

Abschlussarbeit im Rahmen der Ausbildung zur Theaterpädagogin BuT

Theaterwerkstatt Heidelberg

## Wer bin ich und wenn ja warum?

Versuch einer Abgrenzung von Aufgaben und Rollen  
in der theaterpädagogischen Arbeit.

vorgelegt von Karoline Saal  
Boeckstraße 40, 76137 Karlsruhe

Juli 2011

## Inhaltsverzeichnis

1	1	1	1	Einleitung.....	1
2	2	2	2	Der Anleiter.....	2
	2.1			Methodenkompetenzen/Fachliche Kompetenzen.....	2
		2.1.1		Fachliche Kompetenzen.....	2
		2.1.2		Methodische Kompetenzen .....	2
	2.2			Sozialkompetenzen.....	3
		2.2.1		Erfahrungsbereitschaft .....	3
		2.2.2		Wahrnehmungsbereitschaft.....	4
		2.2.3		Staunkraft.....	5
	2.3			Führungskompetenzen.....	5
		2.3.1		Verantwortung.....	5
		2.3.2		Flexibilität.....	6
		2.3.3		Vorbildfunktion.....	6
		2.3.4		Konfliktfähigkeit.....	7
		2.3.5		Konsequenz/Großmut.....	7
	2.4			Selbstkompetenzen.....	7
		2.4.1		Zum Umgang mit sich selbst.....	8
			2.4.1.1	Selbstbeobachtung.....	8
			2.4.1.2	Entscheidungsfähigkeit.....	8
			2.4.1.3	Kreativität.....	8
		2.4.2		Zum Umgang mit anderen.....	9
			2.4.2.1	Empathie /Perspektivenübernahme .....	9
3	3	3	3	Aufgaben des Anleiters.....	9
	3.1			Aufgaben in Bezug auf Vermittlung.....	10
	3.2			Spielraum schaffen.....	11
	3.3			Spielaufgaben formulieren.....	12
	3.4			Improvisieren und Üben .....	12
	3.5			Wahrnehmungsförderung.....	13
	3.6			Störung als Aufgabe des Leiters.....	15
	3.7			Intervention.....	16
		3.7.1		Interventionsmöglichkeiten in Gruppen.....	16
			3.7.1.1	Interventionstechniken bei Konflikten.....	16
			3.7.1.2	Intervention um des Spieles willen.....	18
4	4	4	4	Abgrenzung der theaterpädagogischen Arbeit.....	19
	4.1			Abgrenzung von der Theatertherapie .....	19
	4.2			Eigene Abgrenzung.....	21
		4.2.1		persönliche und soziale Grenzen.....	21
		4.2.2		Strukturelle Grenzen.....	23
5	5	5	5	Gruppenanalyse.....	26
	5.1			Definition.....	26
	5.2			Phasenmodell.....	26
		5.2.1		Ankommen und Auftauen, Orientierung.....	27
		5.2.2		Gärung und Klärung.....	28
		5.2.3		Arbeitslust und Produktivität.....	29

5.2.4	Abschluss und Abschied.....	29
6 6 6 6	Die unterschiedlichen Rollen des Anleiters.....	31
6.1	Spielleiter.....	31
6.2	Leiter .....	32
6.3	Regisseur/Suchender .....	33
6.4	Der Theaterpädagoge als Lernbegleiter.....	33
7 7 7 7	Fazit.....	34
8 8 8 8	Literaturliste.....	1

## 1 Einleitung

In der vorliegenden Arbeit beziehe ich mich auf meine Erfahrungen in den unterschiedlichen Bereichen der theaterpädagogischen Arbeit. Innerhalb einzelner Projekte hatte ich Gelegenheit, verschiedenste Bereiche kennenzulernen, die jeweils eine differenzierte Vorgehensweisen von mir als Anleiter erforderten.

Gemeinsamkeiten und Unterschiede dieser Situationen versuche ich in der folgenden Arbeit herauszuarbeiten. Neben einem theoretischen Zugang beziehe ich mich vor allem auf eigene Erfahrung. Die Widersprüche, Disparitäten und Lücken, die einer solch induktiven Vorgehensweise geschuldet sind, sollen in der Arbeit herausgearbeitet und diskutiert werden, können und sollen aber nicht zu Gunsten eines modellhaften Überbaus geglättet werden. Schließlich ist meine Arbeit als Theaterpädagogin vom Wechselspiel des „Navigierens und Driftens“ in der Auseinandersetzung mit Menschen und Prozessen geprägt.

Ausgehend von der Vielfalt der Gruppen und unterschiedlichen Arbeitsaufträgen, unterschiedlichen strukturellen Voraussetzungen, die mir in der Arbeit begegnen, stelle ich fest, dass die Aufgaben, das Selbstverständnis, ja die gesamte Rolle des Anleiters abhängig von den Zielgruppen wechseln können und müssen.

Diese Rollen werde ich analysieren und erläutern, um schließlich zu klären, welches Selbstverständnis für eine bestimmte Arbeitssituation das jeweils richtige ist. Dabei ist klar, dass die genaue Verortung des theaterpädagogischen Handelns nicht möglich ist ohne Bezug zum „Material“ der Arbeit. Erst die Betrachtung der Prozesse, die in Spielern und innerhalb der Gruppe von Spielern ablaufen, erlaubt Rückschlüsse auf die Position des Anleiters; sie bedingen sich gegenseitig. Da im Rahmen der vorliegenden Arbeit unmöglich alle Teilgebiete der theaterpädagogischen Arbeit behandelt werden können, beschränke ich mich bei der Betrachtung auf einzelne Aufgabenbereiche, um sie näher zu analysieren. Ziel ist es, vom Praxisbericht ausgehend, zu verallgemeinerbaren Erkenntnissen zu gelangen. Dabei bleibt die praktische Erfahrung aber stets Ausgangspunkt und Prüfstein der Analyse.

Aus Gründen der Lesbarkeit verwende ich die männliche Form.

## 2 Der Anleiter

### 2.1 Methodenkompetenzen/Fachliche Kompetenzen

Als Theaterpädagogin habe ich durch Ausbildung, zahlreiche Weiterbildungen und besonders durch das Experimentierfeld der praktischen Arbeit ein Spektrum an methodischen und fachlichen Kompetenzen erworben.

#### 2.1.1 Fachliche Kompetenzen

Die fachlichen Kompetenzen des Theaterpädagogen orientieren sich maßgeblich an gestalterischen Fertigkeiten. Dazu gehören zunächst hauptsächlich Schauspieltechniken, Anleiten und Inszenierungstechniken.

#### 2.1.2 Methodische Kompetenzen

Methodenkompetenzen umfassen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es ermöglichen, Aufgaben und Probleme zu bewältigen, indem sie die Auswahl, Planung und Umsetzung sinnvoller Lösungsstrategien ermöglichen. „Abgeleitet aus dem griechischen Wort *methodiké*, der ‚Kunst des planmäßigen Vorgehens‘: dem entspricht das Wort Methode, griechisch *méthodos* das ‚Nachgehen‘ oder der Weg zu etwas hin“<sup>1</sup> ermöglichen mir methodische Kompetenzen die Gruppenarbeit auf einigermaßen gesichertem Terrain. Methodische Kompetenzen umreißen den Bereich der Pädagogik innerhalb der Theaterpädagogik.

Die Vorbereitung eines konkreten Arbeitskonzeptes als Basis einer dann wieder geöffneten theaterpädagogische Arbeitsweise lässt sich mit einer Versuchsanordnung vergleichen. Am Anfang steht deshalb die präzise Auseinandersetzung mit verschiedenen Fragen. So muss ich als Anleiter wissen, was das jeweilige Ziel eines Seminars ist, damit ich selbst unter veränderten Bedingungen darauf hinarbeiten kann. Ziele lassen sich grob unterscheiden in

---

<sup>1</sup> Koch (Hg.), 2003, S. 197.

zielorientierte, zweckorientierte und zweckfreie Prämissen. Ein Ziel kann z. B. die Produktion einer Aufführung sein (zielorientiert); die Vermittlung von Sozialkompetenzen durch Theaterspiel (zweckorientiert); die Ermöglichung des freien Spielens, z. B. in einem Theaterklub (zweckfrei). Überschneidungen der Zieldefinitionen sind unvermeidbar.

Allerdings besteht in der Theaterpädagogik das Paradox der unplanbaren Unterrichtsplanung. „Für das offene Experiment seines Unterrichts muss der Theaterpädagoge jederzeit seine präformierte Intentionalität aufgeben können.“<sup>2</sup>

Die Planung eines theaterpädagogischen Seminars ist zunächst ein rein fiktives Konstrukt. So geht es bei der Vorbereitung weniger um die Festlegung eines unverrückbaren methodischen Vorgehens, als um die Planung einer Vermittlung, die Lerninhalte so anbietet, dass möglichst viele Sinneskanäle angesprochen werden (sehen, hören, fühlen...). So werde ich in einer Übungsfolge verschiedene Bereiche aufgreifen, die idealerweise miteinander verquickt werden.

## 2.2 Sozialkompetenzen

### 2.2.1 Erfahrungsbereitschaft

Erfahrungsbereitschaft ist für die Position des Anleiters unabdingbar. Dazu gehört neben der Improvisation im Probenkontext auch die Reflexion im Anschluss an die Probe. Erfahrungen werden so wiederholbar gemacht und in ihrer Qualität weiterentwickelt. Zur Reflexion gehören dabei zwei Momente: den des Austausches der Spieler untereinander und den Austausch mit mir als Anleiter.

Erst eine genaue Analyse in der Nachbereitung macht es möglich, eigene problematische Entscheidungen als solche zu erkennen und deren Ursachen zu ergründen. Nur die offene Auseinandersetzung mit der eigenen Arbeitsweise kann eingespielte Handlungsmuster in der Proben- und Spielleitung erkennen und gegebenenfalls verbessern helfen.

Dabei ist zu beachten, dass das situative Moment der Arbeit die gemachten Erfahrungen nicht verallgemeinert wird und fortan als gültige Grundlage der weiteren Arbeit dient.

---

<sup>2</sup> Koch (Hg.), 2003, S. 199.

Stattdessen muss jede neue Erfahrung immer wieder im aktuellen Arbeitsprozess abgeglichen werden.

Für die Theaterpädagogik heißt das, erlernte Methoden gezielt einzusetzen. Das bedeutet, sie jeweils für sich brauchbar zu machen; auf die Situation zuzuschneiden und passend zu verändern. Einem allein am Schreibtisch erarbeiteten Unterrichtsmodell zu folgen, wird in der Praxis scheitern. Diese didaktische Haltung erfordert die Bereitschaft, sich auf die theaterpädagogische Arbeit *als Prozess* einzulassen, gewohnte Handlungsmuster zu verlassen und einen vorübergehenden Kontrollverlust als positive Kraft zu akzeptieren.

Grundlage dafür ist eine weitere Kernkompetenz des Anleiters: Die Bereitschaft, die aktuellen Umstände der eigenen Arbeit wahrzunehmen und positiv zu nutzen.

### 2.2.2 Wahrnehmungsbereitschaft

Der Lehre vorgelagert muss in jedem Fall ein Wissen um schauspielerisches Handeln und theatrale Darstellungswege existieren. Die Vermittlung erschöpft sich jedoch nicht in der Weitergabe dessen, sondern mündet in einen quer dazu liegenden Interaktions- und Erkenntnisbereich, der sich gegen eine pädagogische Vereinnahmung sperrt.<sup>3</sup>

Genau hier wird die theaterpädagogische Haltung des Lehrenden transparent. Das was sich in der gemeinsamen Arbeit zeigt, ist das Material, mit dem der Anleiter arbeitet. Dazu zählen Ideen und Widerstände genauso, wie äußere und innere Gegebenheiten.

