

Abschlussarbeit
Im Rahmen der Ausbildung zur Theaterpädagogin (BuT)
an der Theaterwerkstatt Heidelberg

Ästhetische Bildung als Prävention

Über einen theaterpädagogischen
Beitrag zur Gewaltprävention
für Schulklassen

Eingereicht von

Susanne Güthner

Marktstraße 16

74635 Kupferzell

Heidelberg, den 02 .11.201

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	4
Einleitung	7
1 Ästhetik und Bildung	9
1.1 Annäherung an den Begriff Ästhetik	9
1.2 Was ist Ästhetische Bildung/ Was will sie/ Was bewirkt sie?	10
2 Bildung mit Theaterpädagogik	11
2.1 Was hat Theaterpädagogik mit Bildung zu tun?	11
2.2 Die Bedeutung der Theaterpädagogik für die Bildung	14
3 Theater als Modell für Pädagogik.....	16
3.1 Die Anforderungen an das Präventionsprogramm	16
3.2 Theater als Mittel zum pädagogischen Zweck.....	17
3.2.1 Bedenken des Künstlers gegen die „Verzweckung“ der Kunst.....	17
3.2.2 Bedenken des Pädagogen gegen die Unberechenbarkeit des künstlerischen Prozesses.....	19
3.2.3 Mögliche Auswege aus dem Dilemma zwischen Kunst und Pädagogik.....	20
4 Der Workshop: Gewaltprävention oder Thema Gewalt	22
4.1 Grundannahmen der Untersuchung des Workshops	22
4.2 Die Rahmenbedingungen.....	23
4.3 Übersicht über das aktuelle Workshopprogramm	23
4.4 „Gewaltprävention“: Themenvorgabe oder pädagogisches Ziel?	26
4.5 Erfahrungen mit der Arbeit an Szenen	27

4.6 Szenische Analyse.....	29
4.7 Von der Intension zum Thema.....	30
<i>Schlussresümee</i>	31
<i>Literaturverzeichnis</i>	34

Vorwort

Klassenräume sind so unterschiedlich wie die Schulklassen selbst, die in ihnen unterrichtet werden. Einige sind sehr aufgeräumt und kühl, andere voller Dekorationen, die von den Schülern gebastelt werden. Andere sind dreckig und voller unsortiertem Arbeitsmaterial. Jedoch in fast jedem Klassenzimmer hängt irgendwo – manchmal mehr, manchmal weniger präsent – ein Stück Pappe, auf dem „Klassenregeln“ formuliert wurden. Ab und zu zeugt die Schrift eines Erwachsenen davon, dass der Lehrer dieses Plakat selbst hergestellt hat, andere sind von Schülern – ähnlich einem anonymen Bekenner schreiben – erstellt, indem einzelne Worte und Buchstaben aus Zeitungen ausgeschnitten wurden. Manche sind mit Schülerunterschriften verziert – andere nicht.

Auf diesen Plakaten stehen Regeln wie „Wir hören uns gegenseitig zu“, „Kein Kaugummi!“, „Niemand darf von anderen ausgeschlossen werden“, oder „Der Lehrer hat das Recht, ungestört zu unterrichten“ aber auch „Während des Unterrichts darf niemand MP3-Player hören“.

Diese Plakate sagen in den meisten Fällen eher etwas über den Bedarf Einzelner, als über den Umgang der Schüler und Lehrer miteinander aus. Es gibt daher eine Vielzahl von pädagogischen Programmen, die danach streben, es allen Beteiligten in dieser unfreiwilligen Gemeinschaft „Schulklasse“, so angenehm wie möglich zu machen und letztendlich darauf aus sind, ein angenehmes „Lernklima“ zu erzeugen.

Vor nunmehr 10 Jahren bat der Frankfurter Präventionsrat das Schultheater-Studio Frankfurt ¹ einen Theaterworkshop für Schulklassen zu entwickeln, der sich mit dem Thema Gewalt befasst. Dabei wurde zunächst besonders an potenzielle Opfer gedacht oder an Zeugen von Überfällen auf der Straße. Ziel und Botschaft waren scheinbar klar: Schülern sollte vermittelt werden, wie sie sich in einer Gewaltsituation, in die sie unfreiwillig geraten waren, deeskalierend verhalten könnten.

Nach kurzer Zeit wurde aber deutlich, dass wir es bei einer Schulkasse keineswegs nur mit potentiellen Opfern und Zeugen zu tun haben, sondern auch mit Tätern. In einer Schulklasse gibt es aber vor allem alltägliche (kleine) Gemeinheiten und Schikanen, mit denen ausgehandelt wird, wer den Ton angibt, was und wer *in* oder *out*,

¹ Theaterpädagogisches Zentrum Rhein-Main. Das Workshop-Programm wird seither regelmäßig mit Schulklassen von einem festen Team durchgeführt und weiterentwickelt; vgl. Schultheater-Studio Frankfurt, 2004.

wie *wer* mit *wem* umgehen darf, und ob ein Lehrer anerkannt wird oder nicht. Damit festigen sich Stigmata, die den einzelnen manchmal ein Leben lang anhaften.²

Bei einer Schulklasse ist die Grenze zwischen Prävention und Intervention in der pädagogischen Praxis deshalb fließend. Am Einzelfall lässt sich dabei nur in Ausnahmen von besonderer Schwere einschätzen, ob es sich um gruppenspezifische Prozesse handelt, die für die Bildung einer Klassengemeinschaft normal und notwendig sind, oder ob eher vom Symptom einer pathogenen Struktur gesprochen werden muss.

Die Taten reichen dabei vom Schimpfwort bis zur schweren Körperverletzung, vom „Eselsohr“ bis hin zur Erpressung. Vom herunter gestoßenen Mäppchen bis zum Psychoterror. Dabei gibt es in einer Schulklasse eine Menge von „Taten“, die von den Schülern zwar als Beeinträchtigung empfunden werden, von ihnen aber gleichzeitig als unabänderliche Realität eingeschätzt werden. Wer von seinen Klassenkameraden nicht akzeptiert wird, sieht meist kaum eine Chance, dies zu ändern. Auch die „akzeptierten“ Schüler erklären, nach den Gründen gefragt warum jemand in der Klasse keine Chance auf Anerkennung hat, die Situation zumeist allein mit Eigenschaften des Ausgeschlossenen: „Weil er hässlich ist“, „Weil sie sich keine moderne Kleidung leisten kann“ oder „Weil sie ein Kopftuch trägt“. Andersartigkeit bei Mitschülern zu akzeptieren fällt denjenigen, die sich auf der alterstypischen Suche nach ihren Eigenarten zusammengetan haben und sich über äußere Symbole an ihre Identität herantasten, besonders schwer. Das Bedürfnis sich abzugrenzen, ist spätestens ab der Mittelstufe sehr groß.

Andere auszuschließen die ihnen das Leben in der Schulklasse damit auf Dauer unerträglich zu machen, dient für viele dazu, nicht selbst zum Opfer zu werden. Je nachdem wie ausgeprägt diese Struktur in einer Schulklasse ist, desto wahrscheinlicher ist die Möglichkeit eines Imagewandels einzelner Schüler, deren Leid für andere das „soziale Überleben“ bedeutet.

Deshalb ist es nötig, Schülern einer Schulklasse immer wieder Möglichkeiten zu geben, sich in nichtalltäglichen Zusammenhängen zu erleben und die gruppenspezifischen

² Antje Tschira zeigt in ihrer Studie über Lernverhalten, dass solche Aushandlungsprozesse auch darüber mitentscheiden, welche Noten Schüler in einer Klasse schreiben „dürfen“. Sie macht darin einen Zusammenhang zwischen Identität und Lernerfolg auf; vgl. Tschira Antje, 2005, S. 313; sowie Mead, G.H., 1995, S. 206.

schen Strukturen erkennbar und kommunizierbar zu machen. Theater bietet solche Möglichkeiten und vermag deshalb einen Beitrag zur Gewaltprävention zu leisten. Im Folgenden soll es um die Chance der Gewaltprävention durch den Einsatz theaterpädagogischer Mittel gehen. Welche Möglichkeiten bietet dabei die „Ästhetische Bildung für die Prävention?“

Einleitung

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit dem Theaterworkshop zur Gewaltprävention des Schultheater-Studios Frankfurt auseinander, an dessen Durchführung ich während meines 6-wöchigen Praktikums mit beteiligt war.

Der Workshop umfasst die Dauer eines Vormittags und richtet sich jeweils an eine Schulklasse der Jahrgangsstufe 5 bis 11. Die Programmpunkte umfassen Theaterübungen, Spiele und Szenen. Es werden Szenen zum Thema Gewalt entwickelt. Jeweils 4 Theaterpädagogen (Teamer) leiten den Workshop und helfen den Schülern bei der Entwicklung von Szenen in Kleingruppen. Am Ende des Workshops kommt es zur Präsentation und Besprechung der entstandenen Szenen. Da wir es mit einem künstlerischen Medium zu tun haben, möchte ich mich mit der ästhetischen Dimension eines solchen Projekts beschäftigen und die Ästhetik vielleicht sogar zur Hauptsache erklären. Welche ästhetischen Möglichkeiten haben wir in Anbetracht der kurzen Zeit sowie anderer widriger Umstände?

Die Ästhetik ist ein Medium, mit dem wir uns die Welt begreifbar und verstehbar machen. Ästhetik verweigert es Mittel zum Zweck zu sein. Pädagogik, die ästhetische Mittel einsetzt, um damit bestimmte Erkenntnisse hervorzurufen und Entwicklungs- und Bildungsschritte zu fördern, gerät daher in ein Dilemma. Ich möchte in dieser Arbeit Überlegungen anstellen, wie sich der beschriebene Widerspruch auf die praktische Arbeit auswirkt und wie man ihm möglicherweise entgegen könnte.

