theaterarbeit oft stark von den Ideen einer professionellen Theaterkultur getragen und orientiert sich an deren ästhetischen Maßstäben.

Ich möchte mich davor hüten, der Ästhetisierung der Theaterpädagogik entgegen zu stehen. Ich erachte diesen Prozess als sehr wichtig. Allerdings muss man sich auf eine eigene Ästhetik besinnen. Auch ein Amateur kann ein großer Künstler sein. Gerade weil er nicht, wie ein Profi mit vielen Methoden ausgestattet ist, die er zur Entwicklung seiner Rolle verwenden kann, kann seine persönliche Herangehensweise, seine Umwege, oftmals viel spannender sein, als das Spiel im Berufstheater nach einem gewissen Schema. Durch die Konfrontation einer Theatergruppe mit den Dingen, die sie nicht kann, löst sie sich von Gewohntem ab und erfährt dadurch einen neuen Schwung.⁹⁰ Hierin liegt das eigentliche ästhetische Potential. Im Beispiel vom Michael hätte sich seine ästhetische Erfahrung höchstwahrscheinlich nicht so ereignet, hätte er die Rolle des Chefs trotz seines Unwillens spielen müssen, bzw. wäre er ein professioneller Schauspieler hätte er Techniken an der Hand gehabt, diese Rolle zu entwickeln und

⁸⁸ Martens, Gitta: Theaterpädagogik mit Kindern und Jugendlichen, In: BKJ (Bundesvereinigung kulturelle Jugendbildung e. V.): Ästhetik in der kulturellen Bildung. 1997, S.85

⁸⁹ Vgl. Hentschel, Ulrike: Theaterspielen als ästhetische Bildung. 1996, S.249f.

⁹⁰ Vgl. Mies, Georg- Achim; Sommer, Peter- Jürgen, a. a. O.

wäre in Folge dessen nicht gestört worden. In der Theaterpädagogik entsteht eine eigene Ästhetik, wenn der Freiraum dafür geschaffen wird und die Teilnehmer offen dafür sind.

Die Theaterpädagogik spricht aber nicht nur eine ästhetische oder künstlerische Ebene an. Die Prozesse, die in theaterpädagogischen Projekten ausgelöst werden, vollziehen sich auch auf einer sozialen und subjektiven Ebene. Mit diesen drei Ebenen (subjektiv, sozial, künstlerisch) werde ich mich im nächsten Kapitel beschäftigen.

2.3 Ebenen der Theaterpädagogik und ihre spezifischen Möglichkeiten

In den ästhetischen Erfahrungsprozessen selbst ist schon aufgefallen, dass sich diese nicht nur auf die künstlerische Ebene beziehen, sondern auch auf die soziale und subjektive Ebene, zumindest wenn man den ästhetischen Erfahrungsprozess erweitert betrachtet. Mit der sozialen und subjektiven Ebene sind der gesellschaftliche und individuelle Bezug der ästhetischen Erfahrung angesprochen.

Auch in der Theaterpädagogik im Allgemeinen kann man zwischen diesen drei Ebenen unterscheiden. Die Theaterpädagogik bezieht in ihre Arbeit mit Gruppen immer, ob bewusst oder unbewusst subjektive, soziale und künstlerische Prozesse mit ein. WEINTZ nennt diese Ebenen auch, die künstlerische, die quasi-therapeutische und die psychosoziale.⁹¹ Woran sich diese Ebenen festmachen, möchte ich in diesem Kapitel nacheinander aufzeigen.

Die Dreiteilung macht das Spektrum der Theaterpädagogik sehr gut deutlich. Kein Theaterpädagoge sollte nur die künstlerische Seite der Theaterpädagogik beachten, genauso wie er die künstlerische Ebene nicht vollkommen zugunsten der subjektiven und sozialen vernachlässigen soll. Für ein gelungenes Projekt sind alle drei Ebenen gleich wichtig. Wird eine vernachlässigt, kann sich das auch negativ auf die anderen auswirken.

Die unterschiedliche Gewichtung auf die Ebenen hat Einfluss auf die möglichen Bildungsprozesse. Auf jeder Ebene können die Teilnehmer unterschiedliche Erfahrungen machen. Deshalb spreche ich bei jeder Ebene auch von den spezifischen Möglichkeiten. Es ist aber zu berücksichtigen, dass sich diese drei Ebenen nicht ganz voneinander trennen lassen. Die soziale Komponente wirkt auf die künstlerische, genauso wie diese z. B. wiederum auf die subjektive Einfluss nimmt. Die Trennung der vielfältigen Bildungsprozesse, die Theaterpädagogik auslösen kann, in diese drei Ebenen kann deshalb nur eine „theoretische“ sein, die es aber ermöglicht, den Blick für die Bedeutung der verschiedenen Ebenen zu schärfen.

⁹¹ Vgl. Weintz, Jürgen, a. a. O.

In diesem Zusammenhang ist es allgemein nötig, mit den Aussagen über Möglichkeiten der Theaterpädagogik vorsichtig umzugehen. Nicht nur die Interaktionspädagogik hat ihre Ziele sehr hoch gesteckt. Auch heute werden der Theaterpädagogik noch Möglichkeiten zugeschrieben, die weder empirisch belegt sind, noch anderweitig wirklich zu begründen sind. Die fehlenden empirischen Belege sind unter anderem auf die schwere Operationalisierbarkeit von ästhetischen Erfahrungen zurückzuführen.⁹²

Insgesamt ist es mir aber wichtig zu betonen, dass diese Möglichkeiten alle bestehen, aber nicht immer bei jedem Theaterprojekt zu erwarten sind. Ob jemand etwas lernt, hängt von vielen Faktoren ab, die teilweise nicht vorherbestimmbar sind. Diese stehen in engem Zusammenhang mit der Art und Weise, wie der Theaterpädagoge arbeitet, wie das Projekt überhaupt konzipiert ist und in welcher Weise sich die Teilnehmer und die ganze Gruppe darauf einlassen können. Nicht zuletzt nimmt auch das Stück, über das Spektrum der enthaltenen Möglichkeiten, Einfluss. Ich setze auch eine gewisse Kontinuität der Arbeit voraus. Wenn diese nicht gegeben ist, bleibt die Frage offen, ob die Erfahrungen nachhaltige Bildungswirkungen erzielen.

Es ist also wichtig, die Möglichkeiten, die Theaterpädagogik hat, aufzuzeigen. Für eine endgültige Bestimmung muss man sich aber immer mit der individuellen Situation auseinandersetzen. HENTSCHEL kritisiert die teilweise überzogenen Erwartungen bezüglich der Lerneffekte, die durch theaterpädagogische Projekte erzielt werden können. Sie schreibt

„...daß [sic] theatralische Eigenaktivität nicht auf eine sich rasch wandelnde Gesellschaft vorbereiten und keine Antworten auf die „Not der Welt“ liefern kann (vgl. U.Hentschel 1995a, 270). Immerhin aber *kann* ästhetische Praxis, wie sie Theater-/Rollensarbeit darstellt, indirekte Hilfen im Hinblick auf die *eigene* Not *mit* der Welt, d. h. für die Ausdifferenzierung des/der eigenen Selbstbildes(r) bieten.“⁹³

Nachdem ich die verschiedenen Ebenen erörtert habe, möchte ich sie im letzten Teil dieses Kapitels noch in ein qualitatives Verhältnis setzen. In diesem Zusammenhang komme ich genauer auf die geforderte Gleichrangigkeit der drei Ebenen zu sprechen.

2.3.1 Die subjektive Ebene

Die subjektive Ebene oder, wie WEINTZ sie nennt, die quasi-therapeutische, bezieht sich auf alle Prozesse, die sich bei einzelnen Teilnehmern ereignen und ihre möglichen Bildungs- und Erfahrungswirkungen.

HOPPE bemerkt aber, wie ich es eingangs auch schon thematisiert habe, dass vor allem

⁹² Ein empirischer Nachweis der Wirkungen und Möglichkeiten von ästhetischer Erfahrung ist noch nicht erbracht und es ist fraglich, ob dieser mit den Methoden empirischer Forschung zu erbringen ist. Siehe dazu: Molenhauer, Klaus: Grundfragen ästhetischer Bildung. 1996

⁹³ Weintz, Jürgen, a. a. O., S.438

„...diejenigen intellektuellen, emotionalen und körperlichen Fähigkeiten eine Förderung [erfahren E. H.], (...) die zur Lösung der gestellten Planungs-, Darstellungs- und Inszenierungsaufgaben erforderlich sind, wobei die jeweils angesprochenen Kräfte und Vermögen von den Voraussetzungen der Beteiligten, ihren Mitwirkungsmöglichkeiten und vom Kontext des Projekts abhängen.“⁹⁴

Welche Prozesse werden angestoßen?

Es geht um eine ganzheitliche⁹⁵ Auseinandersetzung des Darstellers mit den eigenen intellektuellen, seelischen und körperlich-stimmlichen Voraussetzungen. Er erforscht sich selbst und kann sowohl biographisch gemachte Erfahrungen aufspüren, als auch ungewohnte Ausdrucks- und Handlungsmöglichkeiten entdecken.

Dadurch grenzen sich diese Lernerfahrungen, von solchen die man gewöhnlich in der Schule macht, ab. Vor allem der Körper ist in den traditionellen Bildungseinrichtungen stark vernachlässigt. Theater kann ohne Sprache funktionieren, aber selten ohne Körper. Dadurch kann eine neue Balance zwischen Körperlichkeit, Emotionalität und Intellekt geschaffen werden. Das Körpergefühl wird gestärkt und die gewohnte Überbetonung der Ratio kann ausgeglichen werden. Der Selbsta Ausdruck gewinnt an weiteren Facetten.

Das Theater erreicht darüber und durch Symbolisierungen einen direkten Zugang zum Inneren des Spielers. Die Gefühle sind angesprochen. Sie sind dem Innenleben des Spielers näher, als es die Ratio sein kann. Gleichzeitig werden diese subjektiven Erfahrungen aber durch ihre Verdichtung zu einer Mitteilung (Aufführung) wieder objektiviert. Sinnbildlich heißt das, dass sie für den „fremden“ Zuschauer übersetzt werden.

Für die Spieler und für die Zuschauer kann die Darstellung eine symbolische Bewältigung eines Alltagsphänomens sein. Sie reflektieren durch ihr Spiel oder durch ihr Zuschauen diese Phänomene. Wenn es eine ernste Auseinandersetzung mit dem theatralen Ereignis gibt, dann kann dieses wiederum auf die Realität zurückwirken. Die Spieler oder Zuschauer sehen, dass es alternative Handlungen zu denen gibt, die sie kennen. Diese Erfahrung erweitert ihren Horizont und sie können eigene Selbstbilder auf Alternativen untersuchen.

Das Subjekt erweitert und differenziert sich aber auch durch die Auseinandersetzung mit dem Ich und der Welt außerhalb der eigenen Identität. Im ästhetischen Feld kann es sich selbst gegen allgemeingültige, kollektive Verhaltensweisen und Normen stellen und sich damit produktiv beschäftigen. Es stellt in seiner Rolle unterdrückte Gefühle oder Verhaltenswünsche dar und zeigt das der Öffentlichkeit. Das Individuum läuft aber nicht Gefahr, verurteilt zu werden, weil es sich um eine vereinbarte Theatersituation handelt, die anders gedeutet und verstanden wird, als Handlungen, die in der Realität stattfinden.

⁹⁴ Weintz, Jürgen, a. a. O., S.304

⁹⁵ Der Begriff Ganzheitlichkeit wird derzeit sehr inflationär verwendet und seine Bedeutung ist deshalb teilweise unklar geworden. Im Rahmen meiner Arbeit möchte ich unter Ganzheitlichkeit die Berücksichtigung von Körper, Emotion und Intellekt verstehen.

Diese Erprobungen von Identifikationen mit anderen Personen können, wenn sie gleichzeitig Anknüpfungspunkte an die eigene Persönlichkeit finden, einen Beitrag zur Identitätsbildung leisten. Sie erweitern das eigene Ich und grenzen es aber auch ab. Das Selbstkonzept kann in diesem Prozess eine Bestätigung oder Verstörung erleben. Doch beides dient seiner Erweiterung.⁹⁶

Ein weiteres Potential auf der subjektiven Ebene liegt in der katharsischen Wirkung, die Theaterspielen haben kann. Die Katharsis verschafft eine gewisse Erleichterung, eine befreiende, reinigende Wirkung durch das Erleben von Gefühlen in einem künstlerischen Ausdruck.⁹⁷

Weiterhin hat jeder Text, jede Handlung, die ein Schauspieler darstellt, immer einen Subtext. Dies meint den darunter liegenden Text, der nicht direkt ausgesprochen wird, aber dennoch indirekt gezeigt wird. Der Satz: „Du kannst jetzt gehen.“ kann in einem sachlichen Ton gesprochen, einfach die Botschaft haben, die seine Worte meinen, nämlich, dass der andere jetzt gehen kann. Wird der Satz aber mit einer traurigen Stimme ausgesprochen, halb weinerlich vielleicht, dann kann er viel mehr als diese ursprüngliche Botschaft bedeuten. Vielleicht will derjenige, der ihn ausspricht, gar nicht das die andere Person geht. Er sagt es nur und ist über das Weggehen eigentlich sehr traurig. Dieser Subtext kann im Theater in Form von lebendigen, bewegten Bildern verständlich gemacht werden.⁹⁸

Da ein Subtext nur verständlich gemacht werden kann, wenn ich mir vorstellen kann, wie mein Partner mein Verhalten interpretieren könnte, fördert seine Darstellung auch die Übernahme anderer Perspektiven.⁹⁹

Dieser Dimension wird eine große Bedeutung zugewiesen, weil es der Theaterpädagogik ein wichtiges Anliegen ist, sich am Subjekt zu orientieren. Das Individuum ist Ausgangspunkt der Arbeit und unablässbarer Bestandteil des Endproduktes der Aufführung. Trotzdem ist die soziale Ebene auch nicht zu vernachlässigen. Auch sie bietet großes Potential.

2.3.2 Die soziale Ebene

Die psychosoziale Ebene, wie WEINTZ sie nennt, ist die zweite Ebene auf die sich theaterpädagogisches Arbeiten auswirkt. Sie hat wiederum viele verschiedene Dimensionen. Diese möchte ich im Folgenden vorstellen und daraus auch wieder die spezifischen Möglichkeiten des Lernens herausarbeiten.

⁹⁶ Vgl. Weintz, Jürgen, a. a. O., S.156-174 und S.272-277

⁹⁷ Diese Wirkungen müssen allerdings mit Vorsicht betrachtet werden, weil es im medienpädagogischen Kontext inzwischen Studien, in Bezug auf Gewalt im Fernsehen, gibt, die die Bereitschaft zu Gewalt steigern und nicht erleichtern.

⁹⁸ Der Begriff Katharsis wurde erstmal von Aristoteles geprägt. Dieser bezog sich jedoch auf die befreiende Wirkung, die Theater auf das Publikum haben kann. Für den theaterpädagogischen Kontext wurde die Bedeutung auf die Spieler übertragen.

⁹⁹ Vgl. Weintz, Jürgen, a. a. O., S.156-161

Die Themen, mit denen sich die Spieler und später auch die Zuschauer in den Stücken beschäftigen, haben meistens einen gesellschaftlich-historischen Hintergrund. Durch die Auseinandersetzung mit dem Stück wirkt dieser Hintergrund auf die Spieler und Zuschauer. Hier findet ein sozialer Prozess statt: Die Auseinandersetzung von Menschen mit gesellschaftlichen Themen.

Die Aufführung ist ein Produkt aus der Wirklichkeit, sie ist aus der Realität entstanden, ist aber zugleich auch eine Aussage über die Wirklichkeit, distanziert sich also von der Realität. Das bedeutet, dass die Themen, die Erfahrungen der Spieler und die Spieler selbst, die alle Teil der Realität sind, das Produkt entstehen lassen. Durch den künstlerischen Vorgang werden aber diese Wirklichkeiten speziell bedeutsam gemacht, sie werden in ein theatrales Ereignis transferiert. Der soziale Prozess liegt im Dialog mit diesen sozialen Wirklichkeiten.

Die symbolischen Handlungen, welche die Spieler vollziehen, haben aber keine direkten Folgen in der Realität. Sie sind zwar real, aber es gibt eine kulturelle Vereinbarung über eine Theatersituation, durch die die Beteiligten wissen, dass der Spieler die Handlungen nur im Rahmen seiner Rolle vollzieht und diese nicht mit der Bedeutung, die sie normal in der Realität haben, gleichgesetzt werden können.

Außerdem können die Spieler durch diese Erfahrungen, die Inszeniertheit, auch der alltäglichen Interaktionen, ein Stück weit begreifen und dadurch ihre Selbstdarstellungskompetenz steigern. Es gibt aber einen Unterschied zwischen einer alltäglichen Theatralität, wie GOFFMANN sie in nahezu allen täglichen Interaktionen sieht,¹⁰⁰ und einer künstlerischen Theatralität, auf die sich das theaterpädagogische Arbeiten bezieht. Diese zwei verschiedenen theatralen Situationen weichen so stark voneinander ab, dass Erfahrungen, die auf der künstlerischen Ebene geschehen, nicht automatisch als Lerneffekt auf die Alltagsebene übertragbar sind. Dies bestärkt auch noch mal die Kritik an den Zielen der früheren Theaterpädagogik und der Interaktionspädagogik. Diese gingen davon aus, dass im Theaterspiel soziale Kompetenzen geprobt werden und diese dann im Alltag unbewusst oder bewusst weiter genutzt werden können.

Im Theater handelt es sich insgesamt um eine Gemeinschaftskunst. Die Teilnehmer spielen miteinander und kommunizieren dann auch noch mit einem Publikum. Nicht umsonst hat die Interaktionspädagogik die Theaterpädagogik früher so für sich vereinnahmt, schließlich finden dabei viele Interaktionen auf vielen verschiedenen Ebenen statt.

Die Erarbeitung eines Stückes in der Gruppe ist selbst schon ein sozialer Prozess. Zwischen den Spielern können vielfältige Interaktionen passieren. Auch das Theaterstück stellt soziale

¹⁰⁰ Siehe dazu: Goffmann, Erving: *Wir alle spielen Theater*. 2003 (11. Aufl.)

Prozesse dar und hat deshalb eine soziale Dimension. Die Figuren auf der Bühne begegnen sich. Die Beziehungen zwischen den dargestellten Rollen sind der zentrale Aspekt jeder Inszenierung.

Außerdem findet eine Interaktion zwischen dem Spieler und seiner Rolle statt. Der Spieler setzt sich mit Identität und Lebensentwürfen sowohl der Rolle auseinander, als auch von sich selbst. Er distanziert sich von der Rolle und nähert sich wieder an. Der Teilnehmer beschäftigt sich mit seinem Material, seiner Rolle. In dieser Auseinandersetzung besteht die Chance, zu lernen, mit Empathie oder Distanz zu der eigenen oder zu fremden Rollen besser umgehen zu können. Da diese Auseinandersetzung des Spielers mit seiner Rolle letztendlich ein sozialer Prozess ist, im Sinne von einer Auseinandersetzung mit fremden Rollen, habe ich diese Dimension der sozialen Ebene zugeordnet.

Nicht zuletzt gibt es auch noch die Ebene, auf der Spieler A, als Figur A und Spieler B, als Figur B sich begegnen.¹⁰¹ Das Theater schafft in diesem Zusammenhang auch eine Begegnung auf der körperlichen Ebene, die in anderen Begegnungen nicht unbedingt enthalten ist.

Die ganze Ensemblearbeit ist eine Teamarbeit. Durch das gemeinsame Arbeiten hin zu einem Ziel, der Aufführung, können soziale und kulturelle Hemmungen gegenüber den Mitspielern verringert werden und der Gruppenzusammenhalt steigt. Schließlich wollen alle dieses Ziel erreichen und können ihre Vorurteile deshalb leichter überwinden, bzw. haben die restlichen Gruppenmitglieder eine wichtige Bedeutung für das Erreichen dieses Ziels und man kann besser zusammenarbeiten.¹⁰²

MENCK geht weiterhin davon aus, dass die Theaterarbeit mit Kindern in der Schule Rollenfiguren durchbrechen kann. Schüler, die im Unterricht eher störend auffallen, entfalten in der ganzheitlichen Arbeit plötzlich ungewohnte Fähigkeiten. Dies gibt den Lehrern und auch den Mitschülern die Chance, einen Schüler noch einmal vollkommen neu zu erleben. Die Lehrer und die Theaterpädagogen sind immer auch Lernende in diesem Prozess.¹⁰³

Das Bedürfnis nach intensivem Kontakt, welches dem Menschen als Grundbedürfnis innewohnt, kann bis zu einem gewissen Grad, über die Auseinandersetzung auf der künstlerischen Ebene, befriedigt werden. Die Teilnehmer haben die Chance auf echte Partizipation, auf eine echte Beteiligung am Prozess.

Genauso wie Theater also nicht auf die ästhetische Dimension verzichten darf, kann es darauf aber auch nicht beschränkt bleiben, wie sich hier zeigt. Die Interaktionen machen das Theater erst zu dem, was es ist. Bis zu der Begegnung zwischen Publikum und Bühnendarsteller, die

¹⁰¹ Vgl. Weintz, Jürgen, a. a. O., S.161-174 und S.272-277

¹⁰² Vgl. Rellstab, Felix: Handbuch Theaterspielen: Band 4: Theaterpädagogik. 2000, S.43f.

¹⁰³ Vgl. Menck, Ursula: Theater mit Kindern als Theaterschule. In: Ruping, Bernd, Schneider, Wolfgang (Hrsg.): Theater mit Kindern. 1991, S.156

das Ereignis vollenden und die ästhetischen, subjektiven und sozialen Erfahrungen intensivieren.¹⁰⁴

Nach WEINTZ sind es die theaterpädagogisch arbeitenden Gruppen, in denen diese Prozesse, im Gegensatz zu professionellen Gruppen, eine spezielle Intensivierung erfahren.

„Gerade in theaterbezogen arbeitenden, nichtprofessionellen Gruppen, in denen sich die Teilnehmer mit ihrer ganzen Persönlichkeit einbringen und sich unter Einsatz all ihrer emotional-körperlichen Mittel und praktischen Fähigkeiten mit Rolle und Inszenierung befassen, entwickelt sich die Gruppendynamik im besonderen Maße.“¹⁰⁵

Vielleicht kann Theaterpädagogik soziale Kompetenzen nicht „lehren“, aber sie kann sicherlich Impulse in diese Richtung setzen, indem sie Wahrnehmungsfähigkeit, Flexibilität, Einfühlungs- und Ausdrucksvermögen, Selbstbewusstsein und Konfliktlösungsfähigkeiten schult. Dies sind wichtige Grundvoraussetzungen oder Bestandteile der sozialen Kompetenz. Genauso wie sprachlich-kommunikative Fähigkeiten, die auch von der Theaterarbeit betroffen sind oder mehr noch, die Fähigkeit, eigene Gedanken und Emotionen nach außen bringen zu können.¹⁰⁶

2.3.3 Die künstlerische Ebene

Die künstlerische Ebene bezieht sich hauptsächlich auf die ästhetischen Erfahrungen, die in der Auseinandersetzung mit den Besonderheiten des Mediums Theater passieren können. Diese habe ich im Kapitel 2.2.2. ausführlicher dargestellt. In diesem Teil möchte ich darauf nicht mehr in dem Maße eingehen. Trotzdem erscheint es mir angebracht, im Sinne der vollständigen Dreiteilung dieses Kapitels, gewisse Besonderheiten auf der theatralen Ebene noch einmal kurz darzustellen, bzw. zu ergänzen.

Die ästhetischen Erfahrungen sind im Stande, zwischen den Bereichen des Affektiven und Rationalen zu vermitteln.¹⁰⁷

Der

„*Kunstbezug* besteht in der Aufgabe des Akteurs, das Ausgangsmaterial mittels Verfremdung, Verdichtung und Abstrahierung in eine szenisch-expressive Form zu bringen...“¹⁰⁸

Die Spieler lernen, wie sie ihre subjektiven Interessen und Erfahrungen so gestalten, dass sie eine publikumswirksame, theatrale Form erhalten. Sie arbeiten an ihrer Rolle und bekommen dadurch einen Einblick in die Möglichkeiten der Entwicklung einer Figur.

¹⁰⁴ Vgl. Weintz, Jürgen, a. a. O., S.161-277

¹⁰⁵ Weintz, Jürgen, a. a. O., S.273

¹⁰⁶ Vgl. Weintz, Jürgen, a. a. O., S.272-277

¹⁰⁷ Vgl. Weintz, Jürgen, a. a. O., S.272-277

¹⁰⁸ Weintz, Jürgen, a. a. O., S.173

Die Spieler erfahren das Gefühl des Auftretens vor einem Publikum. Diese Erfahrung spielt eine wichtige Rolle. Erst sie vollendet den theatralen Prozess. Das Besondere hierbei ist die identische Raum-Zeit-Konstellation in der sich Spieler und Zuschauer befinden. Die Herstellung des Produkts geschieht zur selben Zeit wie ihre Rezeption.¹⁰⁹

Der Kunstbezug kann sich allerdings erst vollkommen entfalten, wenn es dem Theaterpädagogen mit seiner Gruppe gelingt, ernsthaft in die Theaterarbeit einzusteigen und nicht bei oberflächlichen Rollenspielen stehen zu bleiben.

Speziell in der ästhetischen, künstlerischen Dimension¹¹⁰ kann das Grundbedürfnis des Menschen nach Spiel und Verwandlung befriedigt werden.

Der Spieler erfährt in der Theaterarbeit ein ganzheitliches Basistraining für Körper, Bewegung, Atem, Stimme und Imagination.

Für die gesamte Inszenierungsarbeit können die Theaterpädagogen ihren Teilnehmern dramaturgisch-choreographische Techniken vermitteln oder die Darsteller erfahren sie am eigenen Leib im Probehandeln. Darüber hinaus können unterschiedliche Spielweisen und Genres, sowie verschiedene Ausdrucksformen kennen gelernt werden.

Der Kunstbezug kann sich allerdings erst vollkommen entfalten, wenn es dem Theaterpädagogen mit seiner Gruppe gelingt, ernsthaft in die Theaterarbeit einzusteigen und nicht bei oberflächlichen Rollenspielen stehen zu bleiben.¹¹¹

Die einzelnen Ebenen können nicht unabhängig voneinander in der Form betrachtet werden. Ihr qualitatives Verhältnis spielt eine wichtige Rolle.

2.3.4 Das Verhältnis der Ebenen

Die subjektive, die soziale und die künstlerische Ebene haben alle ihre Eigenheiten und Besonderheiten. Doch sie können sich nur durch ihr Zusammenwirken entfalten. Die subjektive Ebene entsteht in ihrer speziellen Form nur dadurch, dass auf der künstlerischen Ebene mit Theater gearbeitet wird, weil die individuellen Prozesse dadurch ausgelöst werden. Würde es sich um einen anderen Gruppenprozess handeln, wäre sie mit anderen Inhalten gefüllt. Dasselbe gilt für die soziale Ebene. Auch die künstlerische Ebene würde sich anders gestalten, würde man die subjektive und soziale Ebene nicht beachten.

¹⁰⁹ Vgl. Weintz, Jürgen, a. a. O., S.134-277

¹¹⁰ Die Begriffe Kunst und Ästhetik sind im Kontext meiner Arbeit nicht klar zu differenzieren. Das liegt auch daran, dass sie in Bezug der Dreidimensionalität von ästhetischen und theatralen Prozessen an selber Stelle stehen. Eine klare Differenzierung der zwei Begriffe wird auch in anderer Literatur nicht geleistet.

¹¹¹ Vgl. Weintz, Jürgen, a. a. O., S.272-305

Es gibt allerdings enorme Unterschiede in der Betrachtung des qualitativen Verhältnisses der drei Ebenen. Diese möchte ich erläutern, um so ein mögliches Verhältnis der drei Ebenen in der theaterpädagogischen Arbeit darzustellen.

Im professionellen Theater ist die Kunstebene eher vorrangig. Das Ziel, eine ästhetisch und künstlerisch hochwertige Inszenierung zu erschaffen, hat höchste Priorität. Daher wird von einem ausgebildeten Schauspieler erwartet, dass er seine subjektiven Interessen und Bedürfnisse zurückstellen kann. Von allen Mitgliedern des Ensembles wird eine zielorientierte Arbeit erwartet.

Im Amateurtheater hingegen gibt es eine starke Betonung der sozialen und der subjektiven Ebene. Laienspieler inszenieren ein Stück, weil sie sich für sich selbst neue Erfahrungen versprechen oder die Arbeit in der Gruppe ihnen Spaß macht und sie den Zusammenhalt genießen. Das künstlerische Produkt ist zwar wichtig, aber meistens wieder Selbstzweck, d. h. um dafür Anerkennung und Lob zu bekommen.

Im theaterpädagogischen Prozess kann nach WEINTZ eine zu extreme Fokussierung auf eine Ebene zu Desinteresse und Ablehnung führen. Die Überbetonung des Kunstbezuges z. B. könnte zu einer Mechanisierung der Spielprozesse führen, weil der persönliche Bezug verloren geht. Die nicht-professionellen Spieler haben normalerweise kein technisches Repertoire zur Verfügung, wie sie sich eine Rolle erarbeiten, außer ihr persönliches, das ihnen deshalb nicht genommen werden darf.

Genauso kann eine extreme Akzentuierung des Subjektbezugs zu Irritationen bei den Spielern führen. Ihr Selbstbild kann berührt und dadurch therapeutische Prozesse ausgelöst werden. Sie verlieren die Distanz zu ihrer Arbeit und dadurch den Blickwinkel von der Seite der Gruppe oder der Kunst. Gleichzeitig können die persönlichen Irritationen in einem theaterpädagogischen Prozess normalerweise nicht aufgefangen werden.

Die Inszenierung verliert durch dieses Ungleichgewicht den Bezug zum Publikum. Die subjektiven Prozesse werden in keine theatrale Form gebracht, weil die künstlerische Ebene vernachlässigt wurde.¹¹²

HAUN hebt in seinem Artikel „Theaterpädagogik ist Dialog“ die soziale Ebene als zentral hervor. Dies begründet er damit, dass auf keiner Ebene so viele Prozesse stattfinden.¹¹³ Allerdings halte ich auch diese Fokussierung für unsinnig. Wenn sich die Arbeit zu sehr auf die Gruppe fixiert, kann ebenfalls der künstlerische Bezug verloren gehen, bzw. können sich einzelne Subjekte zu wenig entfalten.

¹¹² Vgl. Weintz, Jürgen, a. a. O., S.174-176

¹¹³ Vgl. Haun, Hein, a. a. O.

Ich erachte die Balance der drei Ebenen als zentralen Moment für eine gute theaterpädagogische Arbeit. Dies würde bedeuten, dass jede Ebene gleich beachtet wird. Dieses Gleichgewicht muss allerdings nicht in jeder Phase des Projekts hergestellt werden. In einzelnen Phasen des Prozesses ist es durchaus notwendig, der Gruppe, dem Subjekt oder der Kunst den Vorrang zu geben.

Doch ein theaterpädagogisches Projekt kann, und hier stimme ich HAUN wieder zu

„...nicht als gelungen betrachtet werden (...), wenn sie nicht zu einem beeindruckenden (...), irritierenden oder überzeugenden (...) Ergebnis kommt (Aspekt: künstlerischer Anspruch), wenn den Teilnehmern und Teilnehmerinnen keine Identifikation oder Positionsbestimmung in der Auseinandersetzung mit dem theatralischen Mittel gelingt (Aspekt: persönliche Beteiligung am Thema), oder wenn sich bei der Klasse/ dem Ensemble kein Gefühl von Zufriedenheit bezüglich der Arbeit im Ensemble und in Bezug auf das gezeigte Ergebnis einstellt (Aspekt: subjektiv empfundene Kongruenz mit der Arbeit).“¹¹⁴

Hierin zeigt sich, dass die drei Ebenen nicht getrennt voneinander einen Fokus bekommen müssen, sondern immer im Zusammenhang, im Bezug mit den anderen Ebenen betrachtet werden sollen. Dies spiegelt den Charakter der Balance wieder.

Die qualitative Ausgewogenheit ist die zentrale Voraussetzung dafür, dass die verschiedenen positiven Lerneffekte, die der theaterpädagogischen Arbeit zugeschrieben werden, eine Chance haben, sich zu entwickeln.

Das Besondere der Theaterpädagogik liegt in den ästhetischen Erfahrungsmöglichkeiten, die in der Auseinandersetzung mit Theater geschaffen werden. Doch diese können sich nur entfalten, wenn die soziale und subjektive Ebene berücksichtigt wird. Das zeigt sich allgemeiner auch im Spannungsverhältnis zwischen Pädagogik und Ästhetik, bzw. Pädagogik und Theater wieder. Deshalb möchte ich darauf im nächsten Kapitel noch einmal speziell eingehen. Das Verständnis einer Balance der drei Ebenen kann in diesem Zusammenhang eine Lösung für das Spannungsverhältnis zwischen Pädagogik und Theater liefern.

2.4 Das Spannungsverhältnis zwischen Pädagogik und Ästhetik/ Theater

Eine Balance, wie sie zwischen künstlerischer, subjektiver und sozialer Ebene gefordert ist, ist auch für das Verhältnis zwischen Pädagogik und Ästhetik, bzw. Theater notwendig.

„Treten die kommunikative Kunst des Theaterspiels und die praktische Wissenschaft der Pädagogik in Dialog, wird eine Balance zwischen beiden notwendig. Diese Balance verhindert, dass nur einseitig auf hohes künstlerisches Niveau Wert gelegt wird, ohne die Geschichte, die Befindlichkeiten und Gefühlswelten der Darstellenden genügend zu berücksichtigen. Umgekehrt fördert ein fordernder, künstlerischer Anspruch und Schaffenswille die Verbindlichkeit in der Arbeit und verhindert eine Beliebigkeit in der Beschauung lediglich des eigenen Nabels. In gelungener Balance ist die Chance groß, dass der Lernprozess

¹¹⁴ Haun, Hein, a. a. O.

zu stimmigen, mehr oder weniger überzeugenden Ergebnissen führen wird, dass die Lernenden ihre eigene Beteiligung am theatralen Stoff, am Thema exploriert haben und dass die Klasse/das Ensemble mit einem überwiegenden Gefühl der Zufriedenheit aus dem Prozess und der Produktionsarbeit herausgehen wird.“¹¹⁵

In der gesamten aktuellen Literatur zum Thema „Theaterpädagogik“ findet man Überlegungen zu dem Spannungsverhältnis zwischen Pädagogik und Ästhetik. Dieses Thema nimmt in den Diskussionen zur Theaterpädagogik soviel Raum ein, dass ich es auch hier für angebracht halte, mich in einem extra Kapitel damit zu beschäftigen.

Von einem „Spannungsverhältnis“ wird gesprochen, weil es unterschiedliche Positionen gibt, welchen Stellenwert die ästhetischen, bzw. pädagogischen Anteile in der theaterpädagogischen Arbeit haben sollen. Die Vereinigung von Pädagogik und Ästhetik, die bedeuten würde, dass beide Seiten zu ihrer vollen Entfaltung kommen, scheint sehr schwierig zu sein.

Ich möchte die genannten Spannungen herausarbeiten und Vor- und Nachteile aufzeigen, die die Schwerpunktverlagerung auf die eine oder andere Seite bringen. Eine Kernthese ist, dass die Pädagogik das Theater nicht für ihre Zwecke missbrauchen kann, aber in der Auseinandersetzung mit den Eigenarten des Theaters ein pädagogisches Potential liegt. Dazu müssen sich die Teilnehmer eines theaterpädagogischen Projekts auch auf die Theaterarbeit ernsthaft einlassen können. Eine Lösung dieser Schwierigkeiten liegt in der Balance zwischen Ästhetik und Pädagogik. Darauf komme ich abschließend zu sprechen.

In der Entwicklung der Theaterpädagogik wurde dieses Ungleichverhältnis zwischen Pädagogik und Theater bereits erkannt. Während sich in den Anfängen der Theaterpädagogik, unter dem Einfluss der Interaktionspädagogik, die Pädagogik Theater zu ihren Zwecken zu eigen gemacht hat und davon ausging, dass man „nur mit Problemkindern Theater spielen müsste und dann wird wieder alles gut“, wird seit Anfang der 90er Jahre¹¹⁶ die Reduzierung des Theaters auf die Ziele, die es für die Pädagogik umsetzen kann, stark kritisiert. Die Eigenheiten der Kunst werden dabei kaum berücksichtigt und gehen verloren.¹¹⁷

Inzwischen ist es ein Anliegen geworden, dass sich die Theaterpädagogik intensiv mit der Kunstform „Theater“ beschäftigt und in diesem Zusammenhang erst einmal keine pädagogischen Ziele verfolgt werden. Wenn es pädagogische Ziele geben soll, dann müssen sich diese in der Auseinandersetzung mit Theater ergeben.¹¹⁸

¹¹⁵ Haun, Hein, a. a. O., S.5

¹¹⁶ Zu dieser Zeit hat sich auch eine „Pädagogik der Ästhetik“ entwickelt und die Theorie der ästhetischen Bildung hat einen starken Aufschwung erlebt. Siehe dazu: Koch, Lutz(Hrsg.): Pädagogik und Ästhetik. 1994

¹¹⁷ Wenn die Theaterpädagogik sich mehr auf die Kunst besinnt, beeinflusst das auch das Theaterverständnis, dass dieser Haltung zu Grunde liegt. Theater wird als Kunsttheater verstanden und grenzt sich von einer absoluten Öffnung hin zu allen Formen spielerischer, mimetischer, ritueller und alltäglicher Theaterpraxis ab. Siehe dazu: Hentschel, Ingrid: Kunsttheater. In: Koch, Gerd; Streisand, Marianne: Wörterbuch der Theaterpädagogik, 2003, S.173-176

¹¹⁸ Vgl. Weintz, Jürgen, a. a. O., S.11f.

Dies liegt nach RICHARD an der Eigenart des Ästhetischen, die zu

„Erfahrungen mit sich selbst und den eigenen Wirklichkeitsbereichen [führen], indem man sich *schöpferisch* und *nicht zwecksetzend* mit Materialien und Darstellungsformen auseinandersetzt.“¹¹⁹

Nach diesem Verständnis können sich ästhetische Erfahrungen nur ereignen, wenn man in einem Prozess, indem man sich mit Theater beschäftigt, keine Ziele verfolgt werden. Damit sind Ziele angesprochen, wie den Teilnehmern soziale Kompetenz oder einen Lernstoff, wie Mathematik zu vermitteln. Der Theaterpädagoge muss dem Prozess vollkommen offen gegenüber stehen. Nur so kann sich ein Raum eröffnen, indem sich ästhetische Erfahrungen ereignen können.

Weiterhin ist für die Berücksichtigung der Eigenheiten des Theaters und seiner ästhetischen Erfahrungsmöglichkeiten auch die Bedeutungssuche entscheiden. Diese darf von der Pädagogik nicht vorweg bestimmt werden. Eine Stück oder sonstige Texte sind die Vorlage. Die Spieler gehen auf die Suche nach der Bedeutung, die diese Vorlage für ihre Auseinandersetzung und Inszenierung hat. Wenn das Stück nichts Ungelöstes mehr hat, wenn es keine Fragen mehr aufwirft oder wenn es nur darum geht, es im Sinne des Autors zu erfassen, dann geht jedes ästhetische Potential verloren.¹²⁰

Alles was im Vorfeld schon bestimmt ist, kann die Reibung mit Widerständigem verhindern. Das heißt, dass den Spielern im Prozess Dinge passieren, die neu, überraschend und auch schwierig sind. Diese Irritationen sind aber gerade Ausgangspunkt für eine ästhetische Erfahrung.¹²¹

Deshalb finden auch Lernwege, die in diesem Zusammenhang betrachtet werden, auf Umwegen statt und ihr Erfolg lässt sich nicht vorhersehen. Die subjektiven und sozialen Bedingungen eines ästhetischen Prozesses sind schwer planbar.¹²² Die ästhetische Erfahrung kann nur entstehen, wenn sie nicht vorher schon so beeinflusst wurde, dass sie einen Beitrag zu allgemeinen Bildungsabsichten leisten kann. Unter diesen Umständen wird sie keinen Raum finden, in dem sie stattfinden kann, weil dieser schon voll von Zielsetzungen, Erwartungen und Absichten ist.

Um diese Bedingungen erfüllen zu können, müssen Theaterpädagogen die Besonderheiten ihres Mediums kennen und sie zu verwenden wissen, damit sie die Teilnehmer an einen künstlerischen Prozess im ästhetischen Sinne heranzuführen können.¹²³

¹¹⁹ Richard 1991, zitiert nach: Weintz, Jürgen, a. a. O., S.286

¹²⁰ Vgl. Mies, Georg- Achim, Sommer, Peter- Jürgen, a. a. O., S.265

¹²¹ Vgl. Duncker, Ludwig, a. a. O., S.132

¹²² Vgl. Weintz, Jürgen, a. a. O., S.114

¹²³ Die Theaterpädagogen bewegen sich in diesem Zusammenhang leider oft auf einem bescheidenen Niveau. Es fehlt ihnen an Kompetenzen aus der professionellen Theaterarbeit. Dieser Zustand beruht auf dem immer noch nicht staatlich und einheitlich geregelten Ausbildungsweg für ihre Berufsgruppe.

Die Theaterpädagogik kann aus diesem Grund nur pädagogisch bleiben, wenn sie den theatralen Gestaltungsprozess vor eine Bildungsabsicht stellt.¹²⁴

„Das Theater wirkt, indem es Theater ist, und keine pädagogische Konzeption wird einer Aufführung erzieherischen Wert verleihen, wenn diese Erziehung ihren Wert nicht über das ästhetische Vergnügen nimmt.“¹²⁵

Die Eigenart des Theaters gibt der Theaterpädagogik ihr pädagogisches Potential. Das hat zur Folge, dass der Schwerpunkt der Arbeit auf die Ästhetik und die Kunst gelegt werden muss. Diese Entwicklung, hin zur Ästhetik und zur Betrachtung der Eigengesetzlichkeit des Theaters ist damit insgesamt positiv zu bewerten.

Trotzdem liegt auch in dieser einseitigen Fokussierung eine Gefahr darin, die ästhetische Praxis soweit zu reduzieren, dass sie nur dem Spaß verpflichtet ist und jeder pädagogischer Anspruch ausgeschlossen wird. Genauso wie die Theaterpädagogik nicht auf einen ästhetischen Anspruch verzichten kann und vorsichtig gegenüber pädagogischen Zielstellungen sein muss, darf sie sich auch nicht in der ästhetischen Idylle verlieren und vollkommen auf eine pädagogische Planung, flexible Zielsetzungen und reflexive Auseinandersetzungen verzichten.¹²⁶ Schließlich hat die Theaterpädagogik auch eine subjektive und eine soziale Ebene, wie ich es unter 2.3. schon erläutert habe. Diese Ebenen sind Teil der theatralen Wirklichkeit und damit auch für deren Wirkung bestimmend.¹²⁷ Sie dürfen nicht komplett vernachlässigt werden.

„Die Berücksichtigung der durch das Spiel initiierten spieler-, gruppen- und lebensweltbezogenen Erfahrungen ist (trotz aller Ästhetisierungspostulate) im theaterpädagogischen Kontext kaum hintergebar, da das Spiel nicht mit der Ausschließlichkeit des professionellen Theaters der Einwirkung auf ein Publikum dient. Vielmehr spielen die Adressaten primär für sich selbst, das heißt zum Zweck der Selbstvergewisserung und Verständigung innerhalb wie außerhalb der agierenden Gruppe.“¹²⁸

Außerdem muss eine stärkere Orientierung an der Kunst und das Schaffen von Räumen, in denen ästhetische Erfahrungen stattfinden können, erst umgesetzt werden. Was ist, wenn die Teilnehmer nicht dazu in der Lage sind, wenn sie sich nicht auf die Kunstereignisse einlassen können, wenn sie gar nicht offen sind für ästhetische Erfahrungen?

Ich gehe davon aus, dass in einer Gruppe auch erst die Voraussetzungen geschaffen werden müssen, dass sie sich auf eine ernsthafte Auseinandersetzung mit Theater einlassen kann. Dazu heißt es in einem Interview-Auszug der Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung zu den Erfahrungen einer Theatergruppe mit jungen Erwachsenen:

„Es gab Momente, wo die persönlichen Probleme wichtiger waren als das Ziel, Theater zu produzieren und zu spielen. In diesen Zeiten waren auch die Blockaden bei einzelnen Personen am größten, so daß

¹²⁴ Vgl. Sting, Wolfgang, a. a. O., S.155

¹²⁵ Hoffmann, 1990, zitiert nach: Hentschel, Ulrike: Theaterspielen als ästhetische Bildung. 1996, S.120

¹²⁶ Vgl. Weintz, Jürgen, a. a. O.

¹²⁷ Vgl. Hentschel, Ulrike: Theaterspielen als ästhetische Bildung. 1996, S.114-136

¹²⁸ Weintz, Jürgen, a. a. O., S.17

[sic] die Spielfähigkeit abnahm. In solchen Momenten eine Produktion zu erzwingen, hätte Verkrampfung, schlechtes Theater (...) zur Folge gehabt.“¹²⁹

Die Pädagogik und die Kunstform Theater haben aber bisher noch nicht in einer passenden Form zusammengefunden. Der Idealzustand wäre in der Balance beider Pole zu suchen. Dafür muss aber die extreme Gegenüberstellung in Frage gestellt werden. Auch das Theater ist zielgerichtet in Bezug auf Botschaften, die es an das Publikum sendet oder auf die Entwicklung des Inszenierungskonzepts. Auf der anderen Seite hat sich die jüngere Pädagogik längst von ihren dezidierten Intentionen und Operationalisierungen getrennt. Es gibt auch Ansätze, in denen das Konzept des Pädagogen nicht mehr ist, als Erzieher aufzutreten, sondern als Initiator von Bildungsprozessen.¹³⁰

WEINTZ schlägt eine Lösung für dieses Dilemma vor. Er unterscheidet zwischen Kontinuität und Punktualität. Damit meint er, dass die Theaterpädagogik sowohl Kontinuität hat, in Form der pädagogischen Ziele, subjektiven Bedürfnisse und sozialen Themen. Sie beinhaltet aber auch eine Punktualität. Diese entsteht aus der Ereignishaftigkeit und Eigenwertigkeit ihrer Kunstform. Das Punktuelle kann aber das Kontinuierliche brechen. Dies bedeutet, auch wenn es die Kontinuität gibt, die die Bedürfnisse der Subjekte, der Gruppe und auch des Leiters integriert, kann sie doch von der Punktualität verändert werden. Das funktioniert, wenn die Kontinuität, der Raum, der für die Gruppe und ihre Mitglieder geschaffen wird, so offen ist, dass das Theater, die Punktualität, ihn noch brechen kann. Hier ist ein dialektisches Moment zu finden. Ein Punkt, an dem die extreme Unvereinbarkeit gebrochen werden könnte.¹³¹

Bisher wird die Theaterpädagogik entweder vollkommen von der Pädagogik vereinnahmt, oder sie beschäftigt sich ausschließlich mit ihrer Ästhetisierung. Es gibt aber nahezu keine Aussagen zu einer pädagogischen Haltung, die mit den ästhetischen Ansprüchen zu vereinigen wäre. Nach HENTSCHEL können aber Bedingungen geschaffen werden, unter denen sich ästhetische Erfahrungen eher entfalten können.¹³²

Die Theaterpädagogik verschenkt durch diese Missachtung der Pädagogik ein Potential. Sie bräuchte ein pädagogisches Konzept, welches einen Raum schaffen kann, in dem sich die Gruppe so entfalten kann, dass sie offen ist für ästhetische Erfahrungen, ein Konzept, dass

¹²⁹ Interview aus „Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung“ (ohne Jahr), zitiert nach: von Schmidt, Angela; Sudahl, Gerlinde: Theater als Medium. In: Koch, Gerd u. a. : Theatralisierung von Lehr- und Lernprozessen. 1995, S.126

¹³⁰ Vgl. Weintz, Jürgen, a. a. O.

Ein Beispiel für die veränderte Rolle der Pädagogen in Bildungsprozessen wäre die Kulturpädagogik, die zunehmend an Bedeutung gewinnt, vor allem in Kontext von Kooperationen mit Schulen, und welche versucht, Lernräume zu schaffen, in denen das Subjekt selbst tätig werden kann.

¹³¹ Vgl. Weintz, Jürgen, a. a. O.

¹³² Vgl. Hentschel, Ulrike: Theaterspielen als ästhetische Bildung. 1996, S.250

sich an den Gestaltungsprozessen orientiert und dass die soziale und subjektive Komponente des Theaters nicht ignoriert, sondern integriert, im Sinne einer Balance der drei Ebenen.

Ich schlage an dieser Stelle die Themenzentrierte Interaktion von COHN als ein pädagogisches Konzept vor. In diesem liegt das Potential, das spannungsreiche Verhältnis von Pädagogik und Ästhetik, bzw. Theater zu entspannen und die beiden Pole dialektisch zu vereinigen.¹³³

Bevor ich mich aber mit dem Konzept der Themenzentrierten Interaktion weiter auseinandersetze, möchte ich die Theaterpädagogik nach der ausführlichen theoretischen Bestimmung noch näher an die Praxis heranführen, in dem ich Arbeitsweisen der Theaterpädagogik vorstelle.

