

Theaterpädagogische Akademie der Theaterwerkstatt Heidelberg
Vollzeitausbildung zur/m Theaterpädagogen/in (BuT)® Jahrgang
2013

Der wertfreie Raum – eine Illusion?

Abschlussarbeit im Rahmen der Ausbildung zur Theaterpädagogin
(BuT)®

Vorgelegt von:

Katharina Grgic, TP 13-1

Eingereicht am 06.11.2013 an

Wolfgang Schmidt (Ausbildungsleitung)

 **theaterwerkstatt heidelberg**

Der wertfreie Raum – eine Illusion?

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	3
2. Begriffserklärung.....	5
3. Wahrnehmungsförderung als Auftrag der Theaterpädagogik.....	7
3.1 Wahrnehmungsförderung als Bewusst-macher von Wertungsmechanismen und Differenzenerfahrung.....	7
3.2 Postmoderne Theorie – Pluralität.....	9
3.3 Subjektivität und Objektivität.....	9
4. Der wertfreie Raum in der theaterpädagogischen Praxis.....	13
4.1 Das Erschaffen des wertfreien Raumes.....	13
4.1.1 Sprache und Reflexion.....	13
4.1.2 Das kommunikative Vakuum und der Verlernenprozess.....	14
4.1.3 Raum und Räumlichkeit.....	15
4.1.4 Rolle des Spielleiters.....	19
4.1.5 Rolle der Gruppe.....	21
4.2 Chancen und Schwierigkeiten des wertfreien Raumes in der theaterpädagogischen Praxis.....	22
4.2.1 Sicherheit, Schutz und Kontrolle.....	22
4.2.2 Die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen.....	25

5. Fazit.....	29
6. Bibliographie.....	30
7. Eidesstattliche Erklärung.....	31

1. Einleitung

In der vorliegenden Arbeit soll der sogenannte *wertfreie Raum* als ein theaterpädagogisches Phänomen näher betrachtet und untersucht werden. Ich möchte in dieser Arbeit zunächst einmal herausfinden, wie der wertfreie Raum definiert wird, sowohl in der Sekundärliteratur, als auch von mir selbst, um dann – idealerweise - meine eigene Haltung zum Thema zu finden. Die Auseinandersetzung mit dem Thema ist für meine zukünftige Tätigkeit als Theaterpädagogin von großer Bedeutung, da der Umgang mit Bewertung bewusst gemacht werden muss, um in der Theaterarbeit eine angenehme Atmosphäre zu schaffen, in welcher produktiv und künstlerisch gearbeitet werden kann. In meiner Ausbildung zur Theaterpädagogin wurde ich als Teilnehmerin mit dem wertfreien Raum konfrontiert und musste gleichzeitig als Anleiterin in Projekten damit umgehen. Da ich noch keine eindeutige Haltung zum Umgang mit Wertfreiheit entwickelt habe, soll mir diese Arbeit Aufschluss darüber geben, wie ich als Anleiterin zum Thema stehe.

Zunächst wird eine Begriffsklärung erforderlich, sowohl was die Wertfreiheit, als auch den Raum angeht. Die Recherche bezüglich des wertfreien Raumes erweist sich als schwierig, es finden sich vereinzelt Aufsätze wie zB von Gitta Martens bezüglich der Wahrnehmung...., in welchen das Thema Wertung behandelt wird. Da ich mich aus diesem Grund nicht stark an vorhandenen Definitionen orientieren kann und möchte, werde ich versuchen, eine Begriffsdefinition zu schaffen, die für mich sinnig ist. Ich werde versuchen den Begriff des wertfreien Raumes nicht zu ändern, aber seine Bedeutung für mich herauszufinden und den Begriff mit dieser Bedeutung zu belegen.

Als nächstes möchte ich mich einem Thema widmen, welches für das Verständnis des wertfreien Raumes nützlich ist, und zwar der Wahrnehmungsförderung als Auftrag der Theaterpädagogik. Hier werden grundlegende Aspekte der Wahrnehmung, u.a. der Subjektivität und Objektivität sowie der Differenzenerfahrung untersucht, um ein Verständnis für die Wahrnehmungsprozesse des Einzelnen zu etablieren.

Danach werde ich mich mit der theaterpädagogischen Praxis beschäftigen und herausfinden, ob und wie Wertfreiheit erlangt werden kann und welche Rolle der Raum, sowie die Gruppe und der Spielleiter in diesem Kontext haben. Auch möchte ich über Möglichkeiten sowie Probleme reflektieren, die in der Arbeit im oder mit dem wertfreien Raum auftauchen können. In diesem Kapitel werde ich vermehrt auf eigene Praxiserfahrungen Bezug nehmen und diese reflektieren.

Folgende Leitfragen, die mir bei der Erarbeitung des Themas helfen sollen, habe ich formuliert:

Ist der wertfreie Raum eine Illusion? Ein Ideal? Eine Haltung?

Wozu dient der wertfreie Raum?

Braucht es einen wertfreien Raum in der Theaterarbeit?

Es kann durchaus passieren, dass sich mein Verständnis und meine Haltung bezüglich des wertfreien Raumes von Kapitel zu Kapitel ändern und für den Leser der Eindruck entstehen könnte, dass ich Aussagen mache und diese später revidiere. Ich bitte dies nicht als Unsicherheit und Unschlüssigkeit zu bewerten, sondern als Prozess des Verstehens, in welchem ich mich befinde, zu akzeptieren.

2. Begriffserklärung

Theaterpädagogik braucht verwertungsarme Räume, um ihre selbstgesteckten und nur durch nichtintentionale Haltungen herstellbaren Ziele zu erreichen. Im Hinblick auf gesellschaftliche Mechanismen und Sozialisationsformen ergibt sich ein Spannungsfeld erster Güte.¹

Mein momentanes Verständnis des wertfreien Raumes ist folgendes: Spreche ich vom wertfreien Raum, so geht es nicht unbedingt um einen physischen Raum, sondern um eine Atmosphäre die in der theaterpädagogischen Arbeit innerhalb von Gruppen erschaffen werden soll, und in welchen das Ideal der Wertfreiheit angestrebt ist. Diese Wertfreiheit bedeutet nicht, dass alles, was in diesem theaterpädagogischen Rahmen entsteht frei von Wert ist. Jeder Teilnehmer bringt einen Wert mit sich, der geschätzt werden will. Wertschätzung und Wertfreiheit können demnach koexistieren. Auch jeder theaterpädagogische Prozess weist einen Wert auf.

Ich orientiere mich gerne an der Mathematik, in welcher jede Zahl einen Wert besitzt, sei es im positiven oder negativen Bereich. Interessant wird es, wenn man sich die Zahl Null anschaut, die angeblich neutral ist, aber in mathematischen Kreisen eher als eine Annäherung gesehen wird. Bedeutet dies nicht, dass es ohne Null gar keine Neutralität und somit, im Bezug auf den theaterpädagogischen Prozess, keine Nicht-Wertung gibt? Wie kann man dann von Wertfreiheit sprechen? Nun, Wertfreiheit kann in diesem Sinne eine Herangehensweise sein, in welcher man Prozesse weder positiv noch negativ werten möchte, also ein Ideal. Es ist die Absicht, nicht zu werten, mehr nicht. Der wertfreie Raum behauptet von sich eine Null zu sein, wenn die Null jedoch eine Annäherung an sich selbst ist, bleibt sie ein nicht zu erreichendes Ideal, eine Illusion. Dies bedeutet jedoch nicht, dass es nicht ein erstrebenswertes Ideal sei. Betrachtet man den Wert dessen, der in dieser Null-Zone in Form von künstlerischen Prozessen entstehen kann, scheint mir dieses Ziel in Anbetracht meiner Erfahrung² sehr erstrebenswert.

Im Hinblick auf die oben erwähnte These wird deutlich, dass die Idee des wertfreien Raumes, oder wie er hier genannt wird: verwertungsarmer Raum, einen starken Kontrast zur Gesellschaft bildet, da er dieses „natürliche“ menschliche Verhalten der Bewertung

¹ These von Jörg Meyer aus: Protokoll (20.03.2013)

² Auf diese Erfahrung werde in Kapitel 4 näher eingehen.

versucht außer Kraft zu setzen. In den folgenden Kapiteln werde ich näher darauf eingehen, durch welche Methoden dies versucht wird.

Im Verlauf der Arbeit werde ich am Begriff des wertfreien Raumes festhalten, mein persönliches Verständnis wird sich jedoch verändern können.