Im ersten Kapitel soll zunächst der Begriff *Ästhetik* genauer untersucht werden. Was ist *ästhetische Bildung* und welche Art von Erfahrungen kann sie uns bieten.

Mit der *Bildung* möchte ich mich im zweiten Kapitel auseinandersetzen. Was ist Bildung und wie verleiht sich der Mensch seine Umwelt ein, in welcher er in ständigem Bezug steht? Was ist *Ermöglichungspädagogik* und wie verstehen wir Bildung heute in Bezug zur *Theaterpädagogik*?

Im dritten Kapitel möchte ich mit den Bedenken des Künstlers gegen die „Verzweckung der Kunst“ zum einen und mit den Bedenken der Pädagogen gegen die „Unberechenbarkeit des künstlerischen Prozesses“ auseinandersetzen, um dann anschließend einen Ausweg aus dem Dilemma zu skizzieren.

Darauf aufbauend werde ich im vierten Kapitel die praktische theaterpädagogische Arbeit betrachten. Die zentralen Fragen sind hier: An welchen Stellen und Programmpunkten des Workshops kann die Ästhetik des Theaters als entscheidender Wirkungsmoment betrachtet werden? Wo wird auf andere pädagogische Mittel gesetzt, von denen wir uns Wirkung versprechen? Unterstützt oder behindert man durch die Einbeziehung anderer theaterfremder pädagogischer Mittel die spezifischen Chancen des Theaters und der Ästhetik für die Bildung?

1 Ästhetik und Bildung

1.1 Annäherung an den Begriff Ästhetik

Der Begriff Ästhetik (*aisthesis*) bedeutet so viel wie Wahrnehmung, Empfindung, Sinn, auch von Kenntnis und Erkenntnis und Verständnis. (*Asthetik episteme*: „Die Wissenschaft der sinnlichen Erkenntnis des Gefühls“). Das griechische Substantiv *aisthesis* fördert folgende Umsetzungsmöglichkeiten zu Tage: Wahrnehmung, Gefühl, Empfindung, Sinneswerkzeug, Empfindungsvermögen, Erkenntnis, Begreifen und Verständnis.

Ästhetik im pädagogischen Kontext wird als *die Lehre der Wahrnehmung* bezeichnet, was soviel bedeutet wie Arbeit mit und an den Sinnen, die nach innen und außen gerichtet ist. Wahrnehmen dessen, was in mir vorgeht, was außerhalb von mir ist. Es geht um die Fähigkeit, sich Dinge vorzustellen, die realiter nicht da sind. Das Gedächtnis ist die Quelle der Vorstellungskraft, welche es gilt, in allen Sinnesbereichen zu entwickeln. Sie schöpft aus dem, was wir sind und geistig erfahren haben. Es geht um das Nachdenken von Stofflichkeit, was uns umgibt, nah oder fern kann zur Bereicherung ästhetischer Erziehung sowie des schulischen Lernens insgesamt beitragen. Wahrnehmung aller Art auf sinnhafter, geistiger, alltäglicher wie sublimer, lebensweltlicher und künstlerischer Ebene. Von Verstandeskräften (Erkennen, Begreifen, Verstehen) ebenso wie von Gefühlskräften (Fühlen und Empfinden) ist die Rede³.

In seinen „*Briefen zur ästhetischen Erziehung des Menschen*“, (1795) erstellt *F. Schiller* systematisch erstmals die Bedeutung von Kunst bzw. künstlerischer Tätigkeit. *Schiller* weist jede Form der Verzweckung von Kunst für moralische und theoretische Bildung zurück, Sinn und Sinnlichkeit soll im Ästhetischen vereint werden. Auf die Wirkung Ästhetischer Bildung verzichtet er, dafür gäbe es keine inhaltliche Festlegung. Der Mensch werde durch sie zur Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit befähigt⁴. Ästhetik ist auf Wahrnehmung begründet und meint: Die Lehre von der Wahrnehmung ist gekennzeichnet durch die Einheit von Kognition und Emotion, die Synthesis, die von Subjekten und Objekten ausgeht (Produktion und Rezeption) und

³ Vgl. Liebau, Eckart/Klepachi, Leopold/Zirfas, Jörg, S. 93ff.

⁴ Vgl. Schiller, Friedrich in: „Wörterbuch der Theaterpädagogik“, 2000, S. 9-10.

durch Bewusstheit, die sich dem Gedächtnis einprägt, wobei jedem Sinn eine eigene Würde zugesprochen wird. Zum einen geht es um die rationalen Momente im Emotionalen und das Emotionale im Bereich des Rationalen⁵.

1.2 Was ist Ästhetische Bildung/ Was will sie/ Was bewirkt sie?

Wenden wir uns der Kunst des Theaters als Bildungsgegenstand zu. Die Grundlage ästhetischer Bildung ist somit als Prozess zu sehen zwischen wahrnehmend gestaltendem Subjekt und den künstlerischen Objekten, mit denen er sich auseinandersetzt. Wenn Ästhetik die Wissenschaft sinnlicher Erkenntnis ist und mit Wahrnehmung zu tun hat, wie bereits im Kapitel 1.1. aufgezeigt wurde, dann hat Sinneserfahrung mit dem Vollziehen von sinnlichen Tätigkeiten vorhandener (Einstellungs-) Veränderung, zu dem was erfahren wird zu tun. Sinneserfahrungen sind Grenz- und Fremderfahrungen, welche eine andere Einstellung zum Wahrgenommenen mit sich bringen. *Somit führt also, jede Erfahrung grundsätzlich „... zu einem neuen Zusammenhang, der die bis dahin gelebte Geschichte – oder Lebensgeschichte – und das entwickelte Wissen und Können übergreift, indem sie ein neues Moment aufnimmt!“*⁶

Ästhetische Bildung zielt auf Verbesserung von Aufmerksamkeits- und Spüreigenschaften, auf Bildung von Aufmerksamkeitsrichtungen sowie auf Formen wie Intensitäten und Auswirkungen des Gefühlslebens. Körperliche Empfindungen und Bewegungen sowie die leiblichen Erfahrungen mit dem Körper stehen im Mittelpunkt ästhetischer Bildung. Sie betont die konkreten, sinnlichen Raumvorstellungen, das Bewusstwerden von Körperräumen und körperlicher Selbsterfahrung. Ziel dieser Blickrichtung ist die Präsenz auf gesteigertes Körperbewusstsein, auf gezielte Körperaktionen, auf spielerische Gestaltungsmöglichkeiten und auf Differenzierungsmöglichkeiten der leiblichen Wahrnehmungsfähigkeit. In der ästhetischen Erfahrung wird die Selbsterfahrung zur Fremderfahrung. Die Grundsituation ist die Erfahrung eines Anderen, auf die das Subjekt eine Antwort finden muss. Im Vergleich zum Gewohnten und Alltäglichen schlägt die ästhetische Erfahrung neue Wahrnehmungs-

⁵ Vgl. Duderstadt, Matthias, S. 14ff.

⁶ Vgl. Zur Lippe, 2000, S 339.

realitäten vor und entwirft diese. Sie gewährt neue ästhetische Erfahrungen und Freiheitsspielräume von Wahrnehmungsmöglichkeiten.

Kunst bedeutet die Aufforderung, solche Erfahrungen, welche eine sinnliche, theoretische und praktische Einstellungsänderung implizieren, zu machen, weil bisherige Annahmen, Emotionen und Sinnzuschreibungen in Frage gestellt werden. Ästhetische Bildung meint auch ästhetische Urteilsbildung, die den kreativen Denk- und Urteilsprozess betreffen und bisher Gültiges neu und anders versteht (ästhetische Kreativität). In ästhetischen Bildungsprozessen fließen auch imaginäre Vorstellungen mit ein. Dahinter steht die These, dass Lebewesen sich selbst, andere und die Welt nur in Bildern zugänglich machen können. Imaginäre Bilder sind dabei mehr als nur pure Wahrnehmung, gehen in sie doch auch ästhetische Wertungen mit ein. In der Einbildungskraft steckt die Kraft, Bilder in sich aufzunehmen, sie sich einzubilden. Die Bilder werden so betrachtet von der Außenwelt in die Innenwelt transformiert. Aber diese verleiht wiederum der Außenwelt Ausdruck, indem die inneren Bilder veräußert werden. Die Imagination wird somit vor- bzw. aufgeführt. Sie baut die Szenerie auf, in der soziales Handeln überhaupt stattfinden kann⁷.

Zusammenfassend wird ästhetische Bildung bezeichnet als die Prozesse und Resultate derjenigen reflexiven und performativen Praxen, die sich aus der Auseinandersetzung mit kunstförmigen und als ästhetisch qualifizierten Gegenständen und Formen ergeben⁸.

2 Bildung mit Theaterpädagogik

2.1 Was hat Theaterpädagogik mit Bildung zu tun?

Die Schüler, mit denen der Workshop zum Thema Gewalt präventiv in unterschiedlichen Schulklassen durchgeführt wurde, ließen sich immer wieder begeistert darauf ein, darstellend zu forschen. Bei dieser Art Spielprozess geht es um das Aufspüren eigener Fragen und um das spielerische Erkunden möglicher Antworten darauf. Das

⁷ Vgl. Schwarte, Ludger, 2006, in: „Hüppauf, Bernd/Wulf, Christoph (Hg), Bild und Einbildungskraft, S. 92-103.

⁸ Vgl. Liebau, Eckart u.a., ebd. S. 104.

was gelernt wird und inhaltlich zum Vorschein kommt ist nicht vorhersehbar und kann daher auch nicht methodisch und didaktisch vorbereitet werden. Der Weg zu den relevanten Fragen und Antworten, die nicht vorhersehbar aber subjektiv sind, geschieht über den Körper und über das was Körper erzählen und wissen⁹.