2.5 Arbeitsweisen der Theaterpädagogik

„Arbeitsweisen“ scheint mir als Begriff am Besten geeignet, die Punkte dieses Kapitels zu integrieren. Ich verstehe unter dem Begriff die Art und Weise in einem theaterpädagogischen Projekt zu arbeiten. Nachdem ich bisher versucht habe, ein Verständnis von Theaterpädagogik zu entwickeln, möchte ich nun Arbeitsweisen und damit auch Methoden vorstellen, die dieses Verständnis von Theaterpädagogik in einem Projekt realisieren können. Zuerst möchte ich noch einzelne Arbeitsweisen nennen, die in der theaterpädagogischen Arbeit mit Kindern besonders wichtig sind. Anschließend werde ich dann auf die Spielpädagogik zu sprechen kommen. Während oftmals die Spielpädagogik auf eine Ebene mit der Theaterpädagogik gestellt wird oder die Theaterpädagogik der Spielpädagogik untergeordnet wird, möchte ich es als eine Arbeitsweise der Theaterpädagogik verstehen, mit Methoden der Spielpädagogik zu arbeiten. Damit ordne ich die Spielpädagogik der Theaterpädagogik unter. Im dritten Teil dieses Kapitels fasse ich jeweils kurz einige Arbeitsweisen und auch speziell Methoden der Theaterpädagogik zusammen. Ich gehe davon aus, dass diese in ihrer Gesamtheit eine Vorstellung davon geben, wie die Theaterpädagogik nach meinem Verständnis letztendlich arbeiten kann. Nicht zuletzt sollen die Arbeitsweisen auch Grundlage für das Verständnis der praktischen Illustrationen im Kapitel 5 sein.

2.5.1 Wichtige Punkte zur Arbeitsweise mit Kindern

„Theater mit Kindern muss zum unverzichtbaren Bestandteil ästhetischer Bildung werden – überall in Deutschland. (...) Dem Feld der ästhetischen Frühförderung kommt eine prägende Rolle zu, denn ästhetische Erfahrungen und die sinnlich- kreative Praxis sind Ausgangspunkt aller Selbst- und Welterfahrung. Die lebenslange Neugier auf Kunst und Kultur muss in der Kindheit geweckt und mit immer neuen Impulsen lebendig gehalten werden. Kulturelle Bildung als lebenslange Bildung setzt voraus, dass sie früh

¹³³ Ich werde auf diese These im Kapitel 4.2 weiter eingehen.

beginnt und damit als integraler Bestandteil von Bildung und Leben erfahren wird. Dass Kinder Theater spielen, ist ein wichtiger Bestandteil der ästhetischen Bildung.¹³⁴

Die Theaterarbeit mit Kindern wird immer wieder gefordert, wie man an dem Zitat gut sehen kann, aber sie ist nach wie vor kein wesentlicher Bestandteil der Kinderkultur in Deutschland.¹³⁵ Dementsprechend gibt es zu dem Thema auch kaum theoretische Ausführungen. Meistens handelt es sich bei Büchern zu diesem Thema um Praxisbücher, d. h. Bücher, in denen Spielvorschläge gemacht werden, aber keine theoretischen Begründungen für besondere Arbeitsweisen zu finden sind.

Ich habe im Folgenden aus den wenigen theoretischen Texten, die es zu dem Thema gibt, einzelne Aussagen zum „Theatermachen“ mit Kindern herausgenommen. Die beschriebenen Arbeitsweisen sind nicht immer nur in der Arbeit mit Kindern wichtig, aber sie stellen dar, worauf es gerade in der Arbeit mit Kindern ankommt.

Eine wichtige Aufgabe die der Leiter einer Gruppe hat, ist, seine Arbeit individuell an den Kindern zu orientieren. KOCH spricht in seinem Aufsatz das Thema der Altersstufen an und stellt die Frage, inwiefern man pauschale Konzepte für bestimmte Altersstufen haben kann. Gewiss gibt es Verhaltensweisen von Kindern, die für ein bestimmtes Alter typisch sind und mit denen man dementsprechend umgehen sollte.¹³⁶ Dies darf aber auf gar keinen Fall als ausreichend angesehen werden. Nach KOCH sollte man den Sozialisationsstand der Kinder auf der sozialen, ökonomischen, ästhetischen usw. Ebene, sehr gut kennen und danach arbeiten. Ich stimme KOCH zu, dass es wichtig ist, auf solche Faktoren, die man erspürt oder erfährt, einzugehen. Gleichzeitig besteht hier aber auch die Gefahr der Stigmatisierung. Zwar ordnet KOCH die Kinder dann in mehrere Gruppen (z. B. tiefer sozialer Status) ein, aber es scheint mir ebenso problematisch, davon auszugehen, dass sich jedes „Wohlstandskind“ gleich verhält. Das Vorwissen in Form von persönlichen Erfahrungen und theoretischem Wissen ist hilfreich, es sollte aber die individuelle Orientierung an den Kindern nicht ersetzen. Der Theaterpädagoge gibt Initialreize, setzt gewisse Strukturen und Spielvorschläge, die gewisse Reaktionen auslösen. Dann kann etwas Unvorhergesehenes entstehen.¹³⁷

¹³⁴ Hoffmann, Klaus; Radermacher, Norbert; Reiss, Joachim u. a. : Bund Deutscher Amateurtheater: Resolution „Kinder spielen Theater“. In: Deutscher Kulturrat (Hrsg.): Kulturelle Bildung in der Bildungsreformdiskussion. 2005, S.418

¹³⁵ Vgl. Taube, Gerd: Theater mit Kindern braucht Kooperation und Partnerschaft – überall in Deutschland. In: Dokumentation der Frühjahrsfachtagung des Bundesverbandes Theaterpädagogik: Kinder spielen Theater. 2002, S.3

¹³⁶ Siehe dazu: Paris, Volkhard; Bunse, Monika: Improvisationstheater mit Kindern und Jugendlichen. 1994

¹³⁷ Vgl. Koch, Gerd: Theater mit Kindern in der Alltagskultur. In: Ruping, Bernd; Schneider, Wolfgang, a. a. O., 1991, S.205-219

„In der Gratwanderung zwischen „Vorgaben setzen“ und „Formen der Kinder im Prozess sehen und aufgreifen“, manifestiert sich die Qualität von theaterpädagogischer Arbeit.“¹³⁸

KOCH plädiert weiter, den Kindern eine ernsthafte Auseinandersetzung mit Theater zuzutrauen. Kindern sind nicht nur auf schnelle Erfolgserlebnisse aus, wie es vielfach immer wieder behauptet wird, sondern sie finden Freude daran, auch ernsthaft und hart zu proben.¹³⁹ Wie sich in den theoretischen Ausführungen der vorherigen Kapitel schon gezeigt hat, können sich die speziellen Wirkungen des Theaters nur im Rahmen einer ernsthaften Auseinandersetzung entfalten.

Ein weiterer Punkt, der im Theater mit Kindern speziell bedacht werden muss, ist die Zielsetzung von außen. EBERT-PARIS und PARIS kritisieren die Zielsetzungen, die zuweilen im Theater mit Kindern gesetzt werden. Die Initiatoren wollen den Kindern gesellschaftliche Zusammenhänge vermitteln, wie z. B. das Arbeitssystem. Da sie den Kindern aber das Verständnis dieser komplexen Systeme nicht zutrauen, bagatellisieren sie diese Zusammenhänge dann so, dass der Sinn fraglich erscheint. Im Theater mit Kindern soll es in erster Linie um die Lust am Theater gehen. Die Kinder können ihre Phantasiewelt ausleben und sich vom Alltag erholen. EBERT-PARIS und PARIS wollen die Kinder nicht in die Flucht in eine Traumwelt schicken, aber sie wollen eben auch kein moralisches Aufklärungstheater. Die Theaterpädagogik soll erst einmal mit seinen Eigenheiten arbeiten. In der Arbeit mit Kindern werden oft hohe pädagogische Ziele gesetzt.¹⁴⁰ Insgesamt sprechen sie hier den Konflikt zwischen Pädagogik und Ästhetik an. Gerade in der Arbeit mit Kindern scheinen eine stärkere Orientierung an den ästhetischen Erfahrungsmöglichkeiten und eine Reduzierung der pädagogischen Erwartungen deshalb dringend notwendig.

HOFFMANN unterstützt EBERT-PARIS und PARIS bezüglich der unangepassten Zielsetzungen, indem sie dafür plädiert, „die Kunst unten anfangen zu lassen“. Es gehe nicht darum, den Kindern gewisse theatrale Normen aufzusetzen, sondern sie erstmal ihr kindliches Spiel spielen zu lassen in einer so genannten naiven Dramaturgie. Später kann man das dann in eine bewusste Dramaturgie überführen. Das kindliche Spiel zeichnet sich durch Wahrhaftigkeit aus und die kann erreicht werden, wenn man die Kinder erstmal „ins Spielen“ kommen lässt.¹⁴¹

¹³⁸ Wenzel, Karola: „Ich bin ein neues Mädchen“. In: Dokumentation der Frühjahrsfachtagung des Bundesverbandes Theaterpädagogik, a. a. O., S.10

¹³⁹ Vgl. Koch, Gerd: Theater mit Kindern in der Alltagskultur. In: Ruping, Bernd; Schneider, Wolfgang, a. a. O., 1991, S.205-219

¹⁴⁰ Vgl. Ebert-Paris, Helme; Paris, Volkhard: Theater mit Kindern- mehr soll es auch nicht sein!. In: Ruping, Bernd; Schneider, Wolfgang, a. a. O., S.16-18

¹⁴¹ Vgl. Hoffmann, Christel: Theater mit Kindern als Kunstereignis, In: Ruping, Bernd; Schneider, Wolfgang, a. a. O., S.51-64

MARTENS sieht das Theater mit Kindern in einem innovativen und experimentellen Spiel, bei dem geforscht wird, anstatt sich an Erwartungen anzupassen.¹⁴²

Die Kinder entwickeln innerhalb dieses Spiels eine eigene Ästhetik.

„Das Improvisationsvermögen des Kindes ist einzigartig und aus kultureller Sicht die klarste Wissensquelle über den Menschen, über die Kunst und die Welt.“¹⁴³

Wenn Kinder improvisieren - eine wichtige Methode in der theaterpädagogischen Arbeit - dann schaffen sie damit etwas, was mit den ästhetischen Erwartungen der Erwachsenen nicht verglichen werden kann und somit auch nicht im Sinne des Erwachsenentheaters bewertet werden darf. Diese Aussage wird von WENZEL bestätigt. Sie schreibt:

„Kinder sind in ihren geselligen Spielformen der Vielfalt von ästhetischen Formen und Verfremdungsmöglichkeiten des modernen Theaters näher als der Pädagoge selbst.“¹⁴⁴

Es ist wichtig, mit dem theatralen Potential zu arbeiten, dass die Kinder mitbringen, anstatt ihnen eine klassische Dramaturgie aufzuzwingen, die ihnen nicht entspricht. Trotzdem wird die natürliche Theatralität¹⁴⁵ der Kinder bisher sehr wenig genutzt. Im Zusammenhang mit den Möglichkeiten der Theaterpädagogik wird gerne von Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung gesprochen. Dies erscheint unsinnig, wenn die Theaterpädagogik nicht an den Persönlichkeiten und Identitäten der Kinder ansetzt.

Es ist meistens nicht die Stärke der Kinder, Rollen facettenreich, biographisch oder psychologisch zu gestalten. Aber ihre Qualitäten liegen in schnellen Rollenwechseln, im Überzeichnen und in der Musikalisierung.¹⁴⁶ Eine eigene Ästhetik der Theaterarbeit mit Kindern muss also dringend zugelassen werden.¹⁴⁷

Nach WETZEL müssen die Kinder am Anfang ihre eigenen Themen finden. Deshalb ist der Prozess, bei dem sie ihre Freude, ihren Frust und ihre Träume spielen wollen, zu Beginn eines Projekts sehr wichtig und soll nicht durch Erwartungen von außen, unterbrochen werden.¹⁴⁸

Die theaterpädagogische Arbeit mit Kindern unterscheidet sich nicht grundlegend von der Arbeit mit Erwachsenen. Die Unterschiede, die es gibt, müssen dafür aber umso stärker berücksichtigt werden. Eine weitere theoretische Auseinandersetzung mit den Arbeitsweisen in der theaterpädagogischen Arbeit mit Kindern ist deshalb noch zu leisten.

¹⁴² Vgl. Martens, Gitta, a. a. O., S.84-86

¹⁴³ Taube, Gerd, a. a. O., S.3

¹⁴⁴ Wenzel, Karola, a. a. O., S.5

¹⁴⁵ Die natürliche Theatralität soll nicht mit einer alltäglichen Theatralität verwechselt werden, die Formung des Stoffes, den die Kindern liefern, zu einem Produkt, ist unabdingbar. Ansonsten würde eine Aufführung nicht über das Niveau einer alltäglichen Theatralität hinausgehen.

¹⁴⁶ Auch der Tanz ist für Kinder sehr geeignet. Der Zugang zu einer Rolle über Musik oder Körperarbeit fällt ihnen meistens leichter, als eine psychologische Gefühlsarbeit.

¹⁴⁷ Vgl. Wenzel, Karola, a. a. O., S.6-11

¹⁴⁸ Vgl. Wetzl, Gunter: Theater mit Kindern als kreatives Bildungsangebot. In: Ruping, Bernd; Schneider, Wolfgang, a. a. O., S.90-95

2.5.2 Die Methoden der Spielpädagogik als theaterpädagogische Arbeitsweise

Gerade in der Arbeit mit Kindern sind die Methoden der Spielpädagogik eine gute Möglichkeit, einen Einstieg in die Theaterarbeit zu finden. Sie werden aber auch in theaterpädagogischen Projekten mit Erwachsenen genutzt. Obwohl Theaterpädagogik oft Spiel- und Theaterpädagogik genannt wird, habe ich auf diesen Zusatz bisher verzichtet. Viele Aufbaustudiengänge oder Weiterbildungen nennen sich Spiel- und Theaterpädagogik.¹⁴⁹ In diesem Zusammenhang werden immer wieder die Analogien und Differenzen diskutiert. Dass ich den Begriff in meiner Arbeit bisher nicht genutzt habe, liegt an meinem Verständnis von Spielpädagogik in Bezug auf Theaterpädagogik. Ich begreife die spielpädagogischen Methoden als Teil der Theaterpädagogik und möchte das Spiel deshalb auf der Ebene der Methoden durchaus nutzen. Ich werde die Inhalte des „Spiels“ und der Spielpädagogik kurz darstellen, um sie dann von „Theater“ und der Theaterpädagogik abgrenzen zu können. Letztendlich werde ich aber die Spielpädagogik und die Theaterpädagogik wieder vereinen.

Definition von Spiel

HUIZINGA liefert eine Definition für Spiel. Er betrachtet es

„...als eine „freie“, an „kein materielles Interesse“ gebundene, „nicht so gemeinte“ Handlung, die „innerhalb gewisser festgesetzter Grenzen von Zeit und Raum nach freiwillig angenommenen Regeln verrichtet wird, ihr Ziel in sich selbst hat und begleitet wird von einem Gefühl der Spannung und Freude und einem Bewußtsein [sic] des „Anderssein“ als das „gewöhnliche“ Leben. (Huizinga 1987, 22; 37)“¹⁵⁰

In manchen Definitionen spielt der Subjektbezug des Spiels eine größere Rolle, in anderen der Sozialbezug.¹⁵¹ Das spielende Individuum findet hier einen Raum, indem es mit seinen Handlungen keine Angst vor gesellschaftlichen Konsequenzen zu haben braucht. Es probiert sich aus, erspielt was sein könnte und sucht dabei nach der eigenen Identität. Der Sozialbezug ist in den Themen, Formen und Moden zu finden, die sich aus der Gesellschaft entwickeln. Die Spieler setzen sich im Spiel mit ihren Mitspielern und ihrer Lebenswelt auseinander. Das Spiel ist in diesem Sinne zugleich Teil der Realität, steht aber auch über dieser.

Gleichzeitig wird immer wieder betont, dass Spiel einen reinen Selbstzweck hat. Man spielt es um seiner selbst willen, unabhängig von irgendwelchen Erfordernissen und inneren Antrieben. Kann es unter diesen Bedingungen eine Spielpädagogik geben oder widerspricht sich das?

¹⁴⁹ Siehe dazu: Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater e. V. und dem Bundesverband Theaterpädagogik e. V. (Hrsg.): Aus-, Fort- und Weiterbildung: Spiel- und Theaterpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland. (ohne Jahr) (2. Aufl.)

¹⁵⁰ Weintz, Jürgen, a. a. O., S.249

¹⁵¹ Die verschiedenen Ebenen gleichen denen der Theaterpädagogik. Ich möchte sie in meiner Arbeit aber nicht weiter ausdifferenzieren, weil ich die Spielpädagogik als solche lediglich als Teilbereich der Theaterpädagogik begreife.

Genauso wie beim Theater besteht die Gefahr der Überfunktionalisierung des Spiels durch pädagogische Ziele.

Das Reflexionsgespräch ist ein wichtiger Bestandteil, um das Spielgeschehen durch die Sprache verständlich zu machen, zu bewerten und langfristig zu verarbeiten. Es sollte aber von der reinen Spielphase getrennt sein. Diese bezieht sich auf Spaß, Spontaneität und Phantasie.

Der größte Zuwachs an psychosozialen Erfahrungen wird vermutlich in Symbol- und Als-Ob-Spielen erreicht. Das mag an dem direkten Kontakt der Beteiligten, ohne oder mit wenig Einbeziehung von Material, liegen. In diesen Spielen sind die sprachliche und die sinnlich-präsentative Verständigung von Bedeutung. Sie kommen dem Theater schon sehr nahe.

Spiel wird als Lernfeld für persönliche und soziale Erfahrungen verstanden.¹⁵² Es erfüllt ein tiefes menschliches Bedürfnis nach Lebendigkeit und intensivem Erleben, indem es sich stets zwischen Spannung und Entspannung hin und herbewegt.¹⁵³

Theater und Spiel – Theaterpädagogik und Spielpädagogik

Das Theater ein Spiel, jedes Spiel ein Theater? RAPP sieht den Ursprung des Theaters eher im Spiel, als im Ritual, wie das manche andere tun. Bei Spiel und Theater handelt es sich um ein rein zweckfreies Geschehen, welches sich aus dem Bedürfnis des „homo ludens“ nach einer Präsentation vor Publikum entwickelte. Beide beziehen sich auf soziale und subjektive Ebenen, auch wenn das Theater durch Aufführungen über das Spiel hinausweist. Dysfunktionalität, Quasi-Realität, Abstrahierung, Verfremdung der Realität, die nicht-diskursive Symbolsprache, das alles ist dem Theater und dem Spiel gemeinsam. Beim Spiel werden Regeln aufgestellt, gleichzeitig besteht aber auch eine Freiheit gegenüber den getroffenen Regeln. Eine ästhetische Gestaltung ist auch ein regelhafter Prozess, der es aber auch erfordert, die vereinbarten Regeln zu überschreiten. Weiterhin kann man im Theater und im Spiel eine Neugierde, einen Forschungsdrang und Spaß an Überraschungen erleben.

Dennoch ist Theater und Spiel nicht dasselbe. Das Spiel richtet sich in der Regel nicht an ein Publikum. Darin besteht das entscheidende Differenzmerkmal. Da im Theater Ereignisse dargestellt werden, die aus der wirklichen oder einer erfundenen Welt kommen, hat es, im Verhältnis zum Spiel, eine größere Nähe zur Realität. Die Spieler müssen sich intensiver mit ihrer eigenen Person und ihrer Lebenswelt auseinandersetzen, weil sie diesen Stoff zu einer angemessenen Bühnenform fixieren und öfter reproduzieren müssen. In der Aufführung vor Publikum verliert das Theater seine absolute Zweckfreiheit. Es möchte auf ein Publikum einwir-

¹⁵² Ich verzichte auf die differenzierte Beschreibung der subjektiven und sozialen Wirkungen des Spiels. Siehe dazu: Weintz, Jürgen, a. a. O., S.248-263

¹⁵³ Vgl. Weintz, Jürgen, a. a. O., S.249-263

ken. Um diese Ziele zu realisieren, muss die Theaterpädagogik wirklich Theaterarbeit machen und nicht nur „ein bisschen Theaterspielen“.

Die Theaterpädagogik ist mehr am Ästhetischen interessiert und muss dafür manchmal die pädagogischen Ziele zurückstellen. Die Spielpädagogik orientiert sich mehr an der Gruppe und ihren einzelnen Mitgliedern. Mit dem Spiel sollen auch Lernziele erreicht werden, die außerhalb des Spiels stehen, wie z. B. Gruppenfindung. Nach STANKEWITZ handelt es sich bei der Spielpädagogik eher um eine Kurzzeitpädagogik. Theaterpädagogik hingegen setzt sich längerfristig mit einem Stoff auseinander, um ihn am Ende zu einer Aufführung zu bringen.

Hierbei handelt es sich um grundsätzliche Unterschiede, die aber leider in der Diskussion um eine Spiel- und Theaterpädagogik immer wieder gleich gesetzt werden. Das Theaterspiel wird in diesem Zusammenhang oft nur als Teil der Spielpädagogik verstanden. Diese Differenzen, aber auch die Gemeinsamkeiten, müssen ausführlicher herausgestellt werden.

Nach SENNETT stellt das Spiel eine Vorform ästhetischen Handelns dar. Kinder beziehen sich zunächst auf ihr eigenes Spiel. Wenn dieses Spiel fortgesetzt wird, dann kann es auch in eine ästhetische Tätigkeit führen.¹⁵⁴

Im Sinne dessen und auch im Sinne einer geforderten Balance¹⁵⁵ zwischen sozialer, subjektiver und ästhetischer Tätigkeit möchte ich deshalb die Spielpädagogik als Teil der Theaterpädagogik verstehen. Die Methoden der Spielpädagogik können, werden sie in der Theaterpädagogik verwendet, einen Ausgleich zu der rein künstlerischen Arbeit leisten und damit einen Beitrag zu der geforderten Balance liefern.

Nach NICKEL braucht die Theaterpädagogik auch Spiele, die nicht gleich Theater sind. Sie bereiten, auch im Sinne SENNETTS, die Gruppe auf die Theaterarbeit vor. Vor allem die erste Phase eines theaterpädagogischen Projekts bezieht sich deshalb auch auf spielpädagogische Tätigkeiten, in der sich die Gruppe kennen lernt und eine Atmosphäre geschaffen wird, die ästhetische Erfahrungen erst möglich macht. Die Theaterpädagogik ist also auf das Spiel angewiesen.¹⁵⁶

LINK schreibt dazu:

„Wie aus einigen Stellungnahmen der Schüler und Lehrer ebenfalls hervorgeht, müssen zuerst die nötigen Voraussetzungen geschaffen werden, um auf dem Weg zu diesem Ziel vorwärts schreiten zu können. Mit Hilfe von Entspannungs-, Bewegungs-, Wahrnehmungs- und anderen Übungen gelingt es nach und nach, innerlich zur Ruhe zu kommen, Energieblockaden zu beseitigen, sich auf das gemeinsame Vorhaben zu

¹⁵⁴ Vgl. Weintz, Jürgen, a. a. O., S.249-293

¹⁵⁵ Damit soll aber der Spielpädagogik nicht die Legitimation auf ein eigenes Feld genommen werden. Lediglich in direktem Zusammenhang mit der Theaterpädagogik ordne ich sie diesem Bereich unter.

¹⁵⁶ Vgl. Nickel, Hans- Wolfgang: Denkschritte zur Konstruktion einer Theorie der Spiel- und Theaterpädagogik. In: Lenakakis, Antonios; Nickel, Hans-Wolfgang, a. a. O.

zentrieren und dafür offen zu werden, Selbstvertrauen und Interesse an gemeinsamer schöpferischer Tätigkeit zu entwickeln.“¹⁵⁷

In einer späteren Phase des Projekts ist die Theaterarbeit wiederum wichtiger und die spielpädagogischen Anteile müssen zurückgestellt werden. Sie werden von anderen Arbeitsweisen und Methoden der Theaterpädagogik abgelöst, die ich im Folgenden noch weiter vorstellen möchte.

2.5.3 Weitere Arbeitsweisen der Theaterpädagogik

Die Ausrichtung eines Projekts nach gewissen Phasen ist eine der Arbeitsweisen der Theaterpädagogik, die ich noch differenzierter darstellen will. Wie ein theaterpädagogisches Projekt abläuft, ist nicht einheitlich zu bestimmen. Das hängt von vielen Faktoren, wie dem Leiter, der Situation des Projekts usw. ab. Es gibt aber gewisse Arbeitsweisen und Methoden, die ein theaterpädagogisches Projekt in der Weise zu realisieren versuchen, wie es in meiner Arbeit verstanden wurde. Diese Arbeitsweisen und Methoden möchte ich deshalb vorstellen. Ich erhebe damit keinen Anspruch auf Vollständigkeit, hoffe aber eine Vorstellung davon zu geben, wie sich ein theaterpädagogisches Projekt konkret gestaltet.

Phasen der Arbeit

Sämtliche Bestandteile eines theaterpädagogischen Projekts finden ihren Schwerpunkt in verschiedenen Phasen des Projekts. PINKERT unterscheidet vier Phasen. Die erste ist der Gruppenfindung gewidmet. Zu dieser gehören die Themensammlung, Spielübungen und die Organisation des Projekts. In der zweiten Phase wird das Thema erkundet, indem zuerst einmal mit den Vorerfahrungen zu dem Thema gearbeitet wird. Die richtige Theaterarbeit findet erst in der dritten Phase statt, in welcher die gemachten Erfahrungen auf ihre Mittelbarkeit überprüft werden und im Zusammenspiel weiter gestaltet werden. Die vierte und letzte Phase gehört dann der Aufführung vor Publikum.¹⁵⁸

WEINTZ nimmt eine ähnliche Einteilung vor. Er bezieht sich in diesem Zusammenhang wieder auf die drei verschiedenen Ebenen der Theaterarbeit und stellt den Sozialbezug als Schwerpunkt der ersten Phase heraus. Es geht auch ihm in dieser ersten Phase um die Herstellung von Beziehungen und um das Kennen lernen. Er bezeichnet diesen Teil als wichtige Basis für das Gelingen der theatralen Auseinandersetzung. In der zweiten Phase ist der Prozess auf das Subjekt fokussiert. Das Individuum setzt sich mit seiner Figur auseinander. In der dritten und bei WEINTZ letzten genannten Phase hat der Kunstbezug Vorrang. Es geht hier um

¹⁵⁷ Link, Hans-Jürgen: Schultheater- oder: Für das Leben lehren und lernen wir. In: Belgrad, Jürgen (Hrsg.): TheaterSpiel. 1997, S.147

¹⁵⁸ Vgl. Pinkert, Ute, a. a. O., S.52

die vollkommene Entfaltung des künstlerischen Potentials und um die Strukturierung und Formung des Materials.

In diesen drei, bzw. vier Phasen finden sämtliche Bestandteile der Theaterpädagogik ihren Platz. Jede Ebene, die soziale, subjektive und künstlerische ist in verschiedenen Phasen vertreten und es gibt zumindest bei PINKERT auch Phasen in denen die Themenfindung eine wichtige Rolle spielt. Insgesamt ist aber nicht die genaue Einhaltung dieser Phasen zentraler Aspekt, sondern die Differenzierung und der Versuch der Balance der verschiedenen Elemente.¹⁵⁹ Jede Phase kann letztendlich immer wieder auftauchen. Wichtig ist die grobe Einteilung in die erste Phase, die mit der Spielpädagogik Voraussetzungen für eine gute Theaterarbeit schafft. Anschließend würde ich eine Phase von Übungen dazwischenstellen, die dem Subjekt Techniken an die Hand geben, mit denen es sich in der nächsten Phase mit dem Thema auseinandersetzen kann. Dadurch können die Alltagserfahrungen von Anfang an überschritten werden, weil die Beschäftigung mit einem Thema auf eine neue Art und Weise geschieht. Auch die Improvisation kann hier eine große Rolle spielen. Anschließend kann das Stück geformt und fixiert werden. Bei dieser Phase hat die Rollenarbeit eine wesentliche Funktion. Die vierte Phase der Aufführung, die WEINTZ nicht mehr extra erwähnt, spielt eine ebenso zentrale Rolle. Erst sie vollendet den Prozess.

Zusammenfassend aus den Ausführungen von WEINTZ und PINKERT und aus meinen eigenen Erfahrungen ordne ich die zentralen Phasen eines theaterpädagogisches Projekts in Folgender Reihenfolge: 1. Kennen lernen 2. Vermittlung, Übungen 3. Auseinandersetzung mit dem Thema 4. Formung, Fixierung 5. Aufführung 6. Abschluss, Reflexion

Themenfindung

„Das eigene Theaterspiel bekommt für Kinder und Jugendliche primär Bedeutung (...) wegen der Auseinandersetzung mit einem Thema, zumal dann, wenn es die Kinder und Jugendlichen selbst ausgesucht haben oder es sich mit ihrem Alltag verbindet, was leider nicht immer der Fall ist.“¹⁶⁰

Diese Auseinandersetzung mit dem Thema ist ein wichtiger Teil innerhalb der Phasen eines theaterpädagogischen Projekts. Das Finden eines Themas für die theaterpädagogische Arbeit und die Gruppe ist daher eine wichtige Basis für den weiteren Prozess. Diese Ziel ist am leichtesten im Rahmen von Eigenproduktionen umzusetzen, kann sich aber auch in der Auseinandersetzung mit einer literarischen oder anderen Vorlage ereignen.

Die Vorteile der Themenfindung liegen im persönlichen Zugang, den die Teilnehmer zum Thema bekommen. Außerdem fällt es leichter eigene Rollen innerhalb so eines Themas zu

¹⁵⁹ Vgl. Weintz, Jürgen, a. a. O., S.307f.

¹⁶⁰ Martens, Gitta, a. a. O. S.84

finden. Durch die Struktur, die es vorgibt, kann Kreativität leichter freigesetzt werden. Allerdings besteht die Gefahr der Unklarheit bei der Themenformulierung. Ein weiteres Risiko ist eine Zweckverfehlung, wenn bei der Findung, Kompromisse eine zu große Rolle gespielt haben. Außerdem kann eine Überidentifikation der Beteiligten auf Kosten einer künstlerischen Gestaltung gehen.¹⁶¹ Dem soll auch die Phase der Vermittlung von Techniken entgegenwirken, wie ich es unter Phasen der Arbeit beschrieben habe.

Die körperliche Darstellung und die Einbeziehung verschiedener Darstellungsformen

Insgesamt sollte die Theaterarbeit nicht auf das reine Sprechtheater beschränkt sein, wie das früher vor allem im Amateurbereich häufig der Fall war. Es geht um eine körperorientierte Arbeit, weil die Theaterpädagogik dadurch andere schulische Lernformen und vor allem auch andere kulturpädagogische Künste, wie die Bildende Kunst überschreiten kann. In der ganzheitlichen Arbeit mit dem Körper liegen zentrale Möglichkeiten der Theaterpädagogik.

Darüber hinaus ist die prinzipielle Verflechtung sämtlicher Darstellungsformen, wie z. B. auch Tanz und Musik, ein wichtiges Element. Theater ist ein Medium, welches diese Elemente sinnvoll verbinden kann. Die Erfahrungen der Teilnehmer können so auf verschiedene Weise vertieft werden und unterschiedliche Teilnehmer können vielfältige Zugangsmöglichkeiten zu einem Thema nutzen.¹⁶²

Eigenproduktion

Mit den Themen der Beteiligten Eigenproduktionen zu entwickeln, soll als eine weitere Arbeitsweise in der theaterpädagogischen Arbeit herausgestellt werden. Dadurch kann auch die oftmals schwierige Suche nach einem passenden Stück für eine individuelle Gruppe vermieden werden.

„Die müssen ja nicht dauernd ihre eigenen Situationen bespiegeln, also immer nur Stücke über Schulfrust. [...] entscheidend ist einfach, dass am Anfang diese Spiellust ist, mit einer Gruppe zusammen so etwas anzugehen. Dann kommen Themen dazu, und die können manchmal ganz verstiegen sein, ganz bizarr, ganz vertrackt, aber sie haben etwas mit dieser Gruppe zu tun.“¹⁶³

Die Aufgabe besteht also dann darin, die Alltagserfahrungen und Themen der Teilnehmer in eine gute dramatische Struktur zu bringen.¹⁶⁴

¹⁶¹ Vgl. Hesse, Ulrich: „Man nehme...“. In: Körber Stiftung und Bundesarbeitsgemeinschaft für das darstellende Spiel (Hrsg.): Theater in der Schule. 2000, S.125f.

¹⁶² Vgl. Müller- Poland, Rudi: Fragmentarischer Versuch, ein Unbehagen zu formulieren. In: Körber Stiftung und Bundesarbeitsgemeinschaft für das darstellende Spiel (Hrsg.), a. a. O., S.66-73

¹⁶³ Bärwald (ohne Jahr), zitiert nach: Hesse, Ulrich, a. a. O., S.120

¹⁶⁴ Vgl. Hesse, Ulrich: „Man nehme...“. In: Körber Stiftung und Bundesarbeitsgemeinschaft für das darstellende Spiel (Hrsg.), a. a. O., S.121

Dies kann die Theaterpädagogik auch von der reinen Orientierung an der Ästhetik und Dramaturgie von Stadttheatern wegbringen, hin zur Schaffung einer eigenen Ästhetik, vor allem in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen.¹⁶⁵ Eigenproduktionen begeben sich auf die Suche nach dieser Ästhetik, die sich aus der unmittelbaren Erfahrungswelt der Teilnehmer ergibt. Die entstandenen Szenen und Stücke sind dann meistens authentischer, als es sämtliche Vorlagen sein können. Authentisch meint hierbei eine stimmige Beziehung zwischen Spielern und dem Dargestellten. Die theatralischen Methoden können sich direkt an den Teilnehmern orientieren und individuelles Ausdruckspotential nutzen.¹⁶⁶

„ Wenn Sie die Wahrhaftigkeit und den Glauben der spielenden Kinder in der Kunst erreichen, können sie [die Kinder, E. H.] große Schauspieler werden.“¹⁶⁷

Leiter

Die Haltung des Leiters gegenüber der Gruppe spielt eine wichtige Rolle. Der Leiter bestimmt die Art und Weise zu arbeiten wesentlich. Er muss das Potential der Gruppe lebendig machen. Es ist sehr schwierig eine Anweisung zu geben, auf welche sich Kreativität und Freiheit entwickeln. Das muss dem Leiter bewusst sein. Ohne Freiräume, die er den Teilnehmern zugesteht, kann sich die Eigenaktivität derer nicht entfalten.¹⁶⁸ Der Theaterpädagoge muss sich nach WENZEL passiv annähern. Er nimmt die Gruppe wahr und kann daraufhin passende Spielimpulse setzen. Während die Teilnehmer diese Impulse umsetzen, nimmt er weiterhin wahr und kann daraus die nächsten notwendigen Impulse entwickeln.¹⁶⁹ Ein Arbeitsprogramm, das unabhängig von den individuellen Teilnehmern gestaltet wird, kann den gesuchten Prozess blockieren.

Methoden

Regeln

Für die Gestaltung des Rahmens eines Projekts sind Regeln wichtig. Sie stecken einen Raum ab, der für die jeweilige Gruppe gilt. Dadurch verliert sie sich nicht im „Nirgendwo“, sondern steht in einem Verhältnis zur Welt. Die Regeln können sich ganz konkret in Vereinbarungen manifestieren, wie z. B.: „Wir hören uns gegenseitig zu!“. Sie stellen dadurch eine Grundbeziehung zwischen den Teilnehmern her.¹⁷⁰

¹⁶⁵ Vgl. Martens, Gitta, a. a. O., S.85

¹⁶⁶ Vgl. Pinkert, Ute, a. a. O., S.47f.

¹⁶⁷ Hoffmann, Christel; Israel, Annett (Hrsg.): Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen. 1999, S.213

¹⁶⁸ Vgl. Mies, Georg-Achim; Sommer, Peter- Jürgen. a. a. O., S.439

¹⁶⁹ Vgl. Wenzel, Karola, a. a. O., S.10

¹⁷⁰ Vgl. Nickel, Hans- Wolfgang: Denkschritte zur Konstruktion einer Theorie der Spiel- und Theaterpädagogik. In: Lenakakis, Antonios; Nickel, Hans-Wolfgang, a. a. O.

Übungen

Übungen sind eine weitere Methode in der Theaterpädagogik. Sie gehen über die Spiele hinaus. Mit ihnen können spezielle (schauspielerische) Fähigkeiten erlangt werden, die über das alltägliche Können hinausgehen und deshalb neue Handlungsmöglichkeiten eröffnen.¹⁷¹

Improvisation

Eine besonders wichtige Methode der Theaterpädagogik ist die Improvisation.

„Welche Rahmen kann man im Theater mit Kinder setzen, die ihnen nicht nur die Möglichkeit, sondern geradezu die Notwendigkeit bieten, eigene Formen einzubringen, eigene Spielrahmen zu setzen, sich spielend an Fremden zu reiben und dabei neue und eigene Ausdrucksformen zu nutzen? Die entscheidende Methode in darstellendem Spiel ist die Improvisation.“¹⁷²

Sie bildet einen idealen Mittelweg zwischen zu engen Vorgaben, die die Beteiligten in ihrer Kreativität einschränken und zu weit gefassten Vorgaben, denen die Gefahr innewohnt, dass sich die Teilnehmer im Dickicht der Möglichkeiten verlieren.¹⁷³

Die Improvisation rund um ein Thema kann Zugänge aufzeigen und Material finden, welches als wichtige Basis für die Entstehung einer Eigenproduktion genutzt werden kann. Darüber hinaus setzt sie Spontaneität voraus, welche einen Moment individueller Freiheit schaffen kann. Sie kann die Spielfreude wecken, Spieler miteinander in Interaktion bringen und die Spielkompetenz, d. h. die Fähigkeit sich auf Spiele und das Theater einzulassen und ihre Prinzipien zu verstehen, fördern. Die Improvisation steigert zudem die Flexibilität, weil die Teilnehmer selbst spüren, welches Material anregend und ausbaufähig ist. Sie ist zwar eine anspruchsvolle Methode, aber mit ihr kann man sich so direkt an den Bedürfnissen der Beteiligten orientieren, wie mit keiner anderen Methode.¹⁷⁴

Rollenarbeit

Für die Rollenarbeit, die als wesentliches Element der eigentlichen Theaterarbeit gilt, ist die Improvisation eine sinnvolle Vorbereitung und Annäherung. Die Arbeit an der Rolle ist eine weitere Methode in der theaterpädagogischen Arbeit. Sie beginnt bei der Improvisation und geht über das Erleben und die Selektion bis zur Fixierung einer Darstellung. In ihr können viele Prozesse geschehen, die dem Theater in Zusammenhang mit der Pädagogik zugeschrieben werden. Zum Beispiel die Dopplung von Produkt und Produzent in einer Person. Damit ist sie wesentlich für viele ästhetische und

¹⁷¹ Vgl. Nickel, Hans-Wolfgang: Denkschritte zur Konstruktion einer Theorie der Spiel- und Theaterpädagogik. In: Lenakakis, Antonios; Nickel, Hans-Wolfgang, a. a. O.

¹⁷² Wenzel, Karola, a. a. O., S.9

¹⁷³ Vgl. Wenzel, Karola, a. a. O., S.9

¹⁷⁴ Vgl. Weintz, Jürgen, a. a. O., S.197- 202

psychosoziale Wirkungen.¹⁷⁵ In ihr löst sich auch die Forderung nach mehr echter Theaterarbeit in der Theaterpädagogik. Gleichzeitig kann sie aber auch die Pädagogik versöhnen, weil sie zwischen dem Individuum und der theatralen Figur vermittelt. Sie hat einen starken Körper- und Emotionsbezug und bietet so ein Gegengewicht zu vielen aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen. Durch die intensive leib-seelische Beteiligung der Akteure kann sie Körper, Gefühl und Intellekt neu verbinden. Mit dem Intellekt kann sie Erfahrungen reflektieren und neu sortieren. Auch hat sie, wie die Theaterarbeit im Ganzen, alle drei Dimensionen inne, die subjektive im Verorten der Figur zu sich selber, die soziale u. a. in der Auseinandersetzung mit der Lebenswelt und die ästhetische z. B. in den Differenzerfahrungen zwischen Figur und reellem Darsteller.¹⁷⁶

Feedback/Reflexion

Im Sinne einer ästhetischen Erfahrung und einer ganzheitlichen Auseinandersetzung mit dem theatralen Stoff sind regelmäßige Feedback- oder Reflexionsphasen unabdingbar.¹⁷⁷ Nur so kann ein Transfer in die Realität außerhalb des Projekts überhaupt angeregt werden. Auch für den künstlerischen Prozess sind diese Phasen wichtige Möglichkeiten, die Qualität zu steigern und über reine Alltagsdarstellungen und Improvisationen hinaus zu weisen.

2.6 Zusammenfassung

Die Theaterpädagogik ist ein weites Feld. Der Begriff ist schwer zu fassen, weil es kein einheitliches theoretisches Verständnis von Theaterpädagogik gibt. Ich habe deshalb versucht, eine Möglichkeit, Theaterpädagogik zu verstehen, darzustellen. Die wichtigsten Punkte davon fasse ich in diesem Teil kurz zusammen.

Die Theaterpädagogik war in ihrer Entstehungsphase lange Zeit von der Pädagogik - als Mittel zur Umsetzung von Erziehungszielen - vereinnahmt. Inzwischen hat sie sich aber davon distanziert und versucht ihre Inhalte über die Besonderheiten der Kunstform „Theater“ zu finden. Dieser Entwicklung schließe ich mich an.

Mein Verständnis von Theaterpädagogik orientiert sich stark an den ästhetischen Erfahrungsmöglichkeiten der Theaterpädagogik und damit an den Eigenheiten der Kunstform. Die

¹⁷⁵ Ich möchte an dieser Stelle noch einmal betonen, dass man keine Wirkung, die Theaterpädagogik erzielen kann, grundsätzlich voraussetzen kann. Sie stehen immer in engem Zusammenhang zu dem, was in den Projekten wirklich gemacht wird, aber auch dazu, wieweit sich die Gruppe und der Einzelne auf die verschiedenen Dinge einlassen können.

¹⁷⁶ Vgl. Weintz, Jürgen, a. a. O., S.190-197

¹⁷⁷ Vgl. Nickel, Hans- Wolfgang: Denkschritte zur Konstruktion einer Theorie der Spiel- und Theaterpädagogik. In: Lenakakis, Antonios; Nickel, Hans-Wolfgang, a. a. O.

Pädagogik gerät dadurch in den Hintergrund. Ästhetische Erfahrungen brauchen einen Raum, in dem sie sich entfalten können.

Diesen Raum kann die Theaterpädagogik schaffen, wenn die pädagogischen Zielsetzungen ihn nicht blockieren. In der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Ebenen der Theaterpädagogik (subjektive, soziale, künstlerische) musste ich aber feststellen, dass keine der Ebenen vernachlässigt werden darf. Richtet sich die Theaterpädagogik alleine auf die Kunst aus, übersieht sie ihr Potential auf der subjektiven und sozialen Ebene, aber besonders auch die Notwendigkeit dieser Ebenen für die künstlerische. Letztere realisiert sich nur im Zusammenspiel mit der subjektiven und sozialen Ebene. Jedes Kippen zugunsten einer Ebene, blockiert den theaterpädagogischen Prozess. Die Theaterpädagogik muss deshalb eine Balance zwischen den drei Ebenen finden.

Diese Problematik spiegelt sich auch im Spannungsverhältnis zwischen Pädagogik und Theater allgemein wieder. Die vollkommene Ausgrenzung der pädagogischen Reflexionen und Möglichkeiten kann den theaterpädagogischen Prozess im gewünschten Sinn verhindern, weil die Teilnehmer sich z. B. nicht darauf einlassen können. Es braucht eine Pädagogik, die einen Raum schafft, in dem sich die ästhetischen Prozesse entfalten können, eine Pädagogik, die am Gestaltungsprozess orientiert ist und eine Pädagogik, die die Balance der drei Ebenen berücksichtigt. Eine pädagogische Haltung, die diese Notwendigkeiten vereint und weiteres Potential lebendig macht, hat die Theaterpädagogik noch nicht gefunden. Die Themenzentrierte Interaktion könnte diese gesuchte pädagogische Haltung liefern. Mit dieser These werde ich mich im Kapitel 4 beschäftigen.

Das Arbeitsfeld der Theaterpädagogik, in dem mein theaterpädagogisches Verständnis umgesetzt werden soll, entwickelt sich in Kooperationsprojekten zwischen Schule und Kulturpädagogik. Ziel dieser Kooperationen ist es u. a., eine veränderte Lernkultur an Schulen herzustellen. Ich gehe davon aus, dass sich mit meiner theoretischen Auseinandersetzung mit Theaterpädagogik ein Verständnis und damit ein Konzept von Theaterpädagogik darstellt, welches die Idee einer neuen – lebendigen – Lernkultur realisieren kann.

Dieser These möchte ich weiter nachgehen. Wie sich eine lebendige Lernkultur gestaltet, ist bisher noch kaum definiert. Das Konzept der Themenzentrierten Interaktion liefert dafür aber einen Ansatz. Diesen möchte ich im nächsten Kapitel vorstellen, bevor ich dann im vierten Kapitel theoretisch überprüfe, ob die Theaterpädagogik eine lebendige Lernkultur realisiert.

„Schule als einen neuen Lern- und Lebensort mit alternativen Lernformen und eigenverantwortlichen Lernprozessen zu gestalten ist die Bildungsherausforderung der Zukunft.“¹⁷⁸

3. Lebendige Lernkultur

Schule muss sich verändern. Spätestens seit PISA wird darüber viel diskutiert. Wir brauchen eine „neue Lernkultur“, so die oft gehörte Forderung. Was eine „neue Lernkultur“ aber auszeichnet, bleibt seltsam nebulös und unklar.

Deshalb möchte ich in diesem Kapitel zunächst der Frage nachgehen, was eine „Lernkultur“ ist. Wenn sich die bestehende Lernkultur verändern soll, ist es zunächst einmal notwendig zu beschreiben, wie die derzeitige Lernkultur an deutschen Schulen aussieht und warum sie verändert werden soll¹⁷⁹ (3.1). Davon ausgehend möchte ich dann aufzeigen, über welche Formen der Lernkultur in der aktuellen Bildungsdebatte bereits diskutiert wird.

Da die Diskussionen rund um eine neue Lernkultur zwar auf vielen Ebenen geführt, selten allerdings konkrete Inhalte entwickelt werden, mache ich im zweiten Teil dieses Kapitels (3.2) einen Vorschlag für eine neue – lebendige - Lernkultur, indem ich mich auf die Themenzentrierte Interaktion nach COHN beziehe. Dazu beschreibe ich die Ideen dieses pädagogischen Konzepts und versuche daraus ein Verständnis einer lebendigen Lernkultur zu entwickeln. Nicht zuletzt soll die Themenzentrierte Interaktion (im Folgenden TZI genannt) auch einer kritischen Betrachtung unterzogen werden. (3.3) In diesem Zusammenhang werde ich darstellen, welche Lerninhalte mit TZI umgesetzt werden können. Vor allem komme ich aber auf die Probleme der Umsetzbarkeit des Konzepts zu sprechen.

3.1 Eine neue Lernkultur ist gefordert

Was ist eine Lernkultur?

Woher dieser Begriff kommt und was darunter verstanden wird, möchte ich in diesem Teil klären. Oftmals wird der Begriff verwendet, ohne dass klar wird, ob damit dasselbe gemeint ist, wie wenn von Schulkultur die Rede ist. Da der Begriff in meiner Arbeit in engem Kontext von Schule steht, verstehe ich ihn sinnvoller Weise als Teil von Schulkultur. Letzteres beinhaltet noch mehr, wie z. B. den Ablauf des kompletten Schulalltags, der nicht immer direkt mit Lernen in Verbindung stehen muss.

¹⁷⁸ Bielenberg, Ina: Im Doppelpack zum Bildungserfolg. In: BKJ (Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung) (Hrsg.): Kultur leben lernen. 2002, S.276

¹⁷⁹ Eigentlich ist es problematisch von „der Lernkultur“ zu sprechen, weil es eine einheitliche Lernkultur in unserer vielfältigen Gesellschaft nicht geben kann. Ich möchte aber eine Charakterisierung versuchen, ohne die einzelnen Komponenten starr festzulegen.

In Anlehnung an ARNOLD und SCHÜBLER verstehe ich den Begriff Lernkultur als Rahmen für Lehr- und Lernprozesse.

Lehrer und Schüler prägen die Lernkultur wesentlich mit. Die pädagogischen Ideen, die Lehrer von Lernsituationen haben und an denen sie sich in ihrem Verhalten orientieren und die persönliche Haltung von Schülern und Lehrern zu der Lernsituation, erzeugen im Zusammenspiel eine Lernkultur.¹⁸⁰

Im Verständnis einer Lernkultur bezeichnet

„Kultur“ im Gegensatz zur „Natur“ alle nach einem kollektiven Sinnzusammenhang gestalteten Produkte, Produktionsformen, Lebensstile, Verhaltensweisen und Leitvorstellungen einer Gesellschaft.“¹⁸¹

Im Begriff der Lernkultur bezieht sich dieses Verständnis auf die Verhältnisse in der Schule. Das heißt, mit dem Begriff Kultur bezieht man sich z. B. auf Leitvorstellungen, die die Beteiligten in ihren Lernsituationen haben.