3. Wahrnehmungsförderung als Auftrag der Theaterpädagogik

3.1 Wahrnehmungsförderung als Bewusst-macher von Wertungsmechanismen und Differenzerfahrung

Eine genaue Definition von Wahrnehmung zu finden erweist sich als schwierig, denn der Begriff wird in den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen unterschiedlich beschrieben. Martens hat das Verständnis von Wahrnehmung in Bezug auf das Theaterspiel im theaterpädagogischen Rahmen folgendermaßen formuliert: „Wahrnehmung, allgemein und in unserem Kontext formuliert, setzt voraus, dass der Einzelne zwischen sich und seiner Umwelt – der Natur, den Anderen, den Dingen – zu unterscheiden vermag.“³

Der Prozess des menschlichen „Welt Verstehens“ beginnt mit der individuellen Wahrnehmung, dies umfasst eine Wahrnehmung des Selbst und des „außer ihm Seiende“.⁴ Laut Martens bedeutet dies

...jedoch nicht, dass der Wahrnehmungsvorgang immer zu Bewusstsein kommen kann oder darf. Aus Gewöhnung selektieren wir Wahrnehmbares weg [...]. Erst auf der Grundlage einer Differenzwahrnehmung gerät Wahrnehmung selber in den Blick. Dann fangen wir an zu vergleichen, und im selben Moment nehmen wir uns selber wahr. Wir besetzen Wahrnehmungsergebnisse dann mit Sinn und entscheiden wertend über sie.⁵

Ich schließe daraus, dass der Wertungsprozess im aktiven Spiel, sei es eine positive oder negative Wertung des eigenen Handelns oder das des Spielpartners, mit der eigenen, individuellen Wahrnehmung beginnt. Dadurch, dass ich im Spiel die Wahrnehmung meiner Selbst und meines Gegenüber schärfe, ist durch das vergleichende Verhalten, welches Mertens beschreibt, eine Differenzierung vorprogrammiert.

Diese Differenzierung kenne ich aus dem literaturwissenschaftlichen Studium: „ein Stuhl ist ein Stuhl, weil er nicht ein Tisch ist.“ Hierbei geht es um die Identifikation und Abgrenzung von Objekten. In unserem Kontext geschieht dies auf Subjektebene und dieser Satz lautet: „Ich bin ich, weil ich nicht Du bin.“ Dies „sind Erkenntnisse, die jeder Mensch sich in der Kindheit aneignet und immer wieder in seinem Leben realisieren

³ Martens 2006, 55.

⁴ Martens 2006, 53.

⁵ Martens 2006, 53.

muss.“⁶ Die verstärkte Wahrnehmung führt zum Vergleichen und zur Differenzerfahrung und kurz danach folgt laut Martens die Bewertung unserer Wahrnehmungsergebnisse.⁷

Wieso ist das Schärfen der Selbst- und Fremdwahrnehmung in der Theaterarbeit mit Gruppen wichtig? Dadurch, dass im Theaterspiel die Wahrnehmung des Einzelnen gefördert wird, wird man sich – im Idealfall - auch dessen bewusst, dass der Mensch sein „Fühlen, Handeln, Denken“⁸ mit einer Wertung besetzt. Auch deshalb eignet sich das Theaterspiel dazu, die Aufmerksamkeit des Individuums darauf zu lenken, dass jeder Mensch Bewertungsmechanismen bewusst oder unbewusst einsetzt. Mit diesem Wissen und Bewusstsein kann ich meine Teilnehmer sensibilisieren um im weiteren Prozess auf ihr Handeln und ihre Haltung bezüglich Wertung Acht zu nehmen, damit eine Atmosphäre der Empathie entsteht, sodass wenn sie eben fühlen, handeln, denken, und sich in einem kreativen Prozess befinden, sie sich nicht gegenseitig durch Wertung blockieren und den künstlerischen Prozess einschränken. Eine Achtsamkeit für sich selbst als Spieler und für den Anderen führt zur Empathie.

Durch die Differenzerfahrung wird Empathie möglich, doch bemerkt Martens, dass dies kein automatisierter Mechanismus ist, sondern der „Fähigkeit der Reflexion“⁹ bedarf. Sprache erzeugt Realität, habe ich in meinem geisteswissenschaftlichen Studium erfahren. Diese Erkenntnis passt zu Martens' Erfahrung, die besagt, dass die Versprachlichung und Reflexion solcher Wahrnehmungsprozesse vom „Erleben zur Erfahrung werden [...] um wiederum Differenzerfahrung und Selbsterfahrung zu ermöglichen“.¹⁰ Auf die Wichtigkeit von Sprache und Kommunikation werde ich später näher eingehen.

Mich erinnert dieser Prozess an ein Zitat von Albert Schweitzer: „Ich bin Leben, das leben will, inmitten von Leben, das leben will.“¹¹ Da die Sinne des Teilnehmers geschärft sind, ist es möglich, zu erkennen, dass nicht nur er selbst leben will, sondern auch die anderen. In Bezug auf unseren theaterpädagogischen Kontext bedeutet dies vor allem Spielen, um sich auszudrücken.

⁶ Martens 2006, 55.

⁷ Martens 2006, 53.

⁸ Martens 2006, 53.

⁹ Martens 2006, 55.

¹⁰ Martens 2006, 55.

¹¹ <http://www.zitate-online.de/sprueche/wissenschaftler/19678/ich-bin-leben-das-leben-will-inmitten-von.html>

3.2 Postmoderne Theorie – Pluralität

Wird die Differenzerfahrung vom Teilnehmer zum Differenzerleben, also wurde der Prozess reflektiert, wird deutlich, dass die Unterscheidung und Abgrenzung von Ich und Du nicht nur auf physischer, sondern auch auf psychischer Ebene geschieht. Damit meine ich den Wahrnehmungsprozess der zur Erkenntnis führt, dass in einer Gruppe eine „Pluralität verschiedener Wirklichkeitsauffassungen“¹² zu finden ist.

Der Begriff der Pluralität ist besonders stark in der postmodernen Philosophie verwurzelt und beschreibt die Koexistenz verschiedener Wahrnehmungen, Wahrheiten und Wirklichkeiten.¹³ Dies bezieht sich in unserem Rahmen auf die vielen individuellen und subjektiven Wahrnehmungen der Teilnehmer und bedeutet, dass es keine einheitliche, allgemeingültige und somit „richtige“ Wahrnehmung und Wahrheit gibt. Auch Martens erkennt, dass die Mittel der Postmoderne, also „Rekonstruktion, Dekonstruktion von Bedeutungen und Symbolen und in deren Folgen Neukonstruktion“¹⁴ eine „Entlastung von Vorurteil, Kanon und Meinungsmache“¹⁵ möglich machen. Hentschel schreibt: „Die Ausbildung der Fähigkeit zu pluralem [...] Denken sind [...] Grundvoraussetzungen zum Umgang mit der gegenwärtigen, ästhetisch verfaßten Realität.“¹⁶

Letzten Endes geht es darum, dass Pluralität die Akzeptanz verschiedener Wahrnehmungen und somit Wahrheiten umfassen soll. Somit ist gewährleistet, dass kein Teilnehmer Angst haben muss, eine „falsche“ Wahrnehmung zu haben. Im folgenden Kapitel werde ich näher darauf eingehen, besonders in Bezug auf die Betrachtung und die Bewertung von Kunstwerken. Dies wird den Aspekt der Pluralität in der Wahrnehmungsförderung nochmals deutlich machen.

3.3 Subjektivität und Objektivität

„Früher ging man davon aus, dass es allgemein verbindliche Wertekanons auch in der Kunst gäbe. Diejenigen, die sie definierten, suggerierten nicht nur objektive Kennerschaft, sondern erwarben darüber ihre Art von Macht“.¹⁷

Wie Martens am Beispiel der Kunst deutlich macht, ist auch im theaterpädagogischen Rahmen die Schwierigkeit groß, von objektiven Wahrnehmungen Abstand zu nehmen

¹² Hentschel 2010, 67.

¹³ Vgl. Hentschel 2010, 67.

¹⁴ Martens 2006, 66.

¹⁵ Martens 2006, 66.

¹⁶ Hentschel 2010, 67.

¹⁷ Martens 2006, 56.

und zu erkennen, dass das subjektive Empfinden des Einzelnen richtig ist, und es gilt die Sicherheit in diese subjektive Wahrnehmung zu stärken. Ich vermute, dass es für viele Teilnehmer, die sich in einer Theatergruppe befinden schwierig sein kann, die subjektive Perspektive anderer Teilnehmer – oder gar die eines selbst – zu akzeptieren, wenn der Glaube an die objektive Wahrnehmung ein Verhaltensmuster ist, welches uns gesellschaftlich anezogen wurde. Wie Martens beschreibt, ist es kulturell üblich objektive Meinungen zu Kunstwerken eher zu akzeptieren, als die eigene, subjektive Meinung. Die Logik dahinter könnte sein, dass ein Kunstwerk wie Da Vincis *Mona Lisa*, welches weltweit bekannt und seit Jahrhunderten verehrt wird, doch einen objektiven Wert aufweisen muss. Die *Mona Lisa* wird objektiv als schön empfunden, da sich ihr objektiver Wert gesellschaftlich etabliert hat, also, weil sie von vielen Menschen als schön empfunden wird. Das subjektive Empfinden, in Bezug auf ästhetische Wahrnehmung, scheint jedoch weniger Wert zu sein.