Die Herausforderung liegt darin, diese Aspekte nicht nur in der Gruppe oder im einzelnen Spieler zu sehen, sondern ebenso in sich selbst. Die Bereitschaft zur Wahrnehmung von eigenen Befindlichkeiten beispielsweise, ist Grundvoraussetzung für den offenen und wertschätzenden Umgang mit sich selbst und mit der Tatsache, den Teilnehmern gegenüber als Spiegel zu dienen. Diese Spiegelfunktion gilt im Übrigen auch umgekehrt: Der Anleiter muss das Verhalten der Gruppe als Reflexion seiner eigenen Arbeit begreifen und nutzen.

So hat sich für mich etwa das Konzept der *Gewaltfreien Kommunikation* nach Rosenberg<sup>4</sup> als zielführend in Konflikten erwiesen, das als wichtigen Aspekt die Wahrnehmung der eigenen Gefühle und Bedürfnisse konstituiert.

---

<sup>3</sup> Sack, 2011, 107.

<sup>4</sup> Vgl. Rosenberg, 2007.

### 2.2.3 Staunkraft

Der Bildungstheoretiker und Pädagoge Horst Rumpf kennzeichnet performatives, prozessuales Lehrhandeln folgendermaßen:

Lehren [...] heißt allenfalls Abräumen von leichtfertig übernommenem, nur nachgeredetem Wissen, Hilfestellung geben beim Ordnen der Gedanken, Ernstnehmen und immer neues Mitvollziehen von Annäherungen an die Sache. Solches Lehren hat Züge des Zeigens, des Wartens, des Hörens, des Ordners – es hat nichts gemein mit dem Bescheidwissen des Verpackungskünstlers oder Lerntainers. [...] Hier ist eine andere Disziplin, [...] eine andere Anwesenheit vonnöten als beim Einstudieren von Fertigkeiten.<sup>5</sup>

Nötig ist nach seiner Auffassung eine andere „Staunkraft“ des Lehrers, die sich über eine „bestimmte Art, Wissen zu vergessen“ konstituiert.<sup>6</sup>

Diese abwartende Haltung setzt ein ausgebautes pädagogisches und fachbezogenes Hintergrundwissen voraus, das in jedem Moment zu Rate gezogen werden kann, ohne dabei in den Vordergrund der Lehre gestellt zu werden. Im Gegenteil, unbemerkt soll es abgerufen und angepasst verwendet werden.<sup>7</sup>

## 2.3 Führungskompetenzen

Diese sind für die Leitung von Gruppen unabdingbar. Die meines Erachtens wichtigsten Kompetenzen zur Leitung werde ich im folgenden erläutern, wobei die Aufführung keine Vollständigkeit beansprucht. Im einzelnen werde ich begründen, warum diese Kompetenzen maßgeblich für den Erfolg von Gruppenarbeit beeinflussen.

### 2.3.1 Verantwortung.

Die Entscheidung, die Leitung einer Gruppe zu übernehmen, erfordert ein hohes Maß an Verantwortungsbewusstsein. Dafür gibt es mehrere Gründe:

Theaterarbeit ist die Arbeit an Grenzen. Diese Grenzen zeigen sich auf verschiedenen Ebenen. Körperübungen etwa können, unbedacht angeleitet, zu Verletzungen der Teilnehmer

---

<sup>5</sup> Rumpf, 2004, 17f.

<sup>6</sup> Vgl. ebd., 145.

<sup>7</sup> Vgl. Kapitel 2.3.3.

führen. Die Auseinandersetzung mit dem Selbst im Spiegel der Theaterarbeit kann entsprechend disponierte Teilnehmer seelisch ins Wanken bringen. Menschen, die sich, gewollt oder ungewollt, auf einen Arbeitsprozess unter meiner Leitung einlassen, sind mir als Anleiter also in gewisser Weise ausgeliefert.

Diese Verantwortung muss ich annehmen und für die Teilnehmer einen Schutzraum etablieren. Hier werden ihnen unvorhersehbare Erfahrungen zugemutet, sie werden an Grenzen und darüber hinaus gebracht. Voraussetzung dafür ist zu jeder Zeit das Wissen um die eigene Sicherheit. Grundlegend dafür ist die realistische Selbsteinschätzung des Anleiters in Bezug auf fachliche und soziale Selbstkompetenzen. Als Beispiel soll hier die Anleitung eines stimmlichen *warm up* dienen. Dieses darf ich nur leisten, wenn ich um die Besonderheiten des Instrumentes Stimme weiß (fachliche Kompetenz), Übungen zum Stimmtraining selbst beherrsche (methodische Kompetenz) und die richtige Ausführung bei Teilnehmern überprüfen kann.

### 2.3.2 Flexibilität

Der Umgang mit Gruppen setzt große Flexibilität voraus. Nach dem Motto „Erstens kommt es anders, und zweitens als man denkt“, ist es von Vorteil, sich konzeptionell auf ein Seminar vorbereitet zu haben. Aber die Besonderheit des Arbeitens mit Menschen als aktiven Partnern, kann dazu zwingen, das vorbereitete Konzept zu verändern. Flexibel zu reagieren bedeutet, nah bei den Bedürfnissen der Gruppe zu sein und diese in die Arbeit einzubeziehen.

### 2.3.3 Vorbildfunktion

In der theaterpädagogischen Arbeit rege ich als Anleiter zum Überschreiten der eigenen Grenzen an, fordere vollen Einsatz in unterschiedlichen Ebenen (Konzentration, Körper, Emotionen, u.a.), erwarte die Einhaltung des (gemeinsam) aufgestellten Regelwerks. Oft bin ich für Kinder und Jugendliche Identifikationsfigur. Es erleichtert die eigene Arbeit, sich der Vorbildfunktion bewusst zu sein und z. B. selbst das Regelwerk zu achten.

#### 2.3.4 Konfliktfähigkeit

Konfliktfähigkeit ist die Fähigkeit und Bereitschaft, eine Auseinandersetzung anzunehmen, auszuhalten und konstruktiv zu bewältigen. Als Anleiter bin ich aufgefordert, durch Beobachtung der Situation sich zeigende Konflikte wahrzunehmen und zur Diskussion zu stellen. Es erfordert Mut, Konflikte anzusprechen und die Fähigkeit und Bereitschaft, sie auf respektvolle, gleichwertige Art und Weise darzulegen. Sowohl Empathie als auch analytische Fähigkeiten sind nötig um die Konfliktlage samt der berührten Anliegen, Interessen und Bedürfnissen zu klären. Um zu einer guten Lösung zu kommen, braucht es Kreativität und Festigkeit in der Haltung. Damit getroffene Vereinbarungen auch umgesetzt werden, auch wenn diese vielleicht unangenehm sein mögen, hilft mir die unter 1.3.5 beschriebene Konsequenz. Wenn ein Konflikt besteht, hat dieser immer Priorität im Arbeitsprozess, weil er sonst das Vorankommen verunmöglicht.

#### 2.3.5 Konsequenz/Großmut

Besonders in der Arbeit mit verhaltensauffälligen Teilnehmern bzw. Kindern hilft ein konsequentes Vorgehen dabei, die Gruppe in der Entwicklung zu führen. Je entschiedener z. B. Rituale und Regeln etabliert werden, desto mehr können sich deren positive Kräfte auf Gruppendynamik und Theaterarbeit auswirken. Gleichzeitig gibt eine großmütige Haltung die Möglichkeit, auf individuelle Vorkommnisse angepaßt und nicht zuletzt menschlich zu reagieren.

#### 2.4 Selbstkompetenzen

Selbstkompetenzen beschreiben Fähigkeiten und Einstellungen, in denen sich die individuelle Haltung zur Welt und im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit insbesondere zur Arbeitswelt ausdrückt. Dazu gehören Leistungsbereitschaft, Ausdauer, Zuverlässigkeit und Engagement ebenso wie die Fähigkeit, eigenes Lernen zu reflektieren und zu steuern. Selbstkompetenzen unterscheidet ich im folgenden in zwei Bereiche: Einerseits greifen die Qualitäten im Umgang des Anleiters mit sich selbst, andererseits im Umgang mit anderen.

## 2.4.1 Zum Umgang mit sich selbst

### 2.4.1.1 Selbstbeobachtung

Um beim Anleiten auf prozesshaftes Geschehen reagieren zu können, bedarf es nicht nur des Blickes nach draußen, auf die Gruppe und deren Situation. Genauso wichtig scheint mir der Blick nach innen, um eigene Handlungsmuster zu erkennen und gegebenenfalls aufbrechen zu können.

### 2.4.1.2 Entscheidungsfähigkeit

Diese Kompetenz korrespondiert mit der Verantwortungsbereitschaft. Als Anleiter bin ich in der Position, Entscheidungen zu treffen und diese dann auch zu tragen und durchzusetzen. Dies verlangt von mir einen umfassenden Blick auf die Situation und deren Gegebenheiten, damit ich mir ein Bild über die passende Entscheidung machen kann.

### 2.4.1.3 Kreativität

Sich von eingefahrenen Denkmustern lösen zu können, sowie individuelle, möglicherweise innovative Herangehensweisen an eine Aufgabenstellung hervorzubringen, ermöglicht mir, *wirklich* bei der Gruppe zu sein, mit der ich arbeite. Dies bezieht sich auch auf die Aufgabengestaltung, die ich einer Gruppe gebe. Je kreativer ich selbst bin, d. h. je weniger ich Angst davor habe, mich zu blamieren mit dem was ich sage oder tue, desto fantasievoller gestalte ich meine praktische Arbeit. Damit kann ich sie den Gegebenheiten anpassen. Dies ist für das Gelingen der Gruppenarbeit entscheidend, da Teilnehmer dort abgeholt werden müssen, wo sie stehen.

## 2.4.2 Zum Umgang mit anderen

### 2.4.2.1 Empathie /Perspektivenübernahme

Bei Empathie handelt es sich um Reaktionen auf die Emotion eines anderen Menschen. Ekman unterscheidet zwischen kognitiver und emotionaler Empathie:

*Kognitive* Empathie lässt uns erkennen, was ein anderer fühlt. *Emotionale* Empathie lässt uns fühlen, was der andere fühlt, und das *Mitleiden* bringt uns dazu, dass wir dem anderen helfen wollen.<sup>8</sup>

Leonardo Badea bezeichnet Empathie als eine Fähigkeit, die in nahezu allen Lebensbereichen entscheidend für den Erfolg ist. Menschen und vor allem Führungskräfte mit besonders ausgeprägten empathischen Fähigkeiten haben festere persönliche Beziehungen, verfügen über eine stärkere Motivationskraft für sich selbst und andere, lernen schneller und genießen ein größeres Vertrauen.<sup>9</sup> In Bezug auf Empathie ist Bereitschaft notwendig, sich wenigstens für einen Moment offen auf das Gegenüber einzulassen. Handwerkliche Mittel zur Anwendung der Empathie sind aus der Gesprächspsychotherapie (Carl R. Rogers, Reinhard Tausch) bekannt. Die erste Stufe besteht schlicht darin, dem Gesprächspartner mit voller Aufmerksamkeit zu zuhören und dies auch durch Körperhaltung, Mimik und Ausdruckssignale deutlich zu erkennen zu geben. In der zweiten Stufe geht es darum, die Aussagen des Gesprächspartners treffend mit eigenen Worten wiederzugeben. In der Gesprächstherapie wird dafür nicht die Frage-, sondern die Aussageform empfohlen. Eine Methode, die sich auch im Alltagseinsatz bewährt. Wichtig ist dabei, bei der Wiedergabe möglichst neutral zu bleiben und die Kernaussage des Gegenübers herauszufiltern. Abschließend sollen die hinter den Aussagen versteckten Emotionen erörtert werden, um sich selbst und dem Gegenüber größere Klarheit über das eigentliche Thema des Gespräches zu ermöglichen.