Lernkultur ist allerdings kein eingeführter oder pädagogisch fundierter Begriff.¹⁸² Er hat in der Auseinandersetzung mit Schule an Aktualität gewonnen und steht für den Wunsch nach einer Kultur in den Lernsituationen, die die Schüler unterstützen soll, ihre eigenen Zugänge zum Lernstoff und eigene Interessen zu entwickeln, für die es auch einen Raum gibt, in dem diese artikuliert werden können. Durch eine neue Lernkultur sollen Schüler einen besseren Selbstausdruck und ein positiveres Selbstgefühl erlangen.¹⁸³

Ein weiterer Grund für die Entstehung einer Lernkultur liegt in der Umsetzung eines bestimmten Verständnisses von Lernen. Lernen ist grundsätzlich die menschliche Form, sich einen Zugang zur Welt zu verschaffen. Das Individuum bildet Systeme und Theorien, in die soziale, kulturelle, ökonomische und politische Zusammenhänge eingedacht sind. Darüber hinaus bezieht der Begriff Lernen auch mit ein, sich mit Worten und Symbolen auszudrücken.¹⁸⁴ Das Subjekt lernt also seinen Bedürfnissen nachzugehen und sich Inhalte verfügbar zu machen. Auch ästhetische Erfahrungen unterstützen den Prozess, sich einen persönlichen Zugang zu Inhalten zu verschaffen. Gleichzeitig ist es wichtig, dass das Individuum ein reflexives Verhältnis zu seiner eigenen Biographie entwickelt.¹⁸⁵ Zusammengenommen ergeben diese Begriffe einen Lernbegriff, der in der momentanen Schulsituation nicht umgesetzt wer-

¹⁸⁰ Vgl. Arnold, Rolf; Schüßler, Ingeborg: Wandel der Lernkulturen: Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. 1998, S.4-6

¹⁸¹ Arnold, Rolf; Schüßler, Ingeborg, a. a. O., S.3

¹⁸² Vgl. Arnold, Rolf; Schüßler, Ingeborg, a. a. O., S.3

¹⁸³ Vgl. Koch, Gerd u. a.: Theatralisierung von Lehr- und Lernprozessen. 1995, S.44f.

¹⁸⁴ Vgl. Fuchs, Max: Kulturpädagogik und Schule im gesellschaftlichen Wandel. In: Deutscher Kulturrat (Hrsg.): Kulturelle Bildung in der Bildungsreformdiskussion. 2005, S.223-236

¹⁸⁵ Vgl. Koch, Gerd u. a., a. a. O., S.43f.

den kann. Die bisher fehlende Umsetzbarkeit dieses Lernkulturbegriffs in Schulen wird sich zeigen, wenn ich die momentane Situation der Lernkulturen an Schulen beschreibe.

Wie gestaltet sich die Lernkultur in Schulen

„Institutionalisiertes Lernen [hier gemeint: schulisches Lernen; E. H.] wird nämlich angesehen als eine möglichst effektive und zeitökonomisch zu gestaltende Bewältigung von Lernschritten ohne Ansehung des Subjekts, der Lebenssituation und der Gegenwarts- und Zukunftsrelevanz der Lerninhalte.“¹⁸⁶

In einer schulischen Lernkultur ist primäres Ziel, möglichst viel Wissen zu vermitteln. In dieser Lernkultur bleibt oft keine Zeit, über das Wie der Vermittlung nachzudenken. Der Lehrer lenkt die Prozesse sehr stark. Es bleibt aufgrund des illusionären Anspruchs der Effektivität keine Zeit für Schweigen oder Nachdenken.¹⁸⁷ Der Schüler kann in diesem Zusammenhang als Subjekt nicht ernst genommen werden. Vor allem da die Schule meistens keine freien Kapazitäten für eine individuelle Förderung hat, wird dem Schüler keine Verantwortung für sein eigenes Lernen zugetraut.¹⁸⁸ Gleichzeitig herrscht das „Obsolenzproblem“. Damit ist gemeint, dass das vermittelte Wissen in keinem Zusammenhang mehr zu den aktuellen Anforderungen und strukturellen Veränderungen der Gesellschaft steht. Während permanent neues Wissen produziert wird, veraltet das andere schneller, als es überdacht werden kann.¹⁸⁹

„Schule [beabsichtigt] (...) zielgerichtetes, geplantes Leben und Lernen (...) nach definierten, sukzessiv und simultan geordneten Lehrplänen/Lehrgängen (...) [.] mit bestimmten Methoden (...) und unter Zuhilfenahme bestimmter Medien [.] vorwiegend mit dem Ziel der Einführung des (jungen) Menschen in bestimmte gesellschaftlich-kulturelle, tradierungsbedürftige Kenntnisse und Haltungen...“¹⁹⁰

Schule beabsichtigt zielgerichtetes Lernen nach einem genau geplanten Lehrplan. Die Lehrpläne sind aber wegen des Obsolenzproblems nie auf dem aktuellen Stand. Ganz abgesehen davon, dass hier auch ein Verständnis von Lernen angesprochen ist, dass nicht im Sinne einer neuen Lernkultur steht. Lernen wird hier als etwas verstanden, das von außen in der Art und Weise (Methoden, Medien) und bezüglich der Inhalte (bestimmte gesellschaftliche Kenntnisse) für den Schüler bestimmt wird, ohne dass dieser eine Mitbestimmungsmöglichkeit hat.

Nach HOLZKAMP entsteht in diesem Zusammenhang auch eine Lehr-Lern-Illusion. Man geht davon aus, dass das was gelehrt wird, auch von den Schülern gelernt wird. In einer Studie¹⁹¹ ist aber festgestellt worden, dass es nur eine geringe Nachhaltigkeit von kognitiven Lernprozessen

¹⁸⁶ Arnold, Rolf; Schübler, Ingeborg, a. a. O., S.16

¹⁸⁷ Vgl. Arnold, Rolf; Schübler, Ingeborg, a. a. O.

¹⁸⁸ Vgl. Vgl. Fuchs, Max: Kulturpädagogik und Schule im gesellschaftlichen Wandel. In: Deutscher Kulturrat (Hrsg.), a. a. O., S.223-236

¹⁸⁹ Arnold, Rolf; Schübler, Ingeborg, a. a. O., S.65

¹⁹⁰ Fuchs, Max: Kulturpädagogik und Schule im gesellschaftlichen Wandel. In: Deutscher Kulturrat (Hrsg.), a. a. O., S.194

¹⁹¹ Die empirische Studie wurde von Erziehungswissenschaftlern der Fernuniversität Hagen zum Thema „Methoden-Repertoire von Lehrern“ durchgeführt. Siehe dazu: Hage, K.; Bischoff, H.; Dichans, H.; u. a.: Das Methodenrepertoire von Lehrern. 1985

sen gibt. Demnach behalten wir nur 20% dessen, was wir hören, dafür aber 90% von dem, was wir selber getan haben. Die Schüler lernen also nur einen Teil dessen, was ihnen gelehrt wird. Dafür lernen die Schüler, ohne dass das oft weiter berücksichtigt wird, das Verhalten, welches sie in der Schule zu einem schnellen Lernerfolg bringt. Damit ist gemeint, dass sie weniger von den Inhalten lernen, die ihnen vermittelt werden, sondern mehr vom Verhalten der Lehrer und dem Funktionieren des Systems.¹⁹²

Die Lehrpläne entstehen ohne Einbezug der Schüler. Diese schöpfen ihre Motivation deshalb nicht aus dem Stoff, sondern meistens aus der Tatsache, dass sie eine Schule besuchen müssen und einen Abschluss brauchen. In welche Kenntnisse dabei eingeführt wird, entscheidet die ältere Generation, gemäß der Schleiermacherschen Frage: „Was will sie von der jüngeren Generation?“¹⁹³

Bei den im Unterricht zur Anwendung kommenden Methoden handelt es sich nach wie vor bei zwei Drittel um Frontalunterricht und damit nur bei dem geringeren Anteil um kooperative Konzepte wie Gruppenarbeit oder aktives Lernen.¹⁹⁴

Vor diesem Hintergrund lässt sich feststellen, dass Schule immer noch nach dem Prinzip der Selektion arbeitet und nicht nach dem der Integration der einzelnen Schüler. Damit ist sie, wie sich besonders nach PISA gezeigt hat, sehr weit davon entfernt, der Lern- und Lebensort für Schüler und Lehrer zu sein, der diejenigen Kompetenzen vermittelt, die Kinder für ihr Aufwachsen in der heutigen Gesellschaft brauchen.¹⁹⁵

Warum muss die Lernkultur verändert werden

Diese Notwendigkeit tritt umso deutlicher zu Tage, wenn man sich parallel dazu die gesellschaftlichen Entwicklungen ansieht, die die Veränderung der Lernkultur zwingend machen. Hierbei ist es interessant, den aktuellen Ausdruck „Kultur des Aufwachsens“ zu betrachten. Er steht sowohl für die veränderten Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen, die aus den gesellschaftlichen Entwicklungen resultieren, als auch für die Forderungen an die Gesellschaft, auf diese Entwicklungen zu reagieren. Im Wesentlichen wurde der Begriff im 10. Jugendbericht geprägt, der 1988 von der Bundesregierung unter dem Titel „Lebenssituationen der Kinder und Leistungen der Kinderhilfe in Deutschland“ herausgegeben wurde. Dort wird ein Verständnis des Begriffs entwickelt, in dem nicht von einer Einheitskultur die Rede ist, sondern von einer Kultur, die die vielfältigen Lebenssituationen von Kindern in

¹⁹² Vgl. Arnold, Rolf; Schüßler, Ingeborg, a. a. O.

¹⁹³ Vgl. Fuchs, Max: Kulturpädagogik und Schule im gesellschaftlichen Wandel. In: Deutscher Kulturrat (Hrsg.), a. a. O., S.192-208

¹⁹⁴ Vgl. Arnold, Rolf; Schüßler, Ingeborg, a. a. O., S.66

¹⁹⁵ Vgl. Bielenberg, Ina, a. a. O., S.276

Deutschland integriert. Nach diesem Verständnis können und sollen Konflikte nicht vermieden werden. Auch sie können wichtige Lernerfahrungen beinhalten.

Ein Faktor, der die Richtigkeit dieser Auffassung untermauert, ist beispielsweise die Tatsache, dass 30% der Kinder in Deutschland einen Migrationshintergrund haben. Gleichzeitig verändert sich die Familie dahingehend, dass z. B. die Zahl der Alleinerziehenden zunimmt. Auch die Armut von Kindern steigt, während sich parallel dazu ihre gesundheitliche Situation verschlechtert. Der Arbeitsmarkt unterliegt einer permanenten Veränderung. Schüler mit einem Hauptschulabschluss haben kaum mehr Chancen auf einen Ausbildungsplatz. Darüber hinaus besteht oft Ratlosigkeit gegenüber der zunehmenden Gewalt unter Kindern und Jugendlichen. Zu diesen Bedingungen könnten noch viele hinzugefügt werden, wie z. B. die steigende Medialisierung der Gesellschaft.¹⁹⁶ Diese Beispiele sollen an dieser Stelle aber genügen.¹⁹⁷

Dass die Schule diesen gesellschaftlichen Bedingungen nur schlecht gewachsen ist, zeigen auch die viel diskutierten Ergebnisse der PISA¹⁹⁸ Studie. Obwohl die Ursachen nicht richtig identifiziert werden konnten, spricht das schlechte Abschneiden der deutschen Schüler erst einmal für sich. Einzelne Faktoren wurden aber klar. Unter anderem die Tatsache, dass die Zahl der Schüler, die aus dem Schulsystem herausfallen (Durchfallen, keinen Abschluss schaffen...) enorm ist und die gemachten Erfolge meistens eng mit der sozialen Herkunft der einzelnen Schüler zusammenhängen.¹⁹⁹

Aus diesen Ergebnissen sind unter anderem die zahlreichen Rufe nach Ganztageschulen und einer neuen Lernkultur entstanden. Wie bereits erwähnt gibt es bisher jedoch nur sehr wenige ausgearbeitete, inhaltliche Konzepte. Dennoch möchte ich im Folgenden einige Aspekte vorhandener Konzepte kurz erläutern.

In welcher Hinsicht soll die Lernkultur verändert werden

„Das von der Kommission vertretene Verständnis von Lernen und Lernkultur setzt andere Schwerpunkte. Es zielt darauf, in den Lernzusammenhängen Identitätsfindung und soziale Erfahrung zu ermöglichen. Dies erfordert anders gestaltete Lernsituationen. Sie müssen Fachlichkeit und Überfachliches lernen, indi-

¹⁹⁶ Vgl. Borsche, Sven: Jugendhilfe und Bildung - Jugendhilfe als Bildung. In: BKJ (Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung) (Hrsg.): Kultur leben lernen. 2002, S.99-105

¹⁹⁷ Ausführlicher beschäftigen sich damit z. B. Max Fuchs und Franz-Josef Röll, Siehe dazu: Fuchs, Max: Kulturpädagogik und Schule im gesellschaftlichen Wandel. In: Deutscher Kulturrat (Hrsg.), a. a. O. und Röll, Franz-Josef: Lebensweltbezug und ästhetisch-politischer Lernprozess. In: BKJ (Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung) (Hrsg.): Ästhetik in der kulturellen Bildung. 1997

¹⁹⁸ Hierbei handelt es sich um eine der bislang größten Vergleichsuntersuchung von nationalen Bildungssystemen. Siehe dazu: Schümer, G.; Tillmann, K.-J.; Weiß, M. (Hrsg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. 2004

¹⁹⁹ Vgl. Fuchs, Max: PISA und PISA-E: Folgen für die kulturelle Bildung. In: BKJ (Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung) (Hrsg.): Kultur leben lernen, 2002, S.119f.

viduelle und soziale Erfahrungen, Praxisbezug und die Einbeziehung des gesellschaftlichen Umfelds miteinander verknüpfen.“²⁰⁰

Die Schule soll sich zu einem Ort des Lernens, der Gespräche, der Spiele und der Begegnung entwickeln und damit einen Lebens- und Erfahrungsraum für Kinder und Jugendliche eröffnen.²⁰¹ Die Einbeziehung des gesellschaftlichen Umfelds ist u. a. ein Hinweis darauf, dass in der neuen Lernkultur neben dem formellen Lernen²⁰² auch selbst organisiertes, non-formelles und informelles Lernen anerkannt wird.²⁰³

In der Stellungnahme der Bildungskommission ist außerdem die Rede davon, dass sich die Schule nicht mehr ausschließlich mit dem beschäftigen soll, was sie vermitteln will, sondern auch damit, wie die Lernumgebung gestaltet wird. Auch das implizite Lernen wird berücksichtigt. Dies meint z. B., dass die Gestaltung der Kommunikation und Interaktion der Schüler durch den Lehrer eine Gesprächskultur hervorruft, die mit dafür verantwortlich ist, welche personalen und sozialen Kompetenzen die Schüler erlernen. Ein weiterer Aspekt, der sich in einer neuen Lernkultur verändert, ist die Haltung des Lehrers gegenüber dem Schüler. Der Lehrer „füttert“ den Schüler nicht mehr mit „objektivem“ Wissen, sondern unterstützt den Schüler, sich subjektives Wissen anzueignen. Dies impliziert ebenfalls, dass es nicht mehr darum geht, von außen auf die Klasse und das Schulsystem einzuwirken, sondern mit den Schülern und dem System zu arbeiten.²⁰⁴ Eine solche Haltung erfordert ein echtes Interesse am Schüler.

„Die Kunst des Lehrens hat wenig mit der Übertragung von Wissen zu tun, ihr grundlegendes Ziel muß darin bestehen, die Kunst des Lernens auszubilden.“²⁰⁵

Es geht also nicht darum, die Schüler an die Gesellschaft anzupassen, indem man ihnen das nötige Wissen vermittelt, sondern darum, ihnen Orientierungen an die Hand zu geben, mit denen sie wandlungsfähig sind und sie die Fähigkeit haben, sich nötiges Wissen zu beschaffen.²⁰⁶ In einem solchen Verständnis unterstützt der Lehrer die Schüler

²⁰⁰ Bildungskommission 1995, zitiert nach: Arnold, Rolf; Schübler, Ingeborg, a. a. O., S.15

²⁰¹ Vgl. Fuchs, Max: Kulturpädagogik und Schule im gesellschaftlichen Wandel. In: Deutscher Kulturrat (Hrsg.), a. a. O., S.192-208

²⁰² Formelle Bildung bezeichnet das gesamte, hierarchisch strukturierte und zeitlich aufeinander aufbauende Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystem. Die nicht-formelle Bildung spricht jede Form von Bildung an, die außerhalb des formellen Systems geschieht, aber organisiert ist. Hier war die Kulturpädagogik verortet, bevor sie als zusätzliches Feld die Schule entdeckt hat. Die Angebote sind hier freiwillig, im Gegensatz zu dem verpflichtenden Charakter der Schule. Die informelle Bildung bezieht sich auf lebenslang stattfindende Bildungsprozesse, die im Kontakt mit Familie, Nachbarn, in der Arbeit oder Freizeit geschehen. Siehe dazu: Borsche, Sven, a. a. O.

²⁰³ Vgl. Emert, Karl: Neue Lernkultur und Kulturelle Bildung. In: BKJ (Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung) (Hrsg.): Kultur leben lernen, 2002, S.300

²⁰⁴ Vgl. Arnold, Rolf; Schübler, Ingeborg, a. a. O., S.7-12

²⁰⁵ V. Glaserfeld 1987, zitiert nach: Arnold, Rolf; Schübler, Ingeborg, a. a. O., S.76

²⁰⁶ Vgl. Arnold, Rolf; Schübler, Ingeborg, a. a. O., S.17

„...ihr Leben zu ordnen, Zusammenhänge zu verstehen, die Bruchstücke zu verbinden, eigene Standpunkte zu entwickeln und argumentativ zu vertreten und vom bloßen Wissen zu wirklichem Verstehen fortzuschreiten.“²⁰⁷

Bei den Veränderungen hin zu einer neuen Lernkultur besteht aber auch die Gefahr, dass sie zu sehr an politische Erwartungen und Medienthemen angelehnt sind. Für eine professionelle Pädagogik ist es sehr wichtig, sich von gesellschaftlichen Aufgabenzuweisungen zu distanzieren und ihren Nutzen primär in der Unterstützung des Subjekts bei seinen Bildungsprozessen zu sehen.²⁰⁸

Es ist mithin auch zu beachten, dass die Schüler die Lernanlässe unterschiedlich nutzen, je nachdem, wie ihre Interessen am jeweiligen Thema gelagert sind und welche Lernbiographie sie haben.²⁰⁹ Nach ROGERS ist erst einmal nur wichtig, dass Kinder ihr natürliches Potential zum Lernen entwickeln. Indem sie die Möglichkeit haben, auch nach ihrem eigenen Interesse zu handeln, sich ihren eigenen Zugang zum Lernstoff zu verschaffen, beteiligen sie sich nicht mehr nur mit ihrem Intellekt, sondern auch mit ihrem Gefühl. Diese ganzheitliche Beanspruchung schafft länger anhaltende Lernerfolge als das rein kognitive Lernen.²¹⁰

Hinter dieser geforderten neuen Lernkultur steht auch ein erweiterter Bildungsbegriff, der den Sinnen eine erhöhte Bedeutung zuspricht:

„Geschulte Sinne sind das erste und wichtigste Rüstzeug, einen Zugang zu den Künsten (und zur Welt) zu finden, [...]. Die Grundlage jeder Bildung ist die Fähigkeit, Vielfalt und Unterschiede wahrzunehmen. An dieser Fähigkeit hängt die Möglichkeit, sich und sein Leben immer wieder zu verändern.“²¹¹

Vor aller Wissensvermittlung müssen die Schüler eine Wahrnehmung und Offenheit für Neues entwickeln. Dies ist in Zusammenhang mit der Schulung der Sinne möglich. In der Auseinandersetzung mit Inhalten können sie so Unterschiede und Vielfältigkeiten feststellen. Dies erweitert ihren Horizont und sie begreifen, dass Veränderung möglich ist. Erst unter diesen Ausgangsbedingungen ist Wissensvermittlung überhaupt möglich.

Der Wechsel von sinnlicher Wahrnehmung und rationaler Auseinandersetzung wird als ein guter Lernweg angesehen. Ziel ist eine ganzheitliche Beanspruchung; alle Kräfte, die kognitiven, sozialen, emotionalen und auch die ästhetischen sollen angesprochen werden. Die Persönlichkeit kann dadurch ganz entfaltet werden und der Mensch eignet sich die Welt aktiv

²⁰⁷ Dalin 1997, zitiert nach: Arnold, Rolf; Schüßler, Ingeborg, a. a. O., S.17

²⁰⁸ Vgl. Scherr, Albert: Gesellschaftliche Umbrüche, Krisen und Konflikte. In: BKJ (Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung) (Hrsg.): Kultur leben lernen. 2002, S.51-59

²⁰⁹ Vgl. Arnold, Rolf; Schüßler, Ingeborg, a. a. O., S.15f.

²¹⁰ Vgl. Arnold, Rolf; Schüßler, Ingeborg, a. a. O., S.73

²¹¹ Reisch, Linda: Wie viel Bildung braucht die Kultur? In: V. Welck, Karin; Schweizer, Margarete (Hrsg.): Kinder zum Olymp. 2004, S.18

handelnd an.²¹² Der Lernende steuert seine Bildungsprozesse neben den gesellschaftlichen Erwartungen selbst.

In den Diskussionen um die Gestaltung einer neuen Lernkultur stecken viele interessante Ansätze, doch es scheint schwierig zu sein, sie in eine klare Struktur, in ein klares Konzept zu überführen. Dies mag auch der Grund dafür sein, dass es zwar eine Fülle an Forderungen bezüglich einer neuen Lernkultur gibt, aber noch wenige Konzepte zu deren Umsetzung.

ARNOLD und SCHÜBLER fordern für eine neue Lernkultur auch eine leitende Philosophie, über die man sich klar werden muss, wenn man die Vision einer neuen Lernkultur erreichen will. Eine leitende Philosophie würde die Werte und Überzeugungen beinhalten, für die man sich in einer Lernsituation einsetzen will.²¹³

Ich möchte ein Konzept vorstellen, dass die Forderungen nach einer neuen Lernkultur zu großen Teilen erfüllen kann und welches zugleich auch eine Wertebasis beinhaltet, die in Richtung einer leitenden Philosophie geht. Die Themenzentrierten Interaktion von COHN setzt ein gruppendynamisches Modell um, welches eine lebendige Lernkultur herstellen kann. Das Konzept soll im Folgenden dargestellt werden.

3.2 Potential der Themenzentrierten Interaktion zur Herstellung einer neuen – lebendigen – Lernkultur

„Die Prinzipien der „Verdinglichung“ und des Rivalisierens, die unsere Schulen völlig durchdringen, müssen durch humanistische und kooperative Einstellung ersetzt werden. Hierzu bietet die „themenzentrierte Interaktion“ eine realisierbare Möglichkeit.“²¹⁴

Die Themenzentrierte Interaktion ist ein Konzept, dass eine lebendige Lernkultur herstellen kann und deshalb eine Antwort auf das Problem der Differenz zwischen der geforderten neuen Lernkultur und den gleichzeitig fehlenden Konzepten in der Schule sein kann. Ich möchte das Konzept der TZI dazu darstellen und im Anschluss eine Begriffsdefinition einer lebendigen Lernkultur im Sinne von TZI herleiten. Abschließend möchte ich aber auch auf die Probleme - vor allem der Umsetzung der lebendigen Lernkultur - zu sprechen kommen.

3.2.1 Die Themenzentrierte Interaktion

Um das Modell verständlich zu machen, ist es erst einmal wichtig, sich dessen Entstehung und die Hintergrundideen zu vergegenwärtigen. Ich möchte TZI als ein pädagogisches Konzept verstehen, bei dem die Haltung der Beteiligten eine wichtige Rolle spielt und mich dabei von

²¹² Vgl. Bielenberg, Ina, a. a. O., S.277

²¹³ Vgl. Arnold, Rolf; Schüßler, Ingeborg, a. a. O., S.223

²¹⁴ Cohn, Ruth C.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. 2004 (15. Aufl.), S.175

dem Verständnis, TZI als reine Methode zu verstehen, abgrenzen. Anschließend möchte ich die einzelnen Bestandteile des Konzepts einführen, erläutern und miteinander in Beziehung setzen.

Der Hintergrund der TZI

„Mit TZI wird ein Gruppenkonzept bezeichnet, das auf aktives, schöpferisches und entdeckendes Lernen -,Lebendiges Lernen“- und Arbeiten ausgerichtet ist.“²¹⁵

Dieses Konzept wurde in den 70er Jahren von COHN aus der Psychoanalyse entwickelt.²¹⁶

Dabei bezieht sie sich wesentlich auf die Haltung der humanistischen Psychologie.

Diese Haltung

„... entspricht einem Menschen, der
an seiner Vergangenheit interessiert ist,
seine Zukunft entwickelt,
in der Gegenwart handelt,
der die Interessen anderer Menschen und die der Umwelt wahrnimmt und einbezieht,
der Andersartigkeit akzeptiert,
der die Chance, voneinander zu lernen, nutzt und
der nicht stehen bleibt, wenn es Entwicklungsmöglichkeiten gibt, die mehr Freiraum und Eigenentscheidung bedeuten.“²¹⁷

Die humanistische Psychologie will den Menschen ermutigen und vertraut auf sein Potential an gesunden Wachstumskräften. Im Gegensatz zum Behaviorismus geht es ihr um die Welt aus der Sichtweise des Subjekts und nicht um eine objektive Welt, die von außenstehenden Menschen beurteilt wird.²¹⁸

Das Konzept der TZI bezieht sich deshalb immer auf eine Form der Kommunikation und Interaktion in Gruppen, die dem Menschen entspricht und parallel dazu - das ist mit das Besondere - um thematisches Arbeiten. Nach dem anthropologischen Grundverständnis geht man davon aus, dass sich der Mensch erst dadurch, dass er sich einen Zugang zu einem Thema verschafft, voll entfalten kann. Dieses Grundverständnis bestätigt deshalb die Besonderheit des thematischen Arbeitens bei TZI. Das am Thema orientierte Arbeiten unterscheidet die TZI von anderen Gruppenkonzepten. Weiterhin zeichnet sie sich dadurch aus, dass sie neben den Einzelnen, der Gruppe und dem Thema auch den Globe mit einbezieht. Dieser steht sinnbildlich für alle Faktoren, die von außen auf den Gruppenprozess einwirken.²¹⁹

²¹⁵ www.tzi-schweiz.ch/cms_tzi/ vom 21.07.06

²¹⁶ Vgl. Langmaack, Barbara; Braune-Krickau, Michael: Wie die Gruppe laufen lernt. 2000, S.88-90

²¹⁷ Langmaack, Barbara; Braune-Krickau, Michael, a. a. O., S.89

²¹⁸ Vgl. Zimbardo, Philip G.; Gerrig, Richard J.: Psychologie, 1999 (7. Aufl.), S.14f.

²¹⁹ Vgl. Langmaack, Barbara; Braune-Krickau, Michael, a. a. O., S.88-90

Das entscheidende Moment ist jedoch das Zusammenwirken der einzelnen Faktoren, die Gesamtheit ihrer Bestandteile. Die Hilfsregeln sind beispielsweise als einzelne Methode auch schon in anderen Gruppenkonzepten zu finden.²²⁰

Wichtig ist auch, dass man das Lernen nach TZI keiner Gruppe verordnen kann. Erst im Laufe eines Entwicklungsprozesses, in dem der Leiter die pädagogische Haltung und die Begegnungen der Gruppe im Sinne des Konzepts entwickelt hat, kann sich eine entsprechende Arbeitsatmosphäre entwickeln. Dies führt auch dazu, dass das Gruppenklima dynamisch und damit auch instabil und störanfällig ist.²²¹

TZI – ein pädagogisches Konzept

Ich spreche hier von einem pädagogischen Konzept, bei dem die Haltung der Beteiligten eine entscheidende Rolle spielt, weshalb das Arbeiten nach TZI auch nicht von außen bestimmt werden kann. Nach RETTER kann es sich bei der TZI nicht nur um eine Methode handeln, auch wenn sie oftmals so verstanden wurde. Durch den klaren Werterahmen ist sie mehr als das.²²²

LANGMAACK und BRAUNE-KRICKAU verstehen TZI ebenfalls als ein Konzept:

„TZI bietet ein offenes, entwicklungsorientiertes Konzept zur Vorbereitung und Begleitung von Lern- und Veränderungsprozessen.“²²³

MATZDORF spricht von einem Handlungskonzept und betont die Qualität von TZI:

„Im Extremfall münden Einstellungen ohne Methode in Gesinnungszwang, Methoden ohne Einstellung machen den Menschen zur Sache bzw. zum Manipulationsobjekt.“²²⁴

Wäre TZI nur eine Einstellung oder nur eine Methode, könnte beides jeweils zur Beliebigkeit verkommen. Die Kombination von Methoden und Einstellungen entwickelt die TZI zu einem umfassenden Konzept. REISER betont aber, dass TZI keine genau abgestimmte Haltung vorgibt, sondern dazu auffordert, selbst eine zu entwickeln. Das schwierige daran ist nur, dass die Haltung nicht beliebig sein kann, sondern sie muss trotz ihrer Eigenständigkeit in Abhängigkeit zu den Werten des Konzepts stehen. Wichtige Grundlage und fast schon die pädagogi-

²²⁰ Vgl. Grün, Hartmut: 9 relevante Aspekte der TZI. In: Themenzentrierte Interaktion, Heft 2, 1997

²²¹ Vgl. Matzdorf, Paul: Das „TZI-Haus“. In: Cohn, Ruth C.; Terfurth, Christina: Lebendiges Lehren und Lernen. 2001 (4. Aufl.), S.380f.

²²² Vgl. Retter, Hein: Studienbuch Pädagogische Kommunikation. 2000, S.296-304

²²³ Langmaack, Barbara; Braune-Krickau, Michael, a. a. O., S.101

²²⁴ Matzdorf, Paul, a. a. O., S.353

sche Haltung schlechthin ist der Respekt vor jedem Individuum. Diese muss z. B. in die eigene Haltung integriert werden.²²⁵

Die einzelnen Bestandteile und ihre Beziehung untereinander

Ich möchte in diesem Kapitel die einzelnen Bestandteile der TZI in eine Beziehung setzen und anschließend einzeln erläutern. Matzdorf hat die einzelnen Bestandteile der TZI in Form eines Hauses dargestellt.

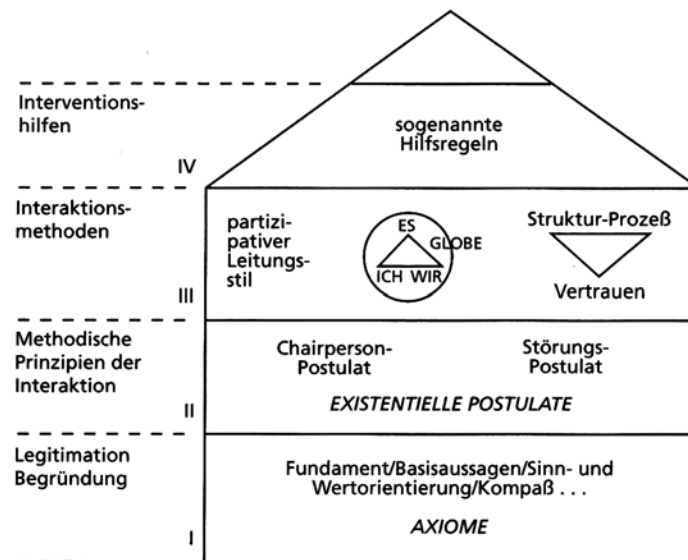


Abbildung: Vgl. Matzdorf, Paul, a. a. O., S.339

Sie bauen aufeinander auf, sind aber nicht als hierarchisches System zu verstehen, sondern stehen alle miteinander in Beziehung. Ganz unten nennt er die Legitimationsbegründung der TZI. Sie wird durch die bereits genannten Wertorientierungen erreicht, aber auch durch die so genannten Axiome. Diese Axiome bilden eine anthropologische Grundlage und eigene Wertebasis, und zwar deshalb, weil sich die TZI ihre normative Orientierung nicht aus anderen Bereichen entnimmt, sondern selbst Grundsätze formuliert.

Auf der zweiten Ebene finden sich die methodischen Prinzipien der Interaktion. Damit sind das „Chairperson-Postulat“ und das „Störungs-Postulat“ angesprochen. Im dritten Bereich der Interaktionsmethoden ordnen sich der partizipative Leitungsstil, die Balance des berühmten TZI-Dreiecks mit den Eckpunkten Ich, Wir, Thema und der umschließende Kreis des Globe ein. Außerdem wird auch das Verhältnis von Struktur, Prozess und Vertrauen als Inter-

²²⁵ Vgl. Reiser, Helmut: Brief 3: Nochmals zum Theorie-Praxis-Verhältnis und zur Systematik der TZI – Nachfrage nach der methodischen Haltung. In: Reiser, Helmut; Lotz, Walter: Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik, 1995, S.233f.

aktionsmethode verstanden. Die oberste Ebene bilden die Interventionshilfen in Form der Hilfsregeln.²²⁶

REISER und LOTZ ordnen die Ebenen teilweise wieder anders oder verstehen sie z. B. nicht als Methode, sondern als pädagogische Situation.²²⁷ Im Rahmen meiner Arbeit reicht mir der Vorschlag von MATZDORF aus. Er ist nachvollziehbar und bietet ein grundlegendes Verständnis.

Insgesamt finde ich die Tatsache wichtig, dass sich die einzelnen Bestandteile eng aufeinander beziehen, wie sich noch weiter zeigen wird und dass sie alle auf die Humanisierung der Lebensverhältnisse zielen.

Die Legitimationsbegründung von TZI

Die Axiome

Die drei Axiome sind unabdingbare Voraussetzung für das Konzept der TZI; sie sind die Legitimationsbegründung und erfüllen diesen Anspruch, ohne weiter begründet werden zu müssen.²²⁸ Sie zeichnen ein Menschenbild, dass sich in allen Bereichen der TZI immer wieder zeigt. Das erste Axiom wird das existentiell-anthropologische Axiom genannt:²²⁹

„Der Mensch ist eine psychobiologische Einheit und ein Teil des Universums. Er ist darum gleichermaßen autonom und interdependent. Die Autonomie des Einzelnen ist um so größer, je mehr er sich seiner Interdependenz mit allen und allem bewußt [sic] wird“²³⁰

Hierbei geht es um die Ganzheitlichkeit und die Subjekthaftigkeit des Menschen. Der Mensch ist eine psychobiologische Einheit. Er hat emotionale und psychische Antriebe, wie auch intellektuelle und spirituelle. Wenn diese nicht immer wieder in ihrer Bedürftigkeit gleichermaßen gefordert werden, gerät der Mensch in einen unbefriedigten Zustand. Seine Identität (sein Subjekt) bildet er über die Auseinandersetzung mit seiner Unabhängigkeit und Beschränktheit (Autonomie und Interdependenz) aus.²³¹

Das philosophisch-ethische Axiom ist das zweite in der gängigen Reihenfolge:

„Ehrfurcht gebührt allem Lebendigen und seinem Wachstum. Respekt vor dem Wachstum bedingt bewertende Entscheidungen. Das Humane ist wertvoll; Inhumanes ist wertbedrohend“²³²

In diesem Axiom geht es um die Menschlichkeit (das Humane) und den Schutz der Schöpfung (den Respekt). Der Mensch muss Wertentscheidungen treffen. Was in diesem Sinn aber das

²²⁶ Vgl. Matzdorf, Paul, a. a. O., S.332-343

²²⁷ Siehe dazu: Reiser, Helmut; Lotz, Walter: Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik. 1995

²²⁸ Vgl. Matzdorf, Paul, a. a. O., S.344

²²⁹ Vgl. Retter, Hein, a. a. O., S.296-304

²³⁰ Matzdorf/Cohn 1995, zitiert nach: Retter, Hein, a. a. O., S.297

²³¹ Vgl. Langmaack, Barbara; Braune-Krickau, Michael, a. a. O., S.94-96

²³² Matzdorf/Cohn 1995, zitiert nach: Retter, Hein, a. a. O., S.298

Humane oder das Inhumane ist, wird nicht klar definiert.²³³ Nach REISER ist der humane Anspruch nicht nur durch den Respekt vor dem Wachstum erfüllt.²³⁴ Nach LANGMAACK und BRAUNE-KRICKAU ist mit Inhumanem auch die Vernachlässigung von seelischen und geistigen Bedürfnissen u. a. gemeint.²³⁵

Klarer zeichnet sich hingegen wieder das dritte, pragmatisch-politische Axiom:

„Freie Entscheidung geschieht innerhalb bedingender innerer und äußerer Grenzen. Erweiterung dieser Grenzen ist möglich. Freiheit im Entscheiden ist größer, wenn wir gesund, intelligent, materiell gesichert und geistig gereift sind, als wenn wir krank, beschränkt oder arm sind und unter Gewalt und mangelnder Reife leiden.“²³⁶

In der Freiheit und Verantwortung zeigt sich auch wieder der Gegensatz von Autonomie und Interdependenz, den es sich bewusst zu machen gilt. Der Mensch ist zwar eigenständig, aber er befindet sich in einem ständigen Prozess mit anderen, mit denen er seine Verbundenheit spürt. Abgrenzungen sind in diesem Zusammenhang sehr wichtig, sie sind aber nicht synonym mit Ausgrenzungen zu setzen. Es geht aber gleichermaßen darum, den Raum innerhalb bestehender Grenzen als Freiraum zu nutzen, bevor man ihn dann zu erweitern versucht. Erst durch die Nutzung können einem die Grenzen überhaupt bewusst werden.²³⁷

Im Zentrum steht die Entwicklung und Entfaltung des Menschen, der Gesellschaft, des Lebens, innerhalb dieser bestehenden inneren und äußeren Grenzen und deren Erweiterung. Das spiegelt sich letztendlich in allen Axiomen wieder.²³⁸

Und diese sind wiederum in allen weiteren Bestandteilen der TZI anzufinden. Im ersten Axiom wird die Ganzheitlichkeit des Menschen gefordert; diesen Anspruch finden wir in der Balance des Dreiecks umgesetzt. Das Bewusstsein der Interdependenz spiegelt sich im Einbezug des Globe (der Umwelt) in das Gruppengeschehen wieder.²³⁹

Wenn man das erste und zweite Axiom miteinander verbindet, ist die Verantwortung des Menschen zu sehen. Er muss Rücksicht darauf nehmen, was ihn in seiner Autonomie trägt. Diese Axiome kommen im „Chairperson-Postulat“ wieder zur Geltung. Dabei ist Autonomie nicht mit Egoismus zu verwechseln und Interdependenz nicht mit Selbstaufopferung. Beides würde jeweils die andere Seite verdrängen.²⁴⁰

Das Thema - als wichtiges Prinzip - verbindet zwei Dimensionen der menschlichen Existenz. Wenn Beziehungen zwischen Autonomie und Interdependenz durch die Verbindung eines

²³³ Vgl. Reiser, Helmut: Psychoanalytisch-systemische Pädagogik. 2006, S.54

²³⁴ Vgl. Reiser, Helmut: TZI als pädagogisches System. In: Reiser, Helmut; Lotz, Walter: Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik. 1995, S.20

²³⁵ Vgl. Langmaack, Barbara; Braune-Krickau, Michael, a. a. O., S.94-96

²³⁶ Matzdorf/Cohn 1995, zitiert nach: Retter, Hein, a. a. O., S.298

²³⁷ Vgl. Langmaack, Barbara; Braune-Krickau, Michael, a. a. O., S.94-96

²³⁸ Vgl. Reiser, Helmut: Psychoanalytisch-systemische Pädagogik. 2006, S.54

²³⁹ Vgl. Langmaack, Barbara; Braune-Krickau, Michael, a. a. O., S.94-96

²⁴⁰ Vgl. Matzdorf, Paul, a. a. O., S.351

gemeinsamen Themas gelingen, finden echte Begegnungen statt. Durch die Verbindung der Innenwelt des Menschen mit äußeren Tatsachen, entsteht das Thema in dem Sinne, wie ich es verstehen möchte, und damit eine Bezugnahme der Teilnehmer zum behandelten Stoff.²⁴¹ Diese Beispiele zeigen die engen Beziehungen zwischen den einzelnen Bestandteilen von T'ZI. Die Axiome bilden die Basis dafür, was methodisch bei T'ZI geschieht.

Methodische Prinzipien der Interaktion

Die Postulate

Die Postulate geben für die Umsetzung der Axiome praktischere Implikationen. Sie sind Verhaltensregeln, die eigenständiges Lernen fördern sollen. Ziel ist es nicht, sie als Norm durchzusetzen, sondern sie zu begreifen und umzusetzen, weil ihre Erklärung verständlich und glaubhaft ist.²⁴²

Das erste Postulat lautet: „Be your own chairperson“, im Deutschen: „Sei Deine eigene Leitperson“, von mir im Folgenden weiter genannt: „Sei deine eigene Chairperson“. Dies meint nach COHN:

„Übe dich, dich selbst und andere wahrzunehmen, schenke dir und anderen die gleiche menschliche Achtung, respektiere alle Tatsachen so, daß [sic] du den Freiheitsraum deiner Entscheidungen vergrößerst. Nimm dich selbst, deine Umgebung und deine Aufgabe ernst. Mein eigener Chairman zu sein bedeutet, daß [sic] ich mich als einzigartiges psycho-biologisches autonomes Wesen anerkenne - begrenzt in Körper und Seele, in Raum und Zeit und lebendig im lernenden, schaffenden Prozeß [sic]. Ich bin verantwortlich für meine Anteilnahme und meine Handlungen, nicht aber für die des anderen.“²⁴³

Das Postulat fordert auf, für sich selbst Verantwortung zu übernehmen. Das ist nicht leicht und muss deshalb geübt werden. Für die Umsetzung muss man sowohl die eigene Innenperspektive im Blick haben und sich selbst wahrnehmen als auch nach außen sehen und die anderen und die gemeinsame Aufgabe im Blick haben. Aus diesen Wahrnehmungen kann der einzelne dann entscheiden, was er geben kann oder was er gerne haben würde.²⁴⁴

Das zweite Postulat: „Störungen haben Vorrang“ ist neben dem T'ZI-Dreieck der bekannteste Gegenstand der T'ZI. Das Postulat wurde schon viel diskutiert und auch immer wieder falsch interpretiert. COHN versteht es wie folgt:

„Dieses Prinzip „Widerstand vor Inhalt“ sah ich als Weg allen lebendigen Lernens: nicht Lern- und Lebensstörungen zu durchbrechen oder beiseite zu schieben, sondern sie anzuerkennen als Teil der Person. Denn Widerstände sind mit lebendiger Energie besetzt und Bestandteil des inneren Lebens. Diese Anerkennung erlöst den Betroffenen von der Angst, nicht so sein zu dürfen, wie er ist: „Ich darf sein, der ich

²⁴¹ Vgl. Lotz, Walter: Brief 4: Weiterführende Überlegungen zum Haltungsaspekt der T'ZI. In: Reiser, Helmut; Lotz, Walter: Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik. 1995, S.239f.

²⁴² Vgl. Langmaack, Barbara; Braune-Krickau, Michael, a. a. O., S.96-98

²⁴³ Cohn, Ruth: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. 2004 (15. Aufl.), S.121

²⁴⁴ Vgl. Langmaack, Barbara; Braune-Krickau, Michael, a. a. O., S.96-98

bin, ich bin Ich und wertvoll auch mit meinen Störungen und Widerständen und mit dem bewussten oder unbewussten Wunsch nach Hilfe, sie überwinden zu lernen.“²⁴⁵

Mit diesem Postulat wird davon ausgegangen, dass Störungen Energien gefangen halten, die, setzt man sich mit den Störungen auseinander, freigesetzt werden können. Mit der Auseinandersetzung ist aber nicht gemeint – und in diesem Punkt wird COHN oft missverstanden – jede Kleinigkeit als Störung zu bearbeiten bzw. größere ganz aufzulösen. Störungen müssen differenziert betrachtet werden. Handelt es sich um eine Störung bei dieser speziellen Gruppe, bei diesem speziellen Thema? Der Begriff kann nicht aus unserem alltäglichen Verständnis von Störung definiert werden. Auch COHN ist in der Definition manchmal unklar. Störungen haben meistens damit zu tun, dass die Autonomie und die gleichzeitige Interdependenz des Menschen nicht akzeptiert werden können. Wenn man die Störungen ignoriert, schiebt man das Böse jemand anderem zu, nach dem Motto: „Das hat mit uns nichts zu tun, das ist, weil...“²⁴⁶ Durch das Annehmen der Störung akzeptiert man die Wirklichkeit, wie sie ist. Widerstände müssen immer nur soweit bearbeitet werden, bis eine Arbeit am Thema wieder möglich ist. Sie können teilweise auch mit dem Thema bearbeitet oder auf das Thema umgelenkt werden.²⁴⁷ Lernprozesse können durch die Ignoranz von Störungen blockiert werden.

Es besteht oftmals die Angst, dass diese Unterbrechungen die Gruppe zu lange aufhalten könnten, aber meistens kann die mit der Bearbeitung der Störung verbrachte Zeit – in Form einer intensiveren Phase im Anschluss – wieder hereingeholt werden. Dies liegt auch daran, dass eine Störung nur selten mit einer Person allein zu tun hat.

Abgesehen davon muss es in Lernprozessen auch Widerstände geben. Sie zeigen, dass sich etwas Gewohntes verändert und sich etwas Neues auftut, was zunächst noch überfordert und aus dem Gleichgewicht bringt, aber Entwicklung ankündigt. Der Leiter kann über die Störungen einen besseren Einblick in das Funktionieren der Gruppe bekommen.²⁴⁸

Blickt man in Klassenzimmer, Hörsäle oder Arbeitsräume, in denen Störungen keinen Platz haben, dann ist da nicht viel „lebendiges“ Lernen zu beobachten. Man findet dort eher resignierte, anonyme und unterwürfige Menschen.²⁴⁹

1994 schlägt COHN noch ein drittes Postulat vor:

„Verantworte Dein Tun und Dein Lassen – persönlich und gesellschaftlich“²⁵⁰

²⁴⁵ Cohn 1992, zitiert nach: Matzdorf, Paul, a. a. O., S.355

²⁴⁶ Vgl. Matzdorf, Paul, a. a. O., S.360

²⁴⁷ Vgl. Schulz, Hans-Peter, a. a. O., S.234

²⁴⁸ Vgl. Langmaack, Barbara; Braune-Krickau, Michael, a. a. O., S.96-98

²⁴⁹ Vgl. Cohn, Ruth C.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. 2004 (15. Aufl.), S.122

²⁵⁰ Cohn 1994, zitiert nach: Reiser, Helmut: TZI als pädagogisches System. In: Reiser, Helmut; Lotz, Walter: Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik, 1995, S.23

Dieses Postulat bildet die Synthese aus den beiden anderen und soll dem Handeln des einzelnen noch weitere Unterstützung geben.²⁵¹

Die Postulate bilden die wesentliche Grundlage für das Verhalten in Gruppen. Sie können aber nicht diktatorisch benutzt werden, sondern nur mit einer gewissen Sensibilität und einer persönlichen Haltung.

Interaktionsmethoden

Das Dreieck

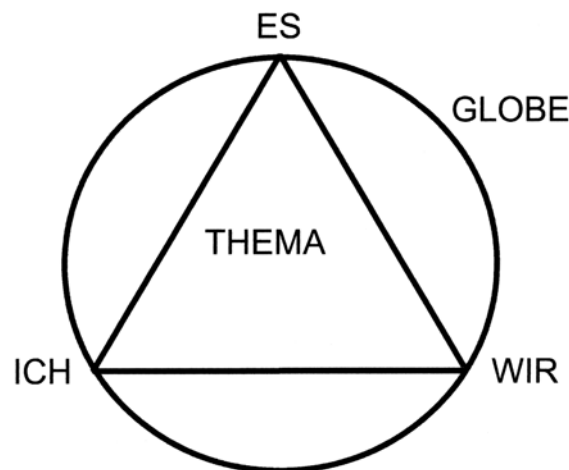


Abbildung: E. H.