In der Theaterpädagogik wird versucht, diese Situation aufzuheben und dem subjektiven Empfinden Vorrang zu geben. Das subjektive Empfinden ist „richtig“, das objektive Empfinden sollte idealerweise egal sein, denn Teilnehmer orientieren sich aus sozio-kulturellen Gründen eher an der objektiven Wahrnehmung. Sie damit zu konfrontieren, dass diese Kräfte im Kontext einer theaterpädagogischen Arbeit außer Kraft gesetzt werden, kann verwirrend sein, denn es geht gegen alles, was sie kennen. „Aussagen über ‚etwas‘ sind immer als Angebote und nicht als Wahrheiten zu verstehen“.¹⁸ Hier geht es erneut um die Pluralität an Wahrnehmungen und an eine gleiche Gewichtung aller Wahrnehmungen. Keine weißt einen höheren Wert auf, als eine andere.

Objektive Aussagen bekommen oft mehr Wert zugeschrieben, da sie für richtig gehalten werden. Subjektivität wird oft mit Emotionalität, Befindlichkeit und somit Fehlerhaftigkeit des Menschen in Verbindung gebracht, und wird deshalb abgewertet. Es sind „alle ständig auf der Suche nach einer ‚objektiv‘ gültigen Wahrheit [...] und skeptisch gegenüber subjektiven Wahrnehmungsmittlungen.“¹⁹

Das erinnert mich an eine Erfahrung die ich im Studium gemacht habe:

Im Deutschunterricht in der Schule ging es in der Textanalyse oft um die „Intention des Autors“. Hier geht es darum, eine Antwort zu finden, die den Deutschlehrer zufrieden stellt. Es wird vermittelt, dass wir anhand eines Textes die Absicht des Autors diesen Text in der Art und Weise geschrieben zu haben wie er es getan hat, ohne weitere Probleme ablesen können. Dabei wurde meist die Pluralität der Wahrnehmungen nicht

¹⁸ Martens 2006, 57.

¹⁹ Martens 2006, 57.

akzeptiert. Gewollt war eine objektive Wahrnehmung. Im Studium der Literaturwissenschaft gibt es dazu zwei Aussagen: „woher soll ich die Intention des Autors kennen?“ und „was ist MEIN Verständnis des Textes?“ Das subjektive Empfinden gilt als Wahrheit es gibt keine allgemeingültige Wahrheit. Es ist also unmöglich, die Absicht des Autors festzustellen. Wichtig ist, einen eigenen Bezug zum Text herzustellen, und die Wahrnehmungen anderer Studenten nicht als falsch zu bewerten, sondern als weitere Wahrnehmungen und Wahrheiten zu erkennen.

Martens beschreibt das Sammeln von Arbeitsergebnissen unter Teilnehmern auch so:

Im Umgang mit ästhetischen Artefakten und Arbeitsergebnissen sprechen sich die Teilnehmenden untereinander ihre subjektiven Wahrnehmungen und Äußerungen ab. Sie nehmen sie nicht als Bereicherung der eigenen Wahrnehmung, sondern als Konkurrenz.²⁰

Zusammenfassend ist zu bemerken, dass die Hauptpunkte, welche Martens in ihrem Aufsatz zur ästhetischen Wahrnehmung in der Theaterpädagogik verfasst hat - und zwar die Wahrnehmungsförderung des Einzelnen, die in der Theatergruppe zu einer Selbst- und Differenzerfahrung führt, und sich mit Subjektivität und Objektivität auseinandersetzen muss, um sich im Spannungsfeld der Gesellschaft und des vom Theaterpädagogen geschafften wertfreien Raumes zu behaupten - die Schaffung eines solchen wertfreien Raumes von höchster Relevanz sind. Die Schärfung der Wahrnehmung zielt darauf ab, die Teilnehmer über ihr eigenes Verhalten zu sensibilisieren und ihre Bewertungsmuster zu hinterfragen, und im weiteren Verlauf im wertfreien Raum, abzulegen.

Martens macht deutlich, dass die Absicht, Wahrnehmungsförderung zu betreiben, keine einfache Aufgabe ist:

In einer Zeit [...] die durch soziale und ökonomische Ausdifferenzierung, Verluste von sozialen, politischen sowie emotionalen Gewissheiten gekennzeichnet ist, [...] Wahrnehmungsförderung auf die Fahnen zu schreiben und Subjektivität von Wahrnehmung als Bedeutung produzierenden Akt, als Basis für gemeinsames kreatives Handeln im Ensemble zu propagieren, scheint auf den ersten Blick naiv.²¹

Es beschäftigt mich folgende Frage: Wie schaffe ich es als Anleiter, meine Teilnehmer einzuladen, sich in der von mir aufgebauten Atmosphäre von Wertarmut auszuleben, und von Konventionen wie subjektiv = falsch, objektiv = richtig, loszulassen? Dieser

²⁰ Martens 2006, 57.

²¹ Martens 2006, 66.

Frage werde ich im folgenden Kapitel nachgehen und versuchen anhand von praktischer Erfahrung, die ich während meiner Ausbildung zur Theaterpädagogin gesammelt habe, zu untersuchen.

4. Der wertfreie Raum in der theaterpädagogischen Praxis

4.1 Faktoren im Erschaffen des wertfreien Raumes

Die Selbst- und Fremdwahrnehmungsvorgänge, die sich im Theaterspiel eröffnen und deren Verständnis Grundlage für das Erschaffen eines wertfreien Raumes sind, wurden in Kapitel 3 theoretisch erörtert. Im folgenden Kapitel wende ich mich der Konstruktion des oben genannten Raumes zu und werde mit konkreten Beispielen aus meiner bisherigen theaterpädagogischen Praxis die Theorie unterstützend ausführen.

4.1.1 Sprache und Reflexion

Kommunikation und die Reflexion der ästhetischen Wahrnehmung der Teilnehmer sind wichtige Komponenten in der erfolgreichen Vermittlung von Wertfreiheit. Gleichzeitig scheint die Sprache auch eine Kunst zu sein, die gemeistert werden muss:

Gerade im künstlerischen Bereich ästhetischer Wahrnehmung [...] bei der es um symbolischen Ausdruck innerer oder äußerer Gegebenheiten geht, steht man vor der Schwierigkeit, eine komplexe Symbolik (eine Begegnung fiktiver Figuren z.B.) durch eine anders geartete Symbolik (hier Sprache) erfassen zu müssen.²²

Also ist in der Arbeit mit Gruppen besonders wichtig, eine gemeinsame Sprache zu finden, und zwar eine, die es möglich macht, das im Theaterspiel erlebte verbal deutlich zu machen. Diesen Prozess würde ich mit dem Lernen einer neuen Fremdsprache vergleichen. Man ist als Gruppe zusammengekommen um zu lernen, sich in einer neuen Sprach miteinander zu unterhalten. Jedoch geschieht dies nur durch Üben und Wiederholung, genau wie in der Theaterarbeit. Martens fragt sich, ob diese Schwierigkeit in der ästhetischen Bildung genutzt werden sollte, um das Bewusstsein dorthin zu lenken, und „um zu ermächtigen und nicht zu entmündigen?“²³

in den Geisteswissenschaften heißt es, dass Realität durch Sprache geschaffen wird, und dass es außerhalb der Sprache keine Realität gibt. Wichtig ist, dass der Teilnehmer dazu ermächtigt wird, die Empfindungen versuchen auszudrücken, die er noch nicht versprachlichen kann, da die Eindrücke unbekannt und neu sind, damit sie zu einer

²² Martens 2006, 56.

²³ Martens 2006, 56.

Realität werden und auch den anderen Teilnehmern dabei helfen, ihre eigenen Empfindungen auszudrücken. Das ist der Prozess des Sprache Lernens, in welchem es die Rolle des Spielleiters ist, diese sprachliche Realität in der Theatergruppe entstehen zu lassen, mit dem Handwerkszeug, welches der Theaterpädagoge mitbringt. Diese Realität wird durch eine Sprache hervorgebracht, die sich im kommunikativen Vakuum neu und als Kontrast zur Welt außerhalb der Realität der Theatergruppe formt.