## 3 Aufgaben des Anleiters

Als Ausgangspunkt der gemeinsamen Arbeit zwischen Theaterpädagogen und Teilnehmern

<sup>8</sup> Ekman, 2007, 249.

<sup>9</sup> Badea, 2010, 69-78.

gilt in der Regel die Absicht, gemeinsam Theater zu spielen. Dabei spielt es keine Rolle, in welchem Bereich die gemeinsame Arbeit stattfinden soll, schulisch oder außerschulisch, in Unternehmen oder anderen strukturellen Rahmen. Es kommt zu Situationen, die von allen Beteiligten mit Unterricht gleichgesetzt werden. Als Leiterin vermittele ich schauspielerische Fertigkeiten und Grundlagen dramaturgischer Gestaltung. Ich bin also in der Rolle des Lehrers.

### 3.1 Aufgaben in Bezug auf Vermittlung

Darstellendes Spiel ist die Ausbildung einer natürlichen Fähigkeit, die im Allgemeinen erst durch Theater sichtbar wird, aber als Alltagsverhalten existiert. Das darstellende Spiel ist die engste und direkteste Beziehung eines jungen Menschen zwischen der Wirklichkeit und seiner Phantasie und nicht nur seiner Phantasie, sondern auch seiner Moral, seiner Weltsicht usw. Und weil es keine Zwecke verfolgt, ist es sehr geeignet als Ausgangspunkt für zwecksetzende Theaterarbeit zu fungieren. Diesen Inhalt bestimmen die konkreten Lebensumstände der jungen Menschen und die Haltung des Spielleiters zu diesen Bedingungen. Er muß den Kindern Theaterspielen nicht beibringen wie Lesen und Schreiben. Er sollte diese schöpferische Fähigkeit entwickeln, den Kindern bewußt machen, was nichts anderes heißt, als im Kind das handelnde Subjekt zu sehen und zu kräftigen, das sich zu den es umgebenden Menschen und zur Welt als ein Ich in Beziehung setzt.<sup>10</sup>

In der theaterpädagogisch geführten Arbeit rege ich die Teilnehmer an, genauer zu beobachten, da die Beobachtung von Leben die Grundlage von Theaterspiel darstellt: „... der Darsteller – ob Kind oder Schauspieler – gibt seine Beobachtungen durch sich selbst wieder, d. h. er stellt sie dar.“<sup>11</sup> Die Beobachtung in der Theaterarbeit ist bipolar. Einerseits erlernen Teilnehmer in Übungen Techniken des genauen Beobachtens und dies mit allen Sinnen. Andererseits bietet szenische Arbeit, also die mimetische Wiedergabe von Beobachtungen, Raum für weiterführende Erfahrungen. Diese sind nichts anderes als konzentrierte Beobachtungen.

Theaterspielen bietet einen Raum, in dem sich der Spielende zu einer Situation verhalten kann. Jede Wissensvermittlung erfolgt über direkte Begegnung und Beziehung, zur Sache und zu den mit beteiligten Personen. Diesen Raum schaffe ich als Anleiter durch die Auswahl der Übungen und theatralen Mittel. Somit bin ich als Anleiter Initiator für Lernen durch Erfahrung.

---

<sup>10</sup> Hoffmann, 1999, 15.

<sup>11</sup> Ebd.

Ausgangspunkt für die gemeinsame Theaterarbeit „sollte stets das natürliche Spielvermögen der Kinder sein“<sup>12</sup>. Das gilt auch für jede anderen Zielgruppe. In keinem Fall steht die Zielsetzung, professionelles Theater auf die Bühne zu bringen. (Dieses wäre u. U. einem problematischen Profilierungswillen des Anleiters zuzuschreiben, der sich in der Rolle des Regisseurs sieht und *richtig* Theater machen will.) Vielmehr geht es um die Befähigung der Gruppe und des Einzelnen, eigene Impulse wahrzunehmen und darzustellen.

Dies bedeutet, bereits in den ersten Übungen die Teilnehmer dazu zu animieren, auf Impulse zu reagieren, Rhythmen, Bewegungen, Spiele und Rollen aufzunehmen und durch sich selbst auszudrücken.<sup>13</sup>

Meine Intention als Theaterpädagogin und meine Auffassung von Theater bestimmen die Auswahl von Übungen und (Schauspiel-)Techniken. Dabei bin ich angehalten, die jeweiligen Besonderheiten der Gruppensituation, des Lehrauftrages und des (strukturellen) Rahmens zu berücksichtigen. Darauf werde ich in den Kapiteln 4. und 3. 3. eingehen.

### 3.2 Spielraum schaffen

Zu den Aufgaben als Anleiter gehört es, den Spielraum zu schaffen. Dies bedeutet, den vorhandenen Probenraum von seiner Alltagsfunktion zu befreien. Dies geschieht unter anderem dadurch, dass der Raum eine klare Struktur erhält. Je jünger die Teilnehmer, desto wichtiger ist eine Unterscheidung von verschiedenen Räumen innerhalb eines Raumes. Im von mir angeleiteten Kinderklub für Kinder im Alter von 6-9 Jahren definiere ich den Probenraum in folgende Bereiche: Es gibt eine Bühne, die den größten Teil in der Mitte des gesamten Raumes einnimmt. Diese Bühne ist durch schwarzen Bodenbelag gekennzeichnet. Sobald die Regeln für den Umgang mit der Bühne bekannt sind, umgehen die Kinder den schwarzen Boden, wenn sie den Raum queren, um von einem Ende zum anderen zu gelangen. Die Bühne ist ausschließlich für das Darstellen reserviert. In einer Ecke des Raumes stehen mehrere Sofas, die uns als „Besprechungsecke“ dienen. Dorthin ziehen wir uns für Gespräche über das jeweilige Arbeitsthema zurück, dort finden Besprechungen am

---

<sup>12</sup> Hoffmann, 1999, 17.

<sup>13</sup> Ebd.

Anfang und Ende der Proben statt. Kommt ein neues Kind in die Gruppe, kennt es die Regeln für den Raum noch nicht und muss diese zwangsläufig übertreten. Durch mein Vorbild und das der Gruppe übernehmen „die Neuen“ die Regeln umgehend. Alle machen sich gegenseitig darauf aufmerksam, sollte es einmal zu Übertretungen kommen. Hier zeigt sich, dass es sich lohnt, die jeweils geltenden Regeln konsequent selbst zu leben und ebenso konsequent einzufordern. Umso verlässlicher werden diese eingehalten, umso sicherer gestaltet sich die Probensituation für die Kinder. Für ältere Kinder bzw. Jugendliche und Erwachsene ist die strenge Raumaufteilung gelockert. Besprechungen finden auf der Bühne statt, der Wechsel der Raumbedeutung findet durch klare Haltung statt, kognitiv.

### 3.3 Spielaufgaben formulieren

Als Anleiter ist es notwendig, Spielaufgaben an den Entwicklungsstand der Teilnehmer anzupassen. Insgesamt erscheint es mir wichtig, die Eingaben als Impulse zu formulieren, die einen hohen Aufforderungscharakter haben und helfen, Tätigkeiten in Bilder umzuwandeln, so dass Darstellung möglich wird.

Die geforderte und gewünschte Anstrengung der Spielenden sollte die Spielleitung darauf lenken, neue Varianten zu entdecken, früher Wahrgenommenes in sinnliche Bilder zu verwandeln und Assoziationen zu mobilisieren.<sup>14</sup>

Stelle ich eine zu komplexe oder umständliche Aufgabe, „können die Spieler ihr nur annähernd gerecht werden.“<sup>15</sup> Dies ruft Frustration und damit Blockade hervor.

### 3.4 Improvisieren und Üben

In einer Grund- und Hauptschule unterrichtete ich zwei dritte Klassen im Schulfach Theater. Hier geht es ganz klar um ästhetisch-kulturelle Bildung. Das bedeutet die Öffnung eines Raumes zur Persönlichkeitsbildung. Auseinandersetzung und Aneignung von Welt und Differenzerfahrungen werden möglich gemacht. Im Vordergrund steht für mich die Arbeit mit ästhetischen Mitteln. Wir arbeiten aleatorisch, d. h., Übungen und Improvisationen füh-

---

<sup>14</sup> Hoffmann, 1999, 19.

<sup>15</sup> Ebd.

ren über die Zeit zu Inhalt und Struktur des Stückes. Mit der Zeit hat sich gezeigt, dass die individuellen Besonderheiten der Spieler ästhetisch aber auch pädagogisch thematisiert werden „müssen“. Der Körper steht im Mittelpunkt unserer Arbeit und ist Grundlage des Zugangs zu einander. So bauen wir anfangs Standbilder, in denen Schüler sich gegenseitig inszenieren und so die Scheu vor der Andersartigkeit des Gegenübers verlieren. Durch diesen Prozess wird das Gegenüber zum Partner..

### 3.5 Wahrnehmungsförderung

Jeder Mensch ist ununterbrochen damit beschäftigt, mit seinen Sinnen wahrzunehmen – und zwar sich selbst ebenso wie das, was um ihn herum ist. Dieser Wahrnehmungsvorgang, streng genommen sind es parallel mehrere Vorgänge, verteilt über die verschiedenen Sinneskanäle, rückt jedoch nicht immer ins Bewusstsein. Oft sind Selektionen unbewusst bzw. durch Gewöhnung hervorgerufen. Aber eine Differenzerfahrung macht es möglich, dass die Wahrnehmung an sich in den Blick rückt. Das für uns Alltägliche bemerken wir erst im Spiegel eines Gegenübers. Dieser Moment des Abgleiches ist der Moment der Wahrnehmung. Gitta Martens spricht von Wahrnehmung als produktivem Akt, wenn sie durch Störung zu Bewußtsein kommt.<sup>16</sup>

Theaterspielen stellt eine Situation her, in der sich Protagonist und Antagonist in einer gegebenen Situation begegnen; die Figuren haben unterschiedliche Motive, die sie handeln lassen. „Erst die Analyse des Zusammenspiels beider Figuren führt zum Verständnis jeder Einzelnen.“<sup>17</sup>

Wenn also ein Spieler eine Figur verkörpert, nimmt er wahr, warum sie nicht anders handelt und wie sich ihr Handeln in Bezug auf andere Figuren auswirkt. Dabei sind Grenzen der Darstellbarkeit dahingehend gesetzt, dass der Spieler nur darstellen kann, was in seinem eigenen Erfahrungsspektrum liegt. Jeder Spieler findet also seinen eigenen Zugang zum Figurenverständnis.

Das Zusammenspiel mit anderen Figuren bietet Raum, weitere, u. U. widersprüchliche

---

<sup>16</sup> Vgl. Martens, 2006.

<sup>17</sup> Ebd.