Ein weiteres wesentliches Kennzeichen der TZI ist das Dreieck. In ihm liegt der Kern lebendigen Lernens. Ein Lernprozess in einer Gruppe ist immer von vier Faktoren bestimmt: Das Ich - das einzelne Individuum, das Wir - die Gruppe als Ganzes, das Es - der Arbeitsgegenstand oder Sachauftrag und der Globe - die Umgebung, die Faktoren von außen. Diese vier Faktoren sind gleich wichtig und gleichermaßen zu beachten, sie stehen in einer engen Wechselbeziehung und sind in dynamischer Balance zu halten. Wenn sich eine Gruppe zu sehr um die Einzelnen kümmert, läuft sie Gefahr, zu einer Therapiegruppe zu werden und den Sachauftrag aus den Augen zu verlieren. Ist nur das Wir einer Gruppe interessant, kann der einzelne zu kurz kommen. Die alleinige Beachtung des Sachgegenstandes finden wir oft in Schulen, das einzelne Individuum und die Gruppe sind nicht wichtig und das Lernen wird dabei mechanisch und verliert an Lebendigkeit.²⁵²

Was ist nun genau unter einer dynamischen Balance zu verstehen? Dynamische Balance meint nicht, dass jedes Ungleichgewicht zugunsten eines Faktors harmonisiert wird, sondern dass

²⁵¹ Vgl. Reiser, Helmut: TZI als pädagogisches System. In: Reiser, Helmut; Lotz, Walter: Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik. 1995, S.23

²⁵² Vgl. Langmaack, Barbara; Braune-Krickau, Michael, a. a. O., S.93f.

versucht wird, Verbindungen zu anderen Faktoren herzustellen und zu akzeptieren, dass es Unterschiedlichkeiten gibt.²⁵³

Das Finden einer Balance, die sich auch immer nur kurz hält, funktioniert nicht nach einem gewissen Plan, sondern immer dynamisch, in Abhängigkeit von der Entwicklung von Ich, Wir, Es und Globe. Die Balance muss immer wieder reflektiert und neu in eine Richtung geleitet werden. Dies ist vor allem Aufgabe des Leiters. Er muss Stagnationen erkennen und die Ganzheitlichkeit im Blick behalten.²⁵⁴ Die Balance bezieht sich auch auf das Berücksichtigen von Gegenpolen. Geben und Nehmen, Arbeit und Ruhe oder auch eine Balance von Körper und Geist sind gemeint. Die Idee einer dynamischen Balance unterscheidet die TZI wesentlich von anderen Kommunikationsmethoden.²⁵⁵

Die einzelnen Bestandteile des Dreiecks

Das Thema

Ganz besonders zeichnet sich die TZI allerdings durch die Themenorientierung aus. Ihre Lerngegenstände werden einzigartig, weil sie Verbindungen herstellen. Die Einzelnen und die Gruppe bauen einen persönlichen Bezug zum Es auf und machen das Sachthema dadurch zu ihrem eigenen Thema.²⁵⁶

COHN differenziert nicht zwischen Thema und Es. Mit REISER möchte ich das Thema aber, im Unterschied zum Es, folgendermaßen verstehen:

„Das Thema, das im Mittelpunkt der Arbeit nach TZI steht, soll diese einzelnen Aspekte in sich verbinden, das heißt: die relevanten Globe-Bezüge aufgreifen, den sachlichen Arbeitsauftrag formulieren, Anschlussstellen für die Interessen und Bedürfnisse der Einzelnen bieten und den Gruppenprozess zur Bildung eines „Wir“ fördern.“²⁵⁷

Das bedeutet, dass es sich beim Thema, nicht nur um den Arbeitsgegenstand handelt, z. B. „Bringt ein Theaterstück zur Aufführung“, sondern es wird immer in Bezug zu den anderen Faktoren betrachtet, z. B. im Zusammenhang mit dem Ich: „Wie kann und möchte ich das Theaterstück umsetzen, welche Erfahrungen kann ich einbringen?“ oder mit dem Wir: „Wie spielt unsere Gruppe das Theaterstück, was interessiert uns daran?“

Auch LOTZ differenziert in diesem Sinne zwischen Es und Thema.²⁵⁸ Allerdings muss diese Art von Themenformulierung erst gelernt werden, d. h. es muss gelernt werden,

²⁵³ Vgl. Reiser, Helmut: Psychoanalytisch-systemische Pädagogik. 2006, S.58

²⁵⁴ Vgl. Langmaack, Barbara; Braune-Krickau, Michael, a. a. O., S.93f.

²⁵⁵ Vgl. Matzdorf, Paul, a. a. O., S.371

²⁵⁶ Vgl. Lotz, Walter: TZI und pädagogische Handlungsorientierung. In: Reiser, Helmut; Lotz, Walter: Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik. 1995, S.71

²⁵⁷ Reiser, Helmut: Psychoanalytisch-systemische Pädagogik. 2006, S.57

²⁵⁸ Vgl. Lotz, Walter: TZI und pädagogische Handlungsorientierung. In: Reiser, Helmut; Lotz, Walter: Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik. 1995, S.72

„... aus Sachverhalten, die uns umgeben - Umwelt, Natur, Gesellschaft, Kultur, Weltanschauung, Religion -, menschliche Themen zu machen. In freier und gestalteter Beziehung zu solchen und anderen Sachverhalten zu stehen – denn erst als auf uns bezogene Sachverhalte werden sie zu „Themen“ im eigentlichen Sinne der TZI - [...].“²⁵⁹

Die Themenformulierung spielt eine sehr wichtige Rolle, denn je genauer sie ist, umso besser gelingt die gemeinsame Bearbeitung. Das Thema sollte nicht zu weit und nicht zu eng gefasst werden.²⁶⁰ Auch hier geht es um Freiheiten, die die Gruppe haben soll, genauso wie um Bindungen, die erstere nicht willkürlich werden lassen. Das Thema wird sich selbst erweitern, wenn z. B. einzelne Erfahrungen es bereichern, oder sich auch begrenzen, wenn die Gruppe ihre physischen und psychischen Kräfte voll ausgeschöpft hat.²⁶¹ Es kann auch nur einen Schritt auf dem Weg einer Gruppe benennen. Je nachdem, wo sie gerade steht, kann es seinen Schwerpunkt im Ich, Wir, Es oder Globe finden.²⁶²

Das gemeinsame Anliegen bringt die Menschen zusammen. Ohne Es wäre jede Begegnung ohne Inhalt. Die Teilnehmer wissen, woran sie mit welcher Zielsetzung arbeiten. Das unterstützt die Gruppenbildung. Es kann gelernt werden, weil die Lerninhalte in Zusammenhang mit den Erwartungen, Lernbereitschaften und Befindlichkeiten der Lernenden behandelt werden.²⁶³

Das Es

Der Vollständigkeit wegen komme ich auch noch auf das „Es“ explizit zu sprechen. Das Es steht für den Sachauftrag, den die Gruppe hat. Das kann vom Lernen des Einmaleins bis zur Sanierung einer Firma alles sein. Immer wieder wird der TZI vorgeworfen, dass sie kein objektives Wissen vermittelt. In meiner Arbeit möchte ich mich mit diesem Vorwurf nicht zu ausführlich beschäftigen. Erstens, weil es mir vielmehr um die Herstellung einer Atmosphäre geht, die lebendiges Lernen möglich macht. Zweitens, weil das so genannte „objektive“ Wissen beim Faktor „Es“ voll zum Tragen kommt, aber Inhalte nur gelehrt und gelernt werden können, wenn die Teilnehmer sie sich zu Eigen machen.

Der Einzelne

Wie sich die Teilnehmer den Sachauftrag zu Eigen machen, wird nicht von außen bestimmt. TZI gibt ihm aber einen Rahmen, an dem er sich orientieren kann. Ein Beispiel dafür ist das Modell der selektiven Authentizität, die von allen Teilnehmern gefordert ist.²⁶⁴ Sie meint, auch im Sinne des „Chairperson- Postulats“, dass der Einzelne authentisch sein soll, in seinem Ver-

²⁵⁹ Kroeger 1993 zitiert nach: Schulz, Hans- Peter, a. a. O., S. 219

²⁶⁰ Vgl. Wrage, Karl Horst: Themen finden - Themen einführen. In: Amann, Irene; Birmelin, Rolf; Cohn, Ruth u. a.: Erfahrungen lebendigen Lernens. 1990 (2. Aufl.), S. 72-84

²⁶¹ Vgl. Langmaack, Barbara; Braune-Krickau, Michael, a. a. O., S. 90-93

²⁶² Vgl. Grün, Hartmut, a. a. O.

²⁶³ Vgl. Langmaack, Barbara; Braune-Krickau, Michael, a. a. O., S. 90-104

²⁶⁴ Vgl. Reiser, Helmut: Psychoanalytisch-systemische Pädagogik. 2006, S.59

halten, in seinen Gefühlen und in seinen Äußerungen. Dies aber eben nur selektiv und nicht allumfassend, was bedeutet, dass der Einzelne nur zeigen soll, was er der Gruppe zeigen kann und will, was das Thema erfordert, so lange es ihm dabei gut geht.

Außerdem geht es bei den Einzelnen um die Balance von körperlichen, kognitiven und emotionalen Beteiligungen. Die Berücksichtigung der Ganzheitlichkeit verhilft dem Individuum wiederum zu einem authentischeren Erscheinungsbild.²⁶⁵

Das Ich lernt darüber hinaus Verantwortung für sein eigenes Lernen zu übernehmen. Es soll an persönlichen Schwächen und Stärken arbeiten und neue Energien freisetzen.²⁶⁶ Der Leiter unterstützt das, indem er seine Handlungen am Einzelnen orientiert.

Die Gruppe

Das „Wir“ - die Gruppe - als einer der vier Faktoren betrachtet, die das Lernen bedingen - zeigt, dass bei TZI auch die Interaktion und Reflexion Gegenstände des Lernens sind. Es wird darauf geachtet, gemeinsame Bedürfnisse und Ziele zu finden. Außerdem sollen sich die Teilnehmer darüber einig sein, dass sie diese zusammen besser erreichen können. Dieser Vorgang fehlt z. B. in der Schule. Viele Schüler verstehen nicht, was es ihnen bringen soll, mit dem einen oder anderen Klassenkameraden etwas gemeinsam zu machen, ganz abgesehen davon, dass eine Klasse zusammen ihr Thema formuliert. Dies stellt aber erst eine Gruppensituation her, in denen nicht nur Einzelne nebeneinander sitzen, sondern sich als Gemeinschaft fühlen und deshalb auch aufeinander eingehen können und nicht nur zuhören, weil es von ihnen verlangt wird.

LANGMAACK und BRAUNE-KRICKAU unterscheiden zwischen vier Phasen, die jede Gruppe durchlebt. In der ersten, der Phase des Ankommens, des sich Orientierens und Kontakt Aufnehmens, geht es thematisch noch mehr um das „Ich“ und langsam um das „Wir“, als um das Es. In der zweiten Phase, der Gärung und Klärung, findet sich die Gruppe langsam und das Wir spielt eine zentrale Rolle. Erst in der dritten Phase, der Arbeitslust und Produktivität, sind die zwischenmenschlichen Dinge meist soweit geklärt, dass man sich ganz dem Es zuwenden kann. Die vierte Phase des Transfers, Abschlusses und Abschieds beschäftigt sich damit, wie die gemachten Erfahrungen in den Alltag übertragen, also auf den Globe bezogen werden können. Natürlich auch damit, Abschied von der Gruppe und dem Leiter zu nehmen, Abschied von der Situation und den Erlebnissen. Auch der thematische Bogen soll abgeschlossen werden. Die Erfahrungen werden zusammengefasst und reflektiert, das Thema wird noch einmal auf offene Fragen und neue Bezugspunkte überprüft.²⁶⁷

²⁶⁵ Vgl. Grün, Hartmut, a. a. O.

²⁶⁶ Vgl. Langmaack, Barbara; Braune-Krickau, Michael, a. a. O., S.90-93

²⁶⁷ Vgl. Langmaack, Barbara; Braune-Krickau, Michael, a. a. O., S.90-145

Globe

Der Globe als viertes Element, die Kugel in der das Dreieck steht, umfasst alle Kräfte, die von außen auf eine Gruppe einwirken. Sie schaffen den Rahmen, in dem jedes Lernen stattfindet. Gegen diese Einflüsse kann sich keine Gruppe abschotten. Jeder Einzelne bringt seinen Globe mit, z. B. seine soziale Situation oder seine zeitliche Verfügbarkeit. Auch das Es steht in einem gewissen Zusammenhang mit Aspekten des Globe, wie z. B. einem Auftraggeber oder einer gesellschaftlichen Aktualität. Der Globe bezieht sich also auf die soziale, die natürliche und die gesellschaftliche Umwelt. Er bezieht auch die Vergangenheit und die Zukunft mit ein.

Die Prozesse, die in einer Gruppe stattfinden, können auch wieder auf den Globe zurückwirken, z. B. wenn eine Aufführung das Resultat einer Arbeit ist.

Wenn Lernprozesse nicht beim Lerngegenstand zu Ende sind, sondern die Bedürfnisse der Umwelt berücksichtigen, wenn man sich damit auseinandersetzt, was gewisse Fakten mit einem selbst zu tun haben, dann geschieht auch politisches Lernen und der Einzelne erweitert seine Handlungsmöglichkeiten.²⁶⁸

Struktur/Prozess/Vertrauen

Auf der Ebene der Interaktionsmethoden beschreibt das Konzept der TZI neben dem Dreieck auch das Verhältnis zwischen Struktur, Prozess und Vertrauen. REISER führt dazu aus:

„Die TZI geht von einem Modell der Vertrauensentwicklung aus, in dem eine feste haltende Struktur am Anfang steht. Je mehr der Prozess der Kooperation in Gang kommt, umso mehr entwickeln sich Ansätze von Vertrauen, die es ermöglichen, dass die Struktur etwas offener wird.“²⁶⁹

Das Dreieck ist eine Struktur, die fest besteht. Je besser sich die Gruppe aufeinander eingelassen hat, desto mehr agieren die einzelnen im Sinne dieser Struktur. Sie haben die Struktur verinnerlicht und durch regelmäßige Reflexionen auch begriffen. Erst in diesem Prozess wird das Dreieck (die Struktur) lebendig. Der Prozess steht dann mehr im Vordergrund und die Struktur kann etwas offener werden. Das Vertrauen spielt in diesem Zusammenhang eine große Rolle. Von ihm hängt es ab, ob man sich dem Prozess überlassen möchte oder nicht.²⁷⁰ In so einer Atmosphäre des Vertrauens geht das Lernen leichter, weil die Fehler der einzelnen respektiert werden.

Struktur, Prozess und Vertrauen sind untrennbar miteinander verbunden. Sie sind alle drei gleich wichtig. Der Prozess kann mit der Struktur gesteuert werden und wird dadurch nicht

²⁶⁸ Vgl. Langmaack, Barbara; Braune-Krickau, Michael, a. a. O.

²⁶⁹ Reiser, Helmut: Psychoanalytisch-systemische Pädagogik. 2006, S.136

²⁷⁰ Vgl. Matzdorf, Paul, a. a. O., S.382-384

willkürlich.²⁷¹ Jedes Thema erfordert über die bekannten Strukturen der T'ZI hinaus eigene, spezielle Strukturen, genauso wie die bekannten modifiziert werden müssen.²⁷²

Der Leiter

Ob diese Haltung umgesetzt werden kann, hängt auch stark mit dem Verhalten des Leiters zusammen. Das Verhalten des Leiters in Form eines partizipativen Leitungsstils ist eine weitere Interaktionsmethode der T'ZI. Flexibilität, Wahrnehmung, echtes Interesse und Offenheit für das, was geschieht, sind - um im Sinne von T'ZI zu handeln - auf allen Ebenen gefordert und natürlich besonders beim Leiter. Er bereitet den Boden für eine Lernatmosphäre, die sich nach T'ZI entwickeln kann. Seine Rolle ist aktiver, sichtbarer und vor allem teilnehmender, als das in vielen Gruppenmodellen sonst der Fall ist. Die Partizipation, die Teilnahme spielt eine wichtige Rolle. Der Leiter nimmt selbst am Geschehen teil und leitet es aber auch zugleich.²⁷³ Dabei versucht er über das Thema Gemeinsamkeiten mit der restlichen Gruppe zu finden. Es soll nicht um eine zwanghafte Machtausübung gehen, sondern um ein menschliches Verhältnis, in dem der Leiter durchaus auch Autorität haben kann. Am Beispiel Schule kann man gut sehen, dass ein solches Verhältnis auch der Globe verhindern kann. Die Lehrer müssen die Schüler beurteilen und die Struktur gibt ihnen einen höheren Rang vor.²⁷⁴ Das gemeinsame Bemühen um eine Sache realisiert sich unter diesen Voraussetzungen kaum.

Im Sinne von T'ZI wird der Leiter auch nicht als Lehrender verstanden, als der, der das meiste weiß und von welchem man nur alleine lernen kann. Die T'ZI geht von einem Konzept aus, indem auch der Leiter Schüler sein kann, genauso, wie die Schüler auch einmal leiten können. Auch der Leiter ist seine eigene Chairperson. Er muss für sich selbst Verantwortung übernehmen, auch für ihn gilt das Prinzip der selektiven Authentizität.²⁷⁵ Um diese Aufgabe erfüllen zu können, braucht er viele Kompetenzen, eine soziale, eine fachliche, eine personale und nicht zuletzt eine Feldkompetenz. Letztere meint Wissen und Kompetenz über das Feld, indem sich die Gruppe bewegt.²⁷⁶

²⁷¹ Vgl. Matzdorf, Paul, a. a. O., S.382-384

²⁷² Vgl. Schulz, Hans- Peter, a. a. O., S.221

²⁷³ Vgl. Grün, Hartmut, a. a. O.

²⁷⁴ Vgl. Matzdorf, Paul, a. a. O., S.364-366

²⁷⁵ Vgl. Grün, Hartmut, a. a. O.

²⁷⁶ Vgl. Matzdorf, Paul, a. a. O., S.378

Interventionshilfen

Hilfsregeln

TZI gibt für die Arbeit mit Gruppen weiterhin Interventionshilfen vor. Konkret handelt es sich hierbei um Hilfsregeln, besser genannt Kommunikationsregeln. Diese möchte ich nur kurz erwähnen und nicht detailliert erklären, weil ihre Notwendigkeit auch aus den Axiomen erkenntlich wird und ihr vordergründiges Ziel in der Verwirklichung der Postulate liegt. Die Hilfsregeln sollen die Kommunikation insofern unterstützen, als sie Regeln anbieten, die dem Einzelnen zeigen, inwiefern er Verantwortung für seine Aussagen übernehmen kann, Störungen im Gespräch wahrgenommen und berücksichtigt werden können und damit die Postulate umgesetzt werden.

Die Hilfsregeln können aber nicht speziell der TZI zugeordnet werden, auch wenn sie dafür wichtig sind. Man findet sie in modifizierter Form auch in anderen Kommunikationsmodellen oder -methoden.

In verschiedenen Büchern, die sich mit TZI beschäftigen, sind die Anzahl und der Inhalt der Hilfsregeln nicht immer gleich. MATZDORF und COHN nennen 1993 z. B. nur vier²⁷⁷, LANGMAACK und BRAUNE-KRICKAU sprechen von sieben verschiedenen Hilfsregeln.²⁷⁸ Ich möchte einzelne vorstellen, die immer wieder auftauchen und mir klar und wichtig erscheinen.

„Vertritt dich selbst in deinen Aussagen: Sprich per “ich” und nicht per “wir” oder per “man”!“²⁷⁹

In dieser Hilfsregel ist der Einzelne gefordert, die Verantwortung für das, was er sagt, zu übernehmen und dementsprechend auch von „ich“ und nicht von „wir“ oder „man“ zu sprechen. Weitere Beispiele für Hilfsregeln wären:

„Wenn du eine Frage stellst, so sage, warum du fragst und was die Frage für dich bedeutet.

Sei authentisch in deiner Kommunikation. Mache dir bewusst, was du denkst und fühlst, und wähle aus, was du sagst und tust!

Beachte Signale aus deinem Körper und achte auf solche Signale auch bei den anderen!“²⁸⁰

Die erste fordert auf, sich in Beziehung zu dem zu setzen, was man sagt. Die zweite spricht z. B. die selektive Authentizität an. Die dritte bezieht sich auf die Forderung nach ganzheitlicher (Körper, Intellekt, Gefühle) Beachtung von sich selbst und den anderen.

²⁷⁷ Vgl. Reiser, Helmut: TZI als pädagogisches System. In: Reiser, Helmut; Lotz, Walter: Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik. 1995, S.29

²⁷⁸ Vgl. Langmaack, Barbara; Braune-Krickau, Michael, a. a. O., S.99-101

²⁷⁹ Langmaack, Barbara; Braune-Krickau, Michael, a. a. O., S.99

²⁸⁰ Langmaack, Barbara; Braune-Krickau, Michael, a. a. O., S.99f.

Insgesamt ist es sehr wichtig, taktvoll und feinfühlig mit den Hilfsregeln umzugehen. Sie sollen nicht diktatorisch umgesetzt werden und dabei erstarren.²⁸¹ Viel wichtiger als z. B. niemals „man“ zu sagen, sind die dazugehörige Haltung oder die Gründe, die dahinter liegen.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass die TZI kein Konzept ist, welches genaue Handlungsanweisungen vorgibt, wie man mit einer Gruppe ein gewisses Thema bearbeiten soll. Vielmehr gibt sie Ansätze, mit denen gearbeitet werden kann, um eine Atmosphäre einer lebendigen Lernkultur herzustellen. Was aber genau bedeutet eine Lebendige Lernkultur? Dies möchte ich im nächsten Kapitel klären.

3.2.2 Lebendige Lernkultur

„Im idealen Falle herrscht in TZI-Gruppen ein reger und ständiger Austausch; Menschen halten inne und sprechen darüber, wie sie in ihrem Lern- und Arbeitsprozess vorangekommen sind und was sie an ihrer Arbeit hindert (Metakommunikation). Ziele und Themen sind transparent, Nachfragen ist erwünscht. Die Teilnehmer/innen hören einander zu. Die Diskussion springt nicht ständig von einer Idee auf die nächste. Es gibt durchaus Meinungsverschiedenheiten, Konflikte werden akzeptiert, angesprochen und vorrangig bearbeitet, abweichende Meinungen nicht unterdrückt, grundlegende Meinungsverschiedenheiten werden als jetzt nicht lösbar toleriert, Entscheidungsfindungen werden gemeinsam, auf der Basis der Übereinstimmung getroffen, alle sind grundsätzlich damit einverstanden, Kritik wird offen und konstruktiv geäußert, auch die Leitung wird in die Kritik mit einbezogen. Die Gruppenmitglieder äußern Eindrücke und Gefühle über die Arbeit in der Gruppe frei und ungezwungen.“²⁸²

Die TZI setzt in diesem Sinne eine lebendige Lernkultur um. Das möchte ich im Folgenden darlegen. Dazu werde ich als erstes überprüfen, ob sich im Konzept Ansätze der geforderten neuen Lernkultur, wie ich sie unter 3.1. beschrieben habe, finden lassen. Im zweiten Teil möchte ich dann eine – lebendige - Lernkultur nach TZI beschreiben. Dazu werde ich zehn Punkte aufstellen, die das Verständnis einer lebendigen Lernkultur definieren sollen.

Ideen für eine neue Lernkultur, die im Konzept der TZI umgesetzt sind

Wie bereits ausgeführt, ist „Lernkultur“ kein eingeführter, pädagogischer Begriff, sondern vielmehr ein Begriff, der aus der aktuellen Diskussion um eine veränderte Schule entstanden ist. Dementsprechend ist er auch noch nicht mit Konzepten fixiert. Die TZI möchte eine lebendige Lernkultur herstellen. Damit kann sie dem Begriff Inhalt geben. Sie kann die Forderungen, die mit diesem Begriff verknüpft sind, erfüllen. Dies möchte ich jetzt im Einzelnen zeigen.

Eine neue Lernkultur soll in erster Linie einen Rahmen für Lehr- und Lernprozess bilden. Nach meinem Verständnis ist TZI ein pädagogisches Konzept, welches eine Basis für Lernen schaffen kann. Die geforderte leitende Philosophie ist in Form der Axiome gegeben. Auch die

²⁸¹ Vgl. Cohn 1992, zitiert nach: Matzdorf, Paul, a. a. O., S.385

²⁸² Grün, Hartmut, a. a. O., S.5f.

Haltungen der Schüler und der Lehrer, die die Lernkultur wesentlich bestimmen und deshalb eine wichtige Rolle spielen, werden in der T'ZI thematisiert. Jeder Schüler und Lehrer soll eine persönliche Haltung zu der Lernsituation entwickeln und kann sich dafür an den Werten der T'ZI orientieren.

In den Diskussionen rund um eine neue Lernkultur hat man festgestellt, dass es viel mehr um das „Wie“ des Lernens gehen muss, als um das „Was“. Gerade mit dem „Wie“ des Lernens beschäftigt sich die T'ZI viel und kann deshalb auch hier ein Konzept liefern.

Die Individuen sollen lernen, ihren Bedürfnissen nachzugehen. Sie nutzen die Lernanlässe unterschiedlich, je nachdem, was sie betrifft und was nicht. Die T'ZI fordert im Thema den persönlichen Bezug zu einer Sache und berücksichtigt dabei auch grundsätzliche Interessen der Gruppe. Daher kommt sie der aktuellen Forderung nach einem subjektiveren Wissen nach, das die reine Instruierung von objektivem Wissen ablösen soll.

Aus den Erfordernissen einer komplexen Gesellschaftsentwicklung entsteht die Notwendigkeit, die eigene Biographie und das gesellschaftliche Umfeld im Allgemeinen in die Lernprozesse mit einzubeziehen. Die T'ZI hat das in Form des Globe berücksichtigt.

Genauso beschäftigt sie sich mit der ganzheitlicheren Beanspruchung des Einzelnen. Das unterstützt nachhaltigere Lernerfolge.

Nicht zuletzt setzt die T'ZI auch auf der personalen und zwischenmenschlichen Ebene an und kann deshalb auch ein Feld zur Identitätsfindung und sozialen Erfahrung, wie es die neue Lernkultur erfordert, sein.

Da die behandelten Themen der T'ZI immer aus den Bedürfnissen der Teilnehmer entstehen, vermeidet T'ZI auch die Gefahr, Instrument der Politik oder Gesellschaft zu werden und die Menschen an deren Forderungen anzupassen.

Lebendiges Lernen

Doch was ist nun das „Lebendige“ an dieser Lernkultur? PAUSCH und TERFURTH definieren das lebendige Lernen über die Abgrenzung vom tötenden Lernen.²⁸³ Obwohl dieser Gegensatz offensichtlich erscheint, möchte ich den Begriff „tötendes Lernen“ nicht verwenden, sondern eher von „mechanischem Lernen“ sprechen. Mit der Verwendung des Begriffs „tötendes Lernen“ läuft man Gefahr, jede Form von Lernen, die nicht als lebendig im Sinne von T'ZI bezeichnet werden kann, zu begraben und davon auszugehen, dass bei dieser Form kein Lernen stattfindet. „Mechanisches Lernen“ erscheint mir als Begriff besser geeignet, weil er die Starrheit und die mangelnde Flexibilität beinhaltet, die in nicht-lebendigen Lernprozessen

²⁸³ Vgl. Pausch, Johannes; Terfurth Christina: Lebendiges Lernen – tötendes Lernen: eine Tabelle. In: Cohn, Ruth C.; Terfurth Christina: Lebendiges Lehren und Lernen. 2001 (4. Aufl.), S.388-391

vorzufinden sind. Er erinnert an eine Maschine, die nach einem gewissen Plan funktioniert und keine Abweichungen möglich macht.

Ich habe im Folgenden aus dem Konzept der TZI zehn Punkte hergeleitet, die Kennzeichen einer lebendigen Lernkultur sein können.

1. Lebendige Wertebasis

Die TZI fordert in ihren Werten und Axiomen das Humane und Menschliche. Es muss geschützt werden und ihm muss zum Wachstum verholfen werden. Außerdem beinhaltet es eine respektvolle Haltung gegenüber allem Lebendigen. Nach einem anthropologischen Grundverständnis des Menschen ist dieser interdependent und kann seine Autonomie nur steigern, wenn er diese Interdependenz erkennt. Der Mensch befindet sich deshalb im ständigen Prozess zwischen Unabhängigkeit und Beschränktheit. TZI hat dieses Verständnis integriert. Eine lebendige Lernkultur muss daher so gestaltet sein, dass die Werte von TZI umgesetzt werden. Dies bedeutet Schutz und Respekt vor dem Lebendigen und eine Auseinandersetzung mit Autonomie und Interdependenz.

2. Dynamisches Gleichgewicht aller beteiligten Faktoren

Die TZI berücksichtigt alle Faktoren, die am Lernprozess in Gruppen beteiligt sind. Der Einzelne, die Gruppe, der Lernstoff und der Globe verbunden im Thema. Das heißt, nichts wird mechanisch außen vorgelassen oder vernachlässigt, was real da ist. Außerdem stehen diese Faktoren in einem dynamischen Gleichgewicht. Sie werden nicht nach einem gewissen Schema abgehandelt, sondern der Prozess bewegt sich zwischen diesen strukturellen Elementen. Der Ablauf ist lebendig, weil er sich immer wieder frei entwickeln kann. Auch das Gleichgewicht kann nicht gehalten werden, sondern verliert sich und findet sich wieder. Das dynamische Gleichgewicht aller beteiligten Faktoren steht für eine lebendige Lernkultur, weil die Lernsituation mit allen Faktoren, die sie beinhaltet, berücksichtigt wird und sie sich gleichzeitig immer wieder frei entwickeln kann. Das Streben nach der dynamischen Balance verhindert jedoch eine willkürliche Entwicklung.²⁸⁴

²⁸⁴ Die Literaturangaben, die in diesem Kapitel auftauchen, habe ich neben dem eigentlichen Konzept der TZI als Grundlage für meine Überlegungen herangezogen. Sie waren aber lediglich Ausgangspunkt meiner theoretischen Erörterung.

Vgl. Pausch, Johannes; Terfurth Christina: Lebendiges Lernen – tötendes Lernen: eine Tabelle. In: Cohn, Ruth C.; Terfurth Christina: Lebendiges Lehren und Lernen. 2001, (4. Aufl.), S.388-391

3. Berücksichtigung der realen Umgebung

Das Leben findet in einer Realität statt, der wir ausgesetzt sind und die wir uns aber auch geschaffen haben. Die Realität kann nicht ignoriert werden. Es spricht für eine lebendige Lernkultur, wenn diese die Realität akzeptiert und in die Lernprozesse mit einschließt. Auch die Vergangenheit und Zukunft des Individuums gehören zu dieser Realität und werden mit berücksichtigt. In mechanischen Lernumgebungen, wie die Schule oftmals eine ist, wird ein Schonraum gebaut, der alles, was außerhalb liegt, erst einmal ausschließt. Der Transfer in den Alltag wird nicht geleistet und dadurch wird das Lernen kurzfristiger. Die Berücksichtigung der realen Umgebung ist Voraussetzung für eine lebendige Lernkultur.²⁸⁵

4. Lernen mit Grenzen

Lernen hat auch Grenzen. Diese können durch einen selber, die Umgebung oder die Mitmenschen gesetzt sein. TZI arbeitet daran, diese Grenzen zu erweitern. Die Räume, die wir innerhalb der Grenzen haben, müssen dazu erst einmal „ausgelebt“ werden, um die Grenzen überhaupt bewusst zu spüren. Durch die Wahrnehmung der Grenzen können sie dann auch erweitert werden. Das mechanische Lernen findet innerhalb von Räumen statt, die von außen vorgegeben werden, dadurch hat das Individuum oft nicht die Chance, seine eigenen Grenzen zu erfahren und zu erweitern. Im Verständnis des mechanischen Lernens wird nicht an ein Veränderungspotential der Individuen geglaubt.²⁸⁶ Die lebendige Lernkultur zeichnet sich dadurch aus, dass sie dem Einzelnen ermöglicht, seine Grenzen wahrzunehmen und sie dadurch zu erweitern.

5. Sichtbarer Leiter

Der TZI-Leiter partizipiert am Geschehen. Er will ein persönliches Verhältnis zu seinen Teilnehmern. Die Beziehungen bauen auf Vertrauen auf und nicht auf Willkür. Es ist nicht seine Macht, die ihn zum Leiter macht, sondern sein authentisches Handeln im Sinne der vier Faktoren (Ich, Wir, Es, Globe). In Schulen sind Lehrer oft Übermenschen, die alles wissen und unangreifbar sind oder sein wollen. Der TZI-Leiter behält seine Menschlichkeit, er ist kritisierbar und gestaltet das Geschehen in einem gemeinsamen Prozess mit den Teilnehmern.²⁸⁷

²⁸⁵ Vgl. Pausch, Johannes; Terfurth Christina: Lebendiges Lernen – tötendes Lernen: eine Tabelle. In: Cohn, Ruth C.; Terfurth Christina: Lebendiges Lehren und Lernen, 2001, (4. Aufl.), S.388-391

²⁸⁶ Vgl. Pausch, Johannes; Terfurth Christina: Lebendiges Lernen – tötendes Lernen: eine Tabelle. In: Cohn, Ruth C.; Terfurth Christina: Lebendiges Lehren und Lernen, 2001, (4. Aufl.), S.388-391

²⁸⁷ Vgl. Pausch, Johannes; Terfurth Christina: Lebendiges Lernen – tötendes Lernen: eine Tabelle. In: Cohn, Ruth C.; Terfurth Christina: Lebendiges Lehren und Lernen. 2001, (4. Aufl.), S.388-391

Der Leiter in einer lebendigen Lernkultur ist für die Teilnehmer sicht- und spürbar, er orientiert sich an ihnen und ist nicht künstlich distanziert.

6. Der Teilnehmer ist ein ganzheitliches Wesen

Ähnlich ist das Bild des Teilnehmers. Er wird so, wie er ist, mit Respekt behandelt und muss nicht im Sinne der Gruppe unangebrachte Gefühle oder störende Fehler verheimlichen. Die Gefühle und Fehler der Teilnehmer werden akzeptiert. Der Mensch wird als ganzheitliches Wesen respektiert, zu ihm gehören Intellekt, Gefühl und Körper, wobei TZI Verbindungen zwischen diesen Teilen schafft. Der Teilnehmer ist mit seinem ganzen „Ich“ aktiv am Geschehen beteiligt. Er ist offen, sensibel für das, was geschieht, zeigt sich, aber er bestimmt selbst, wie weit er das will. Dadurch wird er selektiv authentisch. In mechanischen Lernprozessen erlebt man die Individuen oft zurückgezogen und abwesend. Sie verstecken sich aus Angst vor Kritik. Es ist kaum Lebendigkeit bei ihnen zu spüren. In einer lebendigen Lernkultur kann sich das Individuum ganz zeigen und entfalten.²⁸⁸

7. Innere Beteiligung

Die Teilnehmer an einer Lernsituation nach TZI sind von sich aus, von innen heraus, am Prozess beteiligt. Sie bestimmen die Lerninhalte wesentlich mit und setzen die Maßstäbe für ihr eigenes Lernen. Dadurch sind sie auch wesentlich motivierter, als sie das sind, wenn ihnen von außen Ziele und Inhalte aufgesetzt werden. Sie resignieren nicht und beugen sich nicht einer Autorität. Im Postulat: „Sei Deine eigene Chairperson“ sind sie aufgefordert, sich mit ihren Lernprozessen auseinanderzusetzen. Dadurch werden ein echtes Interesse an den Dingen und eine echte Beteiligung am Prozess gefordert.²⁸⁹ Eine lebendige Lernkultur bedarf der inneren Teilnahme der Individuen.

8. Lebendige Beziehungen

In einer lebendigen Lernkultur spielen die Beziehungen zwischen den Gruppenmitgliedern eine wichtige Rolle. Nicht jeder alleine versucht den Lernstoff zu erfassen, sondern die Gruppe bemüht sich gemeinsam darum. Auch Entscheidungen werden miteinander getroffen. Über das Thema entsteht eine Verbindung zwischen den Teilnehmern. Durch diese Verbindung

²⁸⁸ Vgl. Lotz, Walter: TZI und pädagogische Handlungsorientierung. In: Reiser, Helmut; Lotz, Walter: Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik. 1995, S.69f. und

Vgl. Pausch, Johannes; Terfurth Christina: Lebendiges Lernen – tötendes Lernen: eine Tabelle. In: Cohn, Ruth C.; Terfurth Christina: Lebendiges Lehren und Lernen. 2001 (4. Aufl.), S.388-391

²⁸⁹ Vgl. Pausch, Johannes; Terfurth Christina: Lebendiges Lernen – tötendes Lernen: eine Tabelle. In: Cohn, Ruth C.; Terfurth Christina: Lebendiges Lehren und Lernen. 2001 (4. Aufl.), S.388-391

sind lebendige, echte Beziehungen möglich, in denen man sich über einen Austausch freut. Die Bedürfnisse der anderen müssen ernst genommen werden, weil sie wichtiger Bestandteil des Themas sind. Durch den gewollten Kontakt kann das „Ich“ - der Einzelne - die Es-Anteile der anderen Ichs, d. h. die Themen und Wünsche der anderen, aufnehmen. Das ist nicht möglich, wenn die Leistung des Einzelnen das einzige ist was zählt, man nur Zeit hat, sich um seine eigene Beurteilung zu kümmern und die Situation von Rivalitätsgefühlen geprägt ist. Hierbei würde es sich um ein monologisches Prinzip handeln, bei dem die Gruppenmitglieder distanziert und isoliert voneinander lernen. Die TZI verfolgt ein dialogisches Prinzip, wobei Außenseiter über das Thema integriert werden können.

Das Dreieck fördert die Beziehungen, weil sie ein wesentlicher Faktor einer gelungen Lernsituation sind. Auch das „Chairperson-Postulat“ fordert dazu auf, Verantwortung für die Beziehungen mit den anderen Teilnehmern zu übernehmen.

In einer lebendigen Lernkultur setzt sich das Individuum mit seinen Mitmenschen ernsthaft auseinander, wodurch Begegnungen stattfinden, die bei einem monologischen Prinzip keinen Raum finden.²⁹⁰

9. Lebendiger Stoff

In einer mechanischen Lernsituation sind die Bedeutungen der Inhalte sekundär. Es geht darum, sich Wissen anzueignen, welches man dann möglichst objektiv wiedergeben kann. Der Stoff wird aber erst lebendig, wenn die Teilnehmer sich einen eigenen Zugang dazu verschaffen, wenn sie ihre eigenen Ressourcen entdecken und verwenden lernen und ihnen die Bedeutung, die das Lernen für sie hat, bewusst wird. Dadurch wird das Lernen der Teilnehmer subjektiv. Sie nehmen den Stoff nicht nur auf, sondern können ihn auch in gesellschaftliche und persönliche Kontexte einordnen. Sie setzen sich damit auseinander. Ihre Betroffenheit ist legitim und human. Die Lebendigkeit des Stoffs gibt den Individuen Energie zum Weiterlernen. In nicht-lebendigen Lernsituationen folgen die Inhalte und auch die Methoden einem gewissen Stereotyp. In einem starr vorgegebenen Stoff finden die Gruppenmitglieder nichts Motivierendes, nichts Anregendes, nichts Lebendiges. Eine lebendige Lernkultur ist dadurch gekennzeichnet, dass sich die Subjekte den Stoff auf ihre Weise erarbeiten und er so persönliche

²⁹⁰ Vgl. Lotz, Walter: TZI und pädagogische Handlungsorientierung. In: Reiser, Helmut; Lotz, Walter: Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik. 1995, S.69f. und

Vgl. Pausch, Johannes; Terfurth Christina: Lebendiges Lernen – tötendes Lernen: eine Tabelle. In: Cohn, Ruth C.; Terfurth Christina: Lebendiges Lehren und Lernen, 2001 (4. Aufl.), S.388-391

und gesellschaftliche Bedeutung erlangt.²⁹¹

10. Lebendiger Ablauf der Lernsituation

Eine Unterrichtsstruktur, die starr vorgegeben ist und in der die Teilnehmer keinen eigenen Freiraum zugestanden bekommen, wirkt sich auf die Motivation der Teilnehmer ähnlich aus, wie ein mechanischer Lernstoff. Eine lebendige Lernkultur entsteht aus einer lockeren Atmosphäre, in der es zwar eine Struktur gibt, die aber so offen ist, dass die Einzelnen sie mit ihrem eigenen Leben ausfüllen können.

Wenn der Leiter sich diese Struktur überlegt, orientiert er sich bereits am Thema, an den verschiedenen Gruppenphasen, an den Einzelnen und an dem Globe. Er verordnet der Klasse nicht sein System, sondern er versucht, mit den gegebenen Bedingungen zu arbeiten. Er lässt der Gruppe ihre Lebendigkeit und tötet sie nicht ab, auch die Störungen nicht. Sie sind voller Energie und müssen in den Ablauf integriert werden. Wenn sie ausgegrenzt werden, geht Energie verloren bzw. kann sich derart negativ entwickeln, dass sie dann nicht mehr zu integrieren ist. Wenn eine Gruppe nach diesem Prinzip arbeitet, muss sie nicht permanent gegen die vorhandenen Energien arbeiten, sondern kann sie nutzen. Sie kann die negativen Energien in positive Prozesse umlenken. Das heißt, die Situation bewegt sich ständig und die Strukturen müssen immer wieder an den neuen Gegebenheiten orientiert werden. In diesen Prozessen zeigt sich die Lebendigkeit der Lernkultur.²⁹²

3.2.3 Kritische Betrachtung

Man kann nicht über TZI schreiben, ohne auch einige kritische Anmerkungen zu machen. Sind die angeblich lebendigen Methoden nicht selber sehr starr und zwanghaft? Was wird bei TZI überhaupt vermittelt? Und wie soll man TZI mit Kindern und noch dazu in der Schule umsetzen? All diese Fragen stellen sich immer wieder. Teilweise sind sie leicht zu beantworten, weil sie bei genauerer Betrachtung des Konzepts hinfällig werden, teilweise haben sie ihre ernsthafte Berechtigung.

Ich möchte mich in diesem Kapitel hauptsächlich mit der Frage der Umsetzung beschäftigen, weil hierüber bisher die wenigste Auseinandersetzung stattgefunden hat. Wie eine lebendige Lernkultur aber im Feld der Schule und mit Kindern verwirklicht werden kann, ist offen. Es

²⁹¹ Vgl. Cohn, Ruth C.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. 2004 (15. Aufl.), S.166 und Vgl. Grün, Hartmut, a. a. O. und

Vgl. Pausch, Johannes; Terfurth Christina: Lebendiges Lernen – tötendes Lernen: eine Tabelle. In: Cohn, Ruth C.; Terfurth Christina: Lebendiges Lehren und Lernen. 2001 (4. Aufl.), S.388-391

²⁹² Vgl. Grün, Hartmut, a. a. O. und

Vgl. Pausch, Johannes; Terfurth Christina: Lebendiges Lernen – tötendes Lernen: eine Tabelle. In: Cohn, Ruth C.; Terfurth Christina: Lebendiges Lehren und Lernen. 2001 (4. Aufl.), S.388-391

gibt vor allem zu der Arbeit mit Kindern kaum theoretischen Auseinandersetzungen oder praktische Hilfestellungen.

Zuerst aber zu den anderen Kritikpunkten. Mit dem Vorwurf, der auf die Starrheit des T'ZI-Konzepts zielt, kritisiert RAGUSE beispielsweise, dass man in T'ZI-Gruppen nie mehr „man“ sagen darf, was die Teilnehmer so unter Druck setzen kann, dass es das einzige ist, womit sie sich noch beschäftigen. Ich möchte diese Kritik zurückweisen. In meinem Kapitel bezüglich Hilfsregeln habe ich klargestellt, dass es nicht um die dogmatische Umsetzung jeder Regel geht, sondern um die Idee und Haltung, die dahinter stecken. Weiter kritisiert RAGUSE die Harmonisierung konflikthafter Situationen durch den Gedanken der Balance. Die T'ZI strebt aber die Balance nicht permanent an. Es kann auch eine Nicht-Balance geben, die von Unstimmigkeiten und Auseinandersetzungen geprägt ist, weil diese den Weg zu einer echten Balance erst wieder möglich macht.

RAGUSE kritisiert auch, dass es keine Trennung von Kopf und Bauch geben kann, wie die T'ZI das fordert, weil es der Ganzheitlichkeit widersprechen würde. Wenn COHN die Berücksichtigung von Kopf und Bauch fordert, also von Intellekt, Gefühl und Körper, handelt es sich eher um eine Erinnerung daran, dass es alle diese Teile - gerade wenn man den Menschen ganzheitlich versteht - in uns gibt. Die Forderung kommt aus einer starken Vernachlässigung unseres Körpers in Lernprozessen und zielt nicht auf die Differenzierung.

RAGUSE kommt auch auf die Unmittelbarkeit zu sprechen, die im Rahmen der T'ZI immer wieder gefordert wird. Die Teilnehmer sollen von den Dingen persönlich betroffen werden. Das führe aber erst durch die Reflexion zu einem Lernerfolg. Diesen Schritt vermisse er bei der T'ZI. Das Konzept fordert sehr wohl immer wieder eine reflexive Auseinandersetzung. Es mag allerdings sein, dass dieser Punkt nicht seiner Wichtigkeit entsprechend herausgearbeitet ist. Deshalb stimme ich RAGUSE zu, dass lebendiges Lernen nur zusammen mit Reflexionsphasen geschehen kann.

Auch die Begriffe Störung oder Balance sind oft nicht klar definiert. Sie laufen dadurch Gefahr, zu leeren Worthülsen zu verkommen.²⁹³ Hierzu fehlen klare Definitionen, die aber in der Auseinandersetzung mit den Axiomen gefunden werden können.

Nicht zuletzt besteht die Gefahr, dass der Sachauftrag verloren geht und T'ZI als Selbsterfahrungsmethode missbraucht wird. Dann wäre aber das Prinzip der Balance verfehlt.²⁹⁴

COHN hat ein innovatives und weitreichendes Konzept geschaffen, welches aber leider erst durch die Auseinandersetzung mit vielen Rezeptionen ihrer Arbeit oder durch praktische Er-

²⁹³ Vgl. Raguse, Hartmut: Kritische Bestandsaufnahme der T'ZI. In: Löhmer, Cornelia; Standhard, Rüdiger; T'ZI. 1992, S.264-277

²⁹⁴ Vgl. Wrage, Karl Horst, a. a. O., S.90

fahrung wirklich begreifbar wird. In ihren eigenen Werken fehlt teilweise die Präzisierung einzelner Bestandteile des Konzepts.

Die Axiome könnten auch in Frage gestellt werden. COHN setzt sie einfach voraus, ohne sie in irgendeiner Form weiter zu begründen. Jeder würde dem Inhalt der Axiome wahrscheinlich zustimmen, aber ihre Legitimation ist damit noch nicht gerechtfertigt.

Eine oftmals entscheidende Frage ist die, was bei TZI überhaupt gelernt werden kann, wenn doch das objektive Wissen komplett vernachlässigt wird. Ich habe dieses Thema schon in Zusammenhang mit dem „Es“ angesprochen. Das primäre Ziel der TZI ist nach meinem Verständnis die Herstellung einer Grundatmosphäre, in der eine humane Lernsituation, eine lebendige Lernkultur realisiert werden können und in der die Teilnehmer selber entscheiden, welche Lernanlässe sie nutzen können und welche nicht. Von daher ist das „Was“ der Vermittlung schwer zu bestimmen und im Prinzip erst im Nachhinein evaluierbar. TZI will kein objektives Wissen vermitteln, sondern ein subjektives.

Es hat sich in der Aufarbeitung des Konzepts bereits gezeigt, dass in diesen Gruppensituationen u. a. politische Bildung geschieht, die Motivation besonders gefördert werden kann und der Körper eine Beachtung findet, die er in anderen Lernsituationen nicht bekommt. Entscheidend ist, dass Lernprozesse auf und zwischen vier Ebenen stattfinden, der persönlichen, der zwischenmenschlichen, der sachlichen und der Feldebene. Da es sich bei TZI um ein Konzept handelt, das sich sehr offen an die jeweilige Situation, ihre Teilnehmer und das aktuelle Thema anpassen kann, sind die Lernresultate zwangsläufig bei jeder Gruppe anders. TZI will:

„...Daß [sic] die Sensibilisierung der Sinne eines Menschen für das Gewahrsein seiner selbst ihn auf den Weg bringt, sein Leben tiefer zu erleben und seine wechselseitige Abhängigkeit, die ihn mit den anderen Menschen verbindet, zu verstehen.“²⁹⁵

Weiterhin wird über die Gefahr diskutiert, die die Offenheit des Konzepts mit sich bringt. Die Haltungen können zu einer bloßen Willkür, die Methoden starr, das Konzept beliebig werden. Die Berücksichtigung der klaren Wertorientierung vermeidet das aber.²⁹⁶

In der Offenheit des Konzepts liegt aber gleichzeitig auch eine Chance für die Umsetzungsschwierigkeiten der TZI. Wie soll eine lebendige Lernkultur in der Schule praktiziert werden? Vor allem für den wichtigen Punkt der subjektiven Bezugnahme der Schüler zum Thema gibt es keine Umsetzungsvorschläge. Der institutionelle Rahmen der Schule berücksichtigt die subjektiven Interessen bisher kaum. Die Schüler sind zum Unterricht verpflichtet. Dies hat mit

²⁹⁵ Cohn 1975, zitiert nach: Schulz, Hans-Peter, a. a. O., S.225

²⁹⁶ Vgl. Lotz, Walter: Brief 2: Zum Theorie-Praxis-Dilemma der Pädagogik. In: Reiser, Helmut; Lotz, Walter: Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik. 1995, S.229

ihrer einzelnen Persönlichkeit erst einmal nichts zu tun. Vor allem aber haben sie die Verknüpfung der Lerninhalte mit ihren eigenen Interessen nie gelernt. Für manche kann das ein intimer Moment werden, wenn ihre eigene Betroffenheit über ein Thema plötzlich im Unterricht angesprochen werden soll.

Die Ausbildung der TZI-Leiter orientiert sich meistens an der Arbeit mit Freiwilligengruppen und erwachsenen Teilnehmern. Sie ist zwar grundlegend, kann aber nicht die Norm sein für eine Umsetzung in der Schule, in der mit Kindern gearbeitet wird, die nicht freiwillig am Unterricht teilnehmen.

TZI ist ein Konzept, welches auf die Lebenswelt der Kinder zugeschnitten werden kann. Die Schule ist aber weit von so einem Konzept entfernt. Außerdem erfordern die Methoden der Themenzentrierten Interaktion ein hohes Reflexionsvermögen von ihren Teilnehmern. Sinn und Zweck der Hilfsregeln und der Postulate müssen erst einmal begriffen werden, wenn man nach ihnen handeln will. Es ist fraglich, ob das mit Kindern so direkt möglich ist. Außerdem besteht die Gefahr, dass viele Ansätze der lebendigen Lernkultur wieder auf der rein sprachlichen Ebene umgesetzt werden, weil das Konzept kein ganzheitliches Methodenrepertoire vorschlägt. Speziell für die Umsetzung des Konzepts mit Kindern braucht es also weitere Methoden und Handlungsspielräume. Verträgt sich die TZI aber mit anderen Disziplinen und Konzepten?