4.1.2 Das kommunikative Vakuum und der Verlernenprozess

Darstellende Kommunikation unterscheidet sich von den pragmatisch orientierten Ansätzen der Soziolinguistik und Kommunikationstheorie, indem sie die *Ästhetische Funktion der Darstellung* in den Mittelpunkt ihres Frageinteresses und damit in das Gebrauchswertinteresse einer an der Verbesserung ihres Ausdrucksvermögens interessierten Öffentlichkeit rückt. Voraussetzung dafür ist die Emanzipation der eigenen Haltungen und Verhaltensweisen von ihrem gesellschaftlichen Bezugsrahmen, der als (individual-) historischer und intentional-strategischer auf die äußeren und inneren Haltungen der Beteiligten Einfluss hat und ihre Körpersprache prägt.²⁴

Mein Verständnis dieses Zitats ist, dass es in der Verantwortung des Spielleiters liegt, den Spielern einen Raum zu öffnen und eine Atmosphäre zu schaffen, in welcher der oben genannte gesellschaftliche Bezugsrahmen verlassen wird. Dies spiegelt sich in der Haltung des Spielleiters wieder, und nur wenn sich dieser von diesem Bezugsrahmen emanzipiert, kommuniziert diese Emanzipation und Neuschaffung eines Raumes den Teilnehmern, dass in diesem Raum alle bisher gekannten Gesetze und Regeln außer Kraft gesetzt sind. Die Haltung des Spielleiters hat laut Zitat Einfluss auf die äußeren und inneren Haltungen der Beteiligten.²⁵ Dies bedeutet, dass ich als Spielleiter überzeugend sein muss, und bestenfalls überzeugt sein muss, von dem was ich tue, und wenn ich mit dem kommunikativen Vakuum arbeiten will um einen wertfreien Raum zu schaffen, muss ich dies in meiner Haltung, meinen Handlungen und meiner Sprache deutlich machen, um den Spielern die Möglichkeit zu geben, sich und ihre Haltungen, sowie ihre Handlungen in einem wertfreien Raum neu definieren zu können.

Klingt dies etwa nach Manipulation? Letztendlich geht darum, eine Atmosphäre zu schaffen, in welcher ich den Teilnehmern ermögliche ohne Inhibition Theater zu spielen, und der Weg dahin führt über den Spielleiter und seine Haltung zur Thematik. Denn ich

²⁴ Wiese 2004, 60.

²⁵ Vgl. Wiese 2004, 60.

kann als Spielleiter meinen Teilnehmern kommunizieren, dass wir uns in einem wertfreien Raum befinden, jedoch kann ich durch meine Körpersprache und Mimik, meine Handlungen und meine Reaktionen ihnen gegenüber zeigen, dass es nicht so ist. Die Auseinandersetzung des Spielleiters mit der Thematik und das Finden eines Standpunktes ist enorm wichtig, da ich meine Teilnehmer nur so überzeugend in das kommunikative Vakuum führen kann.

Bedingung der Möglichkeit eines Spielens mit der Theatralität der Menschen ist die virtuelle Konstitution eines kommunikativen *[sic]* Vakuums (vgl. Ruping 2001b), d.h. von Räumen und Zeiten, in denen die Ansprüche des Alltags nicht unmittelbar durchschlagen auf die Haltungen und Handlungsweisen der Menschen, so dass sie neu zu besetzen und experimentell zu erkunden sind.²⁶

Es liegt am Spielleiter, diese Haltungen und Handlungsweisen, sowie „neue Regeln und Verlässlichkeiten“²⁷ einzuführen und sich auch selbst daran zu halten. Im kommunikativen Vakuum ist der Spielleiter derjenige, der eine neue Welt mit neuen Gesetzen aufstellt. Der Spielleiter muss sich jedoch intensiv mit diesen Aspekten auseinandergesetzt haben, damit der Teilnehmer dieses kommunikative Vakuum und letztendlich den wertfreien Raum ernstnehmen kann. Der Spielleiter stellt neue Spielregeln auf, von denen er persönlich überzeugt ist:

Hier greift das Handwerkszeug des Spielleiters, hier nutzen die Griffe und Erfahrungen der Theaterlehrer. Ihre Spielregeln sind das kommunikative Substitut für die darstellerischen Normen und Werte des Alltags. Sie schaffen Handlungssicherheit und Rollenschutz. Darstellendes Spielen wird in diesem Zusammenhang zu einem ‚Verlernprozeß‘ (Gerd Koch) dessen, was uns über Sozialisation und Enkulturation ‚einverleibt‘ ist.²⁸

4.1.3 Raum und Räumlichkeit

There is thus a continuous two-way process [...] in which people create and modify [...] spaces while at the same time being conditioned in various ways by the spaces in which they live and work. [...] Space, then cannot be regarded simply as a neutral medium in which social, economic and political processes are expressed.²⁹

²⁶ Wiese 2004, 61.

²⁷ Wiese 2004, 61.

²⁸ Wiese 2004, 61.

²⁹ Knox 2006, 5.

Dieses Zitat beschreibt die Interdependenz von *Space*, also dem Ort, und den Menschen, die sich darin befinden. Das Zitat bezieht sich auf urbane Räume, sowie soziale Geographie. Der Bezug zur Theaterpädagogik ist jedoch schnell gefunden, wenn man bedenkt, dass die Räume, die tatsächlich physischen Räume, in denen wir uns befinden, die Menschen mit denen wir arbeiten beeinflussen. Knox beschreibt einen wechselseitigen Prozess, in welchem die Menschen eine Räumlichkeit beeinflussen und verändern, und gleichzeitig von dieser Räumlichkeit beeinflusst und verändert werden.³⁰ Deshalb möchte ich auf die Bedeutung von Räumen eingehen und die verschiedenen Arten von Raumverständnis in der Theaterpädagogik untersuchen und mit eigenen Erfahrungen ergänzen, da dies für das Verständnis des wertfreien Raumes von großer Bedeutung ist.

Der Faktor Raum beeinflusst die Teilnehmer stark in ihrem Verhalten. Dies habe ich zuletzt als Leiterin eines Präsenzworkshops im Rahmen einer Schultheaterwoche am Schwetzinger Wirtschaftsgymnasium erfahren. Hier meine Erfahrung:

Tische und Stühle sind im Klassenraum beiseite gestellt. Geht man an eine Schule und arbeitet mit Schülern in einem Klassenraum, können sie sich nur schwer daran gewöhnen, dass etwas neu ist. Obwohl Tische und Stühle beiseite geräumt waren, kam es in und zwischen Übungen immer wieder vor, dass die Schüler, wenn sie stehen sollten, sich auf die Stühle gesetzt haben. Der Raum und auch der Raum Schule ist für die Jugendlichen mit sitzen und zuhören behaftet. Ein Schüler selbst hat es in der Reflektion nach drei Tagen erwähnt: er meinte, man kommt jeden Tag in die Schule, sitzt, starrt die Tafel an, hört zu und hat so eine bestimmte Rolle anzunehmen. In unserer Arbeit zum Thema Präsenz war die Raumfrage eine Wichtige, denn wir haben einen zweiten Raum mitgebracht, bzw. versucht zu erschaffen. Die Schwierigkeit war, dass die Schüler nicht darauf eingehen konnten, da dieser zweite von uns geschaffene Raum so anders war und andere Spielregeln aufwies, dass die Schüler verwirrt waren. Ihre Rolle war in unserem neuen Raum nun nicht mehr die der passiven, sitzenden Schüler die tagtäglich Informationen aufnehmen, sondern die von aktiven Teilnehmern, die sich bewegen sollten.

Diese Erfahrung zeigt, dass physische Räume nicht neutral sind. Wir besetzen sie mit Bedeutung und Bewertung. Im Kontext Schule ist es somit verständlich, dass die Schüler irritiert waren, ein anderes Verhalten an den Tag legen zu müssen, als sie es sonst in diesen Räumlichkeiten gewohnt sind. Was kann man da als Theaterpädagoge tun? Wie

³⁰ Knox 2006, 5.

bereits erwähnt ist die Kommunikation der Schlüssel. Erst durch Gespräche und Versprachlichung dessen, wie dieser neue Raum ein neues Verhalten fordert, konnte Akzeptanz der Schüler erfolgen und sie waren nach mehreren Reflektionen bereit, sich diesem Raum zu öffnen und die neuen Spielregeln anzunehmen.