Eindrücke über die Figur zu sammeln. Dabei wird der sinnlichen Wahrnehmung im Erleben ein höherer Wert zugemessen als der zuvor rational begründeten Figurenanalyse. Diese Situation herzustellen, gestaltet sich meiner Erfahrung nach im Alltag aber eher schwierig. Teilnehmer stehen unter Druck, produktiv im Sinne von erfolgreich (auch und gerade im Spiel) sein zu müssen, erlauben sich selbst nicht die Vergrößerung der Wahrnehmungsräume. Abgesehen davon ist die Reflektion über Wahrnehmungen in unserer Gesellschaft eher unüblich und ungeübt. Hier setzt nun die Arbeit des Theaterpädagogen an: das Wahrnehmen herausfordern und gleichzeitig darüber reflektieren.

Es geht also darum, ein Experimentierfeld im doppelten Sinne zu ermöglichen: Spielen, um durch Spontaneität und Kreativität herauszufordern und Differenz und damit Selbst zu erleben; Sprechen um durch Distanz und Reflexion anhand von Kriterien Differenz zu verarbeiten.<sup>18</sup>

Als Theaterpädagogin stelle ich Regeln auf, die für das Handeln und die Reflektion eine Orientierung bieten. Nachdem Teilnehmer sich absichtsvoll in der Improvisation verloren haben, werden nun also einige Regeln aufgestellt, die die Wahrnehmungsfähigkeit für sich selbst und das Gegenüber befördern, z.B. Zug um Zug zu spielen, so dass jeder alles mitbekommt. Es geht also darum, „soziale, aber eben auch handwerkliche Fähigkeit“<sup>19</sup> zu erwerben, so dass man einander wahrnimmt. Zuschauer beobachten mit dem Wissen um diese Fähigkeiten das Spiel und können im anschließenden Reflektieren benennen, was sie beobachtet haben.

Als Theaterpädagogin vermittele ich das entsprechende Vokabular, ästhetische Wahrnehmung in ihrer Besonderheit zu erkennen: Sie ist selektiv, subjektiv, sinnstiftend und fordert so auf der Handlungsebene Entscheidungen.<sup>20</sup> Das Bewußtsein dafür zu wecken, dass das Beobachten von Spiel aufgrund neuronaler Spiegelphänomene vergleichbare Aktionen freisetzt (mitfühlen, einfühlen), gehört ebenso zu den Aufgaben des Theaterpädagogen.

---

<sup>18</sup> Ebd.

<sup>19</sup> Ebd.

<sup>20</sup> Ebd.

### 3.6 Störung als Aufgabe des Leiters

Judith Butler führt an, dass die performative Hervorbringung des Subjektes immer wieder neu zu unterlaufen ist, um ein Subjekt im Werden möglichst offenzuhalten. Wichtig für die Haltung des Anleiters ist also, fixierte Muster zu stören, Handlungsweisen auszutauschen oder zu verändern und neue Erfahrungen zu verankern.<sup>21</sup>

Es handelt sich hierbei um die Anbahnung einer Schwellenerfahrung, deren eigentlicher Sinn darin liegt, dass die Schwelle überhaupt überschritten wird, unabhängig davon, was dahinter liegen mag.<sup>22</sup>

Solche Schwellenüberschreitungen zeigen sich in der praktischen Arbeit immer wieder im Detail. Im folgenden Beispiel sollten Schüler in Paararbeit gehen. Ein Schüler übernimmt die Verantwortung für seinen Partner während der Übung 'Blindenführen'. Dabei schließt ein Teilnehmer die Augen und wird von einem weiteren Teilnehmer an der Hand durch den Raum geführt.

Eine Teilnehmerin schien große Probleme zu haben, sich auf diese Vertrauensübung einzulassen. Im Vorfeld der Übung verließ sie den Raum, versuchte sich auf verschiedene Arten vor der Durchführung der Übung zu drücken, indem sie organisatorische Aufgaben übernehmen wollte. Nach meinem Vorschlag, zuerst als Beobachter der Übung beizuwohnen und dabei Veränderungen der Aktiven zu reflektieren, war sie in der zweiten Runde bereit, als erste die Position der Führenden zu übernehmen und so nähere Erfahrungen mit der Übung zu machen.

Als nächstes wagte sie den Schritt, sich in die Obhut ihrer Partnerin zu begeben. Anfangs konnte sie ihre Augen kaum geschlossen halten, ging in kleinen, schlurfenden Schritten mit angespanntem Körper ihrer Partnerin hinterher. Oft blieb sie stehen und versuchte, mit der freien Hand den Raum um sich zu erfassen. Jeden Positionswechsel kommentierte sie, anfangs sehr leise, stammelnd, später kichernd.

Diese Übung habe ich sehr lange durchführen lassen. Nach einiger Zeit war die Teilnehmerin gelöst, ihr Schritt wurde freier, sie folgte der Führerin mit ausladenderen Bewegungen, selbst Ebenenwechsel auf den Boden, über Treppen, in dunkle Räume bewältigte sie.

In der abschließenden Reflektion berichtete sie von ihrer anfänglichen Angst und deren

---

<sup>21</sup> Vgl. Butler 1991.

<sup>22</sup> Koch (Hg) 1991, 199.

Überwindung während der Arbeit. Sie hatte von sich selbst nicht gedacht, dass sie an dieser Art Kommunikation Gefallen finden könnte und sich somit selbst überrascht. In der folgenden szenischen Arbeit wurde die Schülerin mutiger, machte gewagtere Spielangebote als vor der Vertrauensübung.

Das Theaterspielen an sich garantiert nicht das Gelingen ästhetischer Bildung. Erst der Zusammenhang mit der Art, *wie* ich vermittele, gibt ästhetischen Bildungsprozessen ihr spezifisches Gewicht. Ute Pinkert sieht in der Rolle der Lehrenden die

[...] Herausforderung eher in der Art und Weise, wie ich der jeweils konkreten Gruppe und den einzelnen Individuen unter bestimmten Bedingungen Erfahrungsräume ermögliche und welche Formen ich dafür finde.<sup>23</sup>

Meine Aufgabe ist, den Rahmen zu bieten, der den Teilnehmern ermöglicht, ihre alltäglichen Verhaltensweisen in Frage zu stellen, ihre Widerstände selbst zu überwinden. In der Störung der bekannten Muster sehe ich eine wichtige Aufgabe als Anleiter. Entscheidend ist hier wieder, abwartend und vertrauend auf die Wirksamkeit der bildungswirksamen Prozesse, ausschließlich Impulse zu geben, nicht vorzugeben, was zu sein hat.

Die Herausforderung, der ich mich stellen muss ist es, selbst ein klares Ja zur experimentellen Haltung zu haben.

Da ich vermute, dass es wesentlich meine Haltung ist, an der sich die Studierenden mimetisch 'abarbeiten', sehe ich die Art und Weise, in der ich mir als Lehrende Aufgaben stelle und an diese herangehe, als immer wesentlicher werdenden Bestandteil meiner Lehre.<sup>24</sup>

### 3.7 Intervention

#### 3.7.1 Interventionsmöglichkeiten in Gruppen

##### 3.7.1.1 Interventionstechniken bei Konflikten

In Konflikten wird unmittelbar reagiert. Typisch für Alltagssituationen ist die Angst vor einer Niederlage in Konflikten, so dass Individuen sofort in ein Machtspiel einsteigen, um eigene Vorstellungen besser durchsetzen zu können. Dabei verengt sich die Wahrnehmung

---

<sup>23</sup> Pinkert, 2008, 69.

<sup>24</sup> Ebd.

einer Situation dahingehend, dass es vermeintlich um Bewertung, also richtig oder falsch geht. Als Anleiter hilft mir die Fähigkeit, Abstand zur Situation zu nehmen und wertschätzend auf den Kern der Äußerung zu reagieren bzw. diesen im Gespräch herauszuschälen. Drei Positionen in der Reaktion auf einen Konflikt bzw. (vermeintlichen) Angriff erweisen sich als konstruktiv. Oft ist eine Kombination der Handlungsansätze sinnvoll.

Reagiere ich einführend auf das formulierte oder beobachtete Problem des Gegenübers, Sorge ich für das Gefühl, verstanden worden zu sein und damit für die Bereitschaft, sich in die Lage des Gegenübers zu versetzen. Entscheidend hierfür ist die Akzeptanz des Verhaltens des anderen, nicht der Versuch, ihn ändern zu wollen. Dafür muss ich mir meiner eigenen Gefühle klar sein.

Werde ich in der leitenden Position von meinen Gefühlen bestimmt und das passiert natürlich gelegentlich, ist es wichtig, mich abzugrenzen. Abgrenzung ist die angemessenste Form der Auseinandersetzung, wenn Aggressionen im Spiel sind oder meine Leitungsposition in Frage gestellt wird. Die Abgrenzung ist mit verbindlicher, klarer Haltung vorzubringen, da eine freundliche Antwort zur Kooperation ermutigt und dem Gegenüber einen Rückzug ermöglicht, ohne das Gesicht zu verlieren. Einfühlsamkeit bei eigenen starken negativen Emotionen zu nutzen ist eher ungünstig, weil dies schwerlich authentisch wirken kann und somit meine Leitungskompetenz in Frage gestellt wird. Die Abgrenzung kann sogar soweit gehen, dass ich für einen Moment den Raum verlasse, um meiner Emotionen Herr zu werden. Dies erzeugte bei den Teilnehmern (in diesem Fall Jugendliche einer festen Gruppe) ebenfalls eine Distanznahme zur Situation: sie begannen den Raum aufzuräumen. Nachdem sich alle Gemüter abgekühlt hatten, konnten wir in Ruhe über den Vorfall sprechen und danach die Arbeit fortsetzen.

Als Leitung ist es wichtig, Konflikten gegenüber wertschätzend aufzutreten und diese sachlich auszutragen. Die Vorbildrolle, die ich dabei übernehme, ermöglicht mir mit meiner Haltung das vorzuleben und vorzugeben, was ich mir für die Gruppe wünsche. Die Vorbildrolle bietet die Chance, ein Gruppenklima zu schaffen, das bei den Teilnehmern eine Bindung an die Gruppe und deren Leitung hervorruft. Auf autoritäres Verhalten kann so verzichtet werden, nicht aber auf Autorität. Autorität ist das Mittel Verhaltenssicherheit zu schaffen.

### 3.7.1.2 Intervention um des Spieles willen

Im Spiel- und Probenverlauf hat der Theaterpädagoge immer die Möglichkeit, in das Geschehen einzugreifen, es zu verändern. Die Unterbrechung des Prozesses wird genutzt, um eine neue Spielaufgabe zu formulieren oder Bestätigung zu äußern, um die sich entwickelnde Richtung zu unterstützen.<sup>25</sup>

Interventionen können spontan sein oder vorbereitet gestaltet. Sie können der gemeinsamen Suche eine Richtung geben oder alles neu würfeln.

Entscheidungen für eine Intervention erfolgen oft sehr schnell und spontan, dann meist intuitiv. Sie beziehen sich auf einen kurzen Moment [...] oder sie umfassen eine in Ruhe und abseits der Spielgruppe (am Schreibtisch) gefällte Entscheidung für ein umfassendes Projekt; dann sind sie eher reiflich überlegt und 'rational', zumindest bewusst(er) geplant.<sup>26</sup>

Interventionen bezeichnen immer den Versuch der absichtsvollen Steuerung.