LOTZ merkt an, das man sich bei der Umsetzung der TZI schon auf ihr Essentielles verpflichten muss. Das Konzept bietet aber mit ihrer Struktur so viel Freiraum, dass andere Konzepte integriert werden können und ihr damit ein eigenes Gesicht gegeben werden kann.²⁹⁷ Dadurch kann die TZI ihre Aufgabe erfüllen, sich einer Situation optimal anzupassen und das Konzept kann vollständiger und auf breiterer Ebene umgesetzt werden.

Für das Feld der Schule mit den Kindern als Teilnehmer schlage ich die Theaterpädagogik vor. Sie setzt an sich schon viele Inhalte der Lebendigen Lernkultur um und kann in der Verbindung der beiden Konzepte (TZI und Theaterpädagogik) noch wesentlich mehr erreichen. Die These lautet also:

„Eine lebendige Lernkultur für Kinder an Schulen herzustellen ist erforderlich. In theaterpädagogischen Projekten kann eine lebendige Lernkultur im Sinne von TZI entstehen.“

Zusammenfassend lässt sich festhalten: In der aktuellen Bildungsdiskussion werden immer wieder Stimmen laut, die eine neue Lernkultur an Schulen fordern. Die „Kultur des Aufwachens“ hat sich verändert und das Bildungssystem muss sich an diesen Veränderungen orientie-

²⁹⁷ Vgl. Lotz, Walter: Brief 6: Ausblick auf die themenzentrierte Arbeit im pädagogischen Praxisfeld. In: Reiser, Helmut; Lotz, Walter: Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik. 1995, S.246-248

ren. In diesem Zusammenhang werden einige Punkte diskutiert, die die Veränderungen bewirken sollen, konkrete Konzepte für deren Umsetzung gibt es allerdings kaum. Die Themenzentrierte Interaktion liefert ein Konzept, mit dem sich eine neue – lebendige - Lernkultur definieren lässt. In theaterpädagogischen Projekten, wie ich sie in meiner Arbeit beschrieben habe, setzt sich dieses Verständnis einer lebendigen Lernkultur um. Von dieser These ausgehend werde ich die Theaterpädagogik und die Definitionen einer lebendigen Lernkultur in Dialog treten lassen, um daraus zu bestimmen, inwiefern sich diese These bestätigen lässt.

„So verstandene theaterpädagogische Arbeit will den „ganzen Menschen“ ansprechen, will keine Spezialisten züchten, keine zwar überzeugend spielenden, aber gleichzeitig egozentrischen Cracks, keine Innenschauer ohne Außenbezug, keine Blender, sondern Menschen, die hinter dem stehen, was sie vorstellen. Theaterpädagogische Arbeit in diesem Sinn trägt als Idee vom Menschen eine dynamische-ausgeglichene und gleichzeitig vielfarbig schillernde Persönlichkeit vor Augen. Eine enorme Herausforderung!“²⁹⁸

4. Theaterpädagogik im Kontext einer lebendigen Lernkultur

In diesem Kapitel möchte ich meine bisherigen theoretischen Auseinandersetzungen zusammenführen. Nachdem ich Theaterpädagogik im Zusammenhang mit Ästhetik diskutiert hatte, musste ich feststellen, dass es der Theaterpädagogik an einer pädagogischen Haltung fehlt, die sich mit den ästhetischen Anforderungen verbinden lässt.

In der Diskussion um eine lebendige Lernkultur wurde deutlich, dass es zwar möglich ist, eine lebendige Lernkultur theoretisch zu beschreiben, die Umsetzung in die Praxis aber mit Problemen behaftet ist.

Diese beiden Schwierigkeiten, die fehlende pädagogische Haltung der Theaterpädagogik und die schwierige Umsetzung einer lebendigen Lernkultur, können im Zusammenspiel von Theaterpädagogik und dem vorliegenden Verständnis einer lebendigen Lernkultur eine gegenseitige Unterstützung finden. In diesem Kapitel möchte ich deshalb folgende zwei Thesen vorstellen:

1. Das Konzept der TZI bietet für die Theaterpädagogik die Möglichkeit eine pädagogische Haltung aufzubauen.
2. In theaterpädagogischen Projekten, im Sinne der vorliegenden Arbeit, entsteht eine lebendige Lernkultur.

Meinen Schwerpunkt werde ich allerdings auf die zweite These legen. Der Umfang dieser Arbeit macht es nicht möglich beide Thesen ausführlich zu bearbeiten. Außerdem handelt es sich um ein wechselseitiges Verhältnis. Aus diesem Grund wird die Auseinandersetzung mit der zweiten These auch noch ergänzende Anregungen für die erste liefern.

Die Auswahl der zweiten These hängt auch mit meiner Fragestellung zusammen. Die Arbeit soll schließlich zeigen, dass die Theaterpädagogik eine lebendige Lernkultur in Schulen herstellen kann. Die theoretische Konzeption der Theaterpädagogik weiter zu entwickeln ist nur ein sekundäres Ziel.

Im ersten Teil dieses Kapitels (4.1) möchte ich zunächst einzelne Autoren nennen, die schon auf Analogien zwischen Theaterpädagogik und TZI hingewiesen haben. Außerdem möchte ich kurz das Konzept des Themenzentrierten Theaters® (im Folgenden TZT® genannt) von WERTHMÜLLER vorstellen. Es hat ebenfalls die Ideen der TZI mit Ideen der Theaterpädagogik verknüpft.

²⁹⁸ Haun, Hein, a. a. O., S.10.

Im zweiten Teil (4.2) beschäftige ich mich damit, inwiefern die Integration der pädagogischen Haltung von TZI in die Konzeptideen der Theaterpädagogik sinnvoll erscheint.

Im dritten Teil (4.3) werde ich anhand der zehn Punkte, die eine lebendige Lernkultur definieren, die Umsetzungsmöglichkeiten der Theaterpädagogik diskutieren.

4.1 Vorliegende Aussagen zu der Kombination der Konzepte der Themenzentrierten Interaktion und der Theaterpädagogik

Die Hauptanalogien zwischen Theaterpädagogik und TZI sehen verschiedene Autoren zwischen dem Strukturmodell der TZI (das Dreieck) und den verschiedenen Ebenen der Theaterpädagogik (soziale, subjektive und künstlerische Ebene). SCHULZ betont die Ähnlichkeiten zwischen den drei Elementen Ich, Wir und Es im Strukturmodell der TZI und dem triadischen Modell der ästhetischen Erfahrung nach WEINTZ mit den Elementen Subjekt-, Sozial- und Kunstbezug. Beide strukturieren den Prozess einer Gruppe nach ähnlichen Elementen.²⁹⁹ Auch WEINTZ selbst sieht diesen Zusammenhang und schlägt TZI als pädagogisches Modell für die Theaterpädagogik vor. TZI integriert die Subjekt- und Sozialebene in die künstlerischen Ansätze und strebt gleichzeitig eine dynamische Balance zwischen den Faktoren an. WEINTZ merkt weiter an, dass die Theaterarbeit nur durch die Berücksichtigung der Subjekt- und Sozialebene umzusetzen ist und dass diese Arbeit gleichzeitig auch auf die Subjekt- und Sozialebene zurückwirkt.

Die Sachebene (Es) der TZI sieht WEINTZ in der Theaterpädagogik mit den theatralischen Techniken umgesetzt.³⁰⁰ Dieses Verständnis möchte ich erweitert betrachten. Ich begreife die theatralischen Techniken und damit auch das Theater, als das Medium, mit dem die Gruppe arbeitet. Die Sachebene besteht aus der Verbindung des Theaterstoffs - der Stoff, mit dem sich eine Gruppe beschäftigt - und den theatralen Techniken, d. h. die Sachebene beinhaltet den Auftrag, einen Stoff theatral umzusetzen.

Auch HAUN stellt in seinem Artikel „Theaterpädagogik ist Dialog“ fest, dass sich die TZI im theaterpädagogischen Kontext stringent umsetzen lässt.³⁰¹

JENISCH kommt etwas allgemeiner auf den Zusammenhang zu sprechen. Er fordert die Annäherung der Schauspielpädagogik und damit auch der Theaterpädagogik an die Theorien der Humanistischen Psychologie und damit auch der TZI. Diese Konzepte setzen die Notwen-

²⁹⁹ Vgl. Schulz, Hans-Peter, a. a. O., S.332

³⁰⁰ Vgl. Weintz, Jürgen, a. a. O., S.366f.

³⁰¹ Vgl. Haun, Hein, a. a. O.

digkeit der ganzheitlichen Auseinandersetzung - mit Körper, Emotionen und Intellekt - mit dem Theaterstoff um.³⁰²

Diese Positionen bieten eine gute Grundlage, auf der eine Auseinandersetzung mit den wechselseitigen Möglichkeiten der lebendigen Lernkultur nach TZI und der Theaterpädagogik sinnvoll erscheint. Die Autoren plädieren zwar für eine Verknüpfung, haben sich aber selbst noch nicht ausführlicher damit beschäftigt.

Bei der Recherche zu diesem Thema ist mir außerdem noch das TZT® nach WERTHMÜLLER begegnet. TZT® ist ein Modell, das sich aus Ideen der TZI und Ideen der Theaterpädagogik, vor allem des Rollenspiels, entwickelt hat. Außerdem baut es auf Ideen der Humanistischen Psychologie auf und damit vor allem auf die ganzheitliche Betrachtung des Menschen. TZT® ist ein Modell, mit dem man Lernprozesse gestalten kann.

Dazu schafft es Handlungsspielräume, in denen Individuen und Gruppen Verhalten ausprobieren und ihr Repertoire an Handlungsmöglichkeiten erweitern können. Im Gegensatz zu anderen Rollenspielkonzepten beschäftigt sich TZT® nicht nur mit den Problemen der Einzelnen und der Gruppe, sondern arbeitet themenzentriert, d. h. es setzt einen Stoff, wie Mathematik oder Chemie, lebendig - im Sinne von TZI - um.³⁰³

Zusammenfassend hat TZT® drei Ziele:

„1. In der Dynamik des Gruppengeschehens soll ein ausgewogener Kreislauf gefunden werden zwischen den drei Bestimmungselementen: Ich, Thema und Gruppe (TZI n. Ruth Cohn)

2. Im Lernen selbst soll ein ausgewogener Kreislauf gefunden werden in der Beanspruchung der drei Lernmittel: Verstand, Körper und Gefühl

3. Im Lernen selbst soll ein ausgewogener Kreislauf gefunden werden zwischen den drei Phasen: Aufnahme, Verarbeitung und Ausdruck.“³⁰⁴

Das Modell liefert insgesamt spannende Ideen für die Umsetzung einer lebendigen Lernkultur mit Elementen der Theaterpädagogik. Es arbeitet aber insgesamt sehr zweckorientiert. WERTHMÜLLER hat für sein Konzept Elemente der TZI und der Theaterpädagogik, allerdings nur des Rollenspiels verwendet. Er reduziert mit dieser Vorgehensweise aber beide Konzepte (TZI und Theaterpädagogik) auf wenige Elemente. Außerdem spielt in seinem Verständnis von Theaterpädagogik die Ästhetik keine Rolle. Theater ist für ihn Mittel zum Zweck. Dadurch gehen wesentliche Möglichkeiten der TZI und der Theaterpädagogik verloren. Ich möchte deshalb im Folgenden die Konzepte so miteinander verbinden, dass die wichtigen ästhetischen Elemente nicht verloren gehen.

³⁰² Vgl. Weintz, Jürgen, a. a. O., S.300

³⁰³ Vgl. Langen, Robert: Themenzentriertes Theater (TZT®) nach Heinrich Werthmüller. 1997, S.49-79

³⁰⁴ Werthmüller, Heinrich: Menschlich lernen. 1984, S.9

4.2 Die Themenzentrierte Interaktion als pädagogisches Konzept für die Theaterpädagogik

Zuerst werde ich mich mit der 1. These beschäftigen:

„Das Konzept der TZI bietet für die Theaterpädagogik die Möglichkeit eine pädagogische Haltung aufzubauen.“

Theaterpädagogik ist ein weites Feld. Im zweiten Kapitel meiner Arbeit habe ich versucht, ein Konzept bzw. ein Verständnis von Theaterpädagogik zu entwickeln, welches sich stark an ästhetischen Kriterien und den Besonderheiten des Mediums Theater orientiert und sich dafür von anderen theaterpädagogischen Konzepten, wie dem des Rollenspiels distanziert. Das Rollenspiel und andere Konzepte, die in diese Richtung gehen, orientieren sich sehr stark an der Pädagogik. Ihre Überlegung beginnt bei den Zielen, die sie in der Arbeit mit Gruppen erreichen wollen und enden darin, sich zu überlegen, wie das Theater als Medium dafür verwendet werden kann. In diesen Konzepten spielt die ästhetische Bildung keine bzw. nur eine geringe Rolle. In meinem Verständnis von Theaterpädagogik beginnen die Überlegungen bei der Kunstform Theater. Entscheidend ist es, ernsthaft „Theater zu machen“ und Räume für ästhetische Erfahrungen zu schaffen. In diesem Zusammenhang ist die Pädagogik ausgeschlossen worden. Die Intentionen der Pädagogik würden die ästhetischen Räume zu stark beschneiden und das Theater nicht zu seiner vollen Entfaltung kommen lassen. Aus Angst vor diesen Nachteilen hat man sich zunehmend von der Pädagogik distanziert und die Bildungswirkungen der Theaterpädagogik alleine im Theater gesucht. Eine pädagogische Haltung lässt sich in diesen theoretischen Auseinandersetzungen nicht finden. Gleichzeitig muss man aber immer wieder feststellen, dass sich nicht jede Gruppe automatisch auf die intensive Theaterarbeit einlassen kann und offen für ästhetische Erfahrungen ist. Dies behindern subjektive und soziale Faktoren.

Die Theaterpädagogik nimmt sich Potential, wenn sie die Pädagogik ausschließt. Es bedarf einer pädagogischen Konzeption. Die Abwehrhaltung gegenüber Pädagogik ist so umfassend, dass die Theorien der Pädagogik nur als zweckorientiert und einschränkend erlebt werden. Mit einem pädagogischen Konzept, das die Eigenheiten des Theaters integrieren kann und Freiräume für ästhetische Erfahrungen belässt bzw. schafft, könnte die Theaterpädagogik allerdings an weiterem Potential gewinnen. Die TZI bietet ein Konzept, welches diese Bedingungen erfüllen kann. Im Folgenden werde ich versuchen, dies aufzuzeigen.

In den theoretischen Auseinandersetzungen sind wenig bzw. keine Aussagen dazu zu finden, welche Haltung der Theaterpädagoge gegenüber dem Subjekt hat. Glaubt der Theaterpädagoge daran, dass sich Talente im Theaterbereich weiterentwickeln lassen oder spielen bei Auf-

führungen die Talentierte die großen Rollen und die weniger talentierten die Nebenrollen? Welche Zielsetzung hat die Theaterarbeit? Geht es um das Potential, die Entwicklungsmöglichkeiten der Einzelnen oder um eine „gelungene“ Aufführung?

Die TZI bietet mit den drei Axiomen eine Wertebasis und ein Menschenbild, an dem man sich orientieren kann. Die Axiome gehen davon aus, dass der Mensch sich immer weiter entwickelt, dass er seine Grenzen erweitert. Nach diesem Verständnis sollte jeder Teilnehmer eines theaterpädagogischen Projekts die Chance erhalten, die Rollen zu spielen, denen er sich stellen will.

In der Auseinandersetzung mit der ästhetischen Bildung hat sich herausgestellt, dass ein ästhetischer Erfahrungsprozess nur durch eine intrinsische Motivation ausgelöst werden kann. Diese Voraussetzung kann gerade in der Arbeit mit Schulen, in denen die Schüler teilweise nicht selbstständig entscheiden können, ob sie an einem Theaterprojekt teilnehmen oder nicht, oft schwer erfüllt werden. Die Kinder oder Jugendlichen verschließen sich gegenüber dem Prozess. Die TZI berücksichtigt diese Faktoren. Sie versucht, mit den einzelnen und der Gruppe einen Zugang zum Stoff (zum Arbeitsauftrag ein Stück zu inszenieren oder zur Beschäftigung mit einem bestimmten Inhalt) zu finden und damit auch zur theaterpädagogischen Arbeit an sich.

Zudem ist zu berücksichtigen, dass die Teilnehmer eines theaterpädagogischen Projekts im Gegensatz zu professionellen Schauspielern nicht allein für das Publikum spielen. Laien spielen in erster Linie für sich selbst, für Lob, Anerkennung und Kontakt innerhalb der Gruppe sowie auch außerhalb. Diese subjektiven und sozialen Faktoren sind nicht zu vernachlässigen. Auch die eigentliche Theaterarbeit, vor allem die intensive Rollenarbeit, bezieht sich auf individuelle und gruppenbezogene Faktoren. Insgesamt gibt es viele persönliche und soziale Störungen, die von der Theaterarbeit ablenken können: Der Einzelne ist blockiert, die Gruppe kennt sich kaum und hat deshalb Hemmungen, es gibt Außenseiter, die nicht in den Prozess integriert werden können, Streit, der nicht übergangen werden kann. Unter diesen Umständen können sich der Einzelne und die Gruppe nicht so auf die Theaterarbeit einlassen, dass diese ihre eigentlichen Wirkungen entfalten könnte. Die TZI integriert in ihrem Strukturmodell diese unterschiedlichen Faktoren, Ich, Wir, Es und Globe. Gleichzeitig verfolgt sie das Ziel einer dynamischen Balance. Dies verhindert, dass sich die Theaterpädagogik zugunsten der Pädagogik oder der Kunst verliert. Das schwierige Spannungsverhältnis zwischen Pädagogik und Ästhetik bzw. Theater kann TZI balancieren.

Dass sich die Teilnehmer auf den Theaterprozess einlassen können, kann nicht von außen gesteuert werden. Dies ist ein altes Missverständnis der Pädagogik. Es können nur Bedingungen geschaffen werden, die die notwendige Intensität eher möglich machen. Dieser geschaffene

ne Raum muss gleichzeitig noch so offen sein, dass er von der Kunst immer wieder gebrochen, verändert werden kann. Die TZI ist ein Konzept, welches einen Raum schaffen will, indem sich die einzelnen Faktoren entfalten können. In ihrem Verhältnis von Struktur/Prozess/Vertrauen bleibt dafür die nötige Offenheit und wird gleichzeitig der Raum als solcher erst abgesteckt. Die Theaterpädagogik braucht ein pädagogisches Konzept, das sich am Gestaltungsprozess orientiert. Genau diese Offenheit bietet das pädagogische Konzept der TZI.

4.3 Theaterpädagogik – Realisierung einer lebendigen Lernkultur

Theaterpädagogik und TZI sind zwei kompatible Konzepte. Im Folgenden wird sich zeigen, dass die Theaterpädagogik viele Möglichkeiten hat, eine Atmosphäre zu schaffen, in der eine Lebendige Lernkultur im Sinne von TZI möglich wird. Die Auseinandersetzung mit folgender These soll diese Parallelen aufzeigen.

„In theaterpädagogischen Projekten, im Sinne der vorliegenden Arbeit, entsteht eine lebendige Lernkultur.“

Die lebendige Lernkultur nach TZI ist ein Konzept, mit dem sich viele Autoren beschäftigt und es dadurch immer weiter entwickelt haben. In den Ausführungen findet man aber leider nur wenig bzw. keine Anmerkungen zu der Umsetzung des Konzepts, vor allem mit Kindern. Sicherlich, TZI-Gruppenleiter zu werden kann man in einer Ausbildung lernen, aber die Teilnehmer beklagen sich, dass es schwierig ist, das Konzept, vor allem mit jedem beliebigen Es, in den verschiedensten Kontexten umzusetzen.³⁰⁵ TZI erfordert ein hohes Reflexionsvermögen des eigenen Verhaltens und eine gute Wahrnehmung für das Verhalten der ganzen Gruppe in Zusammenhang mit Thema und Globe. Diese Anforderungen sind gerade mit Kindern schwer umzusetzen und man findet keine Aussagen zu TZI mit Kindern. COHN hat zwar das Buch „TZI macht Schule“ herausgebracht, aber es bezieht sich letztendlich auch nur auf weitere Anmerkungen zu ihrem Konzept und zu Vorstellungen zu einer lebendigen Lernkultur. Die fehlenden Ideen zur Umsetzung findet man auch in einzelnen Bestandteilen der TZI. Das Konzept fordert eine ganzheitliche Lernkultur, liefert aber keine Ideen, mit welchen Methoden z. B. die Auseinandersetzung auf der Körperebene umzusetzen wäre.

Gleichzeitig ist die TZI ein offenes Konzept und bietet Raum für die Integration von vielen anderen Modellen und Theorien, so auch für die Theaterpädagogik.

³⁰⁵ Vgl. Lotz, Walter: Brief 6: Ausblick auf die themenzentrierte Arbeit im pädagogischen Praxisfeld. In: Reiser, Helmut; Lotz, Walter: Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik. 1995, S.246-248

Um zu zeigen, dass Theaterpädagogik eine lebendige Lernkultur herstellt, werde ich auf die zehn Punkte zurückgreifen, die ich im Kapitel 3.2.2 aufgestellt habe und die eine lebendige Lernkultur beschreiben. Dazu habe ich jeden der zehn Punkte kurz zusammenfasst, um ihn von dort aus mit der Theaterpädagogik zu konfrontieren. Außerdem schließe ich jeden Punkt auch mit einer zusammenfassenden These ab, die dann wiederum als Grundlage für das fünfte Kapitel dienen soll.

1. Lebendige Wertebasis

„Eine lebendige Lernkultur braucht eine lebendige Wertebasis. Diese beinhaltet den Schutz des Humanen, den Respekt vor allem Lebendigen und die Förderung des Wachstums. Der Mensch bewegt sich zwischen Autonomie und Interdependenz.“

Die Theaterpädagogik kann eine lebendige Lernkultur in diesem Punkt nicht direkt umsetzen. Es gibt in ihrem Konzept keine Aussagen über Werte und Haltungen gegenüber dem Menschen, allerdings gibt es Ansätze. Die ästhetische Bildung ist - genauso wie die TZI - eine Bildung im Sinne des Humanismus. Sie möchte zur Freiheit bilden und orientiert sich stark an den individuellen Bedürfnissen der Menschen. Die Auseinandersetzung mit Autonomie und Interdependenz hat letztendlich auch das Ziel der Freiheit. Umso mehr man die Interdependenz begreift, umso freier kann man sein. Außerdem können die Teilnehmer eines theaterpädagogischen Projekts ihre Autonomie und Interdependenz begreifen. Sie bringen ihre Ideen ein und ihr schauspielerisches Potential kann sich entfalten. Neben der Autonomie müssen sie aber auch spüren, dass sie das Stück nicht alleine umsetzen können und deshalb von den anderen abhängig sind. Die Orientierung an den individuellen Bedürfnissen der Subjekte spricht für eine respektvolle Haltung gegenüber den Menschen, weil jeder einzelne in seiner Individualität ernst genommen wird. Außerdem kann Spiel ein tiefes menschliches Bedürfnis nach Lebendigkeit und nach intensivem Erleben erfüllen. Hier wird die lebendige Wertebasis im Ansatz realisiert.

Zusammenfassend ergibt sich daraus eine neue These:

„Die lebendige Wertebasis wird in der Theaterpädagogik im Zusammenhang mit ästhetischen Bildungsprozessen, mit Prozessen zwischen Autonomie und Interdependenz, mit der Orientierung am Subjekt und dem Spiel umgesetzt. Die Theaterpädagogik hat aber keine eigene Wertebasis entwickelt.“

2. Dynamisches Gleichgewicht aller beteiligten Faktoren

„Lebendige Lernkultur bedeutet, ein dynamisches Gleichgewicht zwischen allen am Lernprozess beteiligten Faktoren zu finden. Die Faktoren sind der Einzelne, die Gruppe, der Lernstoff und der Globe, verbunden im Thema.“

In dem Verständnis von Theaterpädagogik, in dem Theaterarbeit stattfindet und ein Raum für ästhetische Erfahrungen geschaffen werden soll, beinhaltet die Theaterpädagogik eine subjektive, soziale und künstlerische Ebene.

Im Konzept der lebendigen Lernkultur ist die künstlerische Ebene der Lernstoff. In meinem Verständnis möchte ich die künstlerische Ebene nicht als reine Technikebene, d. h. alles was „Theatermachen“ unabhängig von Stück und Theaterstoff beinhaltet, verstehen, sondern der Lernstoff ist der Theaterstoff, der Inhalt der mit künstlerischen Techniken zu einem Stück verarbeitet werden soll. Insofern setzt sich eine lebendige Lernkultur in der Theaterpädagogik um, weil sämtliche Faktoren berücksichtigt werden. Auch der Globe findet Eingang in das Thema. Dies werde ich im nächsten Punkt noch ausführlicher erläutern.

Die Theaterpädagogik beinhaltet aber nicht nur die verschiedenen Faktoren, sie sind auch in ihrer Arbeit voneinander abhängig und wechseln ihren Schwerpunkt dynamisch. Wird die subjektive Ebene vernachlässigt, besteht die Gefahr, dass das Stück mechanisch wird, im Sinne einer Umsetzung der Intentionen des Autors, ohne Bezug zu den Schauspielern. Der Theaterprozess, d. h. die Entwicklung eines Stücks, kann nur realisiert werden, wenn die Einzelnen eine Beziehung zum Stück entwickelt haben und ein echtes Interesse haben, das Stück umzusetzen. Die Gruppe muss Kontakt zu den Einzelnen haben, sie müssen integriert sein, damit die Aufführung gemeinsam stattfinden kann. In verschiedenen Phasen des Projekts werden die Schwerpunkte aber anders gelegt. Einmal muss man sich mehr mit dem Einzelnen beschäftigen, ein anderes Mal mehr mit dem Theaterstoff. So müssen sämtliche Faktoren verbunden sein, damit der Theaterprozess sich entwickeln kann und nicht blockiert ist. Das vereinbarte Ziel der Aufführung bringt den nötigen Druck und damit die Realisation dieser Bedingungen, weil die Spieler sonst kein Ergebnis umsetzen können.

Zusammenfassend ergibt sich daraus eine neue These:

„Das dynamische Gleichgewicht aller beteiligten Faktoren kann in der Theaterpädagogik umgesetzt werden. Die Theaterpädagogik beschäftigt sich mit den einzelnen, der Gruppe, dem Lern- bzw. Theaterstoff und dem Globe, zusammengefasst im Thema. Alle Faktoren sind voneinander abhängig und können nicht vernachlässigt werden. Gleichzeitig sind sie aber nicht zur selben Zeit gleich wichtig. Es besteht eine dynamische Balance.“

3. Berücksichtigung der realen Umgebung

„In einer lebendigen Lernkultur wird die Realität in den Lernprozess integriert. Dadurch wird der Transfer der Lernergebnisse in den Alltag leichter. Zur Realität gehören auch Vergangenheit und Zukunft des Individuums.“

In ein Theaterprojekt fließen viele Sachen, im Sinne des Globe, von außen mit ein. Die Teilnehmer bringen gewisse ästhetische und theatrale Vorerfahrungen mit. Sie haben ihren Körper und ihre Sprache entwickelt, gewisse Normen und Werte verinnerlicht. Außerdem haben sich ein bestimmter Geschmack und Vorlieben herausgebildet. Sie haben ein gewisses Verständnis von ihrer Rolle und denen der anderen und wissen, wie sie Kontakt aufnehmen oder nicht. Die Teilnehmer haben ein Gefühl dafür, was ihnen Spaß macht und was sie Anstrengung kostet. Vielleicht wissen sie das alles nicht so genau, wie sie denken, aber sie haben ein bestimmtes Bild von sich entwickelt, dass sie im momentanen Zustand in das Projekt hineintragen. Wie sich die Teilnehmer auf das Projekt einlassen können, hängt also stark von ihren Voraussetzungen ab. Dies sind die Realitäten, die auf der individuellen Ebene zu finden sind. Aber auch der Theaterstoff hat einen gesellschaftlichen und historischen Hintergrund. Die Gruppe kennt sich schon lange, oder auch nicht, arbeitet gerne zusammen, muss vielleicht zusammen arbeiten usw.

Die Theaterpädagogik kann nicht immer alle diese Faktoren berücksichtigen, aber sie bietet ein Potential, diese „Realitäten“ zu integrieren. Grundsätzlich handelt es sich um einen offenen Prozess, die Teilnehmer gestalten ihr eigenes Stück und haben dazu eine gewisse Struktur, aber immer noch so viele Freiräume, dass sie ihre eigenen Vorstellungen einbringen können. Gerade in einer Eigenproduktion ist es sehr wichtig, dass man sich mit dem Kontext des Stoffs, der Ausgangspunkt der Produktion wird, intensiv auseinandersetzt. Auch das biographische Material der Spieler fließt in eine Eigenproduktion mit ein. Die Zukunft der Individuen kann auch Thema werden.

Die Theaterpädagogik will eine eigene Ästhetik mit den Spielern schaffen. Eine Ästhetik, die sich aus dem, wie sie sind, aus ihrem Körper, ihrer Sprache, ihren Vorstellungen und Erwartungen ergibt und damit auf authentisches Spiel setzt. In den Stücken, die auf diese Weise entstehen, ist die Lebendigkeit, die von den Spielern ausgeht, zu spüren. Zunächst ist der Kunst-raum auch ein Schonraum, in dem sich die Teilnehmer ausprobieren, durch die Aufführung stellt er sich aber wieder der Realität.

Zusammenfassend ergibt sich daraus eine neue These:

„Die Theaterpädagogik kann die reale Umgebung zu einem hohen Grad berücksichtigen. Sie gestaltet sich in einem offenen Prozess, der trotz Struktur genügend Freiräume beinhaltet, die die „Realitäten“ der Spieler, der Gruppe und des Theaterstoffs integrie-

ren können. Besonders gut kann die Theaterpädagogik das im Rahmen von Eigenproduktionen umsetzen und wenn sie eine eigene Ästhetik zulässt.“

4. Lernen mit Grenzen

„Eine lebendige Lernkultur bedeutet vorhandene Lernräume auszuleben, sie zu nutzen, Grenzen wahrzunehmen und den Glauben daran, dass die Handlungsspielräume erweitert werden können.“

Dieser Punkt kann ähnlich wie der erste nicht durch die Wertebasis umgesetzt werden. Die Theaterpädagogik besitzt keine Wertebasis. Trotzdem wird auch das „Lernen mit Grenzen“ in anderen Ansätzen realisiert. In ästhetischen und theatralen Prozessen spielt die Reflexion eine wichtige Rolle. Dies geschieht in der Theaterpädagogik auch in Feedback-Situationen und vor allem durch die Formung des Materials. Nach einer explorativen Phase, in der sich mit dem Material, mit dem Theaterstoff offen beschäftigt wird, muss dieser zu einem Stück geformt werden. Auch das ist eine Form von Reflexion. Darüber hinaus kann die Theaterpädagogik aber nicht auf Reflexionen der Prozesse im Allgemeinen verzichten. In diesen können die Lernräume bewusst entdeckt werden und auch die Grenzen der Möglichkeiten der Einzelnen oder der Gruppe, die vielleicht schon gespürt wurden, können bewusst gemacht werden. Gleichzeitig wird in der Theaterarbeit die Wahrnehmung erweitert.

Die Theaterpädagogik arbeitet auch mit dem Ausdrucksrepertoire der Teilnehmer. In den theaterpädagogischen Übungen wird dieses erweitert und in diesem Sinne werden auch die Handlungsspielräume der Teilnehmer erweitert.

Zusammenfassend ergibt sich daraus eine neue These:

„Die Theaterpädagogik setzt das „Lernen mit Grenzen“ um, indem sie verschiedene Möglichkeiten der Reflexion schafft und die Wahrnehmungsfähigkeit der Teilnehmer erweitert. Außerdem erhöht sie das Ausdrucksrepertoire der Einzelnen und sie kann deshalb Lernräume ausleben, Grenzen wahrnehmen und Handlungsspielräume erweitern.“

5. Sichtbarer Leiter

„Der Leiter in einer lebendigen Lernkultur nimmt am Geschehen teil. Er leitet im Sinne des TZI- Dreiecks und lässt sich leiten. Die Beziehungen zu den Teilnehmern bauen auf Vertrauen auf.“

Die Aufgabe des Theaterpädagogen ist es, Strukturen für seine Gruppe zu schaffen, die dieser, einen großen Freiraum belassen. Dazu müssen seine Anweisungen klar sein und gleichzeitig muss er den Prozessen, die geschehen, offen gegenüber stehen. In einem theaterpädagogi-

schen Projekt werden die Prozesse nicht geplant, sondern sie entstehen aus den Teilnehmern heraus. Der Theaterpädagoge orientiert sich am Subjekt und entwickelt die Art und Weise zu arbeiten mit den Teilnehmern und aus ihnen. Dadurch befinden sich Leiter und Teilnehmer in einem gemeinsamen Prozess. Der Theaterpädagoge muss sich aber genauso an der Gruppe, dem Es und dem Globe orientieren. Die Gruppe soll als Ganzes ein Theaterstück auf die Bühne bringen. Das Es ist Grundlage der Arbeit und Ausgangspunkt der Themenformulierung und der Globe bestimmt unter anderem die Rahmenbedingungen, unter denen ein Stück entsteht (Budget, Räume, Aufführung...).

Ob die Beziehungen auf Vertrauen aufbauen, hängt von der Leiterpersönlichkeit ab, aber grundsätzlich ist das Konzept darauf angewiesen, weil nur so eine Arbeitsatmosphäre entstehen kann, in der intensive Theaterarbeit möglich ist.

Zusammenfassend ergibt sich daraus eine neue These:

„Der Theaterpädagoge ist ein sichtbarer Leiter, weil er sich am Prozess beteiligt, indem er ihn leitend anhand der Faktoren Ich, Wir, Es und Globe strukturiert und sich teilnehmend von den Impulsen der Teilnehmer leiten lässt. Vertrauensvolle Beziehungen sind wünschenswert.“

6. Der Teilnehmer ist ein ganzheitliches Wesen

„In einer lebendigen Lernkultur werden die Teilnehmer als ganzheitliche Wesen ernst genommen. Ihre Gefühle und auch ihre Fehler werden akzeptiert und in das Geschehen integriert. Der Teilnehmer kann sich aktiv am Geschehen beteiligen und er ist in seinen Handlungen selektiv authentisch.“

Die Theaterpädagogik setzt sich mit den Dingen ganzheitlich auseinander, was auf verschiedenen Ebenen festzustellen ist. Die Gegenstände bzw. Inhalte mit denen sich die Theaterpädagogik beschäftigt, werden ganzheitlich erfahren, d. h. sie werden auf der kognitiven Ebene besprochen und hinterfragt, auf der körperlichen Ebene umgesetzt und auf der emotionalen Ebene erlebt. Damit wird Erfahren, Fühlen und Denken miteinander in Beziehung gesetzt.

Bereits in den verschiedenen Techniken und Methoden des Theaters sind alle drei Dimensionen der Ganzheitlichkeit (Körper, Gefühl, Intellekt) von Bedeutung. Es wird besprochen, geplant, ausprobiert, geübt, wiederholt und auch zugeschaut.

Die Theaterkunst zeichnet sich dadurch aus, dass sie Reales und Imaginäres, Geben und Nehmen, Arbeit und Ruhe dialektisch vereinigen kann. Sie holt sich ihren Stoff aus der Realität und kombiniert ihn mit Imaginärem. Die Schauspieler geben und nehmen auch, wenn sie ihren Mitspielern zuschauen - von ihnen Impulse bekommen. Theaterarbeit besteht aus harten Arbeitsphasen, aber sie bedarf genauso der Entspannungsphasen.

Auch die ästhetischen Erfahrungen bilden ein Gegengewicht zu den rein rationalen Lernumgebungen und finden auf der emotionalen, körperlichen und intellektuellen Ebene statt.

Ein ganzheitliches Verständnis im Sinne der TZI beinhaltet auch, dass nicht nur die verbalen Äußerungen der Teilnehmer wahrgenommen werden, sondern auch ihre Körpersignale. Die Theaterpädagogik verschafft durch die Auseinandersetzung mit Zeichen einen Zugang zu einem besseren Verständnis von Körpersignalen. Inszenierungen bestehen aus Zeichen. In diesen lernen die Teilnehmer während einem Theaterprozess die Zweideutigkeit von Zeichen besser zu verstehen. Dieses Verständnis unterstützt sie auch, Körpersignale besser wahrnehmen und deuten zu können.

Insgesamt wird den Spielern nichts von außen aufgetragen, sondern sie müssen selber aktiv werden. Dies wird ihnen durch die ganzheitliche Beanspruchung und die Subjektorientierung der Leiter erleichtert. Im Prinzip der Schaffung einer eigenen Ästhetik und im Prinzip, dass die Theaterpädagogik mit dem arbeitet, was bei den Spielern vorhanden ist, steckt, dass die Fehler der Einzelnen akzeptiert und vor allem integriert werden.

Das Prinzip der selektiven Authentizität wird in dem Konzept der Theaterpädagogik nicht direkt umgesetzt. Ansätze finden sich in der geschaffenen Atmosphäre, in der sich jeder maximal einbringen kann und die Verantwortung dafür trägt, wie weit er das tut oder nicht.

Zusammenfassend ergibt sich daraus eine neue These:

„Die Theaterpädagogik schafft eine Arbeitsatmosphäre, in der der Teilnehmer sich als ganzheitliches Wesen mit dem Theaterstoff auseinandersetzen kann (er erfährt, erfühlt und erdenkt den Theaterstoff). Auch ästhetische Erfahrungen beinhalten die körperliche, die intellektuelle und die emotionale Dimension. Der Teilnehmer muss sich aktiv am Geschehen beteiligen, weil für eine passive Teilnahme kein Raum ist. Durch die Auseinandersetzung mit der Zweideutigkeit von Zeichen können die Körpersignale der Mitmenschen besser wahrgenommen werden.“

7. Innere Beteiligung

„In einer lebendigen Lernkultur bestimmen die Teilnehmer die Lerninhalte mit. Sie schaffen sich einen persönlichen Zugang zu den Inhalten, setzen sich ernsthaft damit auseinander und entwickeln damit ein echtes Interesse an den Dingen.“

In der Theaterpädagogik setzen die ästhetischen Erfahrungen und der Umgang mit dem Theaterstoff diesen Punkt um. Die ästhetischen Erfahrungsprozesse gehen von einer inneren Beteiligung der Individuen aus. Der Einzelne soll sich in die Materie einfühlen, er braucht eine gewisse Nähe zu den Dingen. Ästhetische Erfahrungen beruhen auf eigenen Empfindungen, eigenem Erleben, Erfahren und Handeln. Wenn eine ästhetische Erfahrung durch eine Irrita-

tion, eine Störung ausgelöst wird, dann muss das Subjekt berührt worden sein. Gleichzeitig übernimmt das Individuum die Verantwortung für seine Gefühle und Erkenntnisse. Dies entspricht auch dem Postulat „Sei deine eigene Chairperson“.

Dieser Ansatz findet sich auch in dem Umgang mit dem Theaterstoff wieder. Jeder Teilnehmer soll in der theatralen Thematik einen Aspekt seiner selbst wieder finden. Der individuelle Zugang zu einem Thema ist Voraussetzung für eine gute Umsetzung des Theaterstoffs. Der Probenprozess kann nur realisiert werden, wenn die Spieler sich wirklich darauf einlassen, sich das Stück zu eigen machen. Die Individuen übersetzen den Stoff sozusagen in ihre eigene Sprache, entdecken eine eigene Bedeutung. Dies fordert eine ernsthafte Auseinandersetzung mit der Thematik.

Das Theater bietet dafür unterschiedliche Zugangsweisen. Es arbeitet sprach-, handlungs- und körperorientiert, gleichzeitig kann es noch andere Medien wie Tanz und Musik integrieren. Dies unterstützt den Einzelnen bei der Suche nach einer individuellen Bedeutung des Stücks. Die Theaterpädagogik hat sich zunehmend zu mehr Orientierung am Subjekt entwickelt. Die Erfahrungen, Wünsche und Meinungen der Einzelnen sind Ausgangspunkt für die Theaterarbeit geworden. Dadurch entstehen eine innere Motivation, ein echtes Interesse der Teilnehmer und damit auch eine bessere Aneignung eines Sachverhalts. Durch das Ziel der Subjektorientierung lässt die Theaterpädagogik die Teilnehmer den Prozess zu großen Teilen mitbestimmen. Sie suchen sich selbst ihre Rolle aus und übernehmen damit auch Verantwortung für die Entstehung des Stücks, genauso wie ihre Identifikation mit der Rolle dadurch steigt.

Zusammenfassend ergibt sich daraus eine neue These:

„In der Theaterpädagogik sind die Teilnehmer innerlich am Prozess beteiligt. Dies geschieht vor allem im Zusammenhang mit ästhetischen Erfahrungen, die von einer Betroffenheit der Subjekte ausgehen. Die Theaterpädagogik fordert die Spieler auf, einen eigenen Zugang zum Theaterstoff zu finden. Die Prozesse und damit auch die Lerninhalte werden wesentlich von den Teilnehmern bestimmt. Diese eigenen Gestaltungsmöglichkeiten schaffen ein echtes Interesse an den Dingen.“

8. Lebendige Beziehungen

„In einer lebendigen Lernkultur schafft das Thema eine Verbindung zwischen den Gruppenmitgliedern. Die Bedürfnisse der Einzelnen müssen in das Gruppenthema integriert werden. Die Gruppe freut sich über einen Austausch und bemüht sich um eine gemeinsame Erfassung des Lernstoffs. Die Lernatmosphäre ist nicht von Rivalität geprägt, dadurch finden echte Begegnungen statt.“

In der theaterpädagogischen Arbeit ist der Einzelne grundsätzlich auf den Anderen angewiesen, da es ohne den Anderen wenig Spielmöglichkeiten gibt. Der theaterpädagogische Prozess macht ganz unterschiedliche Beziehungen zwischen den Teilnehmern möglich, weil er verschieden abläuft und verschiedene Methoden Eingang finden. Die Improvisation bringt z. B. die Einzelnen schnell miteinander in Kontakt, ebenso die spielpädagogischen Einheiten am Anfang eines Projekts. Es finden zudem unterschiedliche Interaktionen auf verschiedenen Ebenen statt. Die Gruppe begegnet sich als solche, aber auch in verschiedenen Rollen. In der Auseinandersetzung mit der sozialen Ebene der Theaterpädagogik nach WEINTZ musste man feststellen, dass die Gruppendynamik nicht vernachlässigt werden kann.³⁰⁶

Insgesamt schafft vor allem die künstlerische Ebene einen intensiveren Kontakt. Der Theaterstoff wird in der Verarbeitung zu einem Stück zum gemeinsamen Thema der Gruppe. Alle sollen gemeinsam auf die Bühne gehen. Für jeden Teilnehmer ist eine Rolle geschaffen, auf die auch nicht mehr verzichtet werden kann. Damit ist das Ziel der Aufführung, das mit zum gemeinsamen Thema gehört, nur gemeinsam realisierbar. Dies fordert den intensiveren Austausch. Da die Aufführung Teil des gemeinsamen Themas ist, wird das Stück zu dem der Gruppe. Die einzelnen Spieler müssen sich aufeinander einlassen und verlassen können. Das kann eine Atmosphäre verhindern, die von Rivalitätsgefühlen geprägt ist. Dazu ist zuerst erforderlich, dass sie sich überhaupt wahrnehmen, was wiederum eine erste Kontaktform darstellt. Teilnehmer, die sonst am Rande stehen, können über das Stück integriert werden. Natürlich gelingt das nicht immer. Manchmal sind die persönlichen und sozialen Hintergründe von Einzelnen so prägend, dass sie die Theaterpädagogik nicht verändern kann. Sie hat aber das Potential dazu.

Zusammenfassend ergibt sich daraus eine neue These:

„In der Theaterpädagogik findet man lebendige Beziehungen. Die verschiedenen Methoden und die verschiedenen Interaktionen, die auf verschiedenen Ebenen stattfinden, schaffen vielfältige Zugänge zu Begegnungen. Durch das gemeinsame Thema und das gemeinsame Ziel der Aufführung entsteht eine Verbindung zwischen den einzelnen Teilnehmern. Es entsteht ein Kontakt, der von den einzelnen gewollt ist. Außerdem kann ein Theaterstück nur realisiert werden, wenn sich die Spieler aufeinander einlassen.“

³⁰⁶ Vgl. Kapitel 2.3.2

9. Lebendiger Lernstoff

„In einer lebendigen Lernkultur ist der Stoff, der gelernt werden soll, nicht unabhängig von den Teilnehmern zu betrachten. Die Gruppe lernt in einer lebendigen Lernkultur subjektiv. Sie setzen sich mit dem Stoff auseinander, entdecken ihre eigenen Ressourcen, die sie mit dem Stoff in Verbindung bringen können. Die Lernenden sind betroffen von der Thematik. Sie hat Bedeutung für sie bekommen. Dadurch können sie den Stoff auch besser in andere Kontexte übertragen.“

In der Theaterpädagogik wird das Finden eines eigenen Themas der Gruppe als sehr wichtig erachtet. Der Theaterstoff soll vom Es zum Thema gemacht werden. Dies geschieht vor allem im Rahmen von Eigenproduktionen, aber auch auf der Suche nach der Bedeutung einer literarischen Vorlage. Wird er nicht von den persönlichen Bedeutungen und Emotionen der Teilnehmer gefüllt, bleibt er leer. Nicht mehr die Darstellung eines bestimmten Inhalts mit theatralen Mitteln ist wichtig, sondern das Schaffen einer eigenen theatralen Wirklichkeit. Ein theaterpädagogisches Projekt beginnt demzufolge mit der Bedeutungssuche der Spieler. Der Theaterstoff wird als Anfangsreiz gesetzt. Egal, ob es sich um eine ausgewählte Thematik für eine Eigenproduktion handelt oder um eine literarische Vorlage, die Spieler können den Stoff dann mit Alltagserfahrungen konfrontieren. Themen des Globe können integriert werden, der gesellschaftlich-historische Hintergrund wird erforscht, bis der Prozess irgendwann vorübergehend abgeschlossen ist, die Teilnehmer ihr Thema gefunden haben und anfangen, es in einem Theaterstück zu fixieren.

Auch in den ästhetischen Erfahrungen geht es darum, dass die Teilnehmer ihre individuelle/subjektive Wahrheit finden.

Die Theaterpädagogik schafft ähnliche Prozesse bezüglich einer Themenfindung wie die Lebendige Lernkultur. Aber sie setzt in der Form, wie ich sie beschrieben habe, keinen Lernstoff im klassischen Sinne um.³⁰⁷ Der Anfangsreiz, den ein Stoff auslöst, muss relativ offen sein, wie z. B. das Thema „Freundschaft“ oder „Weltreise“.

Zusammenfassend ergibt sich daraus eine neue These:

„In einem theaterpädagogischen Projekt wird der Theaterstoff lebendig gemacht. Er ist Ausgangspunkt für die Entwicklung eines Stücks. Durch die subjektive Beteiligung der Teilnehmer wird der Theaterstoff zum Thema. Die Spieler setzen sich mit dem Theaterstoff auseinander, indem sie ihn mit persönlichen Emotionen, Bedeutungen, Alltagserfahrungen und persönlichen Ressourcen füllen. Sie schaffen durch diesen Prozess eine eigene theatrale Wirklichkeit.“

³⁰⁷ Zu der Umsetzung eines klassischen Lernstoffs im Rahmen des theaterpädagogischen Verständnisses dieser Arbeit gibt es bisher kaum Aussagen.

10. Lebendiger Ablauf der Lernsituation

„In einer lebendigen Lernkultur gibt es eine Struktur, die sich am Thema, an den verschiedenen Gruppenphasen, den Einzelnen und dem Globe orientiert und in diesem Zusammenhang Freiräume belässt, die von der Gruppe ausgefüllt werden können. Störungen werden integriert und in diesem Sinne wird mit den Energien gearbeitet und nicht gegen sie. Die Situation ist ständig in Bewegung und orientiert sich an den aktuellen Bedingungen.“

In der Theaterpädagogik bewegen sich die Situationen zwischen Prozess- und Produktorientierung. Dies bedeutet, sie bewegen sich zwischen dem Subjekt und der Gruppe, auf der einen Seite, die eher für den Prozess stehen, und der Aufführung auf der anderen Seite, der künstlerischen Ebene, die eher für das Produkt steht. Hierbei handelt es sich nur um eine grobe Einteilung, auch die Subjekte und die Gruppe haben mit dem Produkt zu tun und auch die künstlerische Ebene entwickelt sich in einem Prozess. Die Theaterpädagogik orientiert sich demnach auch an den Faktoren Ich, Wir, Es und Globe.

Das „Was“, d. h. der Inhalt, der in einer Situation umgesetzt werden soll, ist also teilweise vorgegeben. Dies geschieht z. B. in der Form, dass Theaterpädagogen z. B. in eine Klasse kommen und mit dieser ein Stück entwickeln und zur Aufführung bringen wollen. Deshalb gibt es Phasen, in denen die Produktorientierung gewisse Notwendigkeiten vorgibt. Das „Wie“ der Umsetzung bestimmt aber auf alle Fälle die Gruppe: Welches Stück wollen sie umsetzen, wie soll der Prozess ablaufen usw. Die Theaterpädagogik setzt also auch eine gewisse Struktur, nicht aber ohne Freiräume zu belassen, die von den Individuen ausgefüllt werden können. Wie das Produkt nämlich am Ende aussieht, kann offen gelassen werden. Es werden keine Zielvorgaben von außen gesetzt und es gibt keine Bewertung. Gerade für ästhetische Erfahrungen ist das wichtig.