Küster beschreibt diesen Prozess so:

In der Schule jedoch können es auch scheinbar vertraute oder aber Räume sein, die bereits mit bestimmten Zuschreibungen besetzt wurden. In allen Fällen ist es von Wert, dass der sie umgebende Raum ins Bewusstsein dringt und neu erfahren wird, damit er für jeden Einzelnen erschlossen und die eigene Beziehung dazu hergestellt werden kann, damit eine Verwandlung und schließlich der Aufbau des Spielraumes als geschützter Raum gelingen kann.³¹

Dies ist meiner Meinung nach nur mit viel Zeit zu schaffen. Im von mir beschriebenen Präsenz-Workshop mit Oberstufenschülern hat diese Verwandlung nicht hundertprozentig stattgefunden, jedoch habe ich durch die Verbalisierung des Themas versucht, den Schülern ins Bewusstsein zu rufen, dass wir in unserem Spielraum keinen Klassenraum sehen, dies wurde ja bereits visuell durch das Wegräumen von Tischen und Stühlen deutlich gemacht. Nochmals wurde es jedoch damit verdeutlicht, wie der Raum funktional aufgeteilt wurde. Es gab eine durch Kreppband abgegrenzte Bühne, die auch so benannt wurde, einen Zuschauerraum und die immer wiederkehrenden Stuhlkreise. Dieser Gebrauch des Raumes war den Schülern neu. Eine sichtbare Verwandlung des Raumes ist somit geschehen, ich frage mich jedoch, wie die Schüler die Verwandlung in den Spielraum empfunden haben. Die Auswertung der Kommentare lässt darauf schließen, dass sich die Schüler zumindest mit dieser Veränderung auseinandergesetzt haben. Fraglich ist jedoch, ob es auch ohne die Versprachlichung seitens der Anleiter geschehen wäre.

Um eine neue Beziehung zu einem bereits bekannten und mit Bedeutung belegten Raum als Teilnehmer neu zu erleben, schlägt Küster vor, die Raumwahrnehmung über alle Sinne zu schärfen: „Die Teilnehmer sollen im mehrfachen Durchschreiten des Raumes diesen sowohl betrachten, in den Raum hören, riechen, schmecken, Dinge des Raumes berühren.“³² Anschließend, so Küster, „soll jeder Teilnehmer eine Wertung vollziehen, er soll unterscheiden in angenehme und unangenehme Empfindungen. Damit werden auch durchaus bestehenden Ambivalenzen integriert, einander akzeptierend gegenübergestellt [...]“³³ Die intensive Auseinandersetzung der

³¹ Küster 2011, 3.

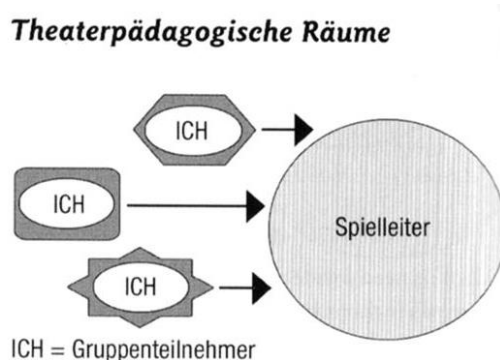
³² Küster 2011, 34f.

³³ Küster 2011, 35.

Teilnehmer mit dem Raum und die Reflexion dieser Wahrnehmungen lässt die Teilnehmer eine eventuell unbewusste Haltung zum Raum offenlegen, oder gar neue Entdeckungen machen, den Raum neu verstehen, und so eine neue Beziehung zu ihm aufbauen.

Laut Küster muss der theaterpädagogische Spielraum gebildet werden, bevor er mit Bedeutung besetzt werden kann.³⁴ „Hier wird eine Überlagerung von zwei Räumen deutlich, einem unsichtbaren geistigen und emotionalen Raum und dem gesicherten Außenraum: Der Spielraum, der vom Gruppenteilnehmer mitgebrachte innere Raum [...] und der äußere Spielraum, den wir als Spielleiter und später gemeinsam mit der Gruppe erschaffen, damit sich der innere Spielraum entfalten kann und später gegebenenfalls zu einem für das Publikum geöffneten Raum wird.“³⁵ Das Bild dieser verschiedenen Raumebenen verdeutlicht das Zusammenspiel zwischen Spielleiter und Gruppe, die mit verschiedenen Räumen arbeiten, damit der innere Spielraum des Einzelnen sich entwickeln kann.

Festzuhalten ist, dass theaterpädagogische Räume nicht statisch, sondern flexibel und veränderbar sind. Dies geschieht durch gruppenspezifische Prozesse der Gruppen- und Rollenfindung. Rollenfindung ist hier zweideutig zu verstehen. Ich verstehe damit die eigene Rolle in der Gruppe und die literarische Rollenarbeit, in welcher sich der Spieler in einem „Spielraum/ Interaktionsraum“³⁶ der zu spielenden Rolle nähert. Um nochmals auf das Zitat von Knox einzugehen: Die Räume und die Menschen, die sich in ihnen bewegen, beeinflussen sich gegenseitig. Deshalb entsteht eine Dynamik im Erschaffen von Räumen. Theaterpädagogische Räume unterliegen der Veränderung durch die oben genannten gruppenspezifischen Prozesse. Dies wird in folgenden Abbildungen³⁷ deutlich:



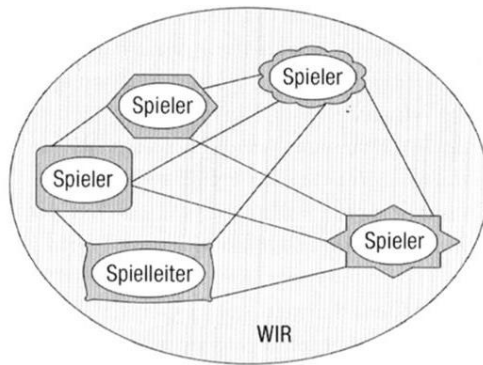
► Abbildung 11: Beginn der theaterpädagogischen Gruppenarbeit

³⁴ Vgl. Küster 2011, 39.

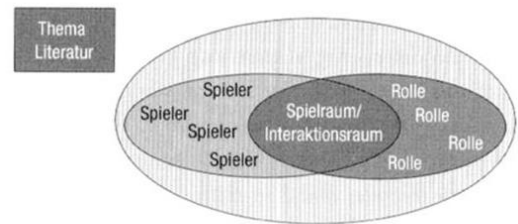
³⁵ Küster 2011, 39.

³⁶ Küster 2011, 44.

³⁷ Diese Abbildungen wurden entnommen aus: Küster 2011, 44.



► *Abbildung 12: Gruppenfindungsprozess*



► *Abbildung 13: Rollenfindungsprozess*

4.1.4 Rolle des Spielleiters

Berufsaufgabe der Innenarchitektinnen und Innenarchitekten ist die gestaltende, technische, wirtschaftliche, ökologische und soziale Planung von Innenräumen. Dazu gehört die Beratung, Betreuung und Vertretung des Auftraggebers in den mit der Planung und Ausführung zusammenhängenden Angelegenheiten sowie die Überwachung der Ausführungen.

Der Innenarchitekt ist Spezialist auf dem Gebiet der Entwicklung von Raumstrukturen und -proportionen. Er verbindet dabei ästhetische Gesichtspunkte mit der notwendigen Funktionalität eines Raumes³⁸

Mein momentanes Selbstverständnis als Theaterpädagogin ist das einer Raumgestalterin, bzw. Innenarchitektin. Ich sehe es als meine Aufgabe, Räume zu planen und zu schaffen, um Teilnehmern die Möglichkeit zu geben, in einem geschützten Rahmen sich selbst und einander in der theatralen Arbeit zu begegnen. Der Unterschied zwischen diesem Raum und dem von Innenarchitekten gestalteten Raum ist, dass er nicht nur physisch ist, sondern auf einer anderen Ebene erlebbar und flexibel.

Um Bezug zum Zitat oben herzustellen, möchte ich erwähnen, dass das Thema Räumlichkeit, also ein physischer Raum, nicht nur ein gedachter, ein wichtiger Aspekt ist, um diesen anderen, gedachten Raum entstehen zu lassen. Die Arbeit des Theaterpädagogen mit der Theatergruppe findet nicht nur in einem geistigen, sondern auch in einem echten Raum statt, deshalb muss man sich diesen Raum zu eigen

³⁸ <http://www.raumgestaltung-innenarchitektur.de/raumgestaltung-innenarchitektur/berufsfeld-innenarchitektur.php>

machen und gestalten, um wie der Innenarchitekt, „ästhetische Gesichtspunkte mit der notwendigen Funktionalität eines Raumes“³⁹ zu verbinden.

Die Rolle des Theaterpädagogen ist, dem Spieler ein ästhetisches Lernen zu ermöglichen, so Martens.⁴⁰ Sie behauptet: „Der ‚erste Zuschauer‘ verhindert auch ästhetisches Lernen, wenn er die Teilnehmenden nicht einlädt, sich aus eigener Anschauung und eigenem Empfinden zu reflektieren und damit einen eigenen Bezug herzustellen“.⁴¹ Diese Aussage steht für mich in Verbindung zum wertfreien Raum. Es ist die Einladung an die Spieler, im wertfreien Raum ästhetisches Lernen zu erleben, und zwar durch die Freiheit, sich selbst wertfrei zu reflektieren und einen Bezug zur Materie herzustellen und zu akzeptieren, dass dieser Bezug weder besser, noch schlechter zu werten ist, als der Bezug, den andere Teilnehmer zur Materie haben. Es ist ein individueller, nicht-austauschbarer Prozess.