In theaterpädagogischen Lernprozessen, geht es darum, Fragen selbst aufzuwerfen und Antworten selbst zu finden. Es geht um die Ermöglichung selbstbestimmter Bildung. Der Theaterpädagoge ist hierbei gefordert, die Balance zwischen Pädagogik und Kunst zu halten und den Gegenstand Theater bezüglich seiner Vielschichtigkeit und künstlerischen Dimension als eigenes Erfahrungsfeld kennen zu lernen, um einen kreativen Transfer zu leisten, der offen ist für aktuelle Prozesse mit ihren unvorhergesehenen Momenten.

Gitta Martens meint, die theaterpädagogische Arbeit sei Improvisation auf der Grundlage einer qualifizierten Vorbereitung¹⁰. Das heißt, Theaterpädagogik eröffnet Möglichkeitsräume. Sie beschreibt dies mit den Begriffen „Ermöglichungspädagogik / Erzeugungspädagogik“, worin der Lernende selbst die Möglichkeit erhält mitzubestimmen, was, wie und in welchen Zeiträumen, mit welchem Erfolg produziert, gelernt und umgesetzt wird. Ermöglichungspädagogik lässt den Lernenden aktiv werden, der Lehrende erkennt in ihr selbst noch nicht die Antwort auf die Fragen des Lernenden¹¹.

Das Leben selbst wird somit Gegenstand theaterpädagogischer Arbeit, mit dem wir körperlich und geistig unmittelbar verbunden sind, sowohl als auch die sinnlich-ästhetische Auseinandersetzung damit. Hierbei geht es darum, wie das Individuum/die Spielgruppe sich selbst im Prozess der darstellenden Kommunikation bezüglich der Erschließung von Welt wahrnimmt und zum Ausdruck bringt.

*Klaus Mollenhauer*¹² untersuchte die bildungstheoretische Relevanz ästhetischer Prozesse. Danach ist das Bedeutsame ästhetischer Bildung, sich sinnlich der Welt

⁹ Fischer-Lichte, Erika, 2004, in: Fischer-Lichte u.a. (Hg.)“ Theatralität als Modell in den Kulturwissenschaften“, S. 21.

¹⁰ Martens, Gitta, 2008, S. 83.

¹¹ Martens, Gitta, ebd., S. 85ff.

¹² Mollenhauer, Klaus, 1988, S 443-461.

zuzuwenden und das nicht nur im Hinblick auf Kunst, sondern dies auch in der Theorie zur Bildung des Menschen. Ein Prozess, in dem sich jemand etwas Objektives außerhalb von sich selbst subjektiv zu Eigen macht. Ästhetisch Erfahrenes kann somit in ästhetischen Formen Ausdruck finden. „Beides“, so nimmt *Mollenhauer* an, „hat eine eigentümliche ästhetische Wirkung, welche in besonderer Weise Innen- und Außenwelt vermittelt“. Somit werden Erfahrungen möglich, die das Selbst sowohl als auch die Welt zum Thema haben.

Für die Theaterpädagogik formuliert *Hanne Seitz* ein berufliches Selbstverständnis: „*Ästhetische Praxis, die ihre Absonderung vom Leben aufgibt und trotzdem die Eigengesetzlichkeit des künstlerischen Prozesses beibehält, wird in der ästhetischen Haltung (...) ein Kunst und Leben verbindendes Moment finden*“¹³.

Welche bildende Wirkung vom Theaterspielen ausgeht, zeigt *Ulrike Hentschel* auf. Ihrer Ansicht nach müsse vermieden werden, dass Theaterspielen als universeller Übungsstoff für außerästhetische, pädagogische oder gesellschaftlich begründete Zwecke eingesetzt wird. Sie versteht Theaterpädagogik als Disziplin der ästhetischen Bildung, die sich mit der Vermittlung von wahrnehmenden und gestaltenden Prozessen im künstlerischen Medium Theater befasst¹⁴.

Gerd Taube geht davon aus, dass im *Brechtschen* Sinn Theaterpädagogik soziale und künstlerische Kompetenzen vermittelt und zu allererst der Körperlichkeit und an zweiter Stelle der Literatur verpflichtet sei. Theater ist nach *Brecht*, so *Taube*, die menschlichste und allgemeinste aller Künste, denn diese werde am meisten ausgeübt, nicht nur auf der Bühne, sondern auch im Leben. Theater wird hier als Spiel und Nachahmung, als Präsentation und Repräsentation begriffen, Kunst hingegen als etwas Allgemein-Menschliches.

Im Gegensatz zu *Hentschel*, die Theaterpädagogik aus der Kunst des Schauspielers ableitet, als ästhetische Bildung, also als Anleitung zum Theaterspiel von Pädagogik allgemein abgegrenzt, verweist *Taube* auf eine weiterreichende Bedeutung von The-

¹³ Seitz, Hanne, 2003, in: Weintz, „Theaterpädagogik und Schauspielkunst“, S. 127.

¹⁴ Hentschel, Ulrike, 2007, in: Taube, Gerd, (Hg.) „Kinder spielen Theater“, S. 92.

aterspiel für die Pädagogik. Für ihn handelt es sich um eine theatrale Pädagogik, eine Pädagogik des Theaters¹⁵.

Theater wird zum Modell für Pädagogik. Der Mensch verhält sich nicht als ein geistiges Wesen zu seinem Körper, sondern ganzheitlich zu sich selbst. Im bewertungsfreien Raum geht es um vorurteilsfreie Aufmerksamkeit, worin die Spieler und Lernenden zu allererst sensibilisiert werden wahrzunehmen, was über den Körper handelnd-wahrnehmend vermittelt wird. Für unsere Praxis heißt das, der Körper als Instrument lässt sich auf bestimmte Aufgabenstellungen ein, ohne dass vorher Sinn und Ziel der Aufgabe klar werden. Die Phantasie muss aktiviert werden, um ein wahrnehmendes Handeln ohne Vorurteile zu ermöglichen. Die Vorgaben von Themen, Ideen oder verschiedenen Darstellungsmitteln eröffnen der Phantasie Freiräume. Erst durch die Fokussierung wird spielerische Freiheit möglich. Improvisation wird als schöpferischer Umgang mit sich selbst und mit den Möglichkeiten, die man in dem Moment hat und dazu findet, betrachtet mit dem Zweck sich zu verständigen. Erst wenn einem die üblichen Darstellungsmittel verwehrt bleiben und sich neue eröffnen, beginnt man zu improvisieren. Improvisation ist die Erregung der Sinnlichkeit, wobei sich Sinn entwickeln kann. Somit eröffnet Improvisation den Erwerb der privaten Situation. Der Spieler spürt seinen Anteil, er merkt, wenn er improvisiert¹⁶.

2.2 Die Bedeutung der Theaterpädagogik für die Bildung

Aufgrund der derzeitigen gesellschaftlichen Umbruchsituation, zeichnet sich der Wunsch nach Kooperation von Schule und Kunst ab. Hierbei wird dem Theaterspielen eine besondere erzieherische und unterstützende Qualität zugesprochen. Durch den Ausbau von Ganztagschulen ist man zunehmend auf Kooperation mit außerschulischen Fachkräften angewiesen. Der Wunsch nach Kreativität ist groß, das Schöpferische, welches in der Kunst liegt, soll den Menschen befreien und ihn für Neues öffnen. „Vielleicht weil alte Ordnungen nicht mehr greifen und neue noch nicht in Sicht sind“¹⁷. Seitz spricht damit der Kunst Kompetenzen zu kritischem Potential,

¹⁵ Taube, Gerd, 1998, in: „Zeitschrift für Theaterpädagogik“, S. 11.

¹⁶ Vgl. Hawemann, H., 2003, S. 25.

¹⁷ Vgl. Seitz, Hanne, 2008, in: „Pinkert, Ute. (Hg.), „Körper im Spiel“, S. 37.

zur Fähigkeit von gesellschaftlicher Kurskorrektur und zum Entwurf von Gegenwelten zu. Man verbinde mit ihr zunehmend eine persönlichkeitsbildende und kompetenzerweiternde Kraft sowie die Möglichkeiten zur Sensibilisierung für Unterdrückte und Toleranz gegenüber Andersdenkenden¹⁸.

Somit könne in einer künstlerischen Auseinandersetzung Gegenwärtiges erfahren und aufgespürt werden, das bisher nicht fassbar und beschreibbar war¹⁹. Die Unbestimmtheit der Menschen und die damit verbundene Suche des Menschen nach seiner eigenen Bestimmung und dem Sinn seines Lebens sind Voraussetzung und Grund für alle künstlerischen Aktivitäten sowie für die Bildung allgemein.

Theaterpädagogische Bildungsprozesse beziehen den Körper, das eigentliche Instrument des Schauspielers bzw. des Lernenden, der gerade dadurch in besonderer Weise solche Fragen zum Thema hat, mit ein. Objektives und Subjektives kann dann um seiner selbst willen erforscht werden. In Wahrnehmungs- und Gestaltungsfreiräumen können eigene Erfahrungen artikuliert und wahrgenommen werden. Der werdende Mensch eignet sich seine Umwelt auf diese Weise an und erfährt in der ganzheitlichen Auseinandersetzung sich selbst. Erfahrenes kann so bewusst wahrgenommen, ausgedrückt und greifbar gemacht werden, wodurch lebensrelevante Fragen aufgeworfen werden können, Handeln kann erfahrbar und beeinflusst werden²⁰.

¹⁸ Vgl. Seitz, Hanne, 2008, ebd., S. 42ff.

¹⁹ Csikszentmihalyi, Mihaly, 2003, S. 518.

²⁰ Vgl. Lammers, Katharina, in: „Merseburger Medienpädagogischer Schriften“, Bd. 6, S. 1-5.