In diesem Zusammenhang können auch Störungen integriert werden. Sie können Auslöser für ästhetische Prozesse sein. Aber auch ansonsten ist die Theaterpädagogik geeignet, Störungen zu integrieren. Sie können Teil des Stücks werden, indem man z. B. einen „Störer“ eine dementsprechende Rolle spielen lässt oder das Thema der Störung in das Stück integriert. Die theaterpädagogische Arbeit bietet Möglichkeiten, Störungen zu integrieren, aber die Theaterpädagogik hat dafür kein Konzept.

Strukturell können zwischen der Lebendigen Lernkultur und der Theaterpädagogik auch Parallelen auf der Ebene der Hilfsregeln gefunden werden. Diese geben eine Struktur vor, ähnlich passiert das auch mit den Regeln, die die Theaterpädagogen, in meinem Verständnis, mit den Teilnehmern gemeinsam aufstellen. Sie sind aber in beiden Fällen nicht so starr, dass sie keine Freiräume mehr belassen.

Eine weitere Analogie findet sich in den Gruppenphasen. Die Gruppenphasen, die TZI beschreibt, sind denen der Theaterpädagogik ähnlich.³⁰⁸ Insgesamt ist also zu sehen, dass die Theaterpädagogik die Lebendige Lernkultur in Bezug auf Struktur und Freiräume – also eines lebendigen Ablaufs – sehr gut umsetzt.

Zusammenfassend ergibt sich daraus eine neue These:

„Der Ablauf eines theaterpädagogischen Projekts ist lebendig. Die Theaterpädagogen orientieren sich bei ihrer Planung am Prozess und am Produkt. Außerdem lassen die Leiter Freiräume, die von den Teilnehmern ausgefüllt werden können. Auf der strukturellen Ebene setzt die Theaterpädagogik mit ihrem Verständnis von Regeln und ihrer Vorstellung von Gruppenphasen ähnliche Strukturen um, wie die TZI das in Form der Hilfsregeln und ihrer Vorstellung von Gruppenphasen tut. Die Störungen können Auslöser für ästhetische Erfahrungen sein oder in das Stück integriert werden.“

In der aktuellen Bildungsdiskussion wird eine neue Lernkultur gefordert. Theaterpädagogik setzt eine neue – lebendige - Lernkultur um. Dies kann zusammenfassend festgestellt werden. Doch obwohl ich viele Stellen finden konnte, an denen die Theaterpädagogik die Lebendige Lernkultur im Sinne der TZI umsetzt, darf das nicht zu einer Verabsolutierung führen. In den Beschreibungen handelt es sich immer um ideelle Situationen. Die Theaterpädagogik ist theoretisch so dargestellt, wie sie sich gestalten soll. In der Praxis kann das ganz anders aussehen. Wenn die zentralen Punkte des Konzepts der Theaterpädagogik nicht umgesetzt werden, dann lässt sich auch keine lebendige Lernkultur realisieren. Selbst wenn die Theaterpädagogen nach diesem Konzept arbeiten, ist nicht gewährleistet, dass sie damit nicht auch an verschiedenen Stellen scheitern. Wichtig ist aber das Potential der Theaterpädagogik zu sehen, das sie für die Umsetzung einer lebendigen Lernkultur hat.

Am Idealsten wäre die Kombination der beiden Konzepte. Das heißt, nicht nur zu überlegen, ob die Theaterpädagogik eine lebendige Lernkultur herstellt, sondern die Konzepte im Sinne meines Kapitels 4.2 miteinander zu verknüpfen und damit die lebendige Lernkultur noch konsequenter zu realisieren und gleichzeitig der Theaterpädagogik eine pädagogische Haltung zu geben.

Nach dieser theoretischen Auseinandersetzung möchte ich meine Arbeit im Folgenden Kapitel der Praxis stellen und versuchen, die zehn Thesen zur Zusammenfügung von Theaterpädagogik und lebendiger Lernkultur anhand praktischer Beispiele zu illustrieren.

³⁰⁸ Siehe dazu: für die Theaterpädagogik, Kapitel 2.5.3 meiner Arbeit unter Gruppenphasen und für die Lebendige Lernkultur, Kapitel 3.2.1 meiner Arbeit unter Gruppe

„Bor‘ das ist ganz aufregent [sic] MORGEN Führen wir die aufführung [sic] vor, dass ist ganz aufregent [sic]
Wir haben auch ganz gut und fest geübt. Es kann ruhig auf mich oder uns zukommen!“³⁰⁹

5. Illustrationen aus der Praxis

Meine Arbeit bezog sich bis jetzt auf theoretische Überlegungen. Da ich aber auch praktisch als Theaterpädagogin arbeite, interessiert mich der Praxisbezug in besonderem Maße. Ich werde zwar keine vollständige Untersuchung durchführen, möchte aber dennoch ein Projekt aus der Praxis vorstellen und anhand dessen meine theoretischen Überlegungen mit der Praxis konfrontieren. Dazu werde ich versuchen, die zehn Thesen des vorangegangenen Kapitels, die beschreiben, inwiefern die Theaterpädagogik eine lebendige Lernkultur realisiert, anhand von Beobachtungsprotokollen, die durch teilnehmende Beobachtung entstanden sind, zu illustrieren. Finde ich Beispiele für diese Thesen – oder finde ich keine? Wie setzen sich diese Thesen in der Praxis um und wo sind die Grenzen der Möglichkeiten eines theaterpädagogischen Projekts in diesem Sinne zu finden?

Für die Beantwortung dieser Fragen beschreibe ich zunächst das theaterpädagogische Projekt, das ich als Grundlage verwende (5.1). Außerdem gehe ich auf die wissenschaftliche Methode der teilnehmenden Beobachtung ein (5.2). Dies allerdings nur kurz und um zu verdeutlichen, wie die teilnehmende Beobachtung in meinem Projekt zum Einsatz kam. Eine ausführlichere Auseinandersetzung mit der Methodologie erfolgt dabei nicht, da es mir in erster Linie um „erste Erkundungen“ des Feldes geht. Eine mögliche, sich anschließende Forschungsarbeit, würde einen ausführlicheren Methodenteil beinhalten.

In der Konfrontation meiner theoretischen Überlegungen mit der Praxis, habe ich versucht zu jeder der zehn Thesen ein Beispiel in den Beobachtungsprotokollen zu finden, welches Aspekte der theoretischen These illustriert (5.3). Einzelne Thesen können auf diese Weise ausführlich illustriert werden, im Zusammenhang mit anderen kann teilweise keine praktische Illustration geleistet werden. In der Zusammenfassung (5.4) versuche ich die wichtigsten Erkenntnisse aus der Praxis noch einmal zu präzisieren.

5.1 Projektbeschreibung

Das folgende theaterpädagogische Projekt hat im Rahmen eines größeren Praxisforschungsprojekts stattgefunden. Diesen Kontext möchte ich kurz erläutern:

³⁰⁹ Niederschrift eines Kindes im Projekttagbuch zur Theater-Projektwoche

Das „Praxisforschungsprojekt – Leben lernen“ mit dem Untertitel „Woher wir kommen, wohin wir gehen“ wird von dem kulturpädagogischen Verein „Spielen in der Stadt e. V.“ und dem „Institut für Angewandte Kulturelle Bildung e. V.“ in Kooperation mit verschiedenen Schulen durchgeführt. Vorhaben des Projektes ist die

„Entwicklung, Durchführung, Untersuchung und Darstellung von Bildungsprozessen und Kooperationsstrukturen in kulturpädagogischen Modellprojekten zusammen mit Kindern und Jugendlichen, an der Schnittstelle von Kulturpädagogik, Jugendhilfe und Schule, im Hinblick auf eine zukünftige ganzheitliche Ganztagesbildung.“³¹⁰

Das Projekt ist im September 2006 gestartet und dauert über einen Zeitraum von zwei Jahren bis August 2008. An zwei Partnerschulen werden sowohl Projektwochen als auch kontinuierlich Projektstunden im Klassenverband oder in Freiwilligengruppen zum Thema Tanz, Theater und Film durchgeführt. Die Resultate der Arbeit werden regelmäßig in Aufführungen präsentiert. Die Arbeit wird wissenschaftlich begleitet, in Kooperation mit verschiedenen Universitäten mit dem Ziel der Darstellung von Bildungsprozessen und Kooperationsstrukturen. Zwischen September 2005 und August 2006 fand die Testphase des Projekts statt. Im Rahmen dieser wurden bereits Projektwochen und kontinuierliche Projektstunden durchgeführt, um in diesem Zusammenhang Methoden und Verfahren der Untersuchung zu testen.

Damit war es mir möglich eine Projektwoche als Theaterpädagogin³¹¹ zusammen mit einem Tanzpädagogen in einer vierten Klasse einer Grundschule durchzuführen. Obwohl ich das Projekt zusammen mit einem Tanzpädagogen mit Schwerpunkt „Kreativer Tanz“ durchgeführt habe, war es in meinem Verständnis immer noch ein theaterpädagogisches Projekt. Tanz verstehe ich in diesem Zusammenhang als eine Darstellungsform des Theaters, die gerade für Kinder sehr gut geeignet ist. Der Schwerpunkt des Tanztheaterprojekts lag auf einer körperorientierten Arbeit, bei der viel Musik eingesetzt wurde. Nach meinen Erfahrungen bekommen die Kinder über diese Art zu arbeiten leichter einen Zugang zu Figuren und ihren Gefühlen als über das reine Sprechtheater. Da wir das Genre „Sprechtheater“ aber auch nicht vollkommen ausschließen, erweitern sich so die Zugangsmöglichkeiten zu einem Thema.

Die Projektwoche fand im Mai des Jahres 2006 statt. Sie begann mit einer Projektvorstellung von zwei Schulstunden für die Klasse im Vorlauf des Projekts. Außerdem erhielten die Schüler einen Eingangsfragebogen von uns, in dem wir sie zu ihren Erwartungen für die Projektwoche befragten und ihnen Themenvorschläge machten, unter denen sie drei ankreuzen

³¹⁰ Für weitere Informationen siehe dazu: www.spielen-in-der-stadt.de und www.iakb.de

³¹¹ Ich arbeite seit mehreren Jahren in theaterpädagogischen Projekten mit Kindern und teilweise auch mit Erwachsenen. Die Expertise dazu erwarb ich in einer einjährigen Regieausbildung mit dem Schwerpunkt „Regie mit Amateuren“ und in meiner nunmehr achtjährigen Laufbahn als professionelle Improvisationstheaterspielerin. Außerdem habe ich mich in zahlreichen anderen Fortbildungen zu verschiedenen Themen des Theaters weitergebildet.

konnten. Die Themenvorschläge hatten wir aus unseren vorangegangenen Erfahrungen mit Grundschulklassen entwickelt. Mögliche Themen waren z. B. „Stars“, „Familie“, „Schule“, „Urlaub“ und „Freizeit“. Außerdem konnten die Kinder auch noch eigene Themenvorschläge ergänzen.

Während der Projektwoche arbeiteten wir von Montag bis Freitag jeweils den ganzen Schultvormittag von acht bis dreizehn Uhr. Am Samstag fand eine Abschlussschau für alle Eltern und Bekannten statt. Am darauf folgenden Montag führten wir das Ergebnis der Projektwoche in zwei Aufführungen den restlichen Schülern der Grundschule vor. Parallel zu unserer Projektwoche fand eine zweite Projektwoche mit einer anderen vierten Klasse derselben Schule statt.

Aus den Eingangsfragebögen ergab sich als meistgewähltes Thema „Freundschaft“ (15 von 22 Kindern stimmten dafür). Anhand der Auseinandersetzung mit diesem Thema sollte im Laufe der Woche eine Eigenproduktion entwickelt werden, die am Samstag zur Aufführung kommen sollte. Insgesamt hatten wir eine klare Vorstellung davon, wie wir mit den Kindern arbeiten wollten. Sie sollten von uns zunächst theatrale und tänzerische Techniken vermittelt bekommen. Mit diesen Techniken, die wir schon mit dem Thema Freundschaft in Zusammenhang brachten, sollten sich die Kinder größtenteils eigenständig mit dem Thema Freundschaft auseinandersetzen und eine Geschichte entwickeln, die wir dann in einem gemeinsamen Prozess zur Aufführung fixieren wollten. Abgesehen von dieser „Grobplanung“ gestalteten wir die einzelnen Tage immer erst aus der Reflexion des vorangegangenen Tages.

Die Klasse bestand aus zweiundzwanzig Schülern, darunter elf Mädchen und elf Jungen. Die Lehrerin nahm die ganze Woche an dem Projekt teil und tat dies auch zunehmend aktiv. Im Vorlauf des Projekts verständigten wir uns in einer gemeinsamen Besprechung mit ihr über Erwartungen, Vorgehen und Ziele der Projektwoche. Außerdem schilderte sie uns Eindrücke von der Klasse, mit der sie zu diesem Zeitpunkt schon mehr als eineinhalb Jahre arbeitete. Es schien, als sei sie eine engagierte Lehrerin, die einen guten Kontakt zu ihrer Klasse hatte. Die Klasse selber schilderte sie größtenteils als kooperativ und engagiert. Von zwei Schülern berichtete sie, dass sie eher Außenseiterpositionen in der Klasse hätten. Während der Projektwoche besprachen wir uns jeden Tag mit der Lehrerin in einer dreiviertelstündigen Nachbesprechung.

Außer den beiden leitenden Tanz- und Theaterpädagogen, der Lehrerin und den Schülern nahm an der Projektwoche noch ein Mädchen teil, das zu dieser Zeit ihr Freiwilliges Soziales Jahr im Bereich Kultur bei „Spielen in der Stadt e. V.“ absolvierte und ihr Abschlussprojekt in Form eines Films über die Projektwoche gestaltete. Sie begleitete die Woche daher mit der Kamera. Dies tat auch noch eine Sozialpädagogik-Studentin der FH Pasing. Im Rahmen eines

Seminars fertigte sie einen Kurzfilm über die Projektwoche an. Eine andere Sozialpädagogik-Studentin der FH Pasing machte teilnehmende Beobachtung. Die beiden Studentinnen hatten sich aus der Kooperation des Praxisforschungsprojekts mit der FH Pasing gefunden und nahmen aus eigenem Interesse an dem Projekt teil. Die Beobachtungsprotokolle der teilnehmenden Beobachterin sind Grundlage des Kapitels 5.3.

Bevor ich aber näher auf die teilnehmende Beobachtung eingehe, möchte ich zur besseren Verständlichkeit des Konzepts der Projektwoche den Ablauf auf die beschriebenen theaterpädagogischen Methoden des Kapitels 2.5.3 rückbeziehen. Anschließend werde ich den genauen Ablauf der Projektwoche in Stichpunkten schildern.

Im Sinne der beschriebenen Phasen eines Projekts gestaltete sich die Projektwoche am Anfang mit Kennenlernspielen. Es folgten Übungen, die an das Theater heranführen sollten. Die dritte Phase bezog sich auf die Auseinandersetzung mit dem Thema in Kombination mit den gemachten Übungen. Anschließend wurden die Improvisationen zu einem Stück fixiert und zur Aufführung gebracht. Mit der zweiten und dritten Aufführung wurde das Projekt zum Abschluss gebracht. Teilweise vermischten oder wiederholten die Phasen sich auch. Insgesamt war das Projekt in den ersten Tagen mehr prozessorientiert, d. h. was passierte, wurde aufgegriffen, im zweiten Teil der Woche mussten wir produktorientierter arbeiten, um eine Aufführung realisieren zu können.

Das Thema Freundschaft wurde aus den Fragebögen entwickelt. Über diese Vorgehensweise lässt sich streiten, weil schließlich nur fünfzehn von zweiundzwanzig Kindern das Thema gewählt haben. Gleichzeitig haben wir aber möglichst offene Themen gewählt, damit jedes Kind eine Chance hat, seinen eigenen Zugang zum Thema zu finden. Die Erfahrung hat bisher gezeigt, dass die vollkommene Offenheit bezüglich des Themas in einer Projektwoche zu schwierigen Situationen führen kann. Damit ist gemeint, dass man sich am Anfang der Woche auf kein Thema einigt, sondern offen lässt, was sich im Laufe der Woche entwickelt. Dies hat in diesem sehr kurzen Projektzeitraum dazu geführt, dass die Themen so vielfältig wurden, dass sie nicht mehr in einer Aufführung zu integrieren waren und wir deshalb während der Woche selektieren mussten. Themen wie „Freundschaft“ geben einen Rahmen vor, der zu bewältigen ist und trotzdem noch genügend Freiraum für die Integration verschiedenster Ideen lässt. Freundschaft sollte als Thema auch die anderen „Themen“ mitintegrieren. Der Sachauftrag, der in das Thema hineinwirkte, war die Entwicklung einer Eigenproduktion zum Thema Freundschaft bis zum Ende der Woche. Außerdem haben sich dann auch noch Gruppenthemen gezeigt, wie das Verhältnis von Mädchen und Jungen oder individuelle Themen, wie die Schwierigkeit der Integration eines Jungen. In der Auseinandersetzung mit der Theorie ist mir aber bewusst geworden, dass die klare Themenformulierung im Rahmen einer Projekt-

woche eine sehr schwierige Angelegenheit ist und von uns auch teilweise vernachlässigt wurde. Eine klare Themenformulierung würde bedeuten, das Thema im Zusammenspiel des Inhalts „Freundschaft“ und der Interessen der Schüler zu formulieren.

Weiterhin haben wir konzeptionell versucht, das Projekt im Sinne einer Dialektik zwischen Pädagogik und Ästhetik, wie ich es unter 2.4. dargestellt habe, zu gestalten. Ziel des Projekts war also nicht gewisse Kompetenzen zu vermitteln, sondern Erfahrungsräume für die Schüler der Klasse zu schaffen, die jeder nach seinen individuellen Möglichkeiten nutzen konnte. Als Leiter fühlten wir uns dafür zuständig, das Potential der Gruppe lebendig zu machen.

Außerdem haben wir immer wieder Reflexionsrunden eingebaut, in denen die Kinder ihre gemachten Erfahrungen besprechen konnten. In der Auseinandersetzung mit der Theorie ist mir aber auch bewusst geworden, dass diese gerade in Bezug auf ästhetische Erfahrungen noch einen größeren Raum gebrauchen könnten.

Bestandteile der einzelnen Tage

Mittwoch, 03.05.06, Projektvorstellung

- **Kennenlernspiele** (auch, damit wir dir Gruppe kennen lernen)
- **Spielpädagogische Methoden** mit theatralen Elementen
- **Bühnenübung** (drei Kinder spielen, ohne zu sprechen, ein Gefühl auf der Bühne, welches die anderen Kinder erraten sollen)
- **Reflexionsrunde** (erste Erfahrungen und Erwartungen für die Projektwoche)

Montag, 08.05.06, erster Projekttag

- **Kennenlernspiele**
- **Übungen** (Durch diese Übungen soll den Kindern ermöglicht werden, den Raum, in dem das Projekt stattfindet zu erkunden und die Wahrnehmung für den Raum und die restliche Klasse zu erweitern.)
- **Bühnenübung** (Die Kinder haben einzeln einen Bühnenauftritt. Sie sollen dabei der Klasse erzählen, wie sie heißen und was sie gerne machen und diese Handlung auch mit einer Bewegung verbinden.)
- **Erwartungsrunde** (Kinder beantworten einzeln und schriftlich Fragen auf einem Plakat und können ihre Antworten, wenn sie wollen, anschließend im Kreis allen vortragen.)
- **Ruheritual** (Dies ist eine Abfolge von Bewegungen und Geräuschen, die jeder machen kann, wenn die anderen ruhig sein sollen.)

- **Weitere Spiele und Aufwärmübungen**
- **Hauptübung** (In dieser wird mit Haltungen, Bewegungen und Gefühlen gearbeitet)
- **Vorstellung des gewählten Themas „Freundschaft“**
- **Kleingruppenarbeit** (Wir teilen die Kinder in mehrere Kleingruppen ein. In diesen sollen sie sich alleine eine kurze Szene zum Thema Freundschaft überlegen und dabei zwei geübte gegensätzliche Gefühle einbauen.)
- **Präsentation der Ergebnisse aus der Kleingruppenarbeit** (Die Kinder spielen sich die erarbeiteten Szenen gegenseitig vor. Außerdem gibt es zu jedem Auftritt Feedback von den Zuschauern und die Schauspieler selbst können sich zu ihren gemachten Erfahrungen äußern.)
- **Abschlussrunde** (Die Kinder erzählen, wie es ihnen geht, was ihnen gut oder nicht gut gefallen hat)
- **Einführung des Projektstagebuchs** (Jeden Tag bekommen die Kinder von uns einen leeren Zettel, auf dem sie zu Hause ihre gemachten Erfahrungen und Erlebnisse aufschreiben können. Wenn sie wollen, können sie uns am Ende des Projekts die Zettel zum Kopieren überlassen.)
- **Abschlussritual** (Klangherz)

Dienstag, 09.05.06, zweiter Projekttag

- **Anfangsritual** (ein Lied, das die Klasse jeden Morgen singt, ergänzen wir mit Bewegungen)
- **Morgenrunde** (Die Kinder können erzählen, was ihnen vom Vortag in Erinnerung geblieben ist und was sie sonst noch zu erzählen haben, wir erzählen ihnen, was an diesem Tag passieren soll.)
- **Regelrunde** (bezogen auf die Erwartungen der einzelnen Kinder, soll sich die Klasse Regeln überlegen, die für die Woche gelten sollen und die die verschiedenen Erwartungen an die Woche möglichst erfüllen können)
- **Warm up**
- **Übungen** (Spiegeln, aufeinander zugehen mit Augenkontakt, Gleichgewichtsübung)
- **Spiel**
- **Kleingruppenarbeit** (Die Klasse wird von uns in drei Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe soll sich wieder eine kleine Szene zum Thema Freundschaft überlegen. Zusätzlich soll jede Gruppe Elemente aus einer der drei Übungen in die Szene einbauen.)

- **Präsentation der Ergebnisse aus der Kleingruppenarbeit** (mit Feedback und Reflexion)
- **Spiel**
- **Projekttagbuch** (An diesem Tag bekommen die Kinder schon während des Vormittags Gelegenheit in ihr Projekttagbuch zu schreiben)
- **Abschlussritual**

Mittwoch, 10.05.06, dritter Projekttag

- **Anfangsritual**
- **Morgenrunde**
- **Warm up**
- **Trageübung** (Die Kinder sind in kleine Gruppen eingeteilt. Sie haben die Aufgabe einen aus der Gruppe durch den Raum zu tragen, wie sie das machen ist ihnen überlassen.)
- **Präsentation der Trageübung**
- **Spiel** (dass sie sich wünschen)
- **Geschichten-Brainstorming** (Wir setzen uns in den Kreis und überlegen gemeinsam wie unsere Geschichte zum Thema Freundschaft aussehen soll. Dazu sollen die Kinder auch auf Elemente zurückgreifen, die wir bereits entwickelt haben, sowohl in Form von Übungen, als auch Szenen)
- **Probenphase** (Die ersten Resultate aus dem Geschichten-Brainstorming versuchen wir in zwei Gruppen umzusetzen.)
- **Entspannungsübung**
- **Abschlussrunde**

Donnerstag, 11.05.06, vierter Projekttag

- **Anfangsritual**
- **Struktur der Geschichte** (Aus den Ideen zur Geschichte haben wir (die Leiter) versucht die Hauptideen heraus zu filtern und sie in eine Geschichtenstruktur zu bringen, die auch dramaturgisch funktioniert. Diese Struktur haben wir der Klasse anhand einer Spannungskurve erklärt und anschließend mit ihnen weitere Details besprochen. Die Strukturierung von unserer Seite ist aufgrund der Kürze der Zeit notwendig. Die Kin-

der nehmen diese Struktur positiv auf und wir können uns wieder der eigentlichen Theaterarbeit widmen.)

- **Warm up**
- **1.Probenphase** (In jeder Probenphase üben wir an anderen Szenen der Geschichte, teilweise auch in Kleingruppen, zwischendurch gibt es Präsentationen mit Feedback und Reflexion)
- **2.Probenphase**
- **3.Probenphase**
- **Kostümbesprechung** (Wir besprechen, welche Kostüme die Kinder bei der Aufführung tragen wollen.)
- **Abschlussritual**

Freitag, 12.05.06, fünfter Projekttag

- **Morgenrunde**
- **Warm up** (Energieritual)
- **1.Probenphase**
- **2. Probenphase**
- **Besprechung für die Aufführung am Samstag** (wie läuft der Tag ab, was müssen wir wissen...)
- **1. Durchlauf**
- **Übung** (Gordischer Knoten)
- **2. Durchlauf**
- **3. Durchlauf**
- **Abschlussrunde**

Samstag, 13.05.06, sechster Projekttag

- **Vorbereitung der Kinder** (Kostüme, Schminke, Besprechung, Warm up)
- **Generalprobe** (zusammen mit der anderen vierten Klasse, außerdem ein gemeinsames Vorspiel als Eröffnung mit der anderen Klasse eingeübt, Aufführungen in der Turnhalle mit Bühne)
- **Nachbesprechung der Generalprobe**
- **Vorbereitung der Aufführung** (Besprechung, Toi, toi, toi wünschen)
- **Aufführung**

- **Nachbesprechung der Aufführung**
- **Abschluss des Tages**

Montag, 15.05.06, siebter Projekttag

- **Vorbereitung der Kinder** (Kostüme, Schminke, Besprechung, Warm up, Toi, toi, toi wünschen)
- **Aufführung** (für alle 1. und 2. Klassen)
- **Nachbesprechung der Aufführung**
- **Vorbereitung der zweiten Aufführung**
- **Aufführung** (für alle 3. und anderen 4. Klassen)
- **Nachbesprechung der Aufführung**
- **Reflexion der Woche mit Abschlussrunde**
- **Abschied**
- **Abschiedsspiel**

Nach der Woche hatten wir noch eine Nachbesprechung mit der Lehrerin. Wir waren uns alle einig, dass die Woche sehr gut verlaufen war. Gerade im Vergleich mit anderen Projektwochen kann ich dem nur zustimmen. Es war eine der schönsten Projektwochen, die ich je geleitet habe, da man mit der Klasse sehr ernsthaft arbeiten konnte und wir trotzdem - oder gerade deshalb - auch sehr viel Spaß hatten.

Zwei Monate später kamen wir noch einmal für zwei Schulstunden in die Klasse, um das Stück wieder aufzunehmen. Den Kindern gelang es sehr schnell wieder in ihre Rollen zu finden und sie konnten sich noch an sämtliche Details der Geschichte erinnern. Beim Sommerfest der Schule konnten sie das Stück dann noch einmal zur Aufführung bringen.

5.2 Teilnehmende Beobachtung

Durch meine Arbeit im „Praxisforschungsprojekt – Leben lernen“ hatte ich nicht nur die Gelegenheit, selber ein Projekt für meine Magisterarbeit durchzuführen, sondern gleichzeitig auch eine Studentin zu gewinnen, die Interesse hatte, teilnehmende Beobachtungsprotokolle für mich anzufertigen. In einem langen Vortreffen erörterten wir meine Fragestellungen und Ideen. Zu diesem Zeitpunkt hatte ich vor allem folgende Fragestellung im Kopf: Wie gestalten sich die Begegnungen der Teilnehmer in der Projektwoche? Das mag der Grund dafür sein, dass ich in Bezug auf Begegnungen in meinen Beobachtungsprotokollen jetzt besonders viele

Anmerkungen finde. Die Beobachterin sollte vor dem Hintergrund dieser leitenden Forschungsfrage ihre Protokolle anfertigen.

Seitdem hat sich mein Verständnis von Theaterpädagogik aber durch den Gang durch die Theorie modifiziert. Wie ich es in der Projektbeschreibung teilweise schon angedeutet habe, würde ich nach diesen Erfahrungen kleine Änderungen in meiner Praxiskonzeption vornehmen. Sinnvollerweise hätte das Projekt nach meiner theoretischen Auseinandersetzung stattfinden müssen, damit die Fragestellung und das Konzept noch besser übereinstimmen würden. Aus diesen Gründen und dem befürchteten zu großen Umfang meiner Magisterarbeit habe ich mich entschieden mit dem Material eine praktische Illustrierung meiner Theorie zu versuchen und keine Fragestellung in aller Ausführlichkeit zu bearbeiten. Bevor ich aber meine theoretischen Thesen mit der Praxis konfrontiere, möchte ich die Art der Beobachtung, die stattgefunden hat, näher beschreiben.

Die Beobachtung der Studentin war eine wissenschaftliche. Ziel war es, die soziale Wirklichkeit der Klasse zu beschreiben – mit dem Hintergrund der leitenden Forschungsfrage.³¹²

„Unter einer wissenschaftlichen Beobachtung ist damit „das systematische Erfassen, Festhalten und Deuten sinnlich wahrnehmbaren Verhaltens zum Zeitpunkt seines Geschehens“ (Atteslander 1995, 87; Hervorhebung im Original) zu verstehen.“³¹³

Innerhalb der wissenschaftlichen Beobachtung gibt es viele Unterscheidungen. In meinem Fall handelte es sich um eine halbstrukturierte Beobachtung. Die Daten wurden frei notiert, die Beobachterin hatte aber ein Beobachtungsschema³¹⁴ als Orientierungszettel bei sich. Außerdem war die Beobachtung offen und nicht verdeckt. Die Kinder wussten über die Rolle der Beobachterin Bescheid. Anhand des Partizipationsgrades der Beobachterin am Geschehen kann man erkennen, ob es sich um eine teilnehmende oder nicht teilnehmende Beobachtung handelt. Im besprochenen Projekt hatte die Beobachterin ihren Schwerpunkt auf die eigentliche Beobachtung gelegt. Trotzdem war die Beobachtung aber auch teilnehmend. Die Beobachterin nahm an den sozialen Interaktionen der Gruppe auch teil.³¹⁵

Eine echte Teilnahme bezieht sich aber nicht nur auf das Mitmachen, sondern auch auf eine emotionale Bezogenheit. Dieses Verhalten zwischen Distanz und Nähe muss gelernt werden. Eine teilnehmende Beobachtung ist nur durchführbar, wenn die Beobachteten auch kooperationsbereit sind. In dem Projekt hat sich gezeigt, dass durch die Offenheit der Beobachtung

³¹² Vgl. Lamnek, Siegfried: Beobachtung. In: Hug, Theo (Hrsg.): Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis. 2001, S.265-281

³¹³ Lamnek, Siegfried, a. a. O., S.266

³¹⁴ Das Beobachtungsschema ist im Anhang zu sehen, da die Beobachterin dieses Schema auch in der späteren Darstellung der Beobachtungen verwendet hat.

³¹⁵ Vgl. Lamnek, Siegfried, a. a. O.

die Neugierde der Kinder schnell befriedigt war und man von diesem Zeitpunkt an das Gefühl hatte, die Kinder denken nicht mehr daran, dass sie beobachtet werden.

Besonders wichtig ist bei einer teilnehmenden Beobachtung auch, dass der Beobachter die Wirkung, die eine beobachtete Szene auf ihn gemacht hat, mitreflektiert, um aus der Nähe wieder in die Distanz, in den „objektiven“ Blick zu kommen.³¹⁶

Die Beobachtung fand außerdem in einem natürlichen Feld statt. Es würde sich um eine künstliche Beobachtung handeln, würde das Feld extra für die Beobachtung konstruiert werden.

Ein zentrales Problem der Beobachtung ist die Selektivität. Ein Beobachter legt bewusst oder unbewusst in seinem Wahrnehmungsfeld immer einen Schwerpunkt auf bestimmte Aspekte. Dadurch vernachlässigt er andere Bereiche. Bei der Auswertung muss das berücksichtigt werden, bzw. schon der Beobachter selber muss diesen Prozess reflektieren.

Der Beobachter muss die Ereignisse entdecken, er muss sie verarbeiten, beurteilen und niederschreiben und bei jedem dieser Schritte können Verzerrungen auftreten. Nicht nur in Bezug auf die Selektivität, sondern auch im Hinblick auf andere Faktoren lassen sich Beeinflussungen der Aufzeichnungen nicht ausschließen, wie z. B. durch Müdigkeit oder Hunger des Beobachters. Sinnliche Erfahrungen der beobachteten Person können nur indirekt wahrgenommen werden und dadurch können falsche Schlüsse gezogen werden. Das Problem von Distanz und Nähe des Beobachters ist weiterhin zentral und nicht endgültig zu lösen. Der Beobachter befindet sich im „Dazwischen“ zwischen Distanz und Nähe zum Beobachtungsfeld. Er muss zwei Rollen im Beobachtungsfeld einnehmen, die des Forschers und die des Teilnehmers. Die Qualität der Beobachtungen hängt aus den genannten Gründen stark von der Person des Beobachters ab.

Darüber hinaus ist die Beobachtung durch ihren Gegenstand limitiert. Räumlich, weil die Sinnesorgane des Menschen begrenzt sind, zeitlich, weil immer nur ein Ausschnitt der sozialen Wirklichkeit der Teilnehmer zu erfassen ist. Bei den Teilnehmern selbst, dem Gegenstand der Beobachtung, können immer nur die Verhaltensweisen erfasst werden. Die Einstellungen und Vorstellungen der Teilnehmer sind nicht zu beobachten.³¹⁷

Nach BECK und SCHOLZ muss man bei Grundschulkindern zudem besonders bedenken, dass sie zwar in derselben Gesellschaft wie Erwachsene leben, aber dennoch eine eigene Kultur ausbilden. Gleichzeitig sind die Beobachtungen, die man im Rahmen einer Institution macht, wie in meinem Fall Schule, nicht unbedingt die Ergebnisse von Kindheit, sondern die Ergeb-

³¹⁶ Vgl. Beck, Gertrud; Scholz, Gerold: Teilnehmende Beobachtung von Grundschulkindern. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. 2000, S.147-170

³¹⁷ Vgl. Lamnek, Siegfried, a. a. O.

nisse der Institution. Für den Beobachter ist es wichtig, dass er die Äußerungen und Handlungen der Kinder genauso ernst nimmt wie die von Erwachsenen.³¹⁸

Trotz der Schwierigkeiten der teilnehmenden Beobachtung habe ich mich dafür entschieden, anhand dieser Methode das Feld zu untersuchen. Die teilnehmende Beobachtung zeichnet sich durch die Nähe zu den Gegenständen aus. Für meine Fragestellung, die Frage, was im Feld „tatsächlich“ passiert, ist die teilnehmende Beobachtung eine sehr geeignete Methode. Die Lebendige Lernkultur wird in Form einer Atmosphäre sichtbar, die durch die Form der Beobachtungsprotokolle beschreibbar wird – anders scheint diese Atmosphäre schwer einholbar.

Im Vorfeld einer Beobachtung ist es wichtig einen Pretest durchzuführen und die Beobachter zu schulen. Der Pretest soll eine einheitliche Umsetzung der Beobachtung garantieren und die Methode im Feld überprüfen.³¹⁹ Dieser Pretest hat stattgefunden. Allerdings hat diesen nicht die Beobachterin durchgeführt, sondern ich selbst. Ich hatte die Gelegenheit in anderen Projekten des Praxisforschungsprojekts teilnehmende Beobachtungsprotokolle anzufertigen. Anhand meiner Erfahrungen habe ich die Studentin geschult. In diesem Zusammenhang habe ich ihr erklärt, wie ich die Beobachtungen notiert habe. Außerdem habe ich sie theoretisch auf die Schwierigkeiten der teilnehmenden Beobachtung hingewiesen und ihr wichtige Prinzipien erläutert. Die Beobachterin hatte sich auch selbst theoretisch vorgebildet. Wir diskutierten auch meine Fragestellung und ich gab ihr erste Einblicke in meine Vorstellungen von Theaterpädagogik und einer Lebendigen Lernkultur. Nicht zuletzt ließ ich sie im Rahmen dieser Schulung auch erste Beobachtungen einer gespielten Situation notieren, die wir dann im Anschluss besprachen.

In der Verarbeitung der Beobachtungen hat die Beobachterin ihre Ergebnisse in ein Beobachtungsschema eingetragen, welches im Anhang zu sehen ist. Dieses Beobachtungsschema habe ich aus dem Praxisforschungsprojekt übernommen und zu meinen Zwecken leicht modifiziert. Es besteht aus mehreren verschiedenen Kategorien. In meiner Arbeit mit den Beobachtungsprotokollen bildeten aber dann die zehn Thesen die verschiedenen Kategorien, deshalb habe ich das ursprüngliche Beobachtungsschema wieder verworfen. Außerdem forderte ich die Beobachterin auf, in zwei Spalten zwischen Beschreibungen und Interpretationen zu trennen. Dies wird in den Zitaten aus den Beobachtungsprotokollen im folgenden Teil zu sehen sein. In der Beschäftigung mit den Protokollen musste ich aber feststellen, dass die Interpretationen eher mager ausgefallen sind und teilweise auch nur erweiterte Beschreibungen sind. Auch die beschriebenen Beispiele an sich sind meistens sehr knapp beschrieben und deshalb

³¹⁸ Vgl. Beck, Gertrud; Scholz, Gerold, a. a. O.

³¹⁹ Vgl. Lamnek, Siegfried, a. a. O.

schwer zu verwerten. Diesbezüglich müsste man für eine erneute Beobachtung noch einmal über das System nachdenken.

Für meinen Praxisteil sind die Beobachtungsprotokolle dennoch zu verwenden. Da ich selbst das Projekt mitgeleitet habe, werde ich die Beobachtungen, die als solche nicht ausreichen, mit meinen persönlichen Erinnerungen ergänzen.

5.3 Praktische Beispiele

Die zehn Thesen aus Kapitel 4.3 zeigen theoretisch, welches Potential die Theaterpädagogik bietet, um eine lebendige Lernkultur zu schaffen. In diesem Kapitel möchte ich anhand dieser zehn Thesen mit der Praxis in einen Dialog treten. Ziel ist es, die Thesen zu veranschaulichen. Dazu werde ich versuchen Szenen lebendigen Lernens zu beschreiben und zu interpretieren. In der Arbeit mit den Beobachtungsprotokollen konnte ich zu manchen Thesen mehr und zu anderen weniger Beispiele finden. Da der Schwerpunkt meiner Arbeit aber im Theoretischen liegen soll, kann ich an dieser Stelle nicht alle Beispiele anführen. Ich habe mich deshalb dafür entschieden, zu jeder These nur ein Beispiel aus der Praxis darzustellen.

Die beschriebenen Szenen sind allerdings nicht immer nur Beispiel für eine These, deshalb erwähne ich auch ihr Potential bezüglich einer anderen These. Ich verweise außerdem auf Beispiele, die ich gefunden habe aber nicht verwende.

Aufgrund der fehlenden Dichte der Beschreibungen wird es teilweise auch nötig sein, die Beobachtungen mit meinen Erinnerungen an das Projekt zu ergänzen.

In Bezug auf einzelne Thesen lassen sich in diesem Zusammenhang allerdings keine Beispiele finden, die eine These vollkommen illustrieren würden. Die Thesen sprechen auf unterschiedliche Prozesse der Theaterpädagogik an und müssten für eine genaue Untersuchung weiter differenziert werden. Ich gehe aber davon aus, dass ein Beispiel pro These trotzdem einen Zugang zur Praxis eröffnen kann und das Begreifen der Theorie erhöht.

Ich habe deshalb Beispiele ausgewählt, die den Inhalt der einzelnen Thesen am deutlichsten widerspiegeln. Diese Art der Selektion ist natürlich fraglich, erschien mir aber für die Illustrierung und bezüglich des Umfangs dieses Kapitels am sinnvollsten.

Bezüglich der Vorgehensweise bei den einzelnen Punkten, werde ich zu Beginn immer die These aus Kapitel 4.3 wiederholen. Nach einer kurzen Einführung zitiere ich Stellen aus dem Beobachtungsprotokoll, die ich im Anschluss, falls nötig, unter „Zur Erläuterung“ mit meinen Erinnerungen weiter ergänze. Im anschließenden Teil der „Interpretation“ versuche ich die These in Zusammenhang mit dem Beispiel zu illustrieren. Teilweise zitiere ich dazu mehrere

Stellen aus den Beobachtungsprotokollen. Dementsprechend wird sich dieses Vorgehen wiederholen.

1. Lebendige Wertebasis

„Die lebendige Wertebasis wird in der Theaterpädagogik im Zusammenhang mit ästhetischen Bildungsprozessen, mit Prozessen zwischen Autonomie und Interdependenz, mit der Orientierung am Subjekt und dem Spiel umgesetzt. Die Theaterpädagogik hat aber keine eigene Wertebasis entwickelt.“

Wie sich theoretisch auch schon gezeigt hat, realisiert die Theaterpädagogik diesen Punkt mit am wenigstem. Deshalb konnte ich auch kein Beispiel dazu in den Beobachtungsprotokollen finden, welches diesen Punkt wirklich illustrieren könnte. Die Theaterpädagogik besitzt keine eigene Wertebasis. Ich gehe aber davon aus, dass andere Elemente der Theaterpädagogik, wie z. B. ästhetische Erfahrungen, die Werte indirekt umsetzen. Mit dieser These müsste man sich aber erst noch ausführlicher auseinandersetzen.

2. Dynamisches Gleichgewicht aller beteiligten Faktoren

„Das dynamische Gleichgewicht aller beteiligten Faktoren kann in der Theaterpädagogik umgesetzt werden. Die Theaterpädagogik beschäftigt sich mit den Einzelnen, der Gruppe, dem Lern- bzw. Theaterstoff und dem Globe, zusammengefasst im Thema. Alle Faktoren sind voneinander abhängig und können nicht vernachlässigt werden. Gleichzeitig sind sie aber nicht zur selben Zeit gleich wichtig. Es besteht eine dynamische Balance.“

Das dynamische Gleichgewicht zwischen allen beteiligten Faktoren erscheint mir in der Theaterpädagogik umgesetzt. Ich möchte dies anhand eines Beispiels von einem Jungen erläutern, der immer wieder auffiel. Dazu beziehe ich mich auf mehrere Beobachtungen:

„Beobachtung:

Zu 9. [Warm up – Chase-Kreis] Zoran lehnt an den aufgereiten [sic] Stühlen. Stefan setzt sich öfter auf die Couch.

Interpretation:

Zu 9. Er [Stefan] kann nicht lange stehen, hält es nicht aus. Ihm fehlt auch die Motivation.“³²⁰

Interpretation: In dieser Beobachtung handelt es sich um ein Beispiel für die Auffälligkeiten von Stefan. Immer wieder hat er sich eine Pause genommen. Insgesamt war zu diesem Zeitpunkt kein echtes Interesse bei ihm zu spüren.

³²⁰ Beobachtungsprotokoll vom 08.05.06, S.16

„Beobachtung:

Zu 10. [2-Ebenen-Übung] A [meint Alexander, den zweiten Leiter, auch im Folgenden so genannt] zeigt Stefan wie er sich bewegen soll.

Interpretation:

Zu 10. Stefan ist es etwas unangenehm. Er scheint den Tip [sic] aber dankbar anzunehmen und setzt es auch um.³²¹

Interpretation: Alexander, als Leiter, lenkt seine Aufmerksamkeit auf Stefan, als Einzelnen. Er geht auf Stefan direkt ein und nimmt seine Schwierigkeiten wahr. Alexander fragt Stefan nicht, was los sei, sondern hilft ihm den Sachauftrag zu bewältigen. Der Kontakt zwischen den beiden entsteht über den Sachauftrag. Das Thema wäre Stefans Art und Weise den Sachauftrag umzusetzen.

Beobachtung:

„Zu 10. [2-Ebenen-Übung] Fr. B. geht zu Stefan, holt ihn aus der Gruppe und flüstert [sic] ihm etwas zu. Später holt E [meint Elisabeth und damit mich, auch im Folgenden so genannt] Stefan aus der Gruppe. Er geht schon bald wieder in die Gruppe und macht mit. Er läuft hinter Michael, dann hinter Zoran. Er schlägt leicht mit dem Fuß gegen Zoran.

Interpretation:

Zu 10. Stefan ist ihr aufgefallen. Stefan soll erstmal zu gucken.³²²

Interpretation: Stefan fällt wieder auf. Aus dem Beobachtungsprotokoll geht nicht hervor, inwiefern Stefan auffällt. Es ist aber davon auszugehen, dass er die Übung in irgendeiner Weise gestört hat. An diesem Beispiel zeigen sich schnell die Grenzen der Möglichkeiten. Innerhalb eines Tages oder auch einer Woche kann es normalerweise nicht gelingen, dass sich eine Atmosphäre im Sinne einer lebendigen Lernkultur so stark entwickelt, dass Stefan integriert werden kann. Es können aber Erfahrungsräume für Stefan geschaffen werden, die ihn auf seinem Weg unterstützen. Dies wird sich an anderen Beispielen noch zeigen. Stefan stört andere Kinder. Frau B. (die Lehrerin) und später auch ich, nehmen Kontakt zu ihm auf. Allerdings versuchen wir beide nicht ihn über das Thema zu integrieren, sondern bitten ihn lediglich wieder besser mitzumachen. Wir versuchen damit die Störung möglichst einfach zu beseitigen. Als Stefan wieder mitmacht, schlägt er mit dem Fuß gegen Zoran. Das Eingreifen von Frau B. und mir bringt keine sichtbaren Resultate. Eine Integration über das Thema, d. h. ihn bei seiner persönlichen Umsetzung des Sachauftrags zu unterstützen, wie es Alexander im vorherigen Beispiel versucht hat, hätte vielleicht mehr bewirkt.

„Beobachtung:

Zu 12. [Präsentation] Ein Junge aus Gruppe zwei erklärt, dass Stefan den Großen spielen sollte und Stefan sich erst immer hinsetzen wollte

³²¹ Beobachtungsprotokoll vom 08.05.06, S.17

³²² Beobachtungsprotokoll vom 08.05.06, S.13

Interpretation:

Zu 12. Von dem Jungen aus, ist das nur eine Beschreibung, keine große Kritik an Stefan, es wirkt als hätten sie für sich, das Problem dann gelöst, indem Stefan den Großen gespielt hat.³²³

Zur Erläuterung: In einer Kleingruppenarbeit sollen sich die Kinder eine kurze Szene zu dem Thema Freundschaft überlegen, die sie dann den anderen Kindern vorspielen können. Stefan ist in einer Gruppe und setzt sich, trotzdem die Gruppe mitten im Proben ist, immer wieder hin. Die Gruppe lässt sich dann eine Sonderrolle für ihn einfallen. Stefan soll nicht, wie der Rest der Gruppe, einen aus dem Freundeskreis spielen, die sich viel bewegen, sondern den Eisverkäufer, einen Großen, eine erwachsene Person, die in der Szene lediglich Eis verkaufen muss. Stefan lässt sich darauf ein und ist dadurch in die Szene integriert.

Interpretation: Der Gruppe gelingt es Stefan über das Thema zu integrieren. Er musste nicht zur Teilnahme gezwungen werden, sondern die Gruppe hat sich am Prozess, d. h. an den Fähigkeiten, die Stefan mitbringt, orientiert. Die anderen Teilnehmer haben nicht versucht ihn zu verändern, sondern sie akzeptieren ihn mit seinen Schwierigkeiten (seinem Globe). Wie man in den zitierten Beobachtungen sehen kann, reflektiert die Gruppe diesen Prozess in der Nachbesprechung der Präsentation auch. Sie erzählen, dass Stefan sich erst immer hinsetzen wollte, dann aber die Rolle des Eisverkäufers übernommen hat.

Dieses Beispiel ist auch interessant in Bezug auf Lernen mit Grenzen. Stefan ist an seine Grenzen gekommen. Er konnte an der Kleingruppenarbeit nicht ganz teilnehmen. Die Gruppe hat ihm aber geholfen, diese Grenze zu überwinden, indem sie Stefan einen Vorschlag für eine Rolle gemacht hat, die er annehmen konnte. Stefans Handlungsspielraum in der Situation hat sich dadurch erweitert.

„Beobachtung:

Zu 5. [Stopptanz] Stefan sagt ihm tue der Bauch weh. Er setzt sich auf einen Tisch und ruft die Kinder heraus, die sich noch bewegen, wenn die Musik stoppt.³²⁴

Zur Erläuterung: Stopptanz ist ein Spiel, bei dem alle Kinder zu Musik tanzen. Wenn die Musik ausgeht, müssen alle an Ort und Stelle einfrieren. Stefan möchte sich „rausziehen“. Er sagt, ihm tue der Bauch weh. Anstatt ihn vollkommen aus dem Spiel auszuschließen, bieten wir ihm an, derjenige zu sein, der immer sagt, welche Kinder sich noch bewegt haben, als die Musik ausgegangen ist.

Interpretation: Die Theaterpädagogik ist ein offener Prozess, in dem es viele verschiedene Aufgaben und Möglichkeiten der Teilnahme für die Kinder gibt. Dadurch gelingt es Stefan bei der Gruppe zu halten und seine persönlichen Befindlichkeiten zu berücksichtigen. Die Besonderheit dieses Beispiels liegt in der Integration von Stefan, ohne seine persönlichen Befind-

³²³ Beobachtungsprotokoll vom 08.05.06, S.14

³²⁴ Beobachtungsprotokoll vom 10.05.06, S.21

lichkeiten zu ignorieren, weil sie vielleicht störend sind. Durch die vielen unterschiedlichen Methoden und Arbeitsprozesse in der Theaterpädagogik ist die Vielfalt der Integrationsmöglichkeiten größer, als in einem anderen Medium. Auf der Ebene der dynamischen Balance hat eine Verbindung zwischen Es und Ich stattgefunden.

„Beobachtung:

Zu 2. [Struktur der Geschichte] Stefan und Zoran reden miteinander.