Die Interventionen, die der Leiter macht, bewirken im Theaterspiel eine Weiterentwicklung, die im jeweiligen vereinbarten Rahmen des Spiels liegt. Dieser Rahmen gilt dabei nicht nur als Grenze, sondern als Verbindung von Spiel und Teilnehmer-Wirklichkeit. Es wird damit leichter, die von den Teilnehmern mitgebrachten Spielblockaden („Das kann man nicht spielen!“) und den vorhandenen Spielhabitus (der sich vor allem aus den medial gemachten Erfahrungen speist bzw. altersspezifisch bedingt ist) zu berücksichtigen. Die Verbindung von Spiel und Wirklichkeit erleichtert es, Spielvorgaben speziell auf die Bedürfnisse einer Spielgruppe abzustimmen. Den Teilnehmern fällt der Einstieg leichter, da sie die Grenzüberletzung ins Spiel u. U. gar nicht bemerken. Innerhalb dieses Settings ist es dann möglich, mit verschiedenen Eingaben das Spiel in neue Erfahrungsräume für die Teilnehmer zu lenken.

---

<sup>25</sup> Vgl. Nickel, 2005, 16.

<sup>26</sup> Nickel, 2005, 15.

## 4 Abgrenzung der theaterpädagogischen Arbeit

Ganz klar grenzt sich für mich der theaterpädagogische Arbeitsbereich ab von dem des theatertherapeutisch Arbeitenden. In der Theatertherapie werden Darstellungstechniken und Ausdruckstechniken auf therapeutische Prozesse übertragen.

Jakob Levy Moreno, der das Psychodrama entwickelt hat, verstand die Lebenswelt als Bühne. Darin zugeschriebene Rollen mit den damit verbundenen Erfahrungen schaffen die Identität von Leib und Seele. Dabei spielen traumatisierende Erfahrungen eine wichtige Rolle. In vergleichbaren Lebenssituationen werden unterbewußt abgespeicherte Rollen- und Szenenmuster wieder hervorgeholt. Theater als Therapie bietet hier eine Neuinszenierung als Alternative, die unter anderem konfliktlösend wirken kann.

### 4.1 Abgrenzung von der Theatertherapie

[...] identifizierendes Ausagieren reinszeniert die Konflikte, macht den Schmerz spürbar, kann Voraussetzung sein für den nächsten Schritt: Ein distanzierendes, gestisches Sprechen stellt die Konflikte und Rollenbrüche dar, ermöglicht eine Neuordnung des Verstehens.<sup>27</sup>

Im Unterschied dazu gebe ich als Theaterpädagoge die Möglichkeit, etwa in der biografischen Arbeit eigene Erlebnisse als Thema zur Disposition zu stellen. Jedoch werden durch verschiedene ästhetische Gestaltungsmittel diese persönlichen Erlebnisse so verfremdet, dass eine Eins-zu-Eins-Identifizierung mit dem Geschehen auf der Bühne kaum mehr möglich ist. Außerdem ist es Aufgabe des Theaterpädagogen, den Teilnehmern ihre Verantwortung sich selbst gegenüber bewusst zu machen: *Sie* entscheiden, welchen Aspekt ihrer Erfahrungen sie mitteilen wollen.

Der entscheidende Unterschied zwischen Theaterpädagogik und Theatertherapie im Sinne von Psychodrama liegt also in der dem theaterimmanenten Anforderung nach *ästhetischer* Gestaltung begründet. [...] Zwar nähert sich eine stärkere ästhetisierte Theaterpädagogik dem Pol des ästhetischen Dramas [...] an. Andererseits bleiben aber ihre Berührungspunkte mit dem Gegenpol 'Ritual' oder Therapie erhalten, da eine ihrer Aufgaben auch darin besteht, die psychosozialen Wirkungen auf die Ausführenden zwar nicht gezielt herbeizuführen, aber doch zu beachten, zu ermöglichen und gemeinsam mit den Spielern einzuordnen und zu bewerten.<sup>28</sup>

---

<sup>27</sup> Hg Koch, 2003, 326.

<sup>28</sup> Weintz, 2003, 302.

Trotz allen Unterschieden zur Therapie kommt es zu quasitherapeutischen Ereignissen in der Arbeit mit Teilnehmern, zum Beispiel dem Aufbrechen von Problemen. Dann kann es Leitungsaufgabe sein, diese an Fachstellen weiterzuvermitteln, wenn die eigenen Kompetenzbereiche überschritten werden.

In einer Werkrealschule leite ich die Theatergruppe der 7. und 8. Klassen, die Schüler sind zur Teilnahme verpflichtet. Der Widerstand gegen die Theaterarbeit als Ventil für den strukturellen Druck ist enorm, es gibt kaum Momente, in denen Entwicklungsarbeit im Sinne von Theaterarbeit stattfinden kann. Meine Rolle als Anleiter habe ich aber stets beibehalten, habe versucht, die Widerstände szenisch umzusetzen, zu thematisieren. Anfangs projizierten die Jugendlichen ihre Ablehnung der (erzwungenen) Theaterarbeit auf meine Person.

Zu jedem Zeitpunkt habe ich signalisiert, dass die Entscheidungen der Schule nicht die meinen sind und wir gern kritisch darüber arbeiten könnten. Das hat nach und nach dazu geführt, dass sich die Schüler mit ihren Problemen an mich wandten. Die Wut auf eine Lehrerin wegen ungerechter Behandlung etwa, bot endlich den Einstieg in kontinuierliche Theaterarbeit. Das Umgehenlernen mit der Wut lag bei den Schülern selbst. Durch ihre selbst entwickelten Szenen konnten sie Dampf ablassen. Das Vertrauen in mich wuchs, da die Schüler sich tatsächlich ernst genommen fühlten. Sie merkten, dass sie für ihre Meinungen und Ideen nicht bestraft wurden.

Vor kurzem kamen mehrere Schülerinnen auf mich zu und baten um ein Gespräch. Vom neuen Rektor der Schule fühlten sie sich bedroht. Er mache ihnen Angebote sexueller Art und suche Kontakt bevorzugt unter vier Augen. Die Schülerinnen haben bei mir ein offenes Ohr gefunden. An das Gespräch anschließend habe ich sie mit ihrem Einverständnis zum Sozialpädagogen der Schule begleitet und ihnen und diesem die Verantwortung für weitere Schritte übergeben.

Das wollten die Schülerinnen zunächst nicht akzeptieren. Im Gespräch erläuterte ich ihnen mein Rollenverständnis meiner Position: Mit der Gruppe gemeinsam Theater zu spielen ist das Hauptziel meiner Arbeit. Ich führte aus, dass ich immer menschlich da sein würde, aber meine Kompetenzen an dieser Stelle überschritten wären und es wichtig sei, sich in dieser Sache *fachlich* korrekt weiterhelfen zu lassen. Diese Auffassung akzeptierten sie.

Die Arbeit mit theatralen Mitteln kann bei Teilnehmern therapeutisch wirken, dessen muss sich der Anleiter bewusst sein und mit offenen Ohren und Augen mit ihnen umgehen. Viele der Erfahrungen, die Theaterarbeit mit sich bringt, können therapeutische Wirkung zeigen, die sich selbst genügt. Ein Teilnehmer eines Improvisationsworkshops, der im Alltag stark stottert, spricht auf der Bühne laut, deutlich, frei. Anfangs war es ihm gar nicht bewusst, aber das Entdecken dieses Ereignisses bestärkte ihn persönlich ungemein mit dem Wissen, dass er „alles kann“.

## 4.2 Eigene Abgrenzung

### 4.2.1 persönliche und soziale Grenzen

Teilnehmer eines theaterpädagogischen Projekts spielen nicht allein für das Publikum. Laien spielen in erster Linie für sich selbst, für Anerkennung und Kontakt innerhalb der Gruppe sowie auch in Bezug auf das Publikum bzw. den Theaterpädagogen. Sie wollen gesehen werden.

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 und 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 kann.

Aus Angst, durchschaubar zu sein, gar als verunsichertes Individuum erkennbar, nehmen sich Jugendliche körperlich zurück, halten ihr 'Selbstbild' auch bei Widrigkeiten aufrecht (mit Stöckelschuhe spielen, in Alltagskleidung proben) und versuchen, ihre inneren Regungen zu unterdrücken.<sup>29</sup>

Abgesehen von Kindern bis ca. 12 Jahren kann diese Verhaltensweise auch auf ältere Teilnehmer übertragen werden. Das mit viel Arbeit gebaute Selbstbild möchte nicht verraten

---

<sup>29</sup> Martens, 2006, 64.

werden. Grund hierfür ist ein Sicherheitsbedürfnis, das den meisten Menschen grundlegend eigen ist. Rein kognitiv soll die Szene erfasst werden. Besonders aufgefallen ist mir das analytische Diskutieren von Szenen in der Arbeit mit Führungskräften und Jugendlichen mit hohem Bildungshintergrund. Die Lösung, abgesehen von der Konfrontation mit der Tatsache des „schon-wieder-Diskutierens“, war in allen Fällen die Orientierung hin zu ganz absurden und fiktiven Szenen. Erst in diesen war der geschützte Raum für neue Erfahrungen gegeben. Meines Erachtens vergrößerten diese szenischen Vorgaben für die Jugendlichen den Unterschied zwischen realem und spielerischem Ich so weit, dass eine Überschneidung nicht mehr zu befürchten war. Dadurch öffneten sich die Spielteilnehmer den vielfältigen Handlungsoptionen, die ihnen, spielerisch wie real, zur Verfügung stehen – eine Erfahrung der eigenen Widersprüchlichkeit und damit der eigenen Vielseitigkeit wurde möglich. Im besten Fall öffnet solch ein Ereignis dann auch im Alltag neue Kompetenzen.

Wahrnehmungsförderung im Sinne von Wahrnehmungsanlässen schaffen, benötigt klare Schritte, wenn sie Kindern und Jugendlichen zu angemessenen und begründeten ästhetischen Urteilen verhelfen, d. h. sie in die Lage versetzen soll, sich selbst auf der Grundlage von Differenzenerfahrung in Bezug auf ihre Anliegen und ihre Gruppe ästhetisch adäquat auszudrücken.<sup>30</sup>

Für die theaterpädagogische Arbeit, im weiteren Sinne die ästhetische Bildung, hat sich gezeigt, dass ein ästhetischer Erfahrungsprozess ein Mindestmaß an intrinsischer Motivation voraussetzt. Häufig ergeben sich Projekte an Schulen, deren Schüler teilweise nicht selbstständig entscheiden können, ob sie an diesem Theaterprojekt teilnehmen möchten oder nicht. Die Kinder oder Jugendlichen verweigern sich als Widerstand gegen die erzwungene Maßnahme.

Es ist Aufgabe des Theaterpädagogen, mit den einzelnen Teilnehmern und der gesamten Gruppe einen Zugang zum Stoff zu finden (etwa beim Arbeitsauftrag ein Stück zu inszenieren oder zur Beschäftigung mit einem bestimmten Inhalt) und damit auch zur theaterpädagogischen Arbeit an sich. Entscheidend ist, den Teilnehmern genau zuzuhören, zu erfahren, was sie sich wünschen (auch: statt eines Theaterkurses wünschen) und dann mit diesem Material zu arbeiten. Es werden also im gemeinsamen Suchen Figuren und Szenen erprobt, die die Schüler tatsächlich interessieren. Christel Hoffmann schreibt dazu:

---

<sup>30</sup> Martens, 2006, 66.