3 Theater als Modell für Pädagogik

3.1 Die Anforderungen an das Präventionsprogramm

Das Programm des Workshops hat sich immer mehr zu einem Präventionsprogramm entwickelt, das sich primär mit gruppendynamischen Vorgängen innerhalb der Schulklassen beschäftigt. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf den eher kleinen Schikanen untereinander. Dabei erhebt der Workshop den Anspruch, neue Perspektiven in der Schulklasse zu eröffnen und die Alternativlosigkeit einer Gruppendynamik, unter der einige leiden und andere das Quälen anderer als notwendig und normal erfahren, in Frage zu stellen.

Ein Präventionsprogramm ist wie alle Theaterprojekte darauf angewiesen, dass die Teamer eine vertrauensvolle Beziehung zu den Schülern der Klasse aufbauen, ohne dass die vorhandenen Strukturen gefestigt, sprich Täter in ihrer Täterrolle und Opfer in ihrer Opferrolle bestätigt werden. Mit der angebotenen Theateraktion soll die Klasse Abstand zu eingeschliffenen sozialen Umgangsformen bekommen. Bekannte Muster sollen neu überdacht und hinterfragt werden. Es besteht auch die Hoffnung, dass Schüler, die sich in ungewohnten Rollen erleben und präsentieren, negative Zuschreibungen lösen können oder zumindest solche erkennen und hinterfragen können. Spielt zum Beispiel ein Schüler, der im Schulalltag eher eine dominante Rolle einnimmt jemanden, der eher einen schlechten Stand in der Klasse hat, so erweitert diese Erfahrung unter Umständen seine Fähigkeiten, was das Hineinversetzen in schwächere Mitschüler betrifft. Vielleicht ist er somit auch zukünftig in der Lage, auf solche Schüler mehr Rücksicht zu nehmen. Solch ein Effekt ist jedoch nicht einfach zu erreichen.

Ein Theaterworkshop, der gezielt auf solche Effekte setzt und geradewegs auf sie hinarbeitet, wird mit erheblichen Widerständen von Seiten der Schüler konfrontiert. In dem Moment, wo der Schüler merkt, dass es dem Teamer nicht um das Theaterspiel, sondern um eine pädagogische Maßnahme geht, werden sich einige verweigern. Zum Theaterspielen und dazu sich in eine Bühnenfigur hineinzusetzen, kann niemand gezwungen werden. Innere Bereitschaft und Lust an der Verwandlung ermöglichen erst ein Theaterspielen, das über bloßes Sprechen von Sätzen und Ausführen von äußerer Handlung hinausgeht. Einfühlung ist erforderlich, die Empfindun-

gen, mit welchen ein Schauspieler arbeitet, sind seine eigenen, echten, die er aus der Erinnerung an sein echtes Leben auf die Bühne mitbringt. Es wird also mit etwas sehr Privatem gearbeitet. Hat ein Schüler den Eindruck, das „ganze Theater“ dient allein nur dazu, ihm vielleicht seine Rolle in der Klasse streitig zu machen, wird er sich lächerlich vorkommen und sich verweigern.

3.2 Theater als Mittel zum pädagogischen Zweck

Bevor ich darauf eingehen werde, wie es trotz der oben beschriebenen Problematik möglich ist, aus theaterpädagogischen Methoden, die einen Schüler dazu bringen, seine gewohnten Verhaltensmuster zu verlassen und an einem Workshop zur Gewaltprävention mitzuwirken, gilt es deshalb, auf die Bedenken einzugehen, die einem solchen Vorhaben bisweilen entgegengebracht werden. Bedenken werden aus zweierlei Richtungen angemeldet, sowohl aus künstlerischer Sicht als auch aus pädagogischer Perspektive. Diese Einwürfe werden im Folgenden behandelt. Anschließend wird ein möglicher Ausweg skizziert.

3.2.1 Bedenken des Künstlers gegen die „Verzweckung“ der Kunst

Kunst im Allgemeinen und so auch die Theaterkunst sträubt sich dagegen, in den Dienst einer (vorher) bestimmten Erkenntnis gestellt zu werden. Es gibt Gründe zu sagen, dass so etwas wie „ästhetische Wahrnehmung“ unter Voraussetzungen, die eine bestimmte Erkenntnis vorgeben, nicht möglich ist, ja, dass es sich sogar um einen Widerspruch handelt.

Rüdiger Bubner hat darauf hingewiesen, dass die ästhetische Erfahrung ein un abgeschlossener Prozess ist, der sich zwischen dem betrachteten ästhetischen Objekt, den Sinneseindrücken des Betrachters und dessen Erfahrung, vor dessen Hintergrund er die Sinneseindrücke einzuordnen sucht abspielt. Dabei lenkt der Betrachter die Aufmerksamkeit sowohl auf einzelne Details als auch auf das Ganze und erfährt zwischen Einordnung der Details und Verbindungen zwischen den Details untereinander und dann wieder zum großen Ganzen Sinn und Erkenntnis. Dieser Prozess der ästhetischen Erfahrung ist, wie *Bubner* betont, ein un abgeschlossener. Weder kann es als Ziel verstanden werden, die Details eines ästhetischen Objekts, so wie

es ein Wissenschaftler täte, zu erfassen, noch kann es als Ziel angesehen werden, einen übergeordneten Sinn einer Sache auf den Begriff zu bringen. Beides ist zwar durch ästhetische Erfahrung möglich, beides findet statt. Es kann aber nur „funktionieren“, wenn wir weder die Erforschung von Details noch die begriffliche Fixierung zum Ziel der Erfahrung erklären. Vielmehr gilt es, zwischen sinnlicher Wahrnehmung und Reflexion eine Art Schwebezustand zu erhalten, wenn die ästhetische Erfahrung aufrecht erhalten werden soll²¹.

Einen ähnlichen Schwebezustand beschreibt *Ulrike Hentschel* für die Erfahrung, die bei der Produktion von Theater gemacht wird. Der Schauspieler muss sowohl zu einem Teil er selbst bleiben und mit seinen echten Emotionen der fiktiven Situation auf der Bühne begegnen. Gleichzeitig muss er aber auch zur Figur der fiktiven Handlung werden. Der Schauspieler ist weder ganz die Figur, die er spielt (dann würde er verrückt) noch nur er selbst (dann würde er nicht spielen). Vielmehr gilt es, zwischen den beiden Polen eine Art Balanceakt auszuhalten, kippt dieser Akt in die eine oder andere Richtung, endet das Spiel²². *Richard Schechner* bezieht diese Anforderung auf den Schauspielunterricht. „*Schauspieltraining richtet seinen Ehrgeiz nicht darauf, die Schüler in eine andere Person zu verwandeln, sondern darauf, ihnen die Möglichkeit zu eröffnen, sich zwischen den Identitäten zu bewegen*“²³.

Ein *Workshopprogramm*, das mit einem künstlerischen Medium arbeitet, zielt also auf Nichteindeutigkeit, auf nichtaufgelöste Widersprüche und auf ästhetische Erfahrung im Schwebezustand von Ambivalenzen. Diese Zielrichtung könnte durch das Bedürfnis nach Lösungsmöglichkeiten und dem Ruf nach Verhaltensnormen gefährdet sein. Das Programm, welches Präventionsprogramm und gleichzeitig ästhetisches Medium sein will, muss also kritisch daraufhin untersucht werden, welcher Art die Erkenntnisse im Sinne der Prävention sind, die durch das Programm den Schülern vermittelt werden sollen. Sind bestimmte Botschaften festgelegt, droht ästhetische Wahrnehmung in die alltägliche Einordnung bekannter Begrifflichkeiten zu kippen. Ästhetische Erfahrung wäre durch die Fixierung der Botschaft des Begriffs ab-

²¹ Bubner, Rüdiger, 1989, S. 52 ff.

²² vgl. Hentschel, Ulrike, 2004, in: „Zeitschrift für Theaterpädagogik“, 20/44, S. 50.

²³ Schechner, Richard, 1990, S. 233.

geschlossen, wenn sie überhaupt eine Chance hätte. Man muss eine Entscheidung treffen: Möchte man eine Botschaft vermitteln, wie etwa „*Hört euch besser zu!*“, „*Nehmt Rücksicht auf Schwächere!*“ oder möchten wir mit einem künstlerischen Medium neue Perspektiven eröffnen. Es wurde sich für das Letztere entschieden, d.h., dass dies erst möglich macht, das Potential eines ästhetischen Mediums mit einer Schulklasse für die Präventionsarbeit zu nutzen.

3.2.2 Bedenken des Pädagogen gegen die Unberechenbarkeit des künstlerischen Prozesses

Die Entscheidung für ein künstlerisches Medium in der Präventionsarbeit, auf den oben beschriebenen Schwebezustand und die damit verbundene Weigerung, inhaltliche Ziele im Sinne des Themas Gewalt festzulegen, wirft Schwierigkeiten auf. Dieses offene Vorgehen widerspricht der Vorstellung von Didaktik und methodisch professioneller Pädagogik grundsätzlich. Ein Projekt, wie das hier in der Arbeit beschriebene, welches sich aber über Ziele und Überprüfung der Methode angesichts vordefinierter Ziele ausschweigt, ruft Skepsis hervor. Das Ziel eines Präventionsprogramms steht fest: Die Schüler sollen lernen, so miteinander umzugehen, dass gewährleistet bleibt, dass Konflikte weder durch körperliche Gewalt noch durch Drohungen ausgetragen werden. Es müssen zumindest Überlegungen über Wirkungsweisen der Erfahrungen der Schüler angestellt werden, damit entschieden werden kann, ob mit gewaltpräventiver Wirkung gerechnet werden kann.