Interpretation:

Zu 2. Die gemeinsame Enttäuschung, dass sie nicht Entführte sein dürfen, schweißt sie zusammen.³²⁵

Zur Erläuterung: Stefan und Zoran haben sich auch um die Rolle der Entführten beworben. Die Entscheidung darüber, wer diese Rollen bekommt, mussten die Kinder unter sich regeln. Stefan und Zoran mussten schließlich zurücktreten und sich mit einer anderen Rolle zufriedengeben.

Interpretation: Stefan die Rolle des Entführten zukommen zu lassen, wäre eine weitere Orientierung am Einzelnen gewesen, die nicht im Sinne einer Balance gewesen wäre. Das Thema orientierte sich zu diesem Zeitpunkt an der Gruppe. Enttäuschungen künstlich zu vermeiden, wäre nicht im Sinne einer lebendigen Lernkultur. Zoran und Stefan haben über die Enttäuschung ein gemeinsames Thema gefunden, dass sie miteinander in Kontakt gebracht hat.

„Beobachtung:

Zu 4. [1.Probenphase] Stefan (als Kleiner) traut sich als erstes an einen Großen heran und beginnt mit ihm zu kämpfen. Stefan sucht sich Sascha zum Gegner aus. A: Denkt nochmal [sic] daran wie wir den Kampf geübt haben. Die Kinder machen mit ausgestreckten Armen die Gleichgewichtsübung. A: Jedes Kind geht hinter denjenigen mit dem er später kämpfen wird. Stefan und Sascha beginnen zu kämpfen. Die anderen bemerken es nicht. Sie sollten anfangen, wenn sie sehen dass Stefan zu kämpfen begonnen hat. A weist die Kinder darauf hin, dass keiner den Einsatz mitbekommen hat.³²⁶

Zur Erläuterung: In einer Szene der Geschichte sollen die „Kleinen“ mit den „Großen“ zu kämpfen beginnen. Stefan beginnt als erstes und gibt damit das Zeichen für die restlichen Kinder. Diese wissen dadurch, wann sie mit dem Kämpfen beginnen sollen.

Interpretation: Dadurch entsteht wieder eine Verbindung zwischen dem Einzelnen (Stefan), der Gruppe (die anderen „Kleinen“ und „Großen“) und dem Sachauftrag, vereinigt im Thema. Die Gruppe, die Stefan ansonsten nicht so viel beachtet, muss innerhalb des Stücks die Wahrnehmung auf ihn lenken, um das Zeichen mitzubekommen. Interessant ist, dass es der Gruppe zunächst nicht gelingt, Stefan rechtzeitig wahrzunehmen. Für die Umsetzung des Sachauftrags muss ihnen die rechtzeitige Wahrnehmung dieses Zeichens aber gelingen. Im gemeinsamen Thema wird die Gruppe und Stefan damit über den Sachauftrag verbunden.

³²⁵ Beobachtungsprotokoll vom 11.05.06, S.17

³²⁶ Beobachtungsprotokoll vom 11.05.06, S.10f.

Anhand dieser Beispiele konnte illustriert werden, wie sich eine dynamische Balance aller beteiligten Faktoren realisieren lässt. Über die einzelnen Faktoren können Erfahrungsräume der Integration geschaffen werden. Die Szenen illustrieren entstehende Verbindungen zwischen Ich (Stefan) und Es. Dies gelingt z. B. wenn Alexander Stefan hilft, seinen persönlichen Bezug zum Es zu finden. Außerdem findet sich eine Verbindung zwischen Ich und Ich in der Szene zwischen Stefan und Zoran. Nicht zuletzt zeigen sich auch Szenen, die eine Verbindung zwischen Wir und Ich (Stefan) beschreiben, wie das in der letzten Szene der Fall war. Diese Verbindungen geschehen immer in Zusammenhang mit dem Thema. Außerdem liegt der Schwerpunkt immer wieder auf verschiedenen Faktoren. Allerdings werden auch schnell die Grenzen sichtbar. Der Globe, in diesem Fall der persönliche Hintergrund von Stefan hat ihn so stark geprägt, dass seine Stellung in der Klasse nicht innerhalb einer Woche zu verändern ist.

3. Berücksichtigung der realen Umgebung

„Die Theaterpädagogik kann die reale Umgebung zu einem hohen Grad berücksichtigen. Sie gestaltet sich in einem offenen Prozess, der trotz Struktur genügend Freiräume beinhaltet, die die ‚Realitäten‘ der Spieler, der Gruppe und des Theaterstoffs integrieren können. Besonders gut kann die Theaterpädagogik das im Rahmen von Eigenproduktionen umsetzen und wenn sie eine eigene Ästhetik zulässt.“

Die Berücksichtigung der realen Umgebung bezieht sich auf verschiedene Ebenen. Unter anderem ist damit angesprochen, dass die Kinder mit ihren Realitäten, d. h. mit dem, was sie können und sind, integriert werden können. In der Theaterpädagogik eröffnet sich dafür ein Raum, wenn eine eigene Ästhetik zugelassen wird. Dies zeigt sich in folgendem Beispiel.

„Beobachtung:

Zu 4. [2. Probenphase] Magdalena und Anton sitzen gefesselt in der Mitte. Andrea, Michael und Lars sitzen vorne und machen Geräusche. Andrea pfeift [sic]. Lars pfeift [sic] normal und Michael schnippt mit den Fingern. Dann hört man die Stöcke der beiden Gruppen hinter der Bühne. Sophie, Tobias und Sabine befreien die zwei Freunde.

Interpretation:

Zu 4. Andreas pfeiffen [sic] klingt nach einer Eule. Alles zusammen hört es sich super an.“³²⁷

Zur Erläuterung: Andrea, Lars und Michael haben die Rolle der Entführer. Nachdem sie Magdalena und Anton entführt, in ihr Versteck gebracht und gefesselt haben, setzen sie sich hin und halten Wache. Während den Proben hat Andrea angefangen an dieser Stelle der Geschichte mit ihrer Hand Geräusche zu erzeugen. Lars und Michael konnten auf ihre Art und Weise mit anderen passenden Geräuschen die Musikkulisse unterstützen.

³²⁷ Beobachtungsprotokoll vom 12.05.06, S.8

Interpretation: Jeder der drei Entführer hat das in die Szene eingebracht, was er konnte und dadurch haben sie eine eigene Geräuschkulisse und eine eigene Ästhetik in der Szene geschaffen. Die Freiräume, die das theaterpädagogische Projekt ihnen gelassen hat, hat diese Entwicklung möglich gemacht.

Weitere Beispiele für die Berücksichtigung der realen Umgebung finden sich beim Brainstorming zur Geschichte, bei dem die Kinder auch ihre eigenen Ideen aus ihrer Wirklichkeit einbringen konnten. Außerdem gibt es auch ein weiteres Beispiel zur Schaffung einer eigenen Ästhetik.³²⁸

4. Lernen mit Grenzen

„Die Theaterpädagogik setzt das ‚Lernen mit Grenzen‘ um, indem sie verschiedene Möglichkeiten der Reflexion schafft und die Wahrnehmungsfähigkeit der Teilnehmer erweitert. Außerdem erhöht sie das Ausdrucksrepertoire der Einzelnen und sie kann deshalb Lernräume ausleben, Grenzen wahrnehmen und Handlungsspielräume erweitern.“

Für das Lernen mit Grenzen konnte ich in den Beobachtungsprotokollen, abgesehen von dem Beispiel, dass ich schon im Zusammenhang mit dem dynamischen Gleichgewicht aller beteiligten Faktoren angesprochen habe, keine Beispiele finden. Ich sehe aber das Potential für die Umsetzung dieses Punktes in den Reflexionsrunden, in der Erweiterung der Wahrnehmungsfähigkeit und des Ausdrucksrepertoires und darin, dass die Schüler den Raum des Projekts ausleben, Grenzen wahrnehmen und ihre Handlungsspielräume erweitern können. Für die Realisierung müssten aber diese Prozesse in einem theaterpädagogischen Projekt noch mehr fokussiert und intensiviert werden.

Im Kapitel 2.2.2 habe ich allerdings ein Beispiel beschrieben, dass diesen Aspekt einer lebendigen Lernkultur illustrieren kann. Die besprochene Szene handelte von Michael, der den Chef einer Entführerbande spielen sollte, dies aber nicht umsetzen konnte und deshalb einen ängstlichen Entführer gespielt hat. Diese Szene hat sich auch in der besprochenen Projektwoche ereignet. Da zu diesem Zeitpunkt allerdings in Kleingruppen gearbeitet wurde, war die teilnehmende Beobachterin nicht anwesend. Sie beobachtete zu der Zeit eine andere Kleingruppe. Ich habe das Beispiel deshalb aus meiner Erinnerung niedergeschrieben. Für das „Lernen mit Grenzen“ finde ich es illustrierend, weil Michael an seine Grenzen gestoßen ist. Er wollte den Chef der Entführerbande spielen, konnte diese Rolle aber nicht umsetzen. Innerhalb der Eigenproduktion ließ sich aber eine andere Möglichkeit, einen Entführer zu spielen, für Mi-

³²⁸ Siehe dazu: Beobachtungsprotokoll vom 10.05.06, S.8-11 und Beobachtungsprotokoll vom 11.05.06, S.12

chael finden. Mit der Rolle des ängstlichen Entführers hat er seine Grenzen überschritten und seinen Handlungsspielraum erweitert.

5. Sichtbarer Leiter

„Der Theaterpädagoge ist ein sichtbarer Leiter, weil er sich am Prozess beteiligt, indem er ihn leitend anhand der Faktoren Ich, Wir, Es und Globe strukturiert und sich teilnehmend von den Impulsen der Teilnehmer leiten lässt. Vertrauensvolle Beziehungen sind wünschenswert.“

Ein interessantes Beispiel für einen sichtbaren Leiter entstand in der Projektwoche anhand des Themas „Mädchen/Jungen“. Schon am ersten Projekttag hat sich dieses Thema als aktuelles „Gruppenthema“ der Klasse gezeigt. Wir haben als Leiter darauf reagiert und uns von den Impulsen der Gruppe leiten lassen:

„Beobachtung:

Zu 2. [Namensrufspiel] E merkt an, dass möglichst alle Kinder miteinbezogen werden sollen und Jungen mit Mädchen sich auch mischen sollen.

Interpretation:

Zu 2. Die Mädchen haben erst Hemmungen einen Jungen zu sich zu rufen und umgekehrt. Als E. dies aber klar benennt und fordert, scheint es kein Tabu mehr zu sein.“³²⁹

Interpretation: Während das Spiel läuft, fällt mir auf, dass die Mädchen nur Mädchen und die Jungen nur Jungen zu sich rufen. Ich lasse mich von diesem Impuls leiten und fordere die Gruppe auf, sich auch gegengeschlechtlich aufzurufen. Durch meine Aufforderung motiviere ich die Kinder zu diesem Tun und eröffne ihnen dadurch einen neuen Erfahrungsraum.

„Beobachtung:

Zu 2. [Namensrufspiel] Sylvia hat einen Jungen (Lars) zu sich gerufen. Die Beiden stehen einen halben Meter weit auseinander.

Interpretation:

Zu 2. Dadurch hat Lars keine Chance Sylvia zurück zu halten. Sylvia läuft weg.

Beobachtung:

Zu 2. E. meint er könne sie sich wieder zurückholen. Lars ruft Sylvia zurück. Die Beiden stehen etwas weiter beieinander.

Interpretation:

Zu 2. Er freut sich scheinbar den Fehler wieder gutmachen zu können. Sie stehen jedoch immer noch zu weit auseinander, so dass Lars gleich wieder wegläuft.“³³⁰

Zur Erläuterung: In dem Spiel stehen alle Kinder im Kreis. Zwei Kinder stehen immer sehr nah beieinander und bilden ein Paar. Ein Kind steht alleine und versucht sich einen Partner herzurufen. Der Gerufene muss so schnell wie möglich zu seinem Rufer rennen, weil ihn sonst sein Partner aufhält. Lars und Sylvia wollen sich nicht berühren und stehen deshalb so weit auseinander, dass Lars Sylvia nicht schnell genug halten kann, als diese weggerufen wird.

³²⁹ Beobachtungsprotokoll vom 08.05.06, S.6

³³⁰ Beobachtungsprotokoll vom 08.05.06, S.6

Als ich sie zu einer zweiten Chance ermuntere, scheitern sie wieder, aber sie stehen schon ein Stück näher beisammen.

Interpretation: Auch hier zeigen sich wieder Berührungängste zwischen Mädchen und Jungen. Diese können auch nicht innerhalb einer Übung überwunden werden, aber durch die Intensität die die Kinder in das Spiel legen, vergessen sie das Thema für einen Moment und haben dadurch die Chance, eine neue Erfahrung zu machen. Als Leiter nehme ich das wahr und versuche durch meine Aufforderung, sich eine zweite Chance zu holen, das Spiel zu intensivieren.

„Beobachtung:

Zu 3. [Erwartungsrunde] Die Jungen sitzen alle auf der rechten Seite durcheinander. Die Mädchen in einer ordentlichen Reihe auf der linken Seite.“³³¹

Interpretation: Auch in diesem Beispiel zeigt sich das „Mädchen/Jungen“ Thema wieder. Das Namensrufspiel hat den Kindern zwar neue Erfahrungen beschert, kann aber nicht sofort das ganze Beziehungsgefüge verändern.

„Beobachtung:

Zu 5. [Übungen] E fragt wie es den Kindern mit fremden Partner gegangen ist. Katja fand es erst blöd mit einem Jungen zu machen, dann hätte es aber Spaß gemacht. Christian meint dazu, es wäre „dann doch nicht so schlimm gewesen.“

Beobachtung:

Zu 5. Sylvia: „Ich war jetzt zwar nicht mit einem Jungen, aber ich glaub nicht das es so schlimm ist, ist ja auch nur ein Mensch.“

Interpretation:

Zu 5. Sehr amüsant.“³³²

Zur Erläuterung: Für eine Zweier-Übung geben wir die Konstellationen vor. Teilweise bilden wir bewusst gegengeschlechtliche Paare. Manche Kinder beschwerten sich darüber. Wir geben zur Antwort, dass die Konstellationen rein zufällig gewählt seien. Bei der Reflexion der Übungen frage ich die Kinder, wie die Mischungen für sie waren.

Interpretation: Als Leiter greife ich das Thema noch mal auf und schaffe einen erneuten Erfahrungsraum. Die Kinder machen durchweg positive Erfahrungen.

„Beobachtung:

Zu 9. [Kleingruppenarbeit] Es beginnt eine kurze Diskussion, ob sich auch Jungen und Mädchen umarmen. Anton meint auf Widerstand einiger: „Die paar Sekunden, echt.“ Als die Jungen ihn auffordern, er solle es machen sagt Anton: „Ja ich war gestern schon mit einem Mädchen.“ Sylvia nimmt sich ein Mädchen und macht vor wie ein Mädchen und ein Junge sich umarmen können, so dass es nicht „schlimm“ ist.

Interpretation:

Zu 9. Eine angeregte Diskussion entsteht.“³³³

Interpretation: Das Auftauchen des Themas „Mädchen/Jungen“ bestätigt, dass es in der Gruppe eine Rolle spielt. Das Thema hat sich für die Kinder zwar nach ihren bisherigen Er-

³³¹ Beobachtungsprotokoll vom 08.05.06, S.6

³³² Beobachtungsprotokoll vom 09.05.06, S.6f.

³³³ Beobachtungsprotokoll vom 09.05.06, S.7

fahrungen noch nicht erledigt, aber sie werden in der Kleingruppenarbeit davon angeregt und setzen sich damit auseinander.

Dieses Beispiel ist auch interessant im Sinne von ästhetischen Erfahrungen und einer lebendigen Wertebasis. Die Kinder können hier eine ästhetische Erfahrung machen, weil sie von einem Thema berührt sind und sich damit auseinandersetzen.

„Beobachtung:

Zu 4. [Trageübung] E schickt immer eine Gruppe in eine Ecke des Klassenzimmers. Stephanie ist in ihrer Gruppe das einzige Mädchen. Sie sagt: „Oh nein.“ E sagt, dass das ein reines Zufallsprinzip ist.“

Beobachtung:

Zu 4. Die Gruppe Christian spielt mit einem Socken (?) Trätzen. Stephanie spielt als einziges Mädchen mit.

Interpretation:

Zu 4. Sie haben ihre Trageübung schon fertig geübt. Stephanie ist trotzdem integriert, sie scheint sich in ihrer Gruppe doch wohl zu fühlen.“³³⁴

Zur Erläuterung: Für die Trageübung haben wir die Kinder wieder im Vorfeld in Gruppen eingeteilt. Stephanie ist als einziges Mädchen in einer Jungengruppe und beschwert sich erst einmal darüber. Erst als wir ihr erzählen, dass das Zufall ist, geht sie zu der Gruppe. Nachdem die Kleingruppe ihre Übung gemacht hat, geht Stephanie aber nicht gleich wieder zu den anderen Mädchen, sondern spielt mit ihrer Jungengruppe „Trätze“.

Interpretation: Als Leiter haben wir versucht, Stephanie einen neuen Erfahrungsraum zu eröffnen. Über die Übung ist Stephanie mit den Jungen in Kontakt gekommen, so dass sie letztendlich auch noch freiwillig länger mit der Gruppe zusammenbleibt.

„Beobachtung:

Zu 5. [Stopptanz] E: „Jetzt immer ein Mädchen und ein Junge zusammen.“ Die Kinder schreien laut: „Aaa...!“ Es ist ganz laut. Stephanie und Susanne umarmen sich fest. Alle sprechen.

Interpretation:

Zu 5. Das wollen sie nicht. Sie sind aufgeregt. Viele packen sich und halten sich fest um nicht mit dem anderen Geschlecht in Berührung zu kommen. Die Kinder sprechen wild durcheinander. Es passiert auf einmal ganz viel. Ich kann nicht so viel beobachten.“³³⁵

Interpretation: Trotzdem wir uns an den Impulsen der Gruppe orientieren, stoßen wir auch an unsere Grenzen. Die Kinder haben jetzt schon mehrere positive Erfahrungen mit dem anderen Geschlecht machen können, sie sind aber freiwillig nach wie vor nicht wirklich zum Kontakt bereit. Dies zeigt, dass eine Projektwoche in ihren Möglichkeiten sehr begrenzt ist. Außerdem stelle ich fest, dass der Anspruch, als Leiter gleichzeitig die Gruppe, die Einzelnen, das Es, den Globe und das Thema wahrzunehmen, eine schwierige Herausforderung ist. Auch wir selbst kommen diesbezüglich an unsere Grenzen. Deshalb haben wir vielleicht einzelne Impulse zu diesem Thema auch übersehen. Außerdem merke ich, dass ich als Leiter auch manchmal dazu geneigt habe, von der Gruppe zu wollen, dass sich bezüglich des „Mäd-

³³⁴ Beobachtungsprotokoll vom 10.05.06, S.5 und S.19

³³⁵ Beobachtungsprotokoll vom 10.05.06, S.6

chen/Jungen“ Themas etwas verändert. Ziel ist es aber nicht, etwas bewusst zu verändern, sondern Erfahrungsräume zu schaffen.

Das Beispiel hat das Prinzip „Sichtbarer Leiter“ etwas deutlicher gemacht. Wir haben das Gruppenthema „Mädchen/Jungen“ aufgegriffen, weil wir uns an der Gruppe orientiert haben. Hätten wir nur im Sinne des Sachauftrags agiert, wäre das unnötig gewesen. Das Prinzip des „Sichtbaren Leiters“ zeigt sich daran, dass unsere Strukturierungen immer auch die Impulse der Teilnehmer aufgegriffen haben und wir und nicht nur an Zielsetzungen, die wir gesetzt haben, orientierten.

Auch im Brainstorming zur Geschichte haben wir als Leiter hin und wieder eingegriffen. Die Kinder orientierten sich mit ihren Ideen sehr nahe am Alltag. Nach einiger Zeit haben wir die Ideen strukturiert und die Kinder damit ein Stück vom Alltag weg, hin zur Kunst geholt.³³⁶

In meinem Verständnis des „Sichtbaren Leiters“ spielt die emotionale Partizipation des Leiters auch eine wichtige Rolle. Für diese Umsetzung bietet die Theaterpädagogik bisher kein Konzept. Es wäre deshalb auch interessant, sich zu überlegen, inwiefern dieser Punkt besser realisiert werden kann.

6. Der Teilnehmer ist ein ganzheitliches Wesen

„Die Theaterpädagogik schafft eine Arbeitsatmosphäre, in der der Teilnehmer sich als ganzheitliches Wesen mit dem Theaterstoff auseinandersetzen kann (er erfährt, erfühlt und erdenkt den Theaterstoff). Auch ästhetische Erfahrungen beinhalten die körperliche, die intellektuelle und die emotionale Dimension. Der Teilnehmer muss sich aktiv am Geschehen beteiligen, weil für eine passive Teilnahme kein Raum ist. Durch die Auseinandersetzung mit der Zweideutigkeit von Zeichen können die Körpersignale der Mitmenschen besser wahrgenommen werden.“

Der Teilnehmer wird in der Theaterpädagogik als ganzheitliches Wesen gefordert. Dies möchte ich an einem Beispiel zeigen, bei dem die Kinder den Theaterstoff sowohl mit dem Körper „erfahren“, als auch mit ihren Emotionen „erfühlt“ und mit ihrem Intellekt „erdacht“ haben.

„Beobachtung:

Zu 9. [1. Probenblock] Die „Gruppe der Großen“: E: „Ihr probt jetzt erstmal alleine.“ Ein Mädchen sagt: „O Gott.“ Es beginnt eine Diskussion darüber, ob es einen Anführer geben soll. Kind: „Wer ist für ohne Anführer?“ Alle heben den Finger. E: Stellt euch im Raum auf, macht die Augen zu und denkt an das Gefühl „stark sein“ und die Bewegung ist „groß“

Interpretation:

Zu 9. Sie demonstrieren damit große und starke Muskeln. Er [ein Junge] versucht möglichst böse zu gucken. Die Kinder besprechen sich, wie alles gemacht werden soll. Sie bestimmen abwechselnd wer was und wie zu tun hat.

³³⁶ Siehe dazu: Beobachtungsprotokoll vom 10.05.06, S.13f.

Beobachtung:

Zu 9. Jeder hat einen Platz im Raum. Die Kinder strecken sich, sie stampfen fest auf den Boden. Viele ziehen die Unterarme zum Körper. Sie machen große Schritte. Es sind schwere, harte Schritte zu hören.³³⁷

Zur Erläuterung: Ein Teil der Klasse spielt die „Großen“ in der Geschichte. Sie proben mit mir in einem extra Raum. Ich unterstütze sie in die Rollen hineinzufinden, lasse sie aber auch alleine besprechen, wie die Szene sich gestalten soll. Während sie proben, probieren sie verschiedene Haltungen aus, die ihren Rollen Ausdruck verleihen.

Interpretation: Die Kinder **erdenken** den Theaterstoff, indem sie darüber sprechen, ob es einen Anführer ihrer Gruppe geben soll und wie sich die Szene gestalten soll. Sie **erfühlen** den Theaterstoff: Sie erinnern sich dazu an das Gefühl, groß und stark zu sein. Dieses Gefühl haben wir uns am ersten Projekttag in einer Übung schon einmal „erspielt“. Darüber hinaus **erfahren** sie den Theaterstoff auch. Sie bewegen sich, während sie sich vorstellen, dass sie große und starke Muskeln haben. Sie strecken sich, stampfen fest auf den Boden, ziehen die Unterarme zum Körper und machen große, schwere Schritte. Sie betätigen sich ganzheitlich. Dieses Geschehen ist auch interessant im Sinne einer lebendigen Auseinandersetzung mit dem Lernstoff. Die Kinder setzen sich ganzheitlich und damit auf unterschiedlichen Ebenen mit dem Theaterstoff auseinander.

Es lässt sich auch ein Beispiel für das Verstehen der Zweideutigkeit von Zeichen finden.³³⁸

7. Innere Beteiligung

„In der Theaterpädagogik sind die Teilnehmer innerlich am Prozess beteiligt. Dies geschieht vor allem im Zusammenhang mit ästhetischen Erfahrungen, die von einer Betroffenheit der Subjekte ausgehen. Die Theaterpädagogik fordert die Spieler auf, einen eigenen Zugang zum Theaterstoff zu finden. Die Prozesse und damit auch die Lerninhalte werden wesentlich von den Teilnehmern bestimmt. Diese eigenen Gestaltungsmöglichkeiten schaffen ein echtes Interesse an den Dingen.“

Eine innere Beteiligung der Kinder ist in ihrem persönlichen Zugang zum Thema zu erahnen. Im folgenden Beispiel zeigt sich, dass die Kinder das Stück zu ihrem gemacht haben. Sie müssen nicht von außen motiviert werden, sondern wollen selbst, dass die Proben ernsthaft und konzentriert ablaufen.

„Beobachtung:

Zu 4. [1.Probenphase] Immer wieder flüstern die Kinder während der Probe. Als die Großen sich um die Kleinen versammelt haben stellen sie sich aufrecht hin und bilden einen Kreis um die Kleinen herum. Na-

³³⁷ Beobachtungsprotokoll vom 10.05.06, S.15f.

³³⁸ Siehe dazu: Beobachtungsprotokoll vom 11.05.06, S.14

tascha schnappt sich den Ball der Kleinen. Jetzt sind alle Kleinen in der Mitte und werden von den Großen getratzt.

Interpretation:

Zu 4. Sie sind sich noch nicht ganz einig und weisen die anderen immer wieder auf ihre Fehler hin.³³⁹

Interpretation: Die Kinder flüstern nicht miteinander, weil sie abgelenkt sind und sie kein Interesse an den Proben haben, sondern weil ihnen die Umsetzung des Stücks sehr wichtig ist. Sie wollen nicht, dass Fehler passieren und weisen deshalb die anderen Kinder auf solche hin. Ich werte dieses Geschehen als Zeichen dafür, dass die Kinder einen persönlichen Zugang zu dem Stück und damit zu dem Thema bekommen haben. Es ist ihr Stück, sie wollen damit auftreten und es deshalb in ihrem Sinn möglichst gut machen. Dies zeigt auch folgendes Beispiel.

„Beobachtung:

Zu 7. [3.Probenphase] Alle gehen in Position. Sie beginnen an dem Punkt, an dem Natascha den Kleinen den Ball wegschnappt. Ein paar Kinder flüstern: „Haltet doch mal die Klappe.“³⁴⁰

Interpretation: Die Kinder kümmern sich um sich selber und haben Interesse aneinander gewonnen. Sie haben begriffen, dass die Proben nur funktionieren können, wenn sich alle beteiligen. Deshalb ermahnen sie sich gegenseitig dabei „die Klappe zu halten“. Sie beteiligen sich innerlich am Thema.

Ich gehe davon aus, dass diese innere Beteiligung der Kinder gerade in Eigenproduktionen sehr stark ist. Die Klasse überlegt sich „wirklich“ ihr eigenes Stück und tritt damit auch auf.

Ein weiteres interessantes Beispiel findet sich in der unterschiedlichen Intensität, die die Kinder in die Probenarbeit legen. In manchen Phasen herrscht eine hoch konzentrierte Stimmung, in anderen kommen die Kinder an die Grenzen ihrer Konzentrationsfähigkeit. Eine innere Beteiligung ist nicht zu jeder Zeit zu erwarten, aber sie entsteht immer wieder.³⁴¹

8. Lebendige Beziehungen

„In der Theaterpädagogik findet man lebendige Beziehungen. Die verschiedenen Methoden und die verschiedenen Interaktionen, die auf verschiedenen Ebenen stattfinden, schaffen vielfältige Zugänge zu Begegnungen. Durch das gemeinsame Thema und das gemeinsame Ziel der Aufführung entsteht eine Verbindung zwischen den einzelnen Teilnehmern. Es entsteht ein Kontakt, der von den einzelnen gewollt ist. Außerdem kann ein Theaterstück nur realisiert werden, wenn sich die Spieler aufeinander einlassen.“

³³⁹ Beobachtungsprotokoll vom 11.05.06, S.10

³⁴⁰ Beobachtungsprotokoll vom 11.05.06, S.11

³⁴¹ Siehe dazu: Beobachtungsprotokoll vom 12.05.06, S.7, 9f. und 12; Beobachtungsprotokoll vom 10.05.06, S.19f.

Es ist schwierig, lebendige Beziehungen zu beschreiben, aber man findet lebendige Begegnungen in der Theaterpädagogik. Vor allem die verschiedenen Methoden und die verschiedenen Interaktionen, die in den verschiedenen Phasen eines theaterpädagogischen Projekts ihren Raum finden, stecken voller Möglichkeiten für unterschiedliche Begegnungen und bereiten damit einen Raum, in dem Beziehungen sich lebendig gestalten können. In den folgenden Beispielen möchte ich die Vielfalt der Begegnungsmöglichkeiten in der Theaterpädagogik, als Zeichen für lebendige Beziehungen, illustrieren.

„Beobachtung:

Zu 9. [Warm up – Chase – Kreis] Indem sich die Gruppe als Kreis in die Mitte bewegt und der Kreis sich verengt, sind die Kinder nah beieinander.³⁴²

Interpretation: Eine Möglichkeit sind die Spiele. Beim Chase-Kreis bilden die Kinder einen Kreis, der auch enger wird. Dadurch berühren sich die Kinder und kommen sich körperlich näher.

„Beobachtung:

Zu 12. [Präsentation] E: Was haben sie schön gemacht? Natascha lobt Sabine, dass sie sich schön und geschmeidig bewegt hat. Katja meint auch Sabine hätte elegant ausgesehen und fügt hinzu: und die anderen auch.³⁴³

Zur Erläuterung: Die Kinder haben in Kleingruppen eine Szene erarbeitet. Diese Szene präsentieren sie der restlichen Klasse. Die anderen Kinder sind aufgefordert, den Spielern Feedback zu geben.

Interpretation: Natascha und Katja loben Sabine für ihre Darbietung und kommen dadurch in Kontakt. Sie haben ein gemeinsames Thema, über das sie sich austauschen.

„Beobachtung:

Zu 10. [Präsentation] Als die Kinder sich vor die Bühne hocken entsteht so ein Halbkreis. Sylvia sitzt auf der Couch.

Interpretation:

Zu 10. Die Sitzordnung ist schön anzusehen. Trotz Sylvias Platz auf der Couch, wirkt es wie eine zusammengeschweißte Gruppe, die alle gespannt auf die Präsentation der anderen warten und natürlich auf ihre eigene.³⁴⁴

Interpretation: Dieser Kontakt unter der ganzen Gruppe ist immer wieder in Präsentationen zu beobachten. Dies sieht man an der Sitzordnung. Die Kinder sitzen nicht wie sonst, eher voneinander entfernt, sondern nah zusammen. Jedes Kind spielt eine Szene vor und jedes Kind ist auch Zuschauer. Insgesamt liegt der Fokus auf ihren Geschichten. Diese Tatsache bringt sie miteinander in Kontakt.

„Beobachtung:

Zu 4. [Trageübung] Stefans Gruppe: Stefan bückt sich. Sabines Beine liegen auf ihm. Natascha hält Sabines Oberkörper. Die anderen verteilen sich um Sabine ringsherum und helfen mit sie zu heben.

³⁴² Beobachtungsprotokoll vom 08.05.06, S.8

³⁴³ Beobachtungsprotokoll vom 08.05.06, S.10

³⁴⁴ Beobachtungsprotokoll vom 09.05.06, S.4

Zu 4. Natascha und Tobias geben sich die Hände, auf denen Michael hauptsächlich liegt. A fordert die Gruppe auf ihm ihre Idee zu zeigen. Daraufhin halten Michael und Tobias die Sabine an ihren Füßen und Beinen fest. Elfriede und Natascha halten Sabine vorne und heben ihren Oberkörper nach oben. Unter Sabines Rücken bückt sich Stefan und stützt [sic] mit seinem Rücken den von Sabine.³⁴⁵

Zur Erläuterung: Die Kleingruppen haben in der Trageübung die Aufgabe, eine Person als Statue durch den Raum zu tragen. Wie sie diese Aufgabe umsetzen, ist ihnen überlassen.

Interpretation: Die Übung ist für die Gruppe nur zu realisieren, wenn sie zusammen arbeiten. Es entstehen vor allem auf der körperlichen Ebene Begegnungen. Sabines Beine liegen auf Nicoals Rücken. Er muss Sabine halten und übernimmt damit Verantwortung für sie. Sabine hingegen muss sich auf Stefan verlassen können, wenn sie nicht verletzt werden will. Natascha und Tobias geben sich die Hände, damit sie Michael halten können. Die Kinder probieren verschiedene Möglichkeiten, eine Person zu tragen, aus und kommen darüber miteinander in Kontakt. Dieses Beispiel ist auch interessant im Sinne einer ganzheitlichen und aktiven Beteiligung.

„Beobachtung:

Zu 4. [Trageübung] Frau B. geht zu Sabines Gruppe in die Hocke und sagt, dass eine Gruppe sich beschwert habe, sie hätten abgesehen. Sie will wissen ob das stimmt. Die Gruppe sagt: Nein. Als Fr. B. wieder weggeht, schlägt Sabine vor zu sagen: Wir hatten die Idee. Elfriede sagt: Ist doch egal. Natascha: Wir haben uns überlegt eine Pyramide zu bauen.

Interpretation:

Zu 4. Als Frau B. weg ist, berät sich die Gruppe was sie sagen soll, wenn die andere Gruppe sie auf das Abgucken anspricht.³⁴⁶

Interpretation: Wie in nahezu allen Beispielen sind immer auch die Grenzen der Möglichkeiten zu entdecken. Die Kinder begegnen sich nicht nur im positiven Sinn. Es gibt auch Momente der Rivalität, wie in diesem Beispiel. Eine Gruppe beschwert sich, dass die andere von der Art und Weise, wie sie die Statue tragen, abgeschaut habe. Die andere Gruppe wehrt dies ab. Beide Gruppen grenzen sich voneinander ab. Ziel ist es, besser als die andere Gruppe zu sein. Eine Stimmung der Rivalität ist nicht im Sinne einer lebendigen Lernkultur. Der lebendigen Lernkultur widerspricht in diesem Zusammenhang aber nicht, dass die Kinder Gefühle von „besser“ und „schlechter“ haben. Entscheidend ist der Umgang mit den Rivalitätsgefühlen. In einer lebendigen Lernkultur gibt es keine standardisierten Bewertungen von außen. Wenn den Kindern das bewusst ist, werden ihre Rivalitätsgefühle weniger intensiviert. In diesem Beispiel war die Rivalität nur für diesen Augenblick Thema. Bei den Vorführungen taucht das Thema nicht mehr auf.

„Beobachtung:

Nach der Pause Zu 6. [Geschichten-Brainstorming] A: Also wenn ihr alle damit einverstanden seid, so wie es ausgesehen hat, gibt es zwei Gruppen. Sind alle damit einverstanden? Kinder rufen einzeln: „Ja.“ und „Mhm.“ A: Wer sind die beiden Gruppen? Wo und wie geht die Geschichte los?

³⁴⁵ Beobachtungsprotokoll vom 10.05.06, S.17f.

³⁴⁶ Beobachtungsprotokoll vom 10.05.06, S.21

Zu 6. Christian: Ein Böser, der sich als größter darstellen will. Eine andere Gruppe ist mutig und kämpft gegen ihn. Wo ist eigentlich egal. Wie: Ein König wird gewählt, weil er tolle Sachen verspricht.

Zu 6. Natascha: Eine Gruppe ist groß und stark. Die andere Gruppe ist ängstlich, fühlt sich nicht so wohl, wird ausgeschlossen.

Zu 6. Anton: Da spielen sie Trätze mit einem ganz teuren Ball. Der Ball geht kaputt. Eine Seite: Das hat er nicht mit Absicht gemacht. Die andere Gruppe: Du musst den Ball ersetzen.

Zu 6. Katja: Eine Gruppe ist einfach nur im Park. Die zweite Gang kommt dazu. Dann passiert etwas. Eine Gang ist cool, die andere auch.

Zu 6. Sabine: Mir hat der Vorschlag von Anton ganz gut gefallen, mit dem alten Ägypten. Gruppen sind einmal die Kinder. Sie haben sich in der Wüste oder irgendwo verlaufen. Sie werden von den Leute des Pharaos aufgespürt, weil die glauben es sind Spione. Ein netter Mensch bringt ihnen gutes Essen.

Beobachtung:

Zu 6. Sophie sagt zu Sabine: Da müsste man aber schon sagen ob man in einer anderen Zeit ist oder eine Zeitreise macht. Sabine nickt.

Interpretation:

Zu 6. Sabine versteht Sophie und stimmt ihr zu.

Beobachtung:

Zu 6. Natascha sagt sie findet den Vorschlag von zwei Gangs gut, mit dem Ball spielen. Die eher lässigere Gang nimmt den Anderen den Ball weg.

Zu 6. Stephanie sagt, sie findet es unlogisch, dass ein großer Streit entsteht wegen „Ball wegnehmen“.

Beobachtung:

Zu 6: Magdalena findet es unlogisch und meint ein Ball könne nicht so teuer sein. Theodor: Der neue WM-Ball kostet schon 120€. Magdalena: Aber mit dem spielt man nicht trätze.

Interpretation:

Zu 6. Es beginnt eine Diskussion wie teuer ein Ball sein kann. Die Kinder kommen vom eigentlichen Thema ab.³⁴⁷

Zur Erläuterung: Die Gruppe sitzt an diesem Tag schon das zweite Mal mit uns zusammen, um zu überlegen, wie die Geschichte, die aufgeführt wird, sich gestalten soll. Im ersten Teil, der hier nicht zitiert ist, bringen die Kinder sehr viele Ideen ein. Im zitierten Teil wissen sie, dass sie sich langsam entscheiden müssen.

Interpretation: Die Entwicklung des Geschichten-Brainstorming geht vom Ich zum Wir. Zuerst bringen die Kinder viele sehr unterschiedliche Ideen ein. Mit der Zeit merken sie, dass sie damit zu keinem Ergebnis kommen. Sie müssen eine gemeinsame Geschichte finden. Deshalb fangen sie an, sich aufeinander zu beziehen. Natascha spricht von einer Gruppe, die groß und stark ist und einer anderen, die klein und ängstlich ist und dafür ausgestoßen wird. Anton greift die Idee auf und ergänzt, dass die Gruppen miteinander „Trätze“ spielen könnten. Während dem Spiel machen die Kleinen den Ball kaputt, worüber die Gruppen dann in Streit geraten. Sabine greift die Idee des alten Ägypten auf, die Anton schon im ersten Teil des Geschichten-Brainstorming erwähnt hat. Natascha integriert den Vorschlag von zwei Gangs und ergänzt die Idee, dass die eine Gruppe der anderen auch den Ball wegnehmen könnte. Durch den Vorschlag von Natascha, den Ball wegzunehmen, entsteht eine angeregte Diskussion darüber, ob das als Grund für einen Streit ausreicht. In der Diskussion setzen sich die Kinder mit einem Thema auseinander und es entstehen auch dadurch Begegnungen. Dies war nur ein

³⁴⁷ Beobachtungsprotokoll vom 10.05.06, S.11-13

Auszug aus dem Geschichten-Brainstorming. Er sollte zeigen, wie sich die Begegnungen der Kinder auf dieser Ebene gestalten.³⁴⁸

„Beobachtung:

Zu 4. [1.Probenphase] Auf der Bühne: Magdalena, Christian, Sabine und Elfriede sind die Gruppe der Kleinen und Ängstlichen. Als sie einzeln auf die Bühne kommen, blicken sie sich vorsichtig, nach allen Richtungen, um. Als die Musik schneller wird begrüßen sie sich untereinander. Anton dreht innerhalb des Kreises eine Runde vor allen, um ihnen die Hand abzuklatschen. Er bleibt in der Mitte und wird als erstes getratzt. Die Gruppe der Kleinen macht sich immer kleiner und stellt sich nach und nach immer weiter in die rechte Ecke der Bühne. Sie spielen weiter Tratze.

Auf der linken Seite der Bühne stellen sich die Großen auf. Sie schubsen sich und messen ihre Kräfte untereinander. Jeder versucht an vorderster Stelle zu stehen. Dann teilt sich die Gruppe in zwei Hälften auf. Von jeder Seite schleichen sich die Großen gebückt an die kleine Gruppe heran.³⁴⁹

Interpretation: In dieser Szene lassen sich Begegnungen erkennen, die auf der szenischen Theater Ebene stattfinden. Die Kinder begrüßen sich in ihren Rollen als „Kleine“ und begegnen sich dadurch. Anschließend spielen die „Kleinen“ mit Anton in der Mitte „Tratze“. Sie müssen für die spielerische Umsetzung darauf achten, wer den Ball hat, wann sie den Ball wieder zugeworfen bekommen. Dies ist verstärkt dadurch, dass sie das Spiel pantomimisch spielen. Gleichzeitig muss ihr Kreis auch aus bühnentechnischen Gründen (die „Großen“ sollen dann den Fokus bekommen) kleiner werden. Die Umsetzung dieser beiden Aufgaben zur gleichen Zeit, erfordert eine hohe Konzentration auf die restliche Gruppe. Die „Großen“ drängeln bei ihrem Auftritt um den vorderen Platz. Dies müssen sie zum einen in ihren „Rollen“ tun, zum anderen haben sie aber als „Person“ auch noch die Aufgabe, es so zu tun, dass sich niemand dabei verletzt. Auch hier entstehen Begegnungen auf der Theater Ebene durch Wahrnehmung füreinander.

Dieses Beispiel ist auch interessant im Sinne des „Dazwischenstehens“ des Schauspielers nach HENTSCHEL und damit im Sinne von ästhetischen Erfahrungen. Außerdem könnte es auch ein Beispiel sein für das Lernen mit Grenzen. In der Szene wird die Wahrnehmungsfähigkeit der Einzelnen geschult. Eine gute Wahrnehmungsfähigkeit kann die Kinder auch in anderen Situationen dabei unterstützen, Grenzen wahrzunehmen und Handlungsspielräume auszuweiten.

„Beobachtung:

Zu 7. [3.Probenphase] Die Kinder sitzen auf der Bank. Ein Kind sagt: „I feel lo...“ Anton zählt laut: „Eins, zwei, drei!“ Dann legen ein paar Mädchen auf der Bank den Arm umeinander und singen mit Anton „I feel lonely...“ Sie wiederholen es ein paar mal.³⁵⁰

Zur Erläuterung: Diese Szene spielt sich während einer kurzen Trinkpause ab und hat mit dem eigentlichen Projektablauf nichts zu tun.

³⁴⁸ Siehe dazu: Beobachtungsprotokoll vom 10.05.06, S.8-10

³⁴⁹ Beobachtungsprotokoll vom 11.05.06, S.9f.

³⁵⁰ Beobachtungsprotokoll vom 11.05.06, S.16

Interpretation: Das Beispiel drückt aber eine gewisse Grundstimmung aus, die das Projekt begleitet hat. Die Kinder machen etwas gemeinsam und lassen sich auf die Ideen der anderen ein.

„Beobachtung:

Zu 8. [1. Durchlauf] Sascha sagt Christian, der würde den unsichtbaren Ball zu klein formen. Sylvia stimmt ihm zu. Natascha: Beim Säckchen tragen, tritt man sich auf die Füße. Christian erklärt, dass Sylvia ihm voll auf den Fuß getreten sei. Die Beiden streiten sich darum, wer es falsch gemacht hat.

Interpretation:

Zu 8. Ich habe das Gefühl, da Sylvia zuvor Christian kritisiert hat, passt es ihm ganz gut, dass ihm auch etwas einfällt, was Sylvia „falsch“ gemacht hat.“³⁵¹

Interpretation: Die Kinder haben eine Auseinandersetzung. Sie diskutieren, wer bei den Proben etwas falsch gemacht hat. Den Streit verstehe ich als ein Kennzeichen für eine lebendige Beziehung. Allerdings gilt dieses Verständnis nur, so lange das positive Wohlwollen in der Haltung gegenüber dem anderen nicht verloren geht. Christian wird für etwas kritisiert, was ihm schon öfter gesagt wurde und was er aus irgendwelchen Gründen nicht anders umsetzen kann. Er kann die Kritik nicht annehmen. Das positive Wohlwollen zwischen Sylvia und Christian geht verloren. Das Thema sind jetzt nicht mehr die Fehler der Probe, sondern sowohl Sylvia als auch Christian wollen primär in ihren Aussagen bestätigt werden. Hier zeigen sich wieder die Grenzen einer lebendigen Lernkultur.

Insgesamt hat sich aber in diesen Beispielen gezeigt, wie vielfältig die Begegnungsmöglichkeiten in einem theaterpädagogischen Projekt sind und wie lebendig die Beziehungen zwischen den Teilnehmern demzufolge werden können.

9. Lebendiger Lernstoff

„In einem theaterpädagogischen Projekt wird der Theaterstoff lebendig gemacht. Er ist Ausgangspunkt für die Entwicklung eines Stücks. Durch die subjektive Beteiligung der Teilnehmer wird der Theaterstoff zum Thema. Die Spieler setzen sich mit dem Theaterstoff auseinander, indem sie ihn mit persönlichen Emotionen, Bedeutungen, Alltagserfahrungen und persönlichen Ressourcen füllen. Sie schaffen durch diesen Prozess eine eigene theatrale Wirklichkeit.“

Ein Lernstoff wird lebendig, wenn die Kinder ihn lebendig machen. Wie das in einem theaterpädagogischen Projekt geschehen kann, möchte ich an folgendem Beispiel zeigen:

„Beobachtung:

Zu 9. [Kleingruppenarbeit] Sabine steht in der Mitte. Natascha geht auf Sabine zu. Sie umarmen sich. Dann umarmen auch die anderen aus der Gruppe nacheinander Sabine. Untereinander begrüßen sie sich durch Hand abklatschen. Sabine interveniert: „Blickkontakt!“, als sich die anderen begrüßen. A: Die Geschichte muss aufhören. Die Gruppe muss sich auch wieder trennen. Sabine steht wieder in der Mitte. Die anderen im Kreis um sie herum. Natascha umarmt Sabine und als sie sich von Sabine aus der Umarmung löst, beginnt ihr Gegenüber auf Sabine zuzugehen. Die Beiden die Sabine umarmt haben, tauschen da-

³⁵¹ Beobachtungsprotokoll vom 12.05.06, S.15

durch ihre Plätze. Sie verabschieden sich alle von Sabine. A meint sie sollen sich schon beim Hinstellen jedes Einzelnen Zeit lassen. Sabine erwähnt, dass es auch elegant sein soll. A: Jeder hat seinen eigenen Auftritt.

Natascha dreht sich auf die Bühne. Es entstehen geschmeidige, sanfte Bewegungen. Als alle im Kreis stehen, werfen sie sich einen unsichtbaren Ball, im Takt der Musik, gegenseitig zu. A: Umarmung aushalten, ganz bewusst.

Beobachtung:

Zu 10. [Präsentation] Die erste Gruppe: Die Kinder verteilen sich einzeln auf dem Rand der Bühne. Zoran und Wolfgang gehen in die Mitte, aufeinander zu. Sie kämpfen miteinander im Sinne der vorhergegangenen Gleichgewichtsübung. Dann fällt Wolfgang, passend zur Musik, flach auf den Boden. An Wolfgang's Stelle legt sich nun ein weiterer Junge mit Zoran auf gleiche Weise an. Immer wieder fällt einer hin und der nächste kämpft mit dem Sieger. Zum Schluss liegen, bis auf Stephanie, der Siegerin, alle flach auf dem Boden. Stephanie beginnt und nacheinander helfen sie sich dann wieder auf, bis alle stehen.

Tips der Zuschauer: Natascha: „Stephanie könnte den anderen mehr in die Gesichter gucken.“

Beobachtung:

Zu 10. Christian: „Stephanie sollte ein bisschen besorgt aussehen, weil ja alle verletzt sind. Aber es ist das erste mal und ich kann das auch nicht so gut.“

Interpretation:

Zu 10. Christian ist vorsichtig und vergleicht sein Können mit dem der Anderen. Er ist nachsichtig, weil er nicht glaubt es besser zu können.³⁵²

Zur Erläuterung: Die Kinder haben die Aufgabe sich in Kleingruppen eine Szene zum Thema Freundschaft zu überlegen. In der ersten Beobachtung wird der Prozess der Kleingruppenarbeit von der Gruppe beschrieben, die zusätzlich Umarmungen in die Szene einbauen sollte. In der zweiten Beobachtung wird die Präsentation einer anderen Kleingruppe beschrieben, die sich ebenfalls eine Szene zum Thema Freundschaft überlegen und zusätzlich Kampfszenen einbauen sollte. Die Zusatzaufgaben sind aus den vorangegangenen Übungen entstanden.

Interpretation: Die Kinder haben in der Kleingruppenarbeit den Theaterstoff (Freundschaft, kombiniert mit Übungen, die auf die Aufführung hinführen) mit ihren eigenen Ressourcen lebendig gemacht. Sie haben sich Bedeutungen überlegt und Emotionen in das Spiel gebracht. Mit der Präsentation tragen sie den Theaterstoff wieder in die ganze Gruppe. Der Theaterstoff wird durch das Feedback der anderen Kinder weiter abgesteckt und intensiviert. Zusammen schaffen sie eine eigene theatrale Wirklichkeit. Dieses Beispiel ist auch interessant im Sinne einer inneren Beteiligung der Kinder am Prozess und im Sinne von ästhetischen Erfahrungen.

„Beobachtung:

Zu 11. [Kostümbesprechung] Christian: Wenn wirklich welche entführt werden, sind die Entführer ja nicht die schlauesten Menschen. Einige sagen: Doch.