Um eine Figur spielen zu können, muß sie einerseits den Darsteller etwas angehen, andererseits muß er sich von ihr lösen, um sich ihr gegenüber souverän zu behaupten. Er muß er selbst bleiben können, wenn er sich in die Figur verwandelt.<sup>31</sup>

Damit das Spiel nicht in der Darstellung der Wirklichkeit verbleibt, sondern eine ästhetische Dimension gewinnt, brauchen die Teilnehmer künstlerische Angebote, die der Theaterpädagoge unterbreitet. Besonders hilfreich hat sich die Technik des Zeigens/Verfremdens nach Brecht bewährt. Anfangs verankern sich Teilnehmer in der Wirklichkeit und nehmen aus ihr die Spielanlässe. Sie zeigen Imitationen von bestimmten, ihnen bekannten Menschen und Situationen, übertreiben „oft bis zur Karikatur“<sup>32</sup>. Über diesen Prozess des Zeigens können sie ihren Widerstand ablegen und gehen aus sich heraus.

Nun ist es Aufgabe des Theaterpädagogen, den Darstellern den Weg von der Nachahmung der Wirklichkeit zum Spiel zu weisen, indem das Gezeigte in die Verfremdung geführt wird. Das kann beispielsweise durch Vervielfältigung einer Figur geschehen und stellt die Schwelle zur ästhetischen Bildung dar. Die Teilnehmer sind jetzt aber bereit diese zu überschreiten, da es nachvollziehbar für sie gestaltet wurde.

Nicht das Darstellen oder Abbilden von Wirklichkeit mit theatralen Mitteln wird in ästhetisch bildender Absicht angestrebt. Vielmehr wird davon ausgegangen, daß im Spiel eine eigene, theatrale Wirklichkeit erzeugt und dabei gleichzeitig die spezifische Modalität von Theater transparent wird.<sup>33</sup>

Dass sich die Teilnehmer auf den Theaterprozess einlassen können, kann nicht von außen gesteuert werden. Es kann nur der Rahmen geschaffen werden, der die notwendige Motivation eher möglich macht. Dieser geschaffene Raum, das kommunikative Vakuum, muss gleichzeitig noch so offen sein, dass er von der künstlerischen Arbeit auf der Suche nach vielfältigen Ausdrucksweisen verändert werden kann.

#### 4.2.2 Strukturelle Grenzen

Ein kritischer Punkt in der theaterpädagogischen Arbeit ist oft strukturell bedingt. Am Beispiel von Schulen möchte ich das kurz ausführen. Typisch ist, dass innerhalb kürzester Zeit

---

<sup>31</sup> Hoffmann, 1999, 27.

<sup>32</sup> Ebd.

<sup>33</sup> Hentschel, 1996, 242.

ein Produkt „erstellt“ werden soll, jedoch der zeitliche/finanzielle Rahmen eine intensive und tiefgreifende Arbeit unmöglich macht.

Ein Beispiel aus der Praxis:

Das Theater Werkraum Karlsruhe e.V.<sup>34</sup> entwickelte ein mobiles Theaterprojekt, welches sich dem Themenkomplex der sexuellen Gewalt unter Jugendlichen zuwendet: „Am Ende der Angst“<sup>35</sup>. Gespielt wird vor Ort in einem Theaterbus, an verschiedenen Bildungsinstitutionen. Das Konzept sieht vor, dass ein ganzer Vormittag für die Thematik freigeräumt wird. Zunächst sieht eine Schulklasse das Stück im Bus an, im Anschluss daran nimmt sie an einem theaterpädagogischen Workshop teil, der die Inhalte aufschlüsselt und in den Bezug zur eigenen Lebenswelt setzt, daraufhin finden geschlechthomogene Beratungsgespräche mit kooperierenden Beratungseinrichtungen statt.

Dieses Konzept und die Thematik des Stückes stoßen auf große Resonanz, sowohl in Pädagogenkreisen als auch in der Schülerschaft. Immer wieder jedoch kommt es zu Problemen, die eine Erschwerung der Prämisse nachhaltig wirksamer Arbeit darstellen.

- ⤴ Eine Schülerin darf das Stück ansehen, muss aber während der theaterpädagogischen Nachbereitung ihre Englischprüfung nachschreiben. An den Beratungsgesprächen soll sie dann wieder teilnehmen können.
- ⤴ Die Schulklassen, das Kollegium oder die Sozialpädagogin der Schule sind nicht über die bevorstehende Maßnahme (und deren Ausmaß) informiert.
- ⤴ Die im Vorfeld bzw. nachbereitend ausgeteilten Evaluationsbögen werden nicht anonym behandelt.

Die angeführten Beispiele zeigen, dass das Aufgabenfeld der Theaterpädagogik über das Bezugsfeld der Gruppe, mit der theaterpädagogisch gearbeitet wird, hinausgeht.

Im Protokoll des Workshops zum Selbstverständnis der Theaterpädagogik innerhalb der BUT-Tagung 2008 äußern sich Theaterpädagogen dahingehend, dass sie sich in der Praxis

---

<sup>34</sup> <http://www.werkraum-ev.de>.

<sup>35</sup> <http://www.am-ende-der-angst.de/>.

eher als eine Art „Reparaturbrigade“ erlebten, die „Störungen und Schwierigkeiten gesellschaftlicher Entwicklungen“ aufzufangen versuche - und damit heillos überfordert sei.<sup>36</sup>

In Bezug auf oben angeführtes Beispiel heißt das, dass die äußeren Umstände die eigentliche Arbeit unterminieren, dass mit den institutionellen Vorgehensweisen eine wenig wertschätzende Haltung gegenüber dem Bildungsauftrag, den wir als Theaterpädagogen vermitteln wollen, deutlich wird.

In dieser Hinsicht fällt es schwer, Lösungen zu finden, die produktiv sind. Für Schulen entwickle ich für das freie Theater Werkraum Karlsruhe e.V. ein Konzept für einen pädagogischen Tag, der den Teilnehmenden vermitteln soll, welche Dimension ein vergleichbares Projekt wie das oben genannte aufweist und welche Voraussetzungen wünschenswert sind. Hintergrund ist die Idee, dass ein tieferes Verständnis für ein Konzept immer auch die nötige Kooperation mit sich bringt. Für längerfristige Kooperationen empfiehlt sich, Vorgespräche mit Bildungseinrichtungen zu führen, in denen Voraussetzungen für die theaterpädagogischen Projekte dargelegt und eingefordert werden. In diesen Vorgesprächen geht es auch immer um die Definition von Inhalten, die von Trägerseite aus oft überzogene Vorstellungen beinhalten. Es ist weder für die künstlerische noch pädagogische Arbeit gewinnbringend, innerhalb von kürzester Zeit ein komplettes Theaterstück auf die Bühne zu bringen *und* die Teilnehmer pädagogisch „zu reparieren“. Dazu formuliert das Protokoll der BUT-Tagung folgende Beobachtung:

[...]dass Theaterpädagog/innen die inhaltliche Gestaltung ihrer Arbeit oft als fremdbestimmt erleben und zumindest im außerschulischen Bereich „die Entwicklung und den Ausbau künstlerisch-ästhetischer Kompetenz“ hinten anstellen. „Die Umgebung, die Zielgruppen, der Markt steuern die Disziplin hin zu einem funktionalen Einsatz der theaterpädagogischen Mittel. [...] Demgegenüber spielt der Aspekt der künstlerischen Arbeit eine eher untergeordnete Rolle.“<sup>37</sup>

Dazu möchte ich aus eigener Erfahrung anmerken, dass sich dieses Phänomen auch auf den schulischen Bildungsbereich bezieht. Jeder Theaterpädagoge ist also aufgefordert, stärker für die eigenen Ideale einzustehen und damit zu einer Veränderung der Haltung der Theaterpädagogik gegenüber beizutragen.

---

<sup>36</sup> BUT, 2008, 1f.

<sup>37</sup> BUT, 2008, 1f.

## 5 Gruppenanalyse

Es ist sehr wichtig, dass ein Lehrer sich selbst die Schuld daran gibt, wenn die Gruppe in keinem guten Zustand ist.<sup>38</sup>

Am Anfang jeder Theaterarbeit steht die Schaffung einer spielfähigen Gruppe, eines Ensembles. Eine funktionierende Gruppe muss über gemeinsame Arbeit entstehen. Im Vordergrund der theaterpädagogischen Arbeit steht die Herstellung der Spielfähigkeit einer Gruppe. Wichtig hierfür sind Kommunikation, gemeinsame und gegenseitige Reflexion und – in Bezug auf die theaterpädagogische Arbeit – Spiel und gestalterische Arbeit, wobei jeder Punkt Anteil an der Entwicklung umfassender Kompetenzen für den Einzelnen hat.

### 5.1 Definition

Im folgenden soll der Aspekt der Gruppendynamischen Arbeit eines Theaterpädagogen beleuchtet werden. Theater ist ein kollektiver Vorgang. Das Verhalten der gesamten Gruppe beeinflusst das Verhalten des Einzelnen und umgekehrt. Dadurch korrespondieren die Entwicklung der Gruppe und die persönliche Entwicklung des Individuums.

Die Gruppendynamik beschäftigt sich mit den Vorgängen und Abläufen in einer Gruppe von Menschen. Es wird davon ausgegangen, dass die Eigenschaften und Fähigkeiten einer Gruppe verschieden sind von der Summe der Eigenschaften und Fähigkeiten der einzelnen Personen der Gruppe.

### 5.2 Phasenmodell

Es existieren verschiedene Modelle, die Gesetzmäßigkeiten in Gruppen zu beschreiben suchen. Größtenteils wird zwischen drei bis fünf aufeinander folgenden Phasen unterschieden. Nicht jede Gruppe durchläuft jede Phase und auch nicht das gesamte Modell. Dies ist abhängig von der Entwicklung der Gruppe, die sich zwar selbst organisiert, jedoch von der Leitung der Gruppe beeinflusst wird. Im folgenden möchte ich die einzelnen Phasen des

---

<sup>38</sup> Johnstone, 2006, 43.

Gruppenphasenmodells in Anlehnung an Langmaack/Braune-Krickau<sup>39</sup> verknüpft darstellen und Aussagen über die entsprechenden Herausforderungen für den Anleiter treffen.

### 5.2.1 Ankommen und Auftauen, Orientierung

In der Phase des Ankommens und Auftauens sind Teilnehmer jeden Alters gern bereit, Anweisungen und Aufträge anzunehmen, um möglichst wenig in die Verantwortung zu gehen. Für die so gezeigte Anpassungsbereitschaft erwarten sie Akzeptanz und Unterstützung, wollen gesehen sein. Um Hemmungen zwischen den Teilnehmern abzubauen, entscheide ich mich in dieser Phase vorrangig für Gruppenarbeiten, die ein Sicherheits- und Wir-Gefühl schaffen und Kontakt zwischen den Gruppenmitgliedern fördern. Indem ich als Anleiter zu Beginn klare Regeln vorgebe, stifte ich Verhaltenssicherheit und erleichtere so den Beginn für alle Teilnehmenden. Weiter ist der Beginn eines Seminars geprägt von dem Gegensatz zwischen Gefühl und Verhalten. Insbesondere jugendliche und erwachsene Teilnehmer, die wenig Erfahrung mit Theater haben, fühlen sich inkompetent und versuchen doch, souverän zu wirken. Sie haben den Wunsch, so dazuzugehören, wie sie sind und passen sich doch den anderen an. Deshalb ist es Leitungsaufgabe, klare Entscheidungen zu treffen und Orientierung zu bieten.