In der Pädagogik gilt die Frage bezüglich der Wirkungsweise und Erfahrungsmöglichkeiten in kreativen, ästhetischen Prozessen zu den besonders viel und kontrovers diskutierten. In ihrem Buch „*Versprechungen des Ästhetischen*“ weist *Yvonne Ehrenspeck* auf die Schwierigkeiten hin, ästhetische Wirkung empirisch nachzuweisen. Gleichzeitig macht sie deutlich, dass seit mindestens 200 Jahren das Ästhetische immer mit großen Hoffnungen von Seiten der Pädagogik verbunden war. „*Ob es sich um die Abstraktion der Verhältnisse, Jugendgewalt, die ökologische Krise oder um Probleme bei der Integration von anderen Kulturen handelt, immer wieder stößt man auf die Empfehlung, es doch einmal mit `Ästhetik` zu versuchen, schließlich fördere*

diese ja den Gemeinschaftssinn, die Individualität, die Ganzheit oder die Liebe zur Natur²⁴.

Ulrike Hentschel verfolgt für die Theaterpädagogik einen Gedanken von *Klaus Mollenhauer*²⁵ weiter, der sich 1988 in einem Essay fragte, ob ästhetische Bildung überhaupt möglich sei. *Mollenhauer* macht darin auf Widersprüche zwischen den Grundsätzen von Didaktik und den Eigenheiten ästhetischer Prozesse aufmerksam. Als Ausweg schlägt *Mollenhauer* vor, die Erfahrungsmöglichkeiten während des künstlerischen Schaffens für die einzelnen Kunstformen zu ermitteln und dann erst Schlüsse für den Einsatz der einzelnen Medien in der Pädagogik zu ziehen. Für die Theaterpädagogik hat *Ulrike Hentschel* dies getan. Unter dem Titel „Theaterspielen als ästhetische Bildung“ verweist sie auf die Möglichkeiten des Theaters für die Pädagogik jenseits außerästhetischer Zielsetzungen, wie beispielsweise Gewaltprävention. Sie distanziert sich dabei ausdrücklich von solchen Ansätzen. Dennoch hat *Hentschel* in ihrem einflussreichen Werk auch die Praxis solcher Ansätze mit beeinflusst, in denen außerästhetische Zwecke verfolgt werden.

3.2.3 Mögliche Auswege aus dem Dilemma zwischen Kunst und Pädagogik

Die Überlegungen zur Theoriebildung einer Theaterpädagogik konzentrieren sich auf die spezifische Materialität des Theaters. *Ulrike Hentschel* sieht die Chancen, die das Theater der Pädagogik bietet, in den Möglichkeiten der Erfahrung durch das Medium Theater selbst und nicht in den durch Theater vermittelten Inhalten. Weniger die Botschaft, die ein Stück, eine Szene, durch seinen Inhalt vermittelt, bietet dabei die Chance zur wichtigen Erkenntnis als vielmehr die Erfahrung parallel existierender Wirklichkeiten. Die Möglichkeit, die Realität so oder anders zu deuten, der Umgang mit Perspektive, mit Subjektivität, die Fähigkeit, parallel existierende Wirklichkeiten zu akzeptieren – all das gehört zu der Art von Erkenntnissen, die Theater seinen Produzenten bieten kann²⁶. Diese pädagogischen, durchaus wünschenswerten Effekte sind Nebeneffekte der Konzentration auf die ästhetische Gestaltung im Theater. Sie können die Arbeit nicht dominieren und sollten sie auch nicht steuern. Es kann

²⁴ Ehrenspeck, Yvonne, 1998, S. 19.

²⁵ Vgl. Mollenhauer, Klaus, 1988, in: „Zeitschrift für Pädagogik“, S. 443-461.

²⁶ Hentschel, Ulrike, 1996.

mit ihnen dann gerechnet werden, wenn sie Nebeneffekte bleiben, was bedeutet, dass die Konzentration auf die Theaterarbeit bleiben muss, um sie zu erreichen.

Auch *Jürgen Weintz* geht ähnlich wie *Ulrike Hentschel* von den spezifischen Möglichkeiten des Theaters aus und gründet darauf seine theaterpädagogischen Überlegungen. Er bringt aber noch einen neuen Aspekt in die Diskussion. Die Konsequenz für die pädagogische Praxis sieht, nach der Lektüre von *Ulrike Hentschel*, zunächst danach aus, als müsse man sich lediglich einer professionellen Theaterpraxis annähern, um oben beschriebene pädagogische Wirkungen zu erzielen. *Weintz* beleuchtet gerade die nichtprofessionelle Praxis und zeigt, dass die Motivation, sich zur Theaterpädagogik zusammenzufinden, in nichtprofessioneller Theaterarbeit eine andere ist als in der professionellen. Das Bedürfnis nach Selbsterfahrung im Theater und das Bedürfnis nach sozialer Erfahrung stehen hier gleichberechtigt neben dem Bedürfnis, Kunst zu produzieren. *Weintz* argumentiert hier letztlich mit der Ästhetik.

Sein Fazit, dass ein Theaterstück dann (ästhetisch) gut wird, wenn es die Balance zwischen seinem Sozial-, seinem Individual- und seinem Kunstaspekt zu halten vermag²⁷. Das bedeutet, dass die ästhetische Umsetzung in der praktischen Arbeit mit Theater zum Thema Gewalt in einem solchen Programm unbedingt Priorität haben muss und zwar auch und gerade vor einer zu vermittelnden Botschaft.

Dieser Umstand fordert ein theaterpädagogisches Programm zur Gewaltprävention erneut heraus, da es nun darum geht, ein Thema zu behandeln, bei dem das Bedürfnis nach der eindeutigen Botschaft, nach dem Gebot und auch dem Verbot, besonders ausgeprägt ist. Wird aber mit einem künstlerischen Medium zu einem solchen Thema gearbeitet, sind wir darauf angewiesen mit diesem Bedürfnis und den Erwartungen aller Beteiligten solche Antworten, Gebote und Verbote zu bekommen, zu brechen.

Der Ausweg aus dem Dilemma in einem pädagogischen Programm zur Gewaltprävention, das mit ästhetischen Mitteln arbeitet, entweder der Kunst oder der Pädagogik nicht gerecht zu werden, besteht in der theaterpädagogischen Praxis darin, den Umstand, dass es sich um ein Präventionsprogramm handelt, in die künstlerische Arbeit einzubeziehen. Auf diese Weise werden auf der einen Seite Voraussetzungen

²⁷ Vgl. Weintz, Jürgen, 1998.

geschaffen, die eine künstlerische Arbeit wieder möglich machen. Auf der anderen Seite werden jene Nebeneffekte der Theaterpraxis durch dieses Vorgehen möglich, die die Pädagogik überhaupt erst veranlasst hat, auf ein künstlerisches Medium zu setzen.

4 Der Workshop: Gewaltprävention oder Thema Gewalt

Im nächsten Kapitel soll es um ein Projekt gehen, das eine pädagogische Zielvorgabe beinhaltet. Diese Zielvorgabe ist Gewaltprävention. Der Theaterworkshop des Schultheater-Studios Frankfurt ist ein Projekt, das einerseits einem Anspruch auf Gewaltprävention genügen muss und auf der anderen Seite das Theater zu seinem entscheidenden Mittel erklärt hat. Das Theater soll einen Beitrag zur Erziehung von Gewaltfreiheit leisten. Schulen engagieren das Team des Schultheater-Studios, weil sie entweder schon Gewaltprobleme in ihren Klassen beobachtet haben oder weil sie einen grundsätzlichen Beitrag dazu leisten möchten, Gewalt bei den Schülern an ihrer Schule zu verhindern.

4.1 Grundannahmen der Untersuchung des Workshops

Ich gehe von einem Theaterworkshop aus. Es soll nicht um einen Vergleich mit anderen pädagogischen Mitteln gehen oder um eine Einschätzung darüber, mit welchen Mitteln die beste Gewaltprävention betrieben werden kann. Auch nicht darum, welcher pädagogischer Mittel man sich noch bedienen könnte, um den Lerneffekt zu verbessern.

Die vorherigen Kapitel befassten sich mit Ästhetik und Theater. Dies ermöglicht es eine Vorstellung davon zu entwickeln, welche Möglichkeiten ein Theaterprojekt bietet und unter welchen Bedingungen sich diese Möglichkeiten entfalten können. Diese Überlegungen sollen jetzt eine Denkrichtung vorgeben, um die praktische Arbeit zu beurteilen. Die Frage, die sich nun auftut lautet: „Wie können wir das Potential eines Theaterworkshops in unserem Projekt am besten nutzen?“ Dabei wird von *diesem* Theaterworkshop ausgegangen, d.h. dass die Rahmenbedingungen, die dem Projekt gegeben sind, so sind und nicht anders. Die Frage, ob beispielsweise ein langfristiges Theaterprojekt mit Schülern die sich freiwillig dazu angemeldet haben sinnvoller

wäre, würde hier zu weit führen. Vielleicht kann diese Arbeit so einen weiteren Beitrag zur Weiterentwicklung eines laufenden Projekts bieten.

4.2 Die Rahmenbedingungen

Das Projekt findet jeweils an einem Vormittag mit einer Schulklasse statt. Es stehen vier Teamer zur Verfügung, die das Projekt leiten. Die Teamer sind Theaterpädagogen und Studenten mit Theatererfahrung. Der Workshop findet im Klassenzimmer statt. Für die spätere Gruppenarbeit stehen weitere Klassenräume zur Verfügung. Die Teamer kennen die Schüler vorher nicht. Im Projekt mit der Themenvorgabe „Gewalt“ besteht in einem relativ weit gefassten Sinn der Anspruch, gewaltpräventiv zu wirken.

Im Folgenden wird zunächst eine Übersicht über das Programm gegeben, indem die einzelnen Programmpunkte kurz beschrieben werden. Im Anschluss daran wird auf einzelne Erfahrungen mit einzelnen Programmpunkten eingegangen.

4.3 Übersicht über das aktuelle Workshopprogramm

Bevor die Schüler in den Klassenraum kommen, stellen die Teamer die Tische zur Seite und die Stühle in eine U-Form. Innerhalb der U-Form und dem Platz vor der Tafel dient uns der Raum als Spielfläche oder Bühne.