Für Martens ist wichtig, dass „Multiplikatoren in ihrer Aus- und Fortbildung gelernt haben, im Möglichkeitsraum der künstlerisch-ästhetischen Arbeit, ihrer eigenen Wahrnehmung zu vertrauen“⁴² Also geht es um die Arbeit des Theaterpädagogen an sich selbst, dann kann er nämlich mit diesen erlernten Kriterien „Wahrnehmungsförderung im Rahmen spielerisch, theatraler Arbeit [...] ermöglichen.“⁴³ Küster ergänzt wie wichtig es ist, „dass der Theaterpädagoge innerhalb der Ausbildung einen umfangreichen Rahmen zur Selbst- und Spielerfahrung erhält“⁴⁴, damit der Spielleiter seinen Teilnehmern gegenüber Empathie aufbauen kann. In der Ausbildung sollte der Spielleiter auch verstehen, dass es in seiner Verantwortung liegt, mit Hilfe von Regeln einen Raum zu schaffen, in welchem die Selbst- und Spielerfahrung, die er selbst erfahren hat, auch weitergeben kann, ebenfalls in einem wertfreien Rahmen:

Wesentlich erscheint mir noch einmal zu verdeutlichen, dass der Spielleiter ausschlaggebend für die Normenbildung der Gruppe ist. [...] Denn die gemeinsam gewonnenen Normen sind ausschlaggebend dafür, welches Verhalten in einer Gruppe zugelassen, anerkannt und geduldet werden kann.⁴⁵

³⁹ Ebd.

⁴⁰ Martens 2006, 56.

⁴¹ Martens 2006, 56.

⁴² Martens 2006, 60.

⁴³ Martens 2006, 60.

⁴⁴ Küster 2011, 83.

⁴⁵ Küster 2011, 80.

„Also sind wir als Spielleiter dazu aufgerufen, Spielraum zu schaffen, bzw. zu gewährleisten, indem der Spieler sich mit all seiner ‚Unzulänglichkeit‘, ‚Unsortiertheit‘, seiner Bereitschaft ‚Fehler‘ zu machen, ausprobieren kann.“⁴⁶

4.1.5 Rolle der Gruppe

Da jedes Glied der Gruppe dazu aufgefordert ist, sich im Spiel zu zeigen und ebenso jede Disqualifizierung und Abwertung als verletzend und kränkend empfindet und fürchtet, soll eine Atmosphäre des Miteinanders statt Gegeneinanders aufgebaut werden. Abwertung, um die eigene Leistung aufzuwerten, ist im Spielprozess für alle Beteiligte kontraproduktiv und bewirkt eine Zurücknahme, ein Verbergen vorhandener und zu entfaltender Fähigkeiten.⁴⁷

Es ist nicht der Theaterpädagoge allein, der die Verantwortung für ein soziales Miteinander trägt, um eine Atmosphäre zu schaffen, in welcher sich die einzelnen Gruppenmitglieder geschützt fühlen. Auch die Gruppe muss erkennen, dass der Theaterpädagoge zwar den Rahmen bietet, bzw. den wertfreien Raum aufbaut und anbietet, es jedoch auch an der Gruppe liegt, dieses Konzept anzunehmen. Der wertfreie Raum ist eine Einladung, und wie in vielen theaterpädagogischen Prozessen kann es gruppenintern zu verweigerndem Verhalten kommen, also zu Widerständen, die die Arbeit einer Atmosphäre, die von Wertfreiheit geprägt sein soll, erschweren, nicht nur für den verweigernden Teilnehmer, sondern für die gesamte Gruppe. Der vom Theaterpädagogen erschaffene Raum soll vielmehr dazu einladen, bekannte Bewertungsstrukturen vor der Tür zu lassen, um an Stelle von Abwertung oder Aufwertung von Leistungen Empathie für das Gegenüber zu setzen, um ohne Angst vor Bewertung und der Möglichkeit des Scheiterns sich voll und ganz in den Prozess des Theaterspiels einlassen zu können.

Küster beschreibt in diesem Zusammenhang, wie wichtig der Prozess des „Beobachten Lernens“⁴⁸ und des „Beschreiben Lernens“⁴⁹ ist. Meine eigene Erfahrung als Leiterin eines dreitägigen Workshops mit Oberstufenschülern hat gezeigt, dass das Beobachten, sowie das Beschreiben viel Übung erfordert. Eine Aufgabe, die den Schülern helfen sollte, den Unterschied zwischen sehen und interpretieren wahrzunehmen, hat nicht von Anfang an funktioniert. Die Aufgabenstellung lautete, dass sich ein Schüler oder eine Schülerin jeweils auf der Bühne positionieren sollte. Um nicht alleine auf der Bühne zu

⁴⁶ Küster 2011, 83.

⁴⁷ Küster 2011, 52.

⁴⁸ Küster 2011, 64.

⁴⁹ Küster 2011, 64.

sein, standen zwei Stühle zur Verfügung. Ein Schüler hat sich positioniert und ist im Standbild erstarrt, ein Anderer sollte nun zunächst objektiv beschreiben, was er sieht, und im darauf folgenden Schritt seine Interpretation mitteilen. Jeder Schüler stand oder saß einmal vorne und wurde von einem anderen Schüler beschrieben. Obwohl die Anweisung mehrmals durchgegeben wurde, schien es den Schülern schwer zu fallen, zwischen dem objektiven Beschreiben und der Interpretation zu unterscheiden. So wurden Eindrücke wie „ihr ist langweilig“ als objektive Beschreibung gesehen. Die Übung sollte den Schülern vermitteln, dass die Absicht der Akteure auf der Bühne und die Interpretationen durch Schüler im Publikum nicht immer deckungsgleich sind. Küster ergänzt:

„Zum einen wird den in der Situation Handelnden gespiegelt, was von der Intension des eigenen Handelns für andere erkennbar war. Zum anderen reichert sich über die detaillierte Abfolge des Geschehens die Sicht des Beschreibenden an, so dass er im Anschluss zu einer begründeten Wertung kommt, mit der sich das handelnde Gegenüber ganz anders auseinandersetzen kann.“⁵⁰

Für die gemeinsame Arbeit im theaterpädagogischen Kontext ist diese Einsicht der Teilnehmer entscheidend dafür, ob Empathie für das Gegenüber entwickelt wird. Nur so kann die Gruppe den vom Theaterpädagogen durch das kommunikative Vakuum aufgestellte Spielregeln folgen um im wertfreien Raum zu arbeiten.

4.2 Chancen und Schwierigkeiten des wertfreien Raumes in der theaterpädagogischen Praxis

„In einem wertfreien, geschützten Raum gehen wir auf Entdeckungsreise mit uns selbst. Wichtig ist die wertfreie Einstellung zu den *Ergebnissen* [sic] der Improvisation. Mit dieser Einstellung kann sich ein unerschöpflicher Ideenreichtum eröffnen.“⁵¹

4.2.1 Sicherheit, Schutz und Kontrolle

Barbara Sahm erkennt den Wert eines wertfreien und geschützten Raumes für die Theaterarbeit. Zwar beziehen sich ihre Arbeitsergebnisse auf das Theaterspiel für

⁵⁰ Küster 2011, 64f.

⁵¹ Sahm 2011, 15.

Menschen mit geistiger Beeinträchtigung, jedoch kann ihr Zitat universell auf alle Theatergruppen bezogen werden. Mich interessiert eine genauere Untersuchung des geschützten Raumes, die Sahm leider auslässt, dafür aber bei Marion Küster ausgeführt wird. Küster geht auf drei Begrifflichkeiten ein, die ich in einer Gleichung aufgestellt habe:

Spielraum = geschützter Raum = geschütztes Spiel?

Die Frage ist, wie diese drei Faktoren zueinander stehen, und wo in dieser Gleichung der wertfreie Raum Platz hat.

Behandeln wir zunächst den Aspekt der Sicherheit. Dieser bezieht sich vor allem auf den Bereich der Kommunikation innerhalb der Gruppe.⁵² Küster bringt dies folgendermaßen auf den Punkt:

Jede Form des Ausdrucks ist unbeschadet zu entäußern und in ihrer Ganzheit wertfrei als persönliche Perspektive und reale Wahrnehmung und damit Horizonterweiterung für das Gegenüber zu akzeptieren. Dies scheint mir eine der wesentlichen Grundbedingungen für zu gewährleistende Sicherheit zu sein. Warum ist diese Wertfreiheit so wichtig?⁵³

Küster beantwortet ihre Frage nach der Wichtigkeit von Wertfreiheit damit, dass bereits der kindliche Spielprozess nur erfolgreich sein kann, wenn das Kind sich „unbeurteilt Welt aneignen kann.“⁵⁴ Dies kann aber nur der Fall sein, wenn das Kind ohne äußere Eingriffe, die es daran hindern würde eine unvoreingenommene Erfahrung zu machen, spielen, und sich somit die Welt erschließen und verstehen kann.⁵⁵ „Der natürliche Fluss des Imaginierens und Handelns wird unterbrochen. Das Kind wird somit in eigenständiger Entwicklung und in dem ‚Sich-Seiner-Selbst-Sicher-Sein‘ behindert.“⁵⁶ Wenn dies der Fall ist, entsteht eine Abhängigkeit nach außen, das Kind - meine Erfahrung zeigt mir auch, dass Teilnehmer im Erwachsenenalter dieses Muster aufzeigen - sucht beim Spielleiter nach Bestätigung, damit es die korrekten und erwarteten Handlungen im Spiel erbringen kann.