Interpretation:

Zu 11. Die Kinder kommen vom Thema ab. Sie diskutieren darüber ob Entführer nun klug sind oder nicht.³⁵³

Interpretation: In der Besprechung setzen sich die Kinder auch rational mit dem Theaterstoff auseinander. Der Theaterstoff hat sich inzwischen modifiziert. Die Kinder haben eine Entführerbande eingeführt, die letztendlich die beiden gegensätzlichen Gruppen (Große und Kleine) verbindet. Dieses Beispiel wäre auch interessant im Sinne der inneren Beteiligung der Kinder.

³⁵² Beobachtungsprotokoll vom 09.05.06, S.8-10

³⁵³ Beobachtungsprotokoll vom 11.05.06, S.8

Die Aufführung am Ende der Woche klappt gut. Die Kinder bekommen viel positives Feedback für ihre Inszenierung. Der Lernstoff wurde von der Klasse lebendig gemacht und realisiert sich in einer Aufführung. Das positive Erlebnis dieser Vorstellung intensiviert die gemachten Erfahrungen.

10. Lebendiger Ablauf der Lernsituation

„Der Ablauf eines theaterpädagogischen Projekts ist lebendig. Die Theaterpädagogen orientieren sich bei ihrer Planung am Prozess und am Produkt. Außerdem lassen die Leiter Freiräume, die von den Teilnehmern ausgefüllt werden können. Auf der strukturellen Ebene setzt die Theaterpädagogik mit ihrem Verständnis von Regeln und ihrer Vorstellung von Gruppenphasen ähnliche Strukturen um, wie die TZI das in Form der Hilfsregeln und ihrer Vorstellung von Gruppenphasen tut. Die Störungen können Auslöser für ästhetische Erfahrungen sein oder in das Stück integriert werden.“

Für den lebendigen Ablauf der Lernsituation habe ich in dem besprochenen theaterpädagogischen Projekt kein klares Beispiel in den Beobachtungsprotokollen gefunden. Trotzdem gehe ich davon aus, dass sich dieser Aspekt einer lebendigen Lernkultur in dieser Woche realisiert hat. Dies könnte man anhand des gesamten Prozesses, bzw. der Ablaufpläne betrachten: Es hat eine Regerunde stattgefunden. Die Projektplanung orientierte sich an den Gruppenphasen. Die Kinder hatten Freiräume, über die sie selbst bestimmen konnten. Die Leiter haben sich am Prozess und Produkt orientiert.

Es wäre für alle Punkte auch interessant anhand einzelner Methoden, bzw. Übungen eines theaterpädagogischen Projekts, Beispiele für eine lebendige Lernkultur zu suchen. Dafür müssten aber einzelnen Übungen speziell beobachtet werden. Dies wäre eine Möglichkeit für einen nächsten Gang durch die Praxis.

5.4 Zusammenfassung

In der Konfrontation der zehn Thesen mit der Praxis hat sich herausgestellt, dass für einzelne sehr illustrierende Beispiele zu finden sind und für andere nicht. Es wäre interessant, sich mit allen zehn Thesen weiter zu beschäftigen, aber der Schwerpunkt dessen, was die Theaterpädagogik umsetzt, scheint in einzelnen der Thesen zu liegen. Deshalb möchte ich in dieser Zusammenfassung eine Fokussierung auf die wichtigsten Punkte vornehmen.

Fünf der zehn Thesen konnte ich nicht sehr ausführlich oder gar nicht illustrieren. Hierbei spreche ich von der ersten These „Lebendige Wertebasis“, der dritten These „Berücksichtigung der realen Umgebung“, der vierten These „Lernen mit Grenzen“, der fünften These „Sichtbarer Leiter“ und von der zehnten These „Lebendiger Ablauf der Lernsituationen“. Die fünfte These „Sichtbarer Leiter“ habe ich zwar ausführlich illustriert, aber ich konnte nicht wirklich die Besonderheiten der Theaterpädagogik herausarbeiten, sondern eher die Besonderheiten unserer Art zu leiten. Deshalb komme ich zu dem Schluss, dass diese fünf Thesen zwar in der Theaterpädagogik realisiert werden können, aber es wurde noch nicht ausreichend deutlich, in welcher Form. Vielleicht ist das Problem, dass noch nicht klar ist, wie man ihre Umsetzung illustrieren könnte. In diesem Zusammenhang wäre es aber für eine weitere Arbeit mit den Thesen interessant, die besagten fünf Thesen noch einmal neu zu benennen, bzw. auch zu überlegen, wie ein theaterpädagogisches Projekt gestaltet werden muss, damit diese Thesen realisiert werden können.

Die anderen fünf Thesen konnten sehr viel deutlicher illustriert werden. Sie scheinen sich in der Form zu realisieren, wie sie theoretisch beschrieben wurden. Deshalb möchte ich meine Arbeit abschließend auf diese fünf Thesen fokussieren.

Eine lebendige Lernkultur wird von der Theaterpädagogik in besonderem Maße in der zweiten These „Dynamisches Gleichgewicht aller beteiligten Faktoren“ realisiert. Zwischen den vier Faktoren entstehen Verbindungen über den Sachauftrag und über das Thema. In den Beispielen war zu sehen, dass die Gruppe (Wir) einen Einzelnen (Ich) über das Thema integriert hat. Die Gruppe hat eine Rolle in der Szene für den Einzelnen gefunden. Weiterhin gab es Verbindungen zwischen „Ich“ und „Es“, z. B. in Übungen, in denen der Einzelne versucht eine Übung umzusetzen und dadurch einen Zugang zum Theater bekommt. Die einzelnen Kinder (Ich) wurden mit ihren Fähigkeiten (Globe) von der Gruppe (Wir) in das Stück (Es bzw. schon Thema) integriert. Das Thema (der Theaterstoff und das Ziel der Aufführung) schafft ein dynamisches Gleichgewicht zwischen den vier Faktoren. Besonders auf der Ebene der Integration von einzelnen Kindern scheint die Theaterpädagogik großes Potential zu bieten.

Weiterhin wird eine lebendige Lernkultur in besonderem Maße in Zusammenhang mit der sechsten These „Der Teilnehmer ist ein ganzheitliches Wesen“ geschaffen. In einem theaterpädagogischen Projekt wird ein Stück immer auf drei Ebenen bearbeitet. Die Teilnehmer „erfahren“ den Theaterstoff auf der Körperebene, sie „erfühlen“ ihn auf der emotionalen Ebene und „erdenken“ sich den Stoff auf der intellektuellen Ebene. Aus diesem Grund kann sich der Teilnehmer in einem theaterpädagogischen Projekt als ganzheitliches Wesen betätigen.

Die siebte These „Innere Beteiligung“ ist in Eigenproduktionen besonders gut umsetzbar. In diesem Fall überlegen sich die Kinder ihr eigenes Stück und dieses führen sie am Ende des

Projekts auch auf. Sie bringen ihre eigenen Gedanken, Ressourcen und Gefühle ein, entscheiden, wie die Geschichte ablaufen soll und auch bis zu einem gewissen Punkt, wie sie inszeniert wird. Dadurch schaffen sich die Kinder von Anfang an einen persönlichen Zugang zum Sachauftrag. Das Stück ist ihr eigenes. Die Motivation und die innere Beteiligung der Kinder entstehen so „von selbst“.

Für die Realisierung der achten These „Lebendige Beziehungen“ steckt in der Theaterpädagogik ebenfalls ein großes Potential. In der Theaterpädagogik finden vielfältige Begegnungen zwischen den Teilnehmern statt. Dies ist eine ideale Voraussetzung für lebendige Beziehungen. Die Begegnungen werden durch die verschiedenen Elemente der Theaterpädagogik möglich. In den Spielen können sich die Teilnehmer spielerisch begegnen und in den Übungen können sie sich gegenseitig bei der Umsetzung helfen. In einer Kleingruppenarbeit wollen die einzelnen Gruppen meistens eine gute Präsentation erarbeiten und lassen sich deshalb aufeinander ein. Wenn sich die Teilnehmer gegenseitig Feedback geben, beziehen sie sich normalerweise direkt auf die Darstellung eines Einzelnen oder der Gruppe. In den Theaterszenen braucht die Gruppe eine Wahrnehmung füreinander und dadurch kann sie sich begegnen. In den Beispielen hat sich auch gezeigt, dass die Kinder über den Theaterstoff in eine Diskussion kommen. Auch dies kann eine Form der Begegnung sein. Besonders interessant gestalten sich diese Begegnungen auch im Geschichten-Brainstorming, in welchem die Kinder merken, dass es wichtig ist, aufeinander Bezug zu nehmen.

Eine lebendige Lernkultur entsteht in der Theaterpädagogik auch hinsichtlich der neunten These „Lebendiger Lernstoff“. Der Theaterstoff, mit dem ein Stück entstehen soll, wird zum Thema im Sinne der TZI. In den Beispielen wurde das besonders in Zusammenhang mit der Kleingruppenarbeit deutlich. Die Kinder haben den Theaterstoff „Freundschaft“ mit Unterstützung aus Elementen von Übungen mit ihren eigenen Bedeutungen ausgefüllt und eine kleine Szene, in Vorarbeit auf das Gesamtstück erarbeitet. Der Lernstoff wurde so lebendig gemacht und hat sich in einer eigenen theatralen Wirklichkeit (der Szene) realisiert. In der Aufführung hat sich diese theatrale Wirklichkeit weiter intensiviert.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Theaterpädagogik eine Atmosphäre der Lebendigen Lernkultur herstellen kann. Diese Atmosphäre befindet sich aber in einem permanenten Prozess. In theaterpädagogischen Projekten ist die Lernkultur nicht immer in diesem Sinne lebendig. Die Lebendigkeit entsteht und verflüchtigt sich auch wieder. Wie ich es theoretisch auch schon besprochen habe, kann eine Lebendige Lernkultur nicht von außen hergestellt werden. Aus diesem Grund erscheint es nahe liegend, dass die Theaterpädagogik auch an ihre Grenzen kommt. Die Atmosphäre kann zwar in einem theaterpädagogischen Projekt immer von allen Mitwirkenden im Sinne einer Lebendigen Lernkultur gestaltet werden, aber ihre Rea-

lisierung ist von vielfältigen, auch unbestimmbaren Faktoren abhängig. Doch diese Phasen des „Nicht-Lebendigen“ sind auch Bestandteile einer dynamischen Balance. Wichtig ist es, sich im Prozess die Frage zu stellen, wie in so einem Fall eine lebendige Lernkultur wieder hergestellt werden kann.

6. Resümee und Ausblick

In der vorliegenden Arbeit wurde ein theaterpädagogisches Verständnis entwickelt, wie in Schulen mit Theater gearbeitet werden kann. Der Kern des Ansatzes liegt in der gesuchten Balance zwischen Pädagogik und Kunst. Dazu braucht es in theaterpädagogischen Projekten eine pädagogische Haltung, welche so offen ist, dass die Kunst ihre Eigenheiten voll entfalten kann. Dieses theaterpädagogische Verständnis ließ sich dadurch mit den Ideen einer lebendigen Lernkultur verknüpfen. Außerdem wurde durch die Formulierung und Erläuterung der zehn Punkte, die eine lebendige Lernkultur beschreiben, eine Vorstellung davon entwickelt, was eine lebendige Lernkultur auszeichnet. Die Zielsetzung, diese Bereiche so zu beschreiben, diente der Bearbeitung der Fragestellung. Die Fragestellung lautete: Kann durch theaterpädagogische Projekte an Schulen ein Beitrag zur Realisierung einer neuen – lebendigen – Lernkultur geleistet werden?

Diesbezüglich konnte festgestellt werden, dass theaterpädagogische Projekte eine lebendige Lernkultur realisieren können. Allerdings konnte das nur in Bezug auf das theaterpädagogische Verständnis dieser Arbeit festgestellt werden. Würde man die Inhalte eines theaterpädagogischen Projekts anders festlegen, müsste die Fragestellung teilweise neu diskutiert werden. Weiterhin kann eine lebendige Lernkultur in keinem Fall vollständig von außen hergestellt werden. Der Leiter eines Projekts kann lediglich Impulse für die Entwicklung einer Atmosphäre lebendigen Lernens setzen.

Durch die praktische Illustrierung hat sich gezeigt, dass ein theaterpädagogisches Projekt auf gewissen Ebenen besonders gute Möglichkeiten hat, eine lebendige Lernkultur umzusetzen. In diesem Zusammenhang muss aber auch berücksichtigt werden, dass sich das Zusammenspiel von Theaterpädagogik und einer lebendigen Lernkultur als so vielfältig erwiesen hat, dass im praktischen Teil nur einzelne Aspekte illustriert werden konnten. Eine Verallgemeinerung dahingehend, dass in diesen Bereichen, die Schwerpunkte der Möglichkeiten der Theaterpädagogik liegen, kann deshalb nur vermutet werden.

Das wesentliche Potential der Theaterpädagogik bezüglich der Realisierung einer lebendigen Lernkultur liegt in der Herstellung eines dynamischen Gleichgewichts zwischen den am Prozess beteiligten Faktoren Ich, Wir, Es und Globe durch die Bearbeitung des Themas. Außerdem können sich die Teilnehmer in einem theaterpädagogischen Projekt ganzheitlich erfahren, indem sie den Theaterstoff erfahren, erfühlen und erdenken. Im Rahmen von Eigenproduktionen kann eine innere Beteiligung besonders gut erreicht werden. Weiterhin bietet die Theaterpädagogik eine Vielfalt von Begegnungsmöglichkeiten, die wiederum lebendige Beziehungen ermöglichen. Nicht zuletzt kann auch ein lebendiger Lernstoff behandelt werden, wenn

ein sachliches Ausgangsthema von den Teilnehmern lebendig gemacht wird. In diesem Zusammenhang läge auch ein Potential für die Bearbeitung gewisser Themen aus dem Lehrplan. Das Thema „Freundschaft“, welches im vorgestellten Projekt bearbeitet wurde, ist z. B. auch Teil des Grundschullehrplans. Insgesamt ist aber der Transfer in den bzw. die Verknüpfung mit dem gewöhnlichen Schulalltag ein weiteres Thema. Eine ausführlichere Bearbeitung dieses Themas hätte allerdings den Rahmen dieser Arbeit gesprengt. Somit muss offen bleiben, inwieweit sich eine Atmosphäre lebendigen Lernens, die in theaterpädagogischen Projekten entsteht, auf den normalen Unterricht übertragen lässt. Es kann lediglich vermutet werden, dass die Erfahrungen der Lehrer und Schüler in den Projekten sich auch auf den anderen Schulalltag auswirken.

Langfristig betrachtet, kann es sich mit der vorliegenden Arbeit nur um einen ersten Ansatz auf dem Weg zu einer lebendigeren Schule handeln. Interessant wäre nach den Erfahrungen dieser Arbeit die zehn formulierten Thesen neu zu differenzieren und im Rahmen einer qualitativen Untersuchung genauer herauszufinden, wie eine lebendige Lernkultur sich in theaterpädagogischen Projekten tatsächlich gestaltet.

Besonders spannend erwies sich in der vorliegenden Arbeit das wechselseitige Verhältnis der Theaterpädagogik und einer lebendigen Lernkultur im Sinne der Themenzentrierten Interaktion. Mein ursprünglicher Anreiz für diese Arbeit lag darin, einen Beitrag zur Professionalisierung der Theaterpädagogik durch das Aufzeigen ihres Potentials bezüglich einer lebendigen Lernkultur zu leisten. Die Idee, dass die Verknüpfung der Ansätze der Themenzentrierten Interaktion und der Theaterpädagogik zweitens an pädagogischer Haltung und damit an Potential gewinnen lässt und dass die Theaterpädagogik der Themenzentrierten Interaktion Möglichkeiten für die Umsetzung einer lebendigen Lernkultur gibt, zeigt, dass in der Zusammenführung der beiden Ansätze ein bislang kaum entdecktes Potential liegt. Allerdings ginge es in dieser Verknüpfung nicht lediglich um die Addition der beiden Konzepte. Dies würde bedeuten, dass theaterpädagogisch und gleichzeitig im Sinne der Themenzentrierten Interaktion gearbeitet wird. Interessant wäre es, sich mit dem „Wie“ der Verknüpfung explizit auseinanderzusetzen. Welche Ideen einer lebendigen Lernkultur werden ohnehin in der Theaterpädagogik realisiert und welche könnte man durch Integration von bestimmten Aspekten der Themenzentrierten Interaktion verbessern?

In meiner persönlichen Praxis haben sich durch die Auseinandersetzung mit diesen Themenkomplexen bereits Überlegungen bezüglich kleinerer Veränderungen ergeben. Sie sollen meine theaterpädagogische Arbeit im Hinblick auf die Realisierung einer lebendigen Lernkultur verbessern. Ein schwieriger Punkt ist z. B. die Abwägung zwischen Prozess- und Produktorientierung innerhalb einer einzelnen Projektwoche. Aber selbst in langfristigeren Projekten

kann dieser Punkt schwierig werden. Ich habe oft festgestellt, dass verschiedene Faktoren (z. B. Zeitmangel, Vergleich mit einer anderen Klasse, die parallel Projekt hat, Ansprüche der Schule, die eigenen ästhetischen Vorstellungen und der Umgang mit Kindern, die kein echtes Interesse am Projekt entwickeln) einen gewissen Druck ausüben, der den Leiter in eine Produktorientierung hineinzwingen kann, die dem Prozess und damit den einzelnen Teilnehmern und der Gruppe nicht gerecht wird. Im Sinne einer Balance sollte man ein Kippen zugunsten einer Seite vermeiden. Diesen Aspekten möchte ich zukünftig mehr Beachtung schenken.

Im Laufe der Arbeit hat sich eine weitere Überlegung bezüglich der Gewichtung von Reflexionsrunden herauskristallisiert. Reflexionsrunden bringen immer die Gefahr mit sich, die Intensität der Körperarbeit und des Probenprozesses im Gesamten zu verlieren, indem sie sich rein auf die rationale Ebene beziehen. Gleichzeitig sind die Reflexionen aber wichtig im Sinne einer Verarbeitung und damit Nachhaltigkeit von Erfahrungen. Auf dieser Ebene erachte ich es deshalb als sinnvoll, sich mit dieser Problematik noch tiefergehend auseinanderzusetzen und nach einer angemessenen Balance zwischen Tätigkeit und Reflexion zu suchen.

Ein weiterer Kern der theaterpädagogischen Arbeit in Bezug auf eine lebendige Lernkultur liegt in der Themenfindung und -formulierung. Zum einen stellt sich die Frage, wie ein Thema, das aus der Gruppe kommt, wirklich gefunden werden kann, ohne dass man dafür zu viel Zeit verwenden muss und zum anderen erscheint es mir wichtig, für die Formulierung des Themas mehr Zeit zu verwenden. Wenn wir, wie im beschriebenen Projekt, das Thema „Freundschaft“ ermittelt haben, handelte es sich nach unserer bisherigen Vorgehensweise eigentlich lediglich um eine Ergänzung des Sachauftrags, im Sinne dessen, dass ein Stück zum Thema „Freundschaft“ entwickelt werden sollte. Damit das Thema jedoch zum Thema im Sinne einer lebendigen Lernkultur werden kann, muss es im Zusammenhang mit den Empfindungen der Teilnehmer und der Gruppe als Ganzes noch einmal neu formuliert und vielleicht sogar im Laufe eines Projekts immer wieder verändert werden.

Abschließend lässt sich feststellen, dass die theaterpädagogischen Projekte nach dem dargelegten Verständnis einen Beitrag zur Realisierung einer lebendigen Lernkultur leisten können. Besonders in der Entwicklung einer Eigenproduktion in Zusammenhang mit einem Thema und theatralischen Techniken scheint dafür ein großes Potential zu liegen.

In diesem Sinne können theaterpädagogische Konzepte entwickelt werden, die als Modelle dienen, den Bildungsort Schule durch eine Atmosphäre lebendigen Lernens zu bereichern.

Literaturverzeichnis

AISSEN-CREWETT, MEIKE: *Ästhetisch-ästhetische Erziehung: Zur Grundlegung einer Pädagogik der Künste und der Sinne*. Universität Potsdam: Potsdam, 2000.

AMANN, IRENE; BIRMELIN, ROLF; COHN, RUTH U. A.: *Erfahrungen lebendigen Lernens: Grundlagen und Arbeitsfelder der TZI*. Grünewald: Mainz, 1990 (2.Aufl.).

ARNOLD, ROLF; SCHÜBLER, INGEBORG: *Wandel der Lernkulturen: Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt, 1998.

BECK, GERTRUD; SCHOLZ, GEROLD: Teilnehmende Beobachtung von Grundschulkindern. In: HEINZEL, FRIEDERIKE (HRSG.): *Methoden der Kindheitsforschung: Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Juventa Verlag: Weinheim, München, 2000, S.147-170.

BEHR-HEINTZE, ANDREA; LIPSKI, JENS: *Schulkooperationen: Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Partnern. Ein Forschungsbericht des DJI*. Wochenschau Verlag: Schwalbach, 2005.

BELGRAD, JÜRGEN (HRSG.): *TheaterSpiel: Ästhetik des Schul- und Amateurtheaters*. Baltmannsweiler Schneider Verlag: Hohengehren, 1997.

BIELENBERG, INA: Im Doppelpack zum Bildungserfolg: Schule und Jugendkulturarbeit in Kooperation. In: BKJ (BUNDESVEREINIGUNG KULTURELLE JUGENDBILDUNG) (HRSG.): *Kultur leben lernen: Bildungswirkungen und Bildungsauftrag der Kinder- und Jugendkulturarbeit*. topprint: Remscheid, 2002, S.275-278.

BKJ (BUNDESVEREINIGUNG KULTURELLE JUGENDBILDUNG) (HRSG.): *Ästhetik in der kulturellen Bildung: Aufwachsen zwischen Kunst und Kommerz*. topprint: Remscheid, 1997.

BKJ (BUNDESVEREINIGUNG KULTURELLE JUGENDBILDUNG) (HRSG.): *Kultur leben lernen: Bildungswirkungen und Bildungsauftrag der Kinder- und Jugendkulturarbeit*. topprint: Remscheid, 2002.

BOAL, AUGUSTO: *Theater der Unterdrückten: Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*. Suhrkamp Verlag: Frankfurt a. M., 1989.

BORSCHKE, SVEN: Jugendhilfe und Bildung – Jugendhilfe als Bildung. In: BKJ (BUNDESVEREINIGUNG KULTURELLE JUGENDBILDUNG) (HRSG.): *Kultur leben lernen: Bildungswirkungen und Bildungsauftrag der Kinder- und Jugendkulturarbeit*. topprint: Remscheid, 2002, S.99-110.

BROOK, PETER: *Der leere Raum*. Alexander Verlag: Berlin, 2001 (4.Aufl.).

BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR DAS DARSTELLENDEN SPIEL IN DER SCHULE E. V.; GESELLSCHAFT FÜR THEATER-, FILM-, UND FERNSEHWISSENSCHAFT E. V. (HRSG.): *Das darstellende Spiel an den Schulen: Teil A: Forschungsprojekt*. Gesellschaft für Theater-, Film-, und Fernsehwissenschaft e. V.: München, 1992.

BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT SPIEL UND THEATER E. V.; BUNDESVERBAND THEATERPÄDAGOGIK E. V. (HRSG.): *Aus-, Fort- und Weiterbildung: Spiel und Theaterpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Dokumentation*. o. V.: o. O., o. J. (2.Aufl.).

COHN, RUTH C.; TERFURTH, CHRISTINA (HRSG.): *Lebendiges Lehren und Lernen: TZI macht Schule*. Klett-Cotta: Stuttgart, 2001 (4. Aufl.).

COHN, RUTH C.: *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion: Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. Klett-Cotta: Stuttgart, 2004 (15. Aufl.).

DEUTSCHER KULTURRAT (FUCHS, MAX; SCHULZ, GABRIELE; ZIMMERMANN, OLAF) (HRSG.): *Kulturelle Bildung in der Bildungsreformdiskussion: Konzeption Kulturelle Bildung III*. Deutscher Kulturrat: Berlin, 2005.

DIETL, CORA: *Die Dramen Jacob Lochers und die frühe Humanistenbühne im süddeutschen Raum*. de Gruyter: Berlin, New York, 2005.

DUNCKER, LUDWIG: Begriff und Struktur ästhetischer Erfahrung, In: BKJ (BUNDESVEREINIGUNG KULTURELLE JUGENDBILDUNG) (HRSG.): *Kultur leben lernen: Bildungswirkungen und Bildungsauftrag der Kinder- und Jugendkulturarbeit*. topprint: Remscheid, 2002, S.131-138.

EBERT-PARIS, HELME: PARIS, VOLKHARD: Theater mit Kindern: mehr soll es auch nicht sein! In: RUPING, BERND; SCHNEIDER, WOLFGANG (HRSG.): *Theater mit Kindern: Erfahrungen, Methoden, Konzepte*. Juventa Verlag: Weinheim, München, 1991, S.15-29.

EHLERT, DIETMAR: Annäherungen an den Begriff der Theaterpädagogik. In: JESKE, MARLIES; RUPING, BERND; SCHÖLLER, ECKARD (HRSG.): *Geschichte(n) der Theaterpädagogik: Zwischen Anspruch, Legitimation und Praxis. Materialien zur 6. Bundestagung in Lingen*. Lit Verlag: Münster, Hamburg, 1993, S.33-38.

ENGE, HERBERT: Was ist das: Theaterpädagogik?: Einige Anmerkungen zur Begriffsbestimmung. In: JESKE, MARLIES; RUPING, BERND; SCHÖLLER, ECKARD (HRSG.): *Geschichte(n) der Theaterpädagogik: Zwischen Anspruch, Legitimation und Praxis. Materialien zur 6. Bundestagung in Lingen*. Lit Verlag: Münster, Hamburg, 1993, S.57f.

ERMERT, KARL: Neue Lernkultur und Kulturelle Bildung. In: BKJ (BUNDESVEREINIGUNG KULTURELLE JUGENDBILDUNG) (HRSG.): *Kultur leben lernen: Bildungswirkungen und Bildungsauftrag der Kinder- und Jugendkulturarbeit*. topprint: Remscheid, 2002, S.299-306.

FUCHS, MAX: Kulturpädagogik und Schule im gesellschaftlichen Wandel: Alte und neue Herausforderungen für die Theorie und Praxis von Bildung und Erziehung. Ein Versuch. In: DEUTSCHER KULTURRAT (FUCHS, MAX; SCHULZ, GABRIELE; ZIMMERMANN, OLAF) (HRSG.): *Kulturelle Bildung in der Bildungsreformdiskussion: Konzeption Kulturelle Bildung III*. Deutscher Kulturrat: Berlin, 2005, S.155-276.

FUCHS, MAX: PISA und PISA-E: Folgen für die kulturelle Bildung. In: BKJ (BUNDESVEREINIGUNG KULTURELLE JUGENDBILDUNG) (HRSG.): *Kultur leben lernen: Bildungswirkungen und Bildungsauftrag der Kinder- und Jugendkulturarbeit*. topprint: Remscheid, 2002, S.119-122.

FUCHS, MAX: Von der Notwendigkeit einer Kulturpädagogik. In: LENAKAKIS, ANTONIOS; NICKEL, HANS-WOLFGANG (HRSG.): *Theorie und Empirie der Spiel- und Theaterpädagogik: Referate, Diskussionen, Materialien aus dem Berliner Fachkongress und dem Symposium vom Februar 2001*. Institut für Spiel und Theaterpädagogik der Universität der Künste Berlin: Berlin, 2002.

- GALKA, PETER (HRSG.):** *Kinder spielen Theater: Dokumentation der Frühjahrsfachtagung des Bundesverbandes Theaterpädagogik. 12.-14. April 2002 in Remscheid.* Bundesverband Theaterpädagogik: Stuttgart, 2002.
- GOFFMANN, ERVING:** *Wir alle spielen Theater: die Selbstdarstellung im Alltag.* Piper: München, 2003 (11.Aufl.).
- GROTOWSKI, JERZY:** *Für ein Armes Theater.* Orell Füssli: Zürich, 1986 (2. Aufl.).
- GRÜN, HARTMUT:** 9 relevante Aspekte der TZI. In: O. A.: *Themenzentrierte Interaktion: Heft 2.* Grünwald Verlag: o. O., 1997.
- HAGE, K.; BISCHOF, H.; DICHANS, H. U. A. :** *Das Methodenrepertoire von Lehrern: Eine Untersuchung zum Schulalltag der Sekundarstufe I.* Opladen: o. O., 1985.
- HEINZEL, FRIEDERIKE (HRSG.):** *Methoden der Kindheitsforschung: Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive.* Juventa Verlag: Weinheim, München, 2000.
- HENTSCHEL, INGRID:** Kunsttheater. In: KOCH, GERD; STREISAND, MARIANNE: *Wörterbuch der Theaterpädagogik.* Schibri-Verlag: Uckerland, 2003, S.173-176.
- HENTSCHEL, ULRIKE:** Ästhetische Bildung. In: KOCH, GERD; STREISAND, MARIANNE: *Wörterbuch der Theaterpädagogik.* Schibri-Verlag: Uckerland, 2003, S.9-11.
- HENTSCHEL, ULRIKE:** Auf der Suche nach einer Theorie der Spiel- und Theaterpädagogik. In: KOCH, GERD; VABEN, FLORIAN; RUPING, BERND; HENTSCHEL, ULRIKE: *Korrespondenzen: Zeitschrift für Theaterpädagogik. Heft 39.* Schibri-Verlag: Uckerland, 2001, S.11-14.
- HENTSCHEL, ULRIKE:** *Theaterspielen als ästhetische Bildung: Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung.* Deutscher Studien Verlag: Weinheim, 1996.
- HESSE, ULRICH:** „Man nehme...“. In: KÖRBER STIFTUNG UND BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR DAS DARSTELLENDEN SPIEL (HRSG.): *Theater in der Schule.* Edition Körber Stiftung: Hamburg, 2000, S.120-124.
- HESSE, ULRICH:** Über Fachtagungen zum Fach. In: JESKE, MARLIES; RUPING, BERND; SCHÖLLER, ECKARD (HRSG.): *Geschichte(n) der Theaterpädagogik: Zwischen Anspruch, Legitimation und Praxis. Materialien zur 6. Bundestagung in Lingen.* Lit Verlag: Münster, Hamburg, 1993, S.60-80.
- HOFFMANN, CHRISTEL:** Theater mit Kindern als Kunstereignis. In: RUPING, BERND; SCHNEIDER, WOLFGANG (HRSG.): *Theater mit Kindern: Erfahrungen, Methoden, Konzepte.* Juventa Verlag: Weinheim, München, 1991, S.51-65.
- HOFFMANN, CHRISTEL; ISRAEL, ANNETT (HRSG.):** *Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen: Konzepte, Methoden und Übungen.* Juventa Verlag: Weinheim, München, 1999, S.97-100.
- HOFFMANN, KLAUS; RADERMACHER, NORBERT; REISS, JOACHIM, U. A. :** Bund Deutscher Amateurtheater: Resolution „Kinder spielen Theater“. Für die Stärkung eines Arbeitsfeldes der kulturellen Bildung von Kindern. In: DEUTSCHER KULTURRAT (FUCHS, MAX; SCHULZ, GABRIELE; ZIMMERMANN, OLAF) (HRSG.): *Kulturelle Bildung in der Bildungsreformdiskussion: Konzeption Kulturelle Bildung III.* Deutscher Kulturrat: Berlin, 2005, S.418f.

HUG, THEO (HRSG.): *Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis*. Baltmannsweiler Schneider Verlag: Hohengehren, 2001.

JESKE, MARLIES; RUPING, BERND; SCHÖLLER, ECKARD (HRSG.): *Geschichte(n) der Theaterpädagogik: Zwischen Anspruch, Legitimation und Praxis. Materialien zur 6. Bundestagung in Lingen*. Lit Verlag: Münster, Hamburg, 1993.

KLEIN, MARKUS: Theater in der Schule: eine Rezension. In: KOCH, GERD U. A.: *Theatralisierung von Lehr- und Lernprozessen*. Schibri-Verlag: Berlin, Milow, 1995, S.221-226.

KOCH, GERD; VABEN, FLORIAN; RUPING, BERND; HENTSCHEL, ULRIKE: *Korrespondenzen: Zeitschrift für Theaterpädagogik Heft 39*. Schibri-Verlag: Uckerland, 2001.

KOCH, GERD: Theater mit Kindern in der Alltagskultur. In: RUPING, BERND; SCHNEIDER, WOLFGANG (HRSG.): *Theater mit Kindern: Erfahrungen, Methoden, Konzepte*. Juventa Verlag: Weinheim, München, 1991, S.203-222.

KOCH, GERD U. A.: *Theatralisierung von Lehr- und Lernprozessen*. Schibri-Verlag: Berlin, Milow, 1995.

KOCH, GERD; STREISAND, MARIANNE: *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Schibri-Verlag: Uckerland, 2003.

KOCH, LUTZ (HRSG.): *Pädagogik und Ästhetik*. Dt. Studien Verlag: Weinheim, 1994.

KÖRBER STIFTUNG UND BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR DAS DARSTELLENDEN SPIEL (HRSG.): *Theater in der Schule*. Edition Körber Stiftung: Hamburg, 2000.

LAMNEK, SIEGFRIED: Beobachtung. In: HUG, THEO (HRSG.): *Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis*. Baltmannsweiler Schneider Verlag: Hohengehren, 2001, S.265-281.

LANGEN, ROBERT: *Themenzentriertes Theater (TZT®) nach Heinrich Werthmüller: bei Jugendlichen mit schulproblematischen Verhaltensanteilen*. Ed.SZH/SPC: Luzern, 1997.

LANGMAACK, BARBARA; BRAUNE-KRICKAU, MICHAEL: *Wie die Gruppe laufen lernt*. Beltz-Verlag: Weinheim, 2000 (7.Aufl.).

LENAKAKIS, ANTONIOS; NICKEL, HANS-WOLFGANG (HRSG.): *Theorie und Empirie der Spiel- und Theaterpädagogik: Referate, Diskussionen, Materialien aus dem Berliner Fachkongress und dem Symposium vom Februar 2001*. Institut für Spiel und Theaterpädagogik der Universität der Künste Berlin: Berlin, 2002.

LENSCH, MARTIN: Rollenspiel. In: KOCH, GERD; STREISAND, MARIANNE: *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Schibri-Verlag: Uckerland, 2003, S.257-259.

LINK, HANS-JÜRGEN: Schultheater – oder: Für das Leben lehren und lernen wir. In: BELGRAD, JÜRGEN (HRSG.): *Theater.Spiel: Ästhetik des Schul- und Amateurtheaters*. Baltmannsweiler Schneider Verlag: Hohengehren, 1997, S.141-150.

LÖHMER, CORNELIA; STANDHARD, RÜDIGER: *TZI: Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn*. Klett-Cotta: Stuttgart, 1992.

- LOTZ, WALTER:** Brief 2: Zum Theorie-Praxis-Dilemma der Pädagogik. In: REISER, HELMUT; LOTZ, WALTER: *Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik*. Grünewald Verlag: Mainz, 1995, S.225-230.
- LOTZ, WALTER:** Brief 4: Weiterführende Überlegungen zum Haltungsaspekt der TZI. In: REISER, HELMUT; LOTZ, WALTER: *Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik*. Grünewald Verlag: Mainz, 1995, S.235-241.
- LOTZ, WALTER:** Brief 6: Ausblick auf die themenzentrierte Arbeit im pädagogischen Praxisfeld. In: REISER, HELMUT; LOTZ, WALTER: *Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik*. Grünewald Verlag: Mainz, 1995, S.245-248.
- LOTZ, WALTER:** TZI und pädagogische Handlungsorientierung. In: REISER, HELMUT; LOTZ, WALTER: *Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik*. Grünewald Verlag: Mainz, 1995, S.54-94.
- MARTENS, GITTA:** Theaterpädagogik mit Kindern und Jugendlichen: Im Einflussfeld von Kommerz und Kunst heute. In: BKJ (BUNDESVEREINIGUNG KULTURELLE JUGENDBILDUNG) (HRSG.): *Ästhetik in der kulturellen Bildung: Aufwachsen zwischen Kunst und Kommerz*. topprint: Remscheid, 1997, S.84-86.
- MATZDORF, PAUL:** Das „TZI-Haus“: Zur praxisnahen Grundlegung eines pädagogischen Handlungssystems. In: COHN, RUTH C.; TERFURTH, CHRISTINA (HRSG.): *Lebendiges Lehren und Lernen: TZI macht Schule*. Klett-Cotta: Stuttgart, 2001 (4.Aufl.), S.332-387.
- MENCK, URSULA:** Theater mit Kindern als Theaterschule. In: RUPING, BERND; SCHNEIDER, WOLFGANG (HRSG.): *Theater mit Kindern: Erfahrungen, Methoden, Konzepte*. Juventa Verlag: Weinheim, München, 1991, S.145-157.
- MIES, GEORG-ACHIM; SOMMER, PETER-JÜRGEN:** *Über das Theater-Machen. Reflexionen über das wild Ästhetische & wild Pädagogische. Beiträge zu einer bedeutungsoffenen Sozialen Arbeit*. Fachhochschule Niederrhein, Fachbereich Sozialwesen: Mönchengladbach, 1999.
- MOLLENHAUER, KLAUS:** *Grundfragen ästhetischer Bildung: Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*. Juventa Verlag: Weinheim, München, 1996.
- MÜLLER, INEZ:** *Walter Benjamin und Bertolt Brecht: Ansätze zu einer dialektischen Ästhetik in den dreißiger Jahren*. Werner J. Röhrig Verlag: St. Ingbert, 1993.
- MÜLLER-POLAND, RUDI:** Fragmentarischer Versuch, ein Unbehagen zu formulieren. In: KÖRBER STIFTUNG UND BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR DAS DARSTELLENDEN SPIEL (HRSG.): *Theater in der Schule*. Edition Körber Stiftung: Hamburg, 2000, S.66-74.
- NICKEL, HANS-WOLFGANG:** Denkschritte zur Konstruktion einer Theorie der Spiel- und Theaterpädagogik. In: LENAKAKIS, ANTONIOS; NICKEL, HANS-WOLFGANG: *Theorie und Empirie der Spiel- und Theaterpädagogik: Referate, Diskussionen, Materialien aus dem Berliner Fachkongress und dem Symposium vom Februar 2001*. Institut für Spiel und Theaterpädagogik der Universität der Künste Berlin: Berlin, 2002.
- NICKEL, HANS-WOLFGANG:** Schuldrama: Ein historischer Abriß der Entwicklung. In: JESKE, MARLIES; RUPING, BERND; SCHÖLLER, ECKARD (HRSG.): *Geschichte(n) der Theaterpädagogik: Zwischen Anspruch, Legitimation und Praxis. Materialien zur 6. Bundestagung in Lingen*. Lit Verlag: Münster, Hamburg, 1993, S.39f.

O. A.: *Themenzentrierte Interaktion: Heft 2*. Grünewald Verlag: Mainz, 1997.

PARIS, VOLKHARD; BUNSE, MONIKA: *Improvisationstheater mit Kindern und Jugendlichen: Organisation, Spielgeschehen, Spielanleitung*. Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH: Reinbek bei Hamburg, 1994.

PAUSCH, JOHANNES; TERFURTH, CHRISTINA: Lebendiges Lernen – tötendes Lernen: eine Tabelle. In: COHN, RUTH C.; TERFURTH, CHRISTINA (HRSG.): *Lebendiges Lehren und Lernen: TZI macht Schule*. Klett-Cotta: Stuttgart, 2001 (4.Aufl.), S.388-391.

PEEZ, GEORG: *Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse: Beispiele zu ihrer empirischen Erforschung*. kopaed: München, 2005.

PINKERT, UTE: *Transformation des Alltags: Theaterprojekte der Berliner Lehrstückpraxis und Live Art bei Forced Entertainment. Modell, Konzepte und Verfahren kultureller Bildung*. Schibri-Verlag: Uckerland, 2005.

RAGUSE, HARTMUT: Kritische Bestandsaufnahme der TZI. In: LÖHMER, CORNELIA; STANDHARD, RÜDIGER: *TZI: Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn*. Klett-Cotta: Stuttgart, 1992, S.264-277.

REISCH, LINDA: Wieviel Bildung braucht die Kultur? In: v.WELCK, KARIN; SCHWEIZER, MARGARETE (HRSG.): *Kinder zum Olymp: Wege zur Kultur für Kinder und Jugendliche*. Wienand Verlag: Köln, 2004, S.18-21.

REISER, HELMUT: Brief 3: Nochmals zum Theorie-Praxis-Verhältnis und zur Systematik der TZI. Nachfrage nach der methodischen Haltung. In: REISER, HELMUT; LOTZ, WALTER: *Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik*. Grünewald Verlag: Mainz, 1995, S.231-235.

REISER, HELMUT: *Psychoanalytisch-systemische Pädagogik: Erziehung auf der Grundlage der Themenzentrierten Interaktion*. Kohlhammer: Stuttgart, 2006.

REISER, HELMUT; LOTZ, WALTER: *Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik*. Grünewald Verlag: Mainz, 1995.

REISER, HELMUT: TZI als pädagogisches System. In: REISER, HELMUT; LOTZ, WALTER: *Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik*. Grünewald Verlag: Mainz, 1995, S.11-53.

RELLSTAB, FELIX: *Handbuch Theaterspielen, Bd. 4: Theaterpädagogik. Entwicklung-Begriff-Grundlagen-Modelle-Übungen-Beispiele-Projekte*. Stutz Druck AG Verlag: Wädenswill, 2000.

RETTNER, HEIN: *Studienbuch Pädagogische Kommunikation*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 2000.

RITTER, HANS MARTIN: Prozess und Produkt. In: KOCH, GERD; STREISAND, MARIANNE: *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Schibri-Verlag: Uckerland, 2003, S.231-233.

RÖLL, FRANZ-JOSEF: Lebensweltbezug und ästhetisch-politischer Lernprozess. In: BKJ (BUNDESVEREINIGUNG KULTURELLE JUGENDBILDUNG) (HRSG.): *Ästhetik in der kulturellen Bildung: Aufwachsen zwischen Kunst und Kommerz*. topprint: Remscheid, 1997, S.103-123.

RUMPF, HORST: Lernen und Theater. In: KOCH, GERD; STREISAND, MARIANNE: *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Schibri-Verlag: Uckerland, 2003, S.186-188.

- RUPING, BERND; SCHNEIDER, WOLFGANG (HRSG.):** *Theater mit Kindern: Erfahrungen, Methoden, Konzepte*. Juventa Verlag: Weinheim, München, 1991.
- SCHELLER, INGO:** Szenische Interpretation. In: KOCH, GERD; STREISAND, MARIANNE: *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Schibri-Verlag: Uckerland, 2003, S.302-304.
- SCHERR, ALBERT:** Gesellschaftliche Umbrüche, Krisen und Konflikte: Kulturelle Jugendbildung vor neuen Herausforderungen. In: BKJ (BUNDESVEREINIGUNG KULTURELLE JUGENDBILDUNG) (HRSG.): *Kultur leben lernen: Bildungswirkungen und Bildungsauftrag der Kinder- und Jugendkulturarbeit*. topprint: Remscheid, 2002, S.51-60.
- SCHMIDT, ANGELA; SUDAHL, GERLINDE:** Theater als Medium. In: KOCH, GERD U. A.: *Theatralisierung von Lehr- und Lernprozessen*. Schibri-Verlag: Berlin, Milow, 1995, S.121-135.
- SCHÜMER, G.; TILLMANN, K.-J.; WEIB, M. (HRSG.):** *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler: vertiefende Analysen der PISA 2000. Daten zum Kontext von Schülerleistungen*. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 2004.
- SCHULZ, HANS-PETER:** *Von persönlicher Selbstentdeckung zu ästhetischer Gestaltung: Theaterpädagogische Arbeit mit Gruppen. Ein Beitrag zu einer integrierten pädagogischen Theorie des Selbst*. Deutscher Wissenschafts-Verlag: Baden-Baden, 2003.
- STANISLAWSKI, KONSTANTIN S.:** *Die Arbeit des Schauspielers an der Rolle*. Henschel Verlag: Berlin, 2002 (4. Aufl.).
- STEINWEG, REINER:** *Lehrstück und episches Theater: Brechts Theorie und die theaterpädagogische Praxis*. Brandes & Apsel: Frankfurt a. M., 1995.
- STING, WOLFGANG:** Ästhetische Kompetenz als zentrale Kategorie Kultureller Bildung. In: BKJ (BUNDESVEREINIGUNG KULTURELLE JUGENDBILDUNG) (HRSG.): *Kultur leben lernen: Bildungswirkungen und Bildungsauftrag der Kinder- und Jugendkulturarbeit*. topprint: Remscheid, 2002, S.149-156.
- TAUBE, GERD:** Theater mit Kindern braucht Kooperation und Partnerschaft – überall in Deutschland. In: GALKA, PETER (HRSG.): *Kinder spielen Theater: Dokumentation der Frühjahrsfachtagung des Bundesverbandes Theaterpädagogik. 12.-14. April 2002 in Remscheid*. Bundesverband Theaterpädagogik: Remscheid, 2002, S.3f.
- TILLMANN, ANJA:** *Modelle dramatischen Gestaltens und ihre grundschulpädagogische Relevanz: Analysen zu reformpädagogischen Wurzeln und dem südamerikanischen juego dramático*. Roederer Verlag: Regensburg, 2005.
- WEINTZ, JÜRGEN:** *Theaterpädagogik und Schauspielkunst: Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit*. AFRA-Verlag: Butzbach-Griedel, 1998.
- V. WELCK, KARIN; SCHWEIZER, MARGARETE (HRSG.):** *Kinder zum Olymp: Wege zur Kultur für Kinder und Jugendliche*. Wienand Verlag: Köln, 2004.
- WENZEL, KAROLA:** „Ich bin ein neues Mädchen“. In: GALKA, PETER (HRSG.): *Kinder spielen Theater: Dokumentation der Frühjahrsfachtagung des Bundesverbandes Theaterpädagogik. 12.-14. April 2002 in Remscheid*. Bundesverband Theaterpädagogik: Remscheid, 2002, S.

WERTHMÜLLER, HEINRICH: *Menschlich lernen: TZZ-Basisbuch*. SI TZZ Verlag: Männedorf am Zürichsee, 1984.

WETZEL, GUNTER: Theater mit Kindern als kreatives Bildungsangebot. In: RUPING, BERND; SCHNEIDER, WOLFGANG (HRSG.): *Theater mit Kindern: Erfahrungen, Methoden, Konzepte*. Juventa Verlag: Weinheim, München, 1991, S.87-96.

WRAGE, KARL HORST: Themen finden – Themen einführen. In: AMANN, IRENE; BIRMELIN, ROLF; COHN, RUTH U. A. : *Erfahrungen lebendigen Lernens: Grundlagen und Arbeitsfelder der TZI*. Grünewald: Mainz, 1990 (2.Aufl.), S.68-91.

ZACHARIAS, WOLFGANG: *Kulturpädagogik: Kulturelle Jugendbildung. Eine Einführung*. Leske+Budrich: Opladen, 2001.

ZIMBARDO, PHILIPP G.; GERRIG, RICHARD J.: *Psychologie*. Springer: Berlin, 1999 (7. Aufl.).

Digitale Medien

BUNDESJUGENDKURATORIUM (BJK); SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION FÜR DEN ELFTEN KINDER-UND JUGENDBERICHT; ARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR JUGENDHILFE (AGJ): *Bildung ist mehr als Schule: Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. Gemeinsame Erklärung des Bundesjugendkuratoriums, der Sachverständigenkommission des Elften Kinder- und Jugendberichts und der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe*. In: <http://www.agj.de/pdf/5/2003-2002/2002/Leipziger%20Thesen2002.pdf> vom 28.08.06.

FUCHS, MAX: *Aufbaukurs Kulturpädagogik: Band I – IV*. In: <http://www.bkj-remscheid.de/index.php?id=255> vom 11.08.06.

HAUN, HEIN: *Theaterpädagogik ist Dialog: Versuch der Formulierung eines theaterpädagogischen Grundverständnisses. Theaterpädagogik ist Dialogfeld zwischen einer Kunst und einer Wissenschaft*. In: [http://www.butinfo.de/Theater ist Dialog.pdf](http://www.butinfo.de/Theater%20ist%20Dialog.pdf) vom 15.06.06.

O. A.: *Berufsbild*. In: <http://www.butinfo.de/Berufsbilder/berufsbild.htm> vom 15.06.06.

<http://www.iakb.de>

<http://www.spielen-in-der-stadt.de>

http://www.tzi-schweiz.ch/cms_tzi/ vom 21.07.06

Lebenslauf

Name: Hagl

Vorname: Elisabeth

Geburtsdatum: 15. April 1981

Geburtsort: Landshut

Eltern: Hagl, Anton, Rentner
Hagl, Elfriede, geb. Stiglmaier, Rentnerin

Geschwister: Christian, Landschaftsgärtnermeister
Elfriede, Pharmazie-Studentin
Wolfgang, Journalist
Martin, Azubi (Fertigungsmechaniker)

Schulbesuch: Grundschule:
September 1987 – Juli 1991

Gymnasium:
September 1991 – Juni 2000
Abschluss: allgemeine Hochschulreife

Studium: Oktober 2001 – September 2002
Diplom Pädagogik, Universität Regensburg

Seit Oktober 2002
Pädagogik M.A., Ludwig Maximilian Universität München

Erklärung

Hiermit bestätige ich, dass ich die Magisterarbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt habe und alle Ausführungen, die ich wörtlich oder sinngemäß übernommen habe, als solche gekennzeichnet habe. Des Weiteren bestätige ich, dass die Magisterarbeit nicht bereits in derselben oder einer ähnlichen Fassung an einer anderen Fakultät oder einem anderen Fachbereich zur Erlangung eines akademischen Grades eingereicht wurde.

München, den 04.10.2006

Elisabeth Hagl

Elisabeth Hagl
Theresienstrasse 134
80333 München
lissahagl@gmx.de