Begrüßung

Die Teamer (meistens 2 Frauen und 2 Männer) stellen sich mit Vornamen vor und sagen, dass sie mit den Schülern an diesem Vormittag einen Theaterworkshop zum Thema Gewalt machen werden.

„Lola rennt“

Zur Titelmusik des Films „Lola rennt“ zeigen die Teamer eine kurze Choreographie mit pantomimischen Gesten. Die Teamer rennen auf der Stelle, einer der beiden Äußeren löst sich heraus und nimmt die körperliche Haltung eines Menschen ein, der überfordert ist mit dem, was die anderen Drei tun (diese stellen die Figuren „Nichts hören, Nichts sagen, Nichts sprechen“ schnell und in wechselnder Folge nacheinan-

der dar). Sie wenden sich demonstrativ von dem Einen, welcher unfähig ist die Choreographie zu begreifen, ab.

Videospiel

Zwei Teamer spielen einen Kampf vor. Die Schüler können den Kampf unterbrechen (mit Stoptasten) und die Kontrahenten fiktiv mit Waffen oder Fähigkeiten ausstatten. Die Darsteller gehen pantomimisch auf die Vorschläge der Schüler ein. In der nächsten Runde kämpfen die Schüler. Es gibt die Regel, dass keiner der beiden Kämpfer sterben darf. Manchmal wird es von demjenigen, der das Spiel moderiert, schlichtweg vergessen, diese Regel zu erwähnen. Hierbei wurde die Erfahrung gemacht, dass das Spiel dann aber auch nicht anders verläuft als mit dieser Regel. Wie in einem Computerspiel sterben die Kämpfer einfach nicht. Ein „game over“ ist nicht vorgesehen und kommt nicht vor. Die Kämpfer werden mit den unterschiedlichsten Waffen, vom Messer über Klobürste und Frisbeescheibe bis hin zur Atombombe ausgestattet. Sie können fliegen, unsichtbar sein, bekommen alle möglichen Zauberkräfte, können Karate, verlieren all ihre Kräfte, hüpfen auf einem Bein, können rückwärts laufen und vieles mehr.

Kinospiel

Die Schüler werden mit jeweils einem Teamer in 4 Gruppen geteilt. In ihrer jeweiligen Gruppe sollen sie gemeinsam ein Standbild aus einem bekannten Kinofilm entwickeln, welches den Film eindeutig darstellt. Die anderen Gruppen raten, welcher Film gemeint ist.

20 Minuten Pause

Gefühlsecken

Die Schüler in 4 Gruppen einteilen. Alle 4 Gruppen verteilen sich in 4 Ecken des Raums. In den jeweiligen Ecken sind verschiedene Stimmungen vorhanden.

- 1.) Wut/Aggression-Ecke
- 2.) Party-Ecke
- 3.) Coolness-Ecke
- 4.) Depressions-Ecke

Jede Ecke überlegt sich gemeinsam mit ihrem jeweiligen Teamer einen Satz und eine entsprechende Geste, welche chorisch gesprochen wird. Anschließend Präsentation aller Gruppen, schnell und zügig auf ein Klatschzeichen hintereinander. Danach wechseln die Gruppen gemeinsam in die nächste Ecke, der Satz wird mitgenommen und das Gefühl der jeweiligen Gefühlsecke wird mit dem Satz der Gruppe in entsprechender Stimmung bespielt.

Improszene

Es werden zwei Stuhlblöcke rechts und links zur Bühne hin gebildet. Die Schüler sitzen im Publikumsraum, zwei der Teamer sind auf der Bühne im Freeze. Ein Teamer führt am Bühnenraum stehend durch die Szene. Er befragt, nachdem einer der Teamer begonnen hat eine Putzszene zu spielen, das Publikum nach dem Namen und dem Alter der Person sowie nach der aktuellen Uhrzeit, der Tageszeit und wo die Szene spielt. Der andere Teamer, der am anderen Bühnenrand beim anderen Stuhlblock steht, befragt sein Publikum nach Alter, Namen usw. Die Schüler entwerfen so die handelnden Figuren. Einer der Spielleiter ruft „Licht“ und die Szene beginnt. Die Spielleiter halten immer wieder die Szene an und fragen die Schüler „Was ist mit unserer rechten Figur?“ „Was soll sie machen?“ „Was habt ihr für Ideen?“. Es entsteht in der Szene ein Konflikt, die Spielleiter ermuntern das Publikum zu einem „Bad End“, d.h., „Wie wird es noch schlimmer?“. Die Schüler werden gebeten, das allerschlimmste Ende zu spielen (Ideen der Schüler sammeln).

Danach folgen die Fragestellungen an die Schüler „Wie hätte das Ende positiver ausgehen können?“ Die Szene zurückspulen (mit imaginärer Fernbedienung). Spielleiter ermuntern jetzt die Schüler, die Szene anzuhalten, Fragen werden gestellt, Ideen für ein gutes Ende gesammelt, welches dann gespielt wird. Mit den Schülern erarbeiten (wie kommt es zum guten Ende, was sagen die Figuren zueinander und wie ist die Haltung? usw.).

Szenisches Arbeiten zum Thema „Schikane“

Die Schüler bilden 4 Gruppen, welche sie sich selbst auswählen und erarbeiten jeweils mit einem Teamer eine kleine Szene zum Thema. Der Inhalt der Szene kann auf einer realen oder aber auch auf einer fiktiven Begebenheit basieren. Der Begriff Schikane wird gemeinsam mit den Schülern erarbeitet und definiert. Die Teamer er-

klären, der Begriff bedeutet, jemanden ärgern, jemandem das Leben schwer machen, und dies unter böswilligen Aspekten zu tun. Gemeinsam in der Kleingruppe werden zu diesem für die Schüler meist unbekanntem Begriff konkrete Situationen erarbeitet und in Szene gesetzt.

Im Anschluss an die Arbeitsphase des szenischen Arbeitens in der Kleingruppe präsentieren wir unsere Ergebnisse.

Nach gemeinsamer Absprache wählen die Schüler gemeinsam mit den Teamern eine der Szenen aus, welche analysiert und teilweise noch einmal anders vorgespielt wird. Hierbei werden die Techniken des Forumtheaters von *Augusto Boal* genutzt. Es kommt dem Team des Schultheater-Studios jedoch weniger darauf an, wie eine Gewaltsituation hätte besser ausgehen können oder wie sich die Figur hätte besser verhalten können, sondern eher darum, dass es unterschiedliche Verhaltensmöglichkeiten gibt, Situationen zu gestalten²⁸.

Blitzlichtrunde

Die Schüler sagen, was ihnen gefallen hat und was nicht. Zum Abschluss wird durch eine Kreisbildung, in welcher alle ihre Hände und Arme entweder nach ganz oben/oder unten oder in die Mitte halten angezeigt, wie das Stimmungsbarometer am heutigen Vormittag steht. Die „Blitzlichtrunde“ dient somit einer allgemeinen Kurzreflektion, in welcher der Schüler im Schutz der Gruppe sein Meinungsbild anzeigen kann.

4.4 „Gewaltprävention“: Themenvorgabe oder pädagogisches Ziel?

Das Projekt ist erstmals vor 10 Jahren im Rahmen der Kampagne „Gewalt – Sehen – Helfen“ der Stadt Frankfurt entstanden. Die Öffentlichkeit sollte mobilisiert und auf Gewalt und die Möglichkeit ihr zu begegnen, aufmerksam gemacht werden²⁹. Dem Projekt ist ein klares Ziel gesetzt, nämlich gewaltpräventiv zu wirken. So ergibt sich der Anspruch, Aufmerksamkeit und Bewusstsein für die Thematik „Gewalt“ zu schaffen. Das Schultheater-Studio bemüht sich seit Anfang 1998, seinen Beitrag zu dieser Kampagne zu leisten.

²⁸ Boal, Augusto, 1979.

²⁹ Schultheater-Studio, 1999, (Hg.), S. 6.

Dieser Beitrag sollte in einem Projekt, das mit künstlerischen Mitteln arbeitet, ein künstlerischer sein. Für das Theaterprojekt bedeutet das, dass die Auseinandersetzung mit dem Thema Gewalt im Medium der Theaterästhetik stattfinden muss. Ein Widerspruch zwischen einer pädagogischen Intension und ästhetischen Mitteln ist nicht gegeben, so lange man das Thema Gewalt als Thema behandelt und es nicht mit konkreten Lernzielen verbindet. Das Theater bietet Möglichkeiten, sich einem Thema fern von Konvention und Moral zu nähern und eröffnet dadurch neue Perspektiven. Welche Perspektiven das sein werden, kann nicht festgelegt werden, bevor es zur konkreten künstlerischen Auseinandersetzung mit dem Thema kommt.

Die Beschäftigung mit Theater und Ästhetik hat gezeigt, dass positive Wirkungen nur dann eintreten können, wenn diese Wirkungen nicht zum Ziel der Ästhetikproduktion erhoben werden, sondern wenn das Theater seinen Selbstzweck behalten darf. Somit können die Begriffe „Gewaltprävention“ oder das Thema „Gewalt“ als Inspiration für die Theaterarbeit betrachtet und genutzt werden.

4.5 Erfahrungen mit der Arbeit an Szenen

Die szenischen Arbeiten der vielen Kleingruppen in Beispielen und Diskussionen, die bei dieser Arbeit entstehen aufzuzeigen, würde den Rahmen sprengen. Ich möchte hier jedoch zusammenfassend die wichtigsten Erkenntnisse und Methoden aufzeigen.

Die Methode, aus vielen einzelnen Ideen, die zunächst in keinerlei Beziehung miteinander stehen, eine Geschichte zu entwickeln, ist angesichts der Bedingungen, welchem der Workshop unterworfen ist, sehr gut geeignet.