Um also komplexes Spiel entstehen zu lassen, braucht es beide Seiten: Der Spieler beobachtet, erinnert, entäußert und interagiert mit dem Partner, so

⁵² Vgl. Küster 2011, 27.

⁵³ Küster 2011, 27.

⁵⁴ Küster 2011, 27.

⁵⁵ Vgl. Küster 2011, 27.

⁵⁶ Küster 2011, 27.

dass während dieser Zeit Neues, noch nie Vorhandenes entstehen kann. Im Rahmen eines selbst kontrollierten Verhaltens ist eine im Augenblick der Entäußerung und Interaktion reflektierende Haltung dem Schöpfungsprozess hinderlich.⁵⁷

Die Gefahr besteht darin, „dass es dem Spielenden bei Aufgabe der Kontrolle passieren könnte, einem bisher ungeübtem Verhalten, bislang nicht gedachten Gedanken oder nicht entäußerten Gefühlen zu begegnen. Das kann erschreckend sein.“⁵⁸

Diese Erfahrung habe ich in meiner theaterpädagogischen Ausbildung in der Ausführung einer Übung erlebt, die aus dem *Action Theater* nach Ruth Zaporah⁵⁹ stammt. Die Übung nennt Zaporah *Sound and Movement*.⁶⁰ Aufgabe ist es, den eigenen Körper zu bewegen, in einer Art und Weise, die nicht darauf ausgerichtet ist, schön zu sein. Es geht lediglich darum, herauszufinden, welche Bewegungen mit dem eigenen Körper möglich sind. Diese Bewegungen sollen mit selbst produzierten Tönen begleitet werden. Die Bewegungen sowie die Töne, die die eigene Stimme bildet, verändern sich. Das Ziel besteht nicht darin, kontrollierte Bewegungen auszuführen und die Töne bewusst auszuwählen. Die Gefahr bei dieser Übung ist, dass man durch die Aufgabe der Kontrolle nicht vorhersehen kann, wohin, also zu welcher Erkenntnis und zu welchem Erlebnis, diese Übung den Teilnehmer führt. Dies kann ein Gefühl von Unsicherheit und Überraschung über das Erlebte hervorrufen. Meine Erfahrung war eine emotionale. Die Töne, die ich produzierte, habe ich während ihrer Entstehung bewertet, und zwar negativ. Sie lösten Emotionen in mir aus, die ich mit Schmerz, Trauer und Zerbrechlichkeit beschrieben habe. In der späteren Reflexion in der Großgruppe habe ich meine Erfahrung mitgeteilt.

Diese Erfahrung zeigt, dass Sicherheit in der theaterpädagogischen Arbeit keine Garantie sein kann. Sobald man als Teilnehmer einen Teil seiner Kontrolle abgibt und sich dem künstlerischen und schöpferischen Prozess hingibt, also die Entdeckungsreise, von der Sahlm spricht, betritt man unter Umständen Gebiete, die nicht zu 100% sicher sind. Was also kann man als Theaterpädagoge in einer solchen Situation tun? Meine Antwort wäre, das Erlebte in der Gruppe zu kommunizieren und zu reflektieren. Meine Erfahrung kann zwar nicht rückgängig gemacht werden, jedoch hat die Reflexion in der Großgruppe dazu beigetragen, dass durch einen wertschätzenden Umgang und angestrebte Wertefreiheit, Empathie gezeigt wurde, und dadurch, so meine Meinung, wieder ein Stück Sicherheit zurückgewonnen wurde.

⁵⁷ Küster 2011, 29.

⁵⁸ Küster 2011, 29.

⁵⁹ Zaporah, R. (1995). *Action theater: the improvisation of presence*. North Atlantic Books.

⁶⁰ Zaporah 1995, 18.

Ich möchte nochmals auf die von mir aufgestellte Gleichung eingehen und versuchen herauszufinden wie der Spielraum zum geschützten Raum wird. Meine Vermutung ist, das durch den Aspekt der Sicherheit, also durch das „Sich-Seiner-Selbst-Sicher-Sein“⁶¹ welches laut Küster im kindlichen Alter trainiert wird, aber auch durch den Umgang mit Wertfreiheit in der Gruppe diese Verwandlung geschehen kann. Wertfreiheit und Akzeptanz verschiedener Wahrnehmungen, Realitäten und Erfahrungen, erzeugen innerhalb der Gruppe ein Gefühl von Sicherheit. Wenn diese Sicherheit und andere Werte, die man durch das kommunikative Vakuum aufgestellt hat, etabliert sind, befinden sich die Gruppenteilnehmer und der Spielleiter in einem geschützten Raum, in welchem das geschützte Spiel seinen Platz findet. Trotzdem zeigt meine Erfahrung mit der *sound and movement* Übung, dass auch in einem geschützten Raum neue Erfahrungen den Teilnehmer aus der Bahn werfen können. Wichtig ist dann der Umgang mit dem Erlebten innerhalb der Gruppe.

Nun ist die Frage: wo sind die Schnittstellen zum wertfreien Raum? Ist der geschützte Raum der wertfreie Raum? Eine genaue Antwort kann ich noch nicht geben, jedoch bin ich mir sicher, dass der geschützte Raum Wertfreiheit braucht um Sicherheit zu vermitteln, und dass der wertfreie Raum Schutz bieten muss, um den Teilnehmern zu erlauben, ihr kreatives Potenzial zu entdecken, und daraus zu schöpfen.

4.2.2 Die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen

Da ich in meiner Ausbildung besonders viel Erfahrung in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen gesammelt habe, möchte ich mich kurz auf diese Zielgruppe und ihr Verhältnis zum wertfreien Raum konzentrieren. Martens schreibt:

Nicht die Frage „welche Kinder haben die Aufgabe am besten gelöst?“ denn das ist bereits Einüben in von außen gesetzte Ziele und hemmt Kreativität, sondern die Frage „auf wie viele Arten und Weisen kann man diese Aufgabe spielerisch umsetzen?“ ist handlungsleitend.⁶²

Als die Kinder in meinem Montagsprojekt in International Kindergarten des DAI in Heidelberg Rotkäppchen nachspielen sollten, wussten sie nicht so Recht, was zu tun war. Die Anweisung war doch eindeutig, wieso kommt dann so wenig dabei rum? Ich habe extra danach gefragt, wie sich Rotkäppchen fühlt, wie sie läuft, was sie im Wald

⁶¹ Küster 2011, 27.

⁶² Martens 2006, 62.

tut, wie sie ihren Korb trägt, usw., und trotzdem waren die Kinder in ihrer Darstellung sehr zurückhaltend und haben sich in diesem Raumlauf nur auf das Laufen konzentriert. Da gab es zwei Kinder, die die Anweisung verfolgt haben, die anderen konnten sich trotz der Anweisungen nicht mehr oder „besser“ in das Rotkäppchen einfühlen. Da habe ich als Anleiterin das Verhalten gewertet. Als sie den Wolf verkörpern sollten, waren alle Ergebnisse gleich. Sie gingen auf alle Viere und heulten los. Folgendes schreibt Martens: „Sätze wie „Aber das darf Rotkäppchen nicht tun“, signalisieren z.B. eine Verinnerlichung moralischer Normen, die auf die Spielfigur übertragen wird. Das Kind wird deshalb die eigene Spielfreude und Neugierde zugunsten der Normerfüllung unterdrücken.“⁶³ Interessanterweise habe ich neulich eine sehr ähnliche Ansage gemacht. Als eine Hälfte der Kinder Rotkäppchen gespielt hat und auf die andere Hälfte, die Wölfe, dazu gestoßen sind um sich im Wald zu treffen, hatten einige Kinder die Idee, dass sie als Rotkäppchen vorm Wolf Angst haben müssten. Ich habe diesen Kindern gesagt, dass dies nicht so sei, sondern dass das Rotkäppchen gar nicht weiß, dass der Wolf böse sei und deshalb ganz normal mit ihm spricht. Ich frage mich, ob sich die Kinder, wie Martens vermutet, in ihrer Spielfreude unterdrückt gefühlt haben. Denn die Spielfreude sollen sie haben, aber sie sollen sich auch „richtig“ in die Rollenfigur hineinversetzen und ihre Motive verstehen, damit die Inszenierung und das Märchen auch Sinn machen. Vermutlich liegt es an der Sprache des Anleiters und wie der Vorschlag an die Kinder übermittelt wird. Da darf man nicht zu harsch sein und sagen: „Rotkäppchen darf das nicht“, sondern einen spielerischen Weg der Kommunikation finden, indem man nochmals den Teil der Geschichte erzählt, und klar macht: Rotkäppchen hat im Wald keine Angst vorm Wolf. Als die Kinder diese Sache falsch gespielt haben, habe ich natürlich gewertet, aber wichtig ist, diese Wertung nicht den Kindern zu zeigen, sondern zu versuchen, einen anderen Weg zu finden, ohne vermuten zu lassen, dass der Weg, den sie eingeschlagen haben, der Falsche ist. Falsch in dem Sinne, dass es vom Märchen abweicht. Martens fordert für die Arbeit mit Kindern deshalb „eine Haltung, die Vielfalt würdigt, und Spielvorschläge auch auf ihr Für und Wider im Rahmen der vereinbarten Ziele und Regeln erörtert.“⁶⁴