Es muss mir als Anleiter bewußt sein, dass die Wahrnehmung aller Teilnehmer durch Übertragungen und Projektionen verzerrt werden kann. Da man sich gegenseitig noch unbekannt ist aber eine Einschätzung des Gegenübers wichtig scheint, kategorisieren sich Teilnehmer und Anleiter untereinander. Das hilft, Komplexität zu reduzieren und Handlungsfähigkeit zu optimieren.

Wichtig ist in dieser Phase, alle Teilnehmer wahrzunehmen. Es liegt in meiner Verantwortung, klare Entscheidungen zu treffen und Arbeitsaufträge deutlich zu formulieren und begrenzen, um Erfolgserlebnisse zu schaffen. Komplizierte Übungen wähle ich nicht aus, denn sie befördern Irritation und schnellen Motivationsverlust. Die Etablierung von Ritualen und Regeln sorgt für die Entwicklung des Identifikationsgefühls sowie Orientierungshilfe für alle Teilnehmer in Hinsicht auf die folgende „kritische“ Phase des Machtkampfes.

---

<sup>39</sup> Langmaack/Braune-Krickau, 2000.

### 5.2.2 Gärung und Klärung

Prämisse in der zweiten Phase der Gruppendynamik ist die positive Bewertung von Konflikten und Rivalitäten. Diese gehören zur Rollen- und Positionsfindung. Sollen die Teilnehmer zu einer arbeitsfähigen Gruppe zusammenwachsen, ist es wichtig, Fragen des Umgangs miteinander einvernehmlich zu klären. Dabei bringen alle ihre Vorstellungen meist unreflektiert ein und sind irritiert, wenn vermeintlich verbindliche Regeln nicht eingehalten werden.

In der Machtkampfphase haben sich klarere Rollen herauskristallisiert. Meist übernimmt bereits ein Teilnehmer die Position der gruppeneigenen Führung. Damit einher geht auch die Splittung der Gruppe in Untergruppen, was durch die Bindung von Gruppenmitgliedern an einzelne Teilnehmer begründet ist.

Um jede Position wird gerungen, jedes Individuum versucht seinem persönlichen Stil gemäß, seinen Platz in der Gruppe zu erobern und zu festigen. Diese Rivalisierung kann zu Konfrontationen untereinander, aber auch einiger Untergruppen führen. Es ist selten abzu- sehen, wie viele gruppeneigene Führer, Außenseiter und Untergruppen sich ergeben.

Um konstruktive Auseinandersetzung zu fördern, übernehme ich in dieser Phase sehr stark die Führung und lasse hauptsächlich Gruppen- und Kleingruppenarbeit durchführen, wobei miteinander konkurrierende Teilnehmer in einer Gruppe die Möglichkeit bekommen, Konflikte im Rahmen der (Klein-)Gruppe auszutragen.

Als Gruppenleiter ist man erster Kritik ausgesetzt. Diesen Prozess kann ich als willkommene Chance sehen, meine eigene Rolle zu verdeutlichen und beispielhaft dafür einzustehen, wie trotz aller Widerstände ein wertschätzender Umgang miteinander möglich ist und Konflikte souverän geklärt werden können. Hier ist die Fähigkeit gefordert, eine gewisse Distanz einzunehmen und sich nicht auf ein Machtspiel einzulassen.<sup>40</sup>

Die Perspektive des Unbeteiligten bietet mir als Anleiter die Möglichkeit, wertschätzend statt abwertend zu reagieren. Einen genaueren Blick darauf werde ich im Kapitel Interventionstechniken ausführen.

---

<sup>40</sup> Siehe 1.3.4.

### 5.2.3 Arbeitslust und Produktivität

Habe ich als Leiterin es geschafft, eine Gruppe zu bilden, die sich selbst trägt, ist in dieser Phase meine leitende Tätigkeit kaum noch gefragt. Die Gruppe übernimmt weitgehend die Verantwortung für zu bewältigende Aufgaben und arbeitet konstruktiv zusammen. Jeder kennt die geltenden Vereinbarungen und kann sich daran halten, da diese gemeinsam entwickelt wurden. Alle Teilnehmer können aufeinander eingehen, da sie sich ausreichend kennengelernt haben und einander respektieren.

In einer Stückproduktion des freien Theaters Werkraum Karlsruhe, an der ich mit zwei Kinderklubs (6-9 Jahre und 10-14 Jahre) beteiligt war, zeigte sich über den Zeitraum des Probens eine immer selbstständigere Arbeit, auch der jüngeren Kinder. Sie wussten genau, wann sie ihren Auftritt hatten, wann welcher Kostümwechsel vorzunehmen war, welche Requisiten wann wo zu liegen hatten. Alle achteten aufeinander und standen gemeinsam für die „größere Sache“ der Aufführungen. Grund hierfür waren m. E. die umfassende Vorbereitung der Kinder sowie die Vorbildfunktion, die von mir als Leiterin und den weiteren Schauspielern mit ihrer professionellen Haltung ausgingen. Während der Aufführungen funktionierte es zu meiner großen Freude, dass ich mich im Hintergrund halten konnte und nur für den Notfall parat stand sowie für organisatorische Dinge.

Unter Umständen verliert die Gruppe bzw. einzelne Mitglieder die Bodenhaftung – frei nach dem Motto „Wir sind die Größten“. Dann ist es meine Pflicht, durch sanfte Steuerung den Realitätssinn der Gruppe wieder ins Spiel zu bringen, beispielsweise mit Reflektionen über das eigene Spielvermögen oder durch gezieltes Übertragen von Aufgaben an Teilnehmer, die nicht in der gruppeninternen Leitung etabliert sind. So kann es zur freien Entfaltung aller Ressourcen des Einzelnen und der Gruppe kommen.

### 5.2.4 Abschluss und Abschied

Der Abschluss einer gemeinsamen Phase muss planmäßig geführt werden, oft auch deshalb, weil die Teilnehmer in der dritten Phase noch zu wenig an das bevorstehende Ende denken. Als Leitung muss ich nun wieder stärker führen und dafür sorgen, dass bearbeitete

Themen abgeschlossen werden. Das Verhalten einzelner Gruppenmitglieder wird uneinheitlicher und unverbindlicher, so werden etwa vereinbarte Regeln übertreten (Pausen überziehen). Der Energiepegel der gesamten Gruppe sinkt.

Zu meinen Aufgaben gehört nun, das Gelernte bewusst zu machen, Erfolgserlebnisse wie eine gemeinsam bewältigte Aufführung zu reflektieren und den gemeinsamen Abschluss zu gestalten. Dazu ist es notwendig, den einzelnen Emotionen Raum zu geben, deren Spektrum von Verlassenheit und Verlust bis Aggression reichen können. Zu respektieren, dass jeder individuell Abschied nimmt, ist dabei essentiell, denn wie Gruppenmitglieder Abschied nehmen, ist in den familiären Beziehungen der Kindheit geprägt worden. Oft findet die Aktivierung solcher Muster unbewusst statt.

Um für einen sauberen Abschluss zu sorgen, ist es wichtig, der gesamten Gruppe, aber auch den einzelnen Mitgliedern, Feedback zu geben, sich inhaltlich und organisatorisch entbehrlich zu machen und das Bewusstsein für die Besonderheit des Einzelnen in der Gruppe nochmals zu stärken - diesmal allerdings mit dem Blick nach draußen. Dafür eignet sich die Gestaltung eines Rituals in besonderem Maße. Es kann einen emotionalen Höhepunkt darstellen und den Transfer in den Alltag befördern, indem es Kraft spendet und Anker ist. Auch durch die Vorgabe, wie der Abschied stattfinden soll, unterstützt ein Ritual die aktive Abschiednahme.

Findet in der Abschlussphase Kritik an meiner Leitung statt, kann ich das als Lernchance begreifen und dazu Stellung zu beziehen, ohne mich zu rechtfertigen.

Problematisch für mich zeigt sich bis heute der Abschluss von Projekten in fortlaufenden Gruppen. Meist gibt es mehrere Treffen nach den Aufführungen, die scheinbar planlos verlaufen und für alle Beteiligten frustrierend wirken. Sich bereits neuen Themen zuzuwenden ist noch nicht möglich, einige Teilnehmer wollen nicht so lange reflektieren wie andere, es gibt kein gemeinsames Ziel mehr, das Verlustgefühl nach Beenden des Projektes ist da. Oft verlassen einige Teilnehmer die Gruppe, neue kommen dazu, dann beginnt alles von vorn.

Bisher verhalte ich mich abwartend, bin weder Animateurin noch Theaterlehrerin, vermutlich jedoch, weil mir meine eigene Aufgabe bis heute nicht klar genug ist. Allerdings bin ich der Überzeugung, dass es diese Phase des Leerlaufes geben muss, um Altes abzuschließen, bevor Neuorientierung aller stattfinden kann.

Theaterarbeit ist nicht möglich ohne die Berücksichtigung der Gruppendynamik. Themen, Übungen, Arbeitsweisen müssen auf die jeweilige Situation der Gruppe abgestimmt sein, damit diese ihr Potential entfalten kann.

## 6 Die unterschiedlichen Rollen des Anleiters

Theaterpädagogen lehren und leiten als 'primi inter pares' sie schaffen ein offenes Spielklima, verbreiten Spiellust und bieten Hilfestellung und Beratung an. Als Lehrende bleiben sie lernbereit. Als Verantwortliche behalten sie sich den letzten Entscheid vor. Sie entschlagen sich der Verantwortung nicht.<sup>41</sup>

Dieser Haltung möchte ich mich anschließen. Jedoch hat sich in meiner praktischen Arbeit gezeigt, dass sich je nach Ziel einer Gruppe, bzw. je nach gruppendynamischer Phase, unterschiedliche Haltungen bzw. Rollen des Anleiters herauskristallisieren, die immer wieder auftreten. Diese möchte ich versuchen, im folgenden zu umreißen. Dabei stütze ich mich auf meine Beobachtungen und Reflektionen. In der theaterpädagogischen Arbeit wird es häufig anders kommen als man denkt; es werden sich stets neue Aspekte ergeben, auf die reagiert werden muss. Die folgende Aufzählung stellt ein Abbild meiner momentanen Überlegungen dar, wird und muss sich aber immer wieder verändern und anpassen.

### 6.1 Spielleiter

Das gemeinsame Ziel einer Aufführung bzw. des Theatermachens macht Gruppenleiter und Gruppe in gewisser Hinsicht zu Partnern. Dabei ist der Leiter durch seine fachliche Kompetenz und sein Vorwissen, zunächst in der gebenden Position. Er stellt aktiv Fragen, sammelt Ergebnisse der gemeinsamen Arbeit, trifft Zwischenentscheidungen darüber, welche Ideen „brauchbar“ sind und weiterverfolgt werden.

Als Spielleiter bin ich in der Verantwortung, zur rechten Zeit die passenden Impulse in eine Gruppe zu geben und diese wieder aufzunehmen und weiterzubearbeiten.