Wir haben ein Zeitfenster von einer halben Stunde. In dieser Zeit müssen wir in einen anderen Raum gehen, Ideen sammeln, Überlegungen anstellen bezüglich Inszenierungsmöglichkeiten und diese ausprobieren, Rollen verteilen, anspielen und improvisieren, ein Ende der Szene festlegen, proben und wieder zurück ins Klassenzimmer gehen. Nach dieser halben Stunde muss der Prozess abgeschlossen sein und die Szene präsentiert werden. Der Zeitdruck ist nicht unbedingt ein Nachteil. Wenn die spontanen Einfälle produktiv genutzt werden, kann eine Szene entstehen. Der Zeit-

druck nimmt dabei etwas von dem Druck, Großartiges produzieren zu wollen. Somit ist jeder Einfall, der sich in dieser kurzen Zeit verwirklichen lässt, wertvoll. So kann das Ergebnis eines Prozesses für die Beteiligten zur Überraschung werden. Die eingebauten Details und die spontanen Verknüpfungen können durch diese Überraschung die Aufmerksamkeit auf sich ziehen. Dadurch, dass bei einer solchen spontanen Vorgehensweise mit spontanen Ideen gearbeitet wird, sind die Ideen auch nicht schon reflektiert, bevor sie gestaltet werden. Vielleicht wird damit das Interesse am gestalterischen Prozess und am Ergebnis erhöht.

Ab und an kam es vor, dass sich intensiv in Kleingruppen darüber unterhalten wurde, welche Art der Inszenierung für den Inhalt der Szene am geeignetsten ist. Manchmal ist es möglich, mit der Gruppe schon während der Arbeit an der Szene über die ästhetischen Mittel, die eingesetzt werden oder könnten, zu reflektieren. Es zeigte sich, dass die Schüler bereit sind, Bedeutungen auch in nonverbalen Zeichen zu erkennen bzw. bei verbalen Zeichen gewissermaßen zwischen den Zeilen zu lesen. Doch Vorsicht ist geboten, ausgiebige Diskussionen über ästhetische Mittel könnten den Prozess des ästhetischen Gestaltens lähmen, wenn die Diskussion über die Bedeutung in den Vordergrund dringt. Der ästhetische Wert, den eine Szene zur sinnlichen Wahrnehmung herausfordert und auch Eindrücke hinterlässt, die nicht sofort in verbale Sprache übersetzt werden können, aber Zuschauer und Spieler beschäftigen, muss erhalten bleiben. Eine Chance des Theaters und ästhetischer Produktion ist aber auch, Symbole und Zeichen zu produzieren, deren Bedeutung nicht sofort auf einen Begriff gebracht werden können.

Um Stimmungen zu erzeugen, sind die Mittel die zur Verfügung stehen, stark reduziert. Man kann nicht wie in einem Film eine vorbeiziehende Landschaft zeigen etc. Für das Theater stellt dies überhaupt eine große Chance dar. *Ulrike Hentschel* spricht von der „Nicht-Darstellbarkeit“ der Wirklichkeit. Sie sieht darin eine Bildungschance, es müssen im Theater immer Zeichen für Wirklichkeit gefunden werden. Dieser „Nicht-Darstellbarkeit“ von Wirklichkeit sind wir im Klassenzimmer im besonderen Maße ausgesetzt. Hierin liegt die Chance, durch die wenigen Mittel, die man zur Verfügung hat, ist man gezwungen, gemeinsam mit den Schülern die Phantasie spielen zu lassen. Man muss immer wieder neue Zeichen mit Stühlen, Tischen, Jacken, Schultaschen und natürlich mit dem Spiel der Schüler erzeugen.

Konzentrieren wir uns noch stärker als bisher auf die ästhetischen Möglichkeiten, die uns zur Verfügung stehen, dann können wir die zeitlichen, räumlichen und schauspielerischen Grenzen und damit das Ausdrückbare vielleicht noch ein wenig erweitern. Den Einsatz bestimmter ästhetischer Mittel erklären zu können, Metaphern und Analogien erklären und bewusst einsetzen zu können, darf aber nicht mit der Fähigkeit zu künstlerischer Arbeit gleichgesetzt werden. Die andere Seite ist das sinnliche Erleben des Gestaltens. Eine zu starke Konzentration auf die kognitive Auseinandersetzung mit dem Ästhetischen bringt die für das Theater nötige Balance zwischen Gestalten und Erleben aus dem Gleichgewicht³⁰.

4.6 Szenische Analyse

Wenn eine Szene vorgespielt wurde, wird diese gemeinsam mit den Teamern nachbesprochen/nachbearbeitet. Hierbei stellt der Spielleiter Fragen, z.B. „Was habt ihr gesehen?“. Der Inhalt wird dann gemeinsam erörtert und zusammengefasst. Um auf den Ausgangsbegriff „Schikane“ zurückzukommen, wird oft die Frage danach gestellt, wer schikaniert wurde. Oft teilen sich jetzt die Meinungen der Schüler. Die andere oft gestellte Frage der Spielleiter an die Schüler „Wer war in der Szene schwach und wer stark?“ Aber auch hier sind die Meinungen der Schüler oft geteilt. Die Antwort ist immer dann eindeutig, wenn innerhalb der Szene ein Einzelner von mehreren anderen ausgeschlossen oder ausgeraubt wurde. Dann erscheint die Antwort zunächst eindeutig. Von den Schülern kommt dann oft der Kommentar, dass die einen nur als Gruppe stark waren und der Einzelne vielleicht eigentlich stärker ist, weil er sich zumindest noch ein bisschen gewehrt hat.

Andere Fragen lassen Diskussionen entstehen welche Möglichkeiten es gibt, mit der einen oder anderen gezeigten Situation umzugehen. So könnte gefragt werden, wie sich die Figuren in einzelnen Szenen hätten anders verhalten können, um beispielsweise nicht schikaniert zu werden. Daran schließt sich oft die Frage an, ob es realistisch sei, dass sich diese Figur so oder so verhalte. Oft werden die Szenen nochmals gespielt, hierbei werden dann die Veränderungsvorschläge aus dem Publikum eingebaut. Oder wie bereits beim Workshopprogramm erwähnt, werden die Schüler

³⁰ vgl. Hentschel, Ulrike, 1998, ebd., S. 247.

nach der Aufforderung, die Szene nochmals zu spielen, zum einen ermuntert, die „Schikane“ so schrecklich wie möglich darzustellen, zum anderen einmal ein übertriebenes und bewusst unrealistisches Happy-End zu spielen.

Manchmal, wenn eine Kleingruppe kein Ende für ihre Szene gefunden hat, entscheiden wir gemeinsam bei der Nachbesprechung, welches Ende gespielt werden soll. Welche Fragen gestellt werden, ob die Szene nochmals gespielt wird und mit welchen Vorgaben, hängt vom jeweiligen Spielleiter ab, der die Nachbesprechung leitet, und von Absprachen mit den anderen Teamern. Die Besprechung einer Szene dauert in der Regel nicht länger als 10 Minuten.

Ziel des Programmpunktes: Nachbereitung der szenischen Arbeiten

Die Kleingruppe, welche die Szene gespielt hat, erhält durch die Nachbereitung und Besprechung die Möglichkeit, von der Klasse zu erfahren, wie die Szene gewirkt hat, was aufgefallen ist, was vielleicht komisch oder traurig war oder was übersehen wurde etc. Es ist jedoch auch mit diesem Punkt die Hoffnung verknüpft bei den Schülern einen Transfer vom Szeneninhalte auf ihr alltägliches Leben zu erleichtern. Es kann auch sein, dass hierüber eine Diskussion zu allgemein ethischen Fragen entsteht, die sich aus der präsentierten Szene ergeben.

Es bleibt trotz allem wichtig, dass wir uns auf die unter den gegebenen Rahmenbedingungen möglichen ästhetischen Qualitäten konzentrieren und uns nicht in Diskussionen verstricken, ob eine Szene zu allgemeinen Themen, von denen wir annehmen dass sie die Schüler interessieren, produziert wird. Wir würden dem Theater etwas nehmen, wenn wir bei der Szenenentwicklung bereits ein übermäßiges Gewicht darauf legen würden, dass die Szene dazu geeignet sein soll, eine solche Diskussion über allgemeine Fragen der Ethik hervorzurufen. So wären wir gezwungen, schon bei der Entwicklung solche Zeichen und Symbole zu bevorzugen, die sich schnell in eine diskursive Form bringen lassen.

4.7 Von der Intension zum Thema

Während der Auseinandersetzung mit der praktischen theaterpädagogischen Arbeit in diesem Kapitel hat sich gezeigt, dass man dem Anspruch, mit Theater gewaltpräventiv wirken zu wollen, am ehesten gerecht wird, wenn man den Begriff „Gewaltprävention“ als Thema und weniger als unmittelbares Ziel versteht. Ziel war es, Schlüs-

se aus den erarbeiteten Möglichkeiten der Theaterästhetik auf die praktische Arbeit zu ziehen. Ziel und Wirkungsweise sollten klarer untersucht werden. Abschließend lässt sich feststellen, dass eine Konzentration auf das Erzeugen von Ästhetischem hilfreich ist, um die Chance, die das Theater für die Bildung bietet, noch stärker zu nutzen. Der eng begrenzte Rahmen, der zur Verfügung steht, sollte als Chance genutzt werden und die wenigen Mittel, die einem beim Theater im Klassenzimmer zur Verfügung stehen, machen erfinderisch.

Schlussresümee

Ziel dieser Arbeit war es, die Rolle des Ästhetischen in der praktischen theaterpädagogischen Arbeit in einem Workshop zur Gewaltprävention einzuschätzen. Durch seine außerästhetische Zielsetzung „Gewaltprävention“ steht dieser Workshop in einem besonderen Spannungsverhältnis zwischen Kunst und Pädagogik. Es sollte eingeschätzt werden, wie sich eine solche außerästhetische Zielsetzung auf die Rolle des Ästhetischen bei einer solchen Arbeit auswirkt.

Zunächst wurde der Begriff „Ästhetik“ untersucht, um die Rolle dieser bezüglich des Workshops einzuschätzen. Ästhetisches kann ein Medium zum Weltverstehen sein. In der ästhetischen Produktion und Rezeption können wir uns selbst in Kultur erfahren und begreifen. Ästhetische Erfahrung kann als Aneignungsprozess verstanden werden. Im Sinne von „Eigentum“, *etwas in seinen Erfahrungsschatz aufnehmen*, und im Sinne von *sich seine Fähigkeit oder Kenntnis aneignen*. Damit setzen wir uns selbst zu etwas sinnlich Erfahrenem in Beziehung und erleben sowohl das Erfahrene als auch uns selbst in dieser Beziehung.

Soll die ästhetische Erfahrung aufrecht erhalten werden, muss zwischen sinnlicher Wahrnehmung und Reflexion eine Art Schwebezustand aufrecht erhalten werden. Deshalb muss der ästhetischen Erfahrung auch ein Selbstzweck zuerkannt werden. Zunehmend muss sich die Pädagogik dem Problem stellen, dass sie sich angesichts einer sich schnell wandelnden Gesellschaft auf etwas vorbereiten muss, was sie selbst nicht kennt. Was wird morgen richtig und falsch sein und welche Moral kann heute vermittelt werden, damit sie morgen die Bedingungen guten Lebens fördert?

Theater könnte vielleicht eine solche Möglichkeit sein, wenn es sich als ästhetische Bildung versteht, wenn es deshalb das Ästhetische in den Vordergrund seiner Zielsetzung stellt und damit menschliche Fähigkeiten fördert, die den Umgang mit einer sich ständig wandelnden Gesellschaft, mit einem diffusen Wahrheitsbegriff und einer Moral, die sich immer weniger auf absolute Wahrheiten beruft, erleichtern. Theater kann dann einen Beitrag zu einem weit verstandenen Begriff der Gewaltprävention leisten, wenn es sich auf sich selbst besinnt.

Im Mittelpunkt der Betrachtung der praktischen theaterpädagogischen Tätigkeit stand die Frage, inwieweit man die ästhetischen Möglichkeiten des Workshops ausschöpfen und wo man sich auf welche Weise noch stärker auf diese Möglichkeiten konzentrieren könnte. Durch die Konzentration auf theaterästhetische Potentiale könnte man den spezifischen, wenn auch kleinen Beitrag, zum Thema Gewalt optimieren. Nur wenn es gelingt, dem Medium Theater in der Arbeit gerecht zu werden, kann man den pädagogischen Auftrag mit diesem Medium erfüllen.

So hat ein Theaterprogramm für Schulklassen, wenn es sich auf seine spezifischen Eigenschaften als ästhetisches Medium besinnt die Möglichkeit, einen Beitrag zu leisten, der über die Möglichkeiten eines Ansatzes, in dem Verhalten schlicht eintrainiert wird, weit hinausgeht.

Die Chance des Theaters für einen präventiven Ansatz besteht darin, dass bestehende Meinungen und Strukturen in Frage gestellt werden, um den Diskurs über Bestehendes aufrecht zu erhalten. Damit eine Veränderung aus eigener mündiger Kraft der Schüler selbst wahrscheinlicher gemacht werden kann. Dies gelingt dann, wenn es sich weniger um die Botschaft als vielmehr um die ästhetische Umsetzung bemüht, um durch die Differenz zum Alltäglichen, Alltägliches in neuem Licht zu zeigen.

Die Erfahrungen zeigen, dass die Schüler selbst meist sehr genau um die Probleme in der Klasse wissen. Trotzdem gelingt es in vielen Fällen weder Schülern noch Lehrern festgefahrene, gruppendynamische Strukturen und problematische Rollenzuschreibungen Einzelner zu lösen. Das bloße Wissen darum, wie man theoretisch einem Opfer von beispielsweise Mobbing helfen könnte, befreit noch lange nicht aus den komplexen Strukturen, die Opfer zu Opfern und Täter zu Tätern machen.

Somit sollte die Aufgabe eines Theaterworkshops im Hinblick auf Probleme, die im weitesten Sinn mit Gewalt zu tun haben, vor allem in der Veränderung der Perspektive gesehen werden, die Schüler und Lehrer durch die ästhetische Auseinanderset-

zung einnehmen können. Dies ist möglich, wenn es gelingt, diesen kreativen Prozess jenseits von Wertung und Urteilen über Verhaltensweisen zu durchlaufen.

Aber noch ein anderer Aspekt gewinnt bezüglich der neuen Bildungspraxis, die auf bestimmte pädagogische Inhalte und Verhaltensweisen verzichtet an Bedeutung, nämlich performative Theaterverfahren. Was geschieht, wenn Menschen mit ihren Wahrnehmungsgewohnheiten, ihren Denkweisen, ihrer Körperlichkeit und ihren Alltagserfahrungen in einen Raum eintreten, in welchem die Regeln des Alltags außer Kraft gesetzt sind. Wie kann dort Theater produziert werden und welche Erfahrungen eröffnen sich hierbei für die Spielenden? Warum ist die gemeinsame kreative Arbeit so faszinierend?³¹.

Der Vorgang des deutenden Wahrnehmens wird im Hier und Jetzt des Theaterraums zum Gegenstand der Wahrnehmung gemacht. Lernende werden in einen theatralen Dialog involviert, in welchem Relevanz und Differenzen aufgehoben sind und der auf Wertschätzung scheinbar unbedeutender Alltagsgeschichten beruht. Es geht um die pädagogische Inszenierung, in der die Aufmerksamkeit der Menschen auf das gelenkt wird, was sie unmittelbar mit der Welt verbindet, ihr Körper als physisch-geistig-seelische Einheit³².

³¹ Pinkert, Ute, 2005, S. 8.

³² Vgl. Pinkert, Ute, 2005, ebd. S. 300.

Literaturverzeichnis:

Boal, Augusto, Theater der Unterdrückten, Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler, Frankfurt/Main, 1979.

Bubner, Rüdiger, Ästhetische Erfahrung, Frankfurt/Main, 1989.

Csikszentmihalyi, Mihaly, Kreativität, Stuttgart, 2003.

Duderstadt, Matthias, Kunst in der Grundschule, Frankfurt am Main, 1996.

Ehrenspeck, Yvonne, Versprechungen des Ästhetischen – Die Entstehung eines modernen Bildungsprojektes, Opladen, 1998.

Fischer-Lichte, Erika, „Einleitung. Theatralität als kulturelles Modell“ in: Fischer-Lichte, E./Horn, C./Umhuth, S./Warstat, M. (Hg.), Theatralität als Modell in den Kulturwissenschaften, Tübingen und Basel, 2004.

Hawemann, H., „Werkstattproben“ in: Hoffmann, C., für das Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der Bundesrepublik Deutschland: Arbeitshefte zum Kinder- und Jugendtheater, Theaterpädagogik in der Praxis, Arbeitsheft 3, Frankfurt/Main, 2002.

Hentschel, Ulrike, „Theaterspielen als ästhetische Bildung“ in Taube, G., (Hg.), Kinder spielen Theater. Methoden, Spielweisen und Strukturmodelle des Theaters mit Kindern, Uckerland, 2007.

Hentschel, Ulrike, „Ich ist etwas anderes“ in: Zeitschrift für Theaterpädagogik, 20/44, o.O., 2004.

Koch, Gerd, Theatralisierung von Lehr- und Lernprozessen, Berlin/Strasburg/Milow, 1995.

Lammers, Katharina, „Bildung mit Theaterpädagogik – Auf dem Weg zu einem Curriculum des Unwägbaren“, Merseburger Medienpädagogische Schriften, Band 6, (Hg.: Bischoff/Brandt).

Liebau, Eckart/Klepachi, Leopold/Zirfas, Jörg, Theatrale Bildung.

Zur Lippe Rudolf, Sinnenbewußtsein. Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik, Hohengehren 2000.

Martens, Gitta, Die Bildungsbedeutung des Theaterspiels, 2008.

Mead, G.H., Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus, Frankfurt/Main, 1995.

Mollenhauer, Klaus, „Ist ästhetische Bildung möglich?“ in: Zeitschrift für Pädagogik, 34/4, 1988.

Pinkert, Ute, Dissertation: Transformationen des Alltags, Berlin/Strasburg/Milow, 2005.

Schechner, Richard, Theateranthropologie, Spiel und Ritual im Kulturvergleich, Reinbek bei Hamburg, 1990.

Schwarte, Ludger, „Institution und Imagination – Wie wir sehen, was nicht existiert“, in: Hüppauf, Bernd/Wulf, Christoph (Hg.): Bild und Einbildungskraft, München, 2006.

Schiller, Friedrich, „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“, Stuttgart, 1795, in: Ästhetische Bildung, Wörterbuch der Theaterpädagogik, 2000.

Schultheater-Studio Frankfurt, (Hg.), Reader, Gewalt, Prävention und Theater, Frankfurt/Main, 2004.

Seitz, Hanne, „Kunst in Aktion, Bildungsanspruch mit Sturm und Drang. Plädoyer für eine performative Handlungsforschung“, in: Pinkert, Ute., (Hg.), Körper im Spiel, Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxis, Berlin/Strasburg/Milow, 2008.

Taube, G., „Interferenz und Durchdringung. Über den Einfluss der Künste auf das Theater im 20. Jahrhundert“, in: Andere Künste als Quellen für Theater und Theaterpädagogik, Korrespondenzen, Zeitschrift für Theaterpädagogik, Heft 31, 1998.

Tschira, Antje, Wie Kinder lernen und warum sie es nicht tun, Heidelberg, 2005.

Weintz, Jürgen, Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenhandeln, Butzbach, 1998.