Die Erfahrung, die ThP vermittelt, kann nicht veräußert werden. [...] Diese Form der Erfahrung ist auch nicht mit einem methodischen Kalkül herzustellen. Sie ergibt sich im Erzählstrom gegenwärtiger Interaktion des theatralen Spiels. Im gleichen Sinne sind die Arbeits-

---

<sup>41</sup> Rellstab, 2000, 196.

weisen der ThP nicht methodisch verfügbar, sondern unauflöslich verbunden mit dem im Spiel ermöglichten Lebensäußerungen.<sup>42</sup>

Durch theatrale Mittel verdichte ich das was produziert wird zu einem theatralen Ausdruck. „In aller Regel ist davon auszugehen, dass die eindeutigen Spielvorgaben des Spielers um so notwendiger sind, je weniger eigene Spielerfahrung eine Spielgruppe hat.“<sup>43</sup> Mit der Zeit gelangt die Spielleitung zu einem dialogischen Miteinander, d. h., durch die transparente Art der Leitung gewinnen die Teilnehmer an Wissen. Es liegt in meiner Aufgabe, mich immer mehr zurückzunehmen, „um dafür aber um so stärker die Phantasie, Kreativität und Spontaneität der Spieler zu aktivieren. So wird der Spielleiter auch zum Lernenden.“<sup>44</sup>

Als Spielleiter stellen sich mir vor allem zwei Aufgaben: die Gruppe zusammenzuführen und sie zum Theaterspielen zu bringen.

Der Theaterpädagoge synthetisiert in seiner Spielleiterhaltung zwei gegensätzliche Positionen. Einerseits muss er als ‚zulassender Pädagoge‘ die Spielbewegungen seiner SchülerInnen zum Zuge kommen lassen, andererseits als ‚teilnehmender Pädagoge‘ ein hohes Maß an Interesse für das, was sich zeigt, aufbringen.<sup>45</sup>

Dabei hängt die Aufgabenstellung eng mit der Leistungsfähigkeit der Gruppe zusammen. Ich darf viel von der Gruppe fordern, das heißt aber auch, dass ich viel geben muss. Wichtig ist das Bewusstsein dafür, dass die Gruppe nicht instrumentalisiert werden darf, meine „[...] eigenen Vorstellungen rigoros durchzusetzen. Er [der Spielleiter, ks] muß die schwierige Gratwanderung vollführen, sein eigenens Wissen und Wollen und das der Gruppe in Einklang zu bringen.“<sup>46</sup>

## 6.2 Leiter

In der Endphase von Proben, bzw. in der Machtkampfphase einer Gruppe, ist es notwendig, Führung zu übernehmen und Entscheidungen für die Gruppe zu treffen. Meine Anwei-

---

<sup>42</sup> Koch (Hg.), 1999, 199

<sup>43</sup> Broich, 2005, 42.

<sup>44</sup> Bubner, 1987, 6.

<sup>45</sup> Koch (Hg.), 1999, 199,

<sup>46</sup> Bubner, 1987, 6..

sungen, Kritik, Änderungen werden angenommen, wenn sich die Teilnehmer als Mitarbeiter an einer gemeinsamen Sache fühlen dürfen. Gerade in der letzten Phase einer Inszenierung ist es jedoch entscheidend, dass ich bewusst Leiter bin und die gemeinsam gedachte Konzeption zum Ziel bringe. Nun kommt es auf meinen Führungsstil und meine persönlichen Kompetenzen an, ob eine produktive Arbeitsatmosphäre erhalten bleibt. Je klarer ich bin und je klarer ich Entscheidungen treffe und vertrete, desto leichter fällt es auch der Gruppe, ihre Haltung zu definieren. Entscheidend sind Geduld und Authentizität, die Fähigkeit, den Überblick und den Humor zu behalten.

### 6.3 Regisseur/Suchender

Während der Proben findet eine besondere Art der Interaktion statt. Es werden Situationen durchgespielt, die nicht unmittelbar mit der Produktion einer Aufführung zusammenhängen sondern eine gemeinsame Suche beschreiben. Diese Suche ist die nach Verhaltensweisen, nach der Reaktion auf Unbekanntes, ist ein Experiment. In dieser Phase bin ich als Spiel-leiter nicht gefragt. Vielmehr ist es meine Aufgabe, mich mit auf die Suche zu machen, selbst fragend auf Situationen zuzugehen, mich fragend zu öffnen. Probenaktivität ist ergebnisoffenes Suchen. Dies muss auf beiden Seiten geschehen, sowohl auf der Seite der Spieler, als auch auf der Seite des Anleiters. Von mal zu mal entscheidet sich „durch Eingebung“, ob ich in eine Situation eingreife oder sie laufen lasse. Ich bin lenkender Beobachter, lasse aber genauso Impulse der anderen Beobachter, der Gruppe, zu.

### 6.4 Der Theaterpädagoge als Lernbegleiter

Als Lernbegleiter unterstütze ich durch meinen professionellen Hintergrund Menschen in individuellen Lernprozessen. Das Arbeitsfeld als lernbegleitender Theaterpädagoge spannt sich hier von der Gestaltung formaler Lernprozesse bis zur Strukturierung informeller Lernprozesse.

Formale Lernprozesse beschreiben Seminare, wie ich sie z. B. an berufsbildenden Schulen halte. In diesen Seminaren werden benachteiligten Jugendlichen, die sich auf den Einstieg in die Berufswelt vorbereiten, fachliche Kompetenzen an die Hand gegeben, die ihnen ein

erfolgreiches Bewerbungsgespräch ermöglichen. Inhalte der Seminare sind u. a. Ausdruck, Selbstbild und Präsentation, Stimme, zwischenmenschliche Kommunikation, Haltung.

Auch in der kulturellen Bildung, wie sie im Schulfach Theater an der Victor-von-Scheffel-Schule Knielingen stattfindet, sehe ich mich als Lernbegleiter. Hier geht es vor allem darum, wechselseitig formale und informelle Lernprozesse zu strukturieren.

„Informelle Lernprozesse“ bedeutet Lernen durch Erfahrung. Die Schüler erweitern im Schulfach Theater ihr Ausdrucksrepertoire durch die Auseinandersetzung mit verschiedenen Darstellungstechniken, lernen dramaturgische Grundlagen kennen und entwickeln über das Schuljahr ihr selbstgestaltetes Theaterstück.

Formell begleite ich das Lernen durch die Vermittlung von Fachwissen wie den W-Fragen in Bezug auf szenische Arbeit. Informell begleitet ist das Lernen durch die offene Struktur des Unterrichts, in der sich die Schüler je nach ihren Voraussetzungen individuell entwickeln können. Jeder Teilnehmer benötigt dafür etwas anderes, was im Rahmen des Gesamtkonzeptes Platz findet.

Im Vordergrund steht die Stärkung der Selbstlernkompetenz der Schüler, die Befähigung, eigenes Wissen zur Problemlösung anzuwenden. Hier ist der Theaterpädagoge nicht als Lehrer gefragt, der sein Fachwissen überträgt, sondern als unterstützender Begleiter, der den Rahmen für die selbstständige Handlungsfähigkeit schafft. Der Rahmen wird geschaffen durch die Absprache von Lernvereinbarungen, wie dem Mitspracherecht bei neuen Aufgaben, dem Führen von Reflektionsgesprächen über den Fortschritt der Arbeit, dem Motivieren und Beraten bei Konflikten.

## 7 Fazit

Bisher bin ich selbst als Anleiter zwischen den einzelnen Funktionen und Rollen hin und her gewechselt, ohne dies absichtlich zu steuern. Die Reaktion der Gruppe, mit der ich arbeitete, bzw. das zu erreichende Arbeitsziel brachte mich eher unbewusst in eine Position, die sich dann wieder gestalten ließ.

Im Zuge dessen, dass ich mehr Erfahrung vor allem in unterschiedlichen Feldern sammeln

konnte, bemerkte ich, dass sich mit der absichtsvollen Steuerung meiner Haltung wesentlich mehr erreichen ließ, als durch die bisherige „intuitive Technik“.

Mir scheint aber wichtig, diese Intuition mit dem Wissen um die einzelnen Rollen und deren Handlungsspielraum zu verbinden. In der Planung von theaterpädagogischer Arbeit insbesondere in der Planung von Proben bin ich als Leiter ebenso aufgefordert, meine Intentionen den Umständen des sich Ereignenden anzupassen und abzugleichen. Genauso verhält es sich mit der Übernahme von Leitungsrollen. Diese muss immer wieder überprüft werden anhand der Aktionen der Teilnehmer, vorgegebener bzw. eigener Ziele und nicht zuletzt auch der eigenen Tagesform.

Als Theaterpädagoge agiert teilweise vergleichbar zu einem Lehrer, genau dann, wenn er Wissen und Techniken des Theaterspielens, der Dramaturgie, der Regie vermittelt. Dies sollte er im Dialog mit den Spielern tun. Genauso ist er in der künstlerischen Verantwortung für den Prozess und bewegt sich dabei auf der selben Plattform wie ein Regisseur, auch wenn dieser Begriff in der theaterpädagogischen Landschaft ungern gehört wird. Die Haltung, Spieler bei ihren (Lern-)prozessen zu begleiten, auch wenn sie stellenweise geführt werden, lässt sich für mich eventuell als Schnittstelle zwischen den beiden vorgenannten Positionen Lehrer und Regisseur einordnen. Entscheidend ist die aufmerksame Beobachtung der Situation auf künstlerischer, pädagogischer, situativer und konzeptioneller Ebene. So kann ein vorbereitetes Handlungskonzept der Realität angepasst werden und die freie Bewegung zwischen den Polen des Leitens und Mitsuchens möglich sein.

## 8 Literaturliste

### Selbständig erschienene Literatur / Monographien / Sammelbände:

- Bubner, Claus./ Mienert, Christiane. (1979): *Bausteine des Darstellenden Spiels. Ein Übungsbuch für Theater mit Jugendlichen*. Hirschgraben.
- Broich, Jochen. (2005), *Gruppenspiele anleiten und durchführen*, Maternus Verlag Köln.
- Butler, Judith. (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*, Frankfurt/Main.
- Ekman, Paul. (2007 ): *Gefühle lesen*, München.
- Hentschel, Ulrike. (1996): *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*, Weinheim.
- Hoffmann, Christel./Israel, Anette. (1999): *Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen*. Weinheim/München.
- Johnstone, Keith. (2006): *Improvisation und Theater*. Berlin.
- Koch, Gerd./Streisand, Marianne. (Hg.) (2003): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Uckerland.
- Langmaak, Barbara/Braune-Krickau, Michael. (2000): *Wie die Gruppe laufen lernt*. Weinheim.
- Nickel, Hans-Wolfgang. (2005): *Regie: Thema und Konzept*. Berlin/Milow.
- Rellstab, Felix. (2000): *Handbuch Theaterspielen*. Bd. 4 Theaterpädagogik. Wädenswil.
- Rosenberg, Marshall. (2007): *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens*. Paderborn.
- Rumpf, Horst. (2004): *Diesseits der Belehrungswut. Pädagogische Aufmerksamkeiten*. Weinheim/München.
- Sack, Mira. (2011): *spielend denken*, [transcript] Verlag Bielefeld

Weintz, Jürgen. (2003): *Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit*. Butzbach-Griedel.

Unselbständig erschienene Literatur / Aufsätze und Artikel aus Sammelbänden:

Badea, Leonardo. (2010): *The role of empathy in developing the leader's emotional intelligence*. In: *Theoretical and Applied Economics*, Vol. 17 No. 10, pp. 69-78.

Martens, Gitta. (2006): *Ästhetische Wahrnehmung und deren Reflektion in der Theaterpädagogik*. In: *Jahrbuch Kulturpädagogik der Akademie Remscheid*, 2006, Remscheid.

Pinkert, Ute. (2008): *Theaterspielen an der Hochschule – zwischen Alltagstheater und Theaterkunst: Ein Praxisbericht mit Fußnoten*. In: Wildt, B./Hentschel, I./Wildt, J. (Hg.): *Theater in der Lehre. Verfahren – Konzepte – Vorschläge*. Zürich/Berlin. 63-82.

Protokoll der BUT Tagung (2008).