Auch schreibt sie: „ ‚Alle Kinder sind verschieden‘, über dieses Erleben kann man mit Kindern zusammen sehr gut sprechen und damit Gelegenheit geben, dass Eigene und das Andere in ihrer Differenz wahr zu nehmen und gleich wert zu schätzen.“⁶⁵

⁶³ Martens 2006, 62.

⁶⁴ Martens 2006, 63.

⁶⁵ Martens 2006, 63.

Die Arbeit mit Jugendlichen kommentiert Martens so:

Die Körper-Geist Dichotomie tendiert zum Geist. Da der eigene Körper aber, das eigene Spiel, die gedankliche Abstraktion auf die Ebene des theatralen Spiel runter brechen muss, ist das Spiel von Jugendlichen oft textlastig, aktionsarm, bzw. steif, klischeehaft und stereotyp [...]. Um zur Spielfreude vor zu dringen, benötigt es Zeit und eine besonders vertrauensvolle Atmosphäre.⁶⁶

Sie wollen verstehen und beschränken sich dabei wirklich auf den Intellekt, bzw. Kopf; der eigene Körper wird als Ausdruck eines verunsicherten Individuums zurück genommen, bzw. in stilisierter Weise zur Schau gestellt. Aus Angst, durchschaubar zu sein, gar als verunsichertes Individuum erkennbar, nehmen sich Jugendliche körperlich zurück.⁶⁷

Dies habe ich beim Schwetzingen Schulprojekt auch so erlebt. Die Schüler sind sehr verkopft. Übungen aus dem Improvisationstheater können sie oft nicht mit der erfordernten Spontanität ausführen, weil sie erstmal verstehen wollen, wieso eine Übung genauso gemacht werden soll, wie es ihnen vorgestellt wird. Dann versuchen sie sich eine eigene, logische Version der Übung anzueignen, die ihnen sinnvoller scheint. Sie sind skeptisch gegenüber Aufträgen, die ihrer Meinung nach nicht nachvollziehbar sind, oder welche scheinbar kein Ziel verfolgen.

Weiter zur Arbeit mit Jugendlichen schreibt Martens:

Im Erstgespräch über ein Stück passiert ebenfalls häufig, dass die Taten oder Worte einer Figur aufgrund der Lektüre negativ bewertet werden und die Figur abgelehnt wird. In der spielerischen Erprobung [...] zeigt sich dann ganz oft, dass eine Neubewertung vorgenommen werden muss, weil in der spielerischen Situation unvermutete sinnliche und emotionale Wahrnehmungen bei Spielern bedeutsam wurden, die beim Lesen nicht zu erkennen waren.⁶⁸

Die Arbeit sowohl mit Kindern als auch mit Jugendlichen braucht besonders viel Fingerspitzengefühl, denn beide Zielgruppen verlangen unterschiedliche Herangehensweisen, um ihre Spielfähigkeit im wertfreien Raum zu entwickeln. Im Nicht-Professionellen Bereich ist das Erschaffen eines wertfreien Raumes von höchster Priorität. Denn die Menschen, mit denen ich arbeiten werde, sind keine professionellen Schauspieler, die sich bestimmte Schutzmechanismen angeeignet haben, sondern Menschen, die einen geschützten, wertfreien Raum brauchen, um darin schöpferisch aktiv zu werden. Besonders in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen wird deutlich, dass der wertfreie Raum Chance und Schwierigkeit zugleich bedeuten kann. Die

⁶⁶ Martens 2006, 64.

⁶⁷ Martens 2006, 63.

⁶⁸ Martens 2006, 65.

Schwierigkeit besteht darin, dass er von seinen Teilnehmern eine Offenheit für den künstlerischen Prozess und die Bereitschaft zur Entdeckung des Selbst verlangt, die gerade bei Jugendlichen nicht immer vorhanden ist, aus Angst sich zu blamieren oder zu viel von der eigenen Person zu zeigen. Sobald sich Teilnehmer sperren und das Konzept des wertfreien Raumes anzweifeln, disqualifizieren sich Teilnehmer selbst und die Möglichkeit in einer Atmosphäre zu arbeiten, in der durch die vom Theaterpädagogen aufgestellten Spielregeln von u.a. Wertfreiheit und das kommunikative Vakuum Neues entstehen kann.

5. Fazit

Also, ist der wertfreie Raum nun eine Illusion?

Meiner Meinung nach ist er ein Konstrukt, welches Mittel zum Zweck ist. Wer ihn geschickt einsetzt, verhilft seinen Teilnehmern dazu, sich zu öffnen, um künstlerisch aktiv zu werden. Denn dazu ist man zusammengekommen. Wird jedoch bewertet, kann Arbeit mit künstlerischem Wert nicht entstehen, bzw. sich nicht in dem Maße entfalten, wie es in einem wertfreien Raum möglich wäre. Der wertfreie Raum ist besonders für Menschen eine Hilfe, die nicht-professionell Theater spielen möchten, also die Zielgruppe eines Theaterpädagogen, um qualitativ hochwertiges Theater spielen zu können. Nur, wenn der wertfreie Raum wirkt und die Teilnehmer ihn angenommen haben und mit ihm arbeiten, kann „echtes“ Theater gemacht werden, also eine Art von Theater, in welche sich die Teilnehmer ganz reingeben können, eine Durchlässigkeit kann erlangt werden.

Damit wir als Theaterpädagogen mit unseren Gruppen Theater spielen können, müssen wir den Weg dahin ebnen, in dem wir einen Raum schaffen, in welchem gegenseitige Wertschätzung und Bewertungsfreiheit herrscht. So können Teilnehmer ohne Angst sich zu blamieren Ideen für den kreativen Prozess einbringen. Während der theaterpädagogischen Ausbildung bin ich zum ersten Mal mit dem Konzept des wertfreien Raumes konfrontiert worden. Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen all meine Erfahrungen mit dem wertfreien Raum zu beschreiben, jedoch kann ich sagen, dass er mich oft dazu befähigt hat, Grenzen zu überschreiten, die ich außerhalb des wertfreien Raumes nicht überschritten hätte, besonders bezüglich des persönlichen Ausdrucks der sich im Spiel, aber auch im Gesang zeigt.

Wertfreiheit bedeutet für mich die bewusste Entscheidung nicht zu werten, nachdem ich darüber sensibilisiert wurde, dass Wertung den kreativ-künstlerischen Prozess einer Gruppe und sowie die Entwicklung der Spielfähigkeit des Einzelnen blockieren kann. Es ist auch die Gewissheit darüber, dass Wertfreiheit oder Bewertungsfreiheit ein nie zu erreichender Idealzustand ist, den ich jedoch versuche anzustreben, also ihm so nahe zu kommen wie möglich.

Auch wenn der wertfreie Raum eine Illusion ist, ist es dennoch eine Illusion, die der Theaterpädagoge einsetzen kann, um an die von ihm gesteckten Ziele zu kommen, wie zum Beispiel die Spielfähigkeit der Teilnehmer zu erwecken. Der wertfreie Raum ist meiner Meinung nach ein Idealbild, welches nie zu erreichen ist, so wie die Null in der Mathematik nur eine Annäherung an sich selbst ist. Erstrebenswert ist, so mein Resümee, der wertfreie Raum allemal.

6. Bibliographie

Hentschel, U. (2010). *Theaterspielen als ästhetische Bildung: über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*. Schibri-Verlag.

Knox, Paul Leslie, and Stephen Pinch. *Urban social geography: an introduction*. Pearson Education, 2006.

Küster, M. (2011). *Theater mit mir?! ‚Der geschützte Raum‘ Eine Konferenzdokumentation*. Schibri-Verlag.

Martens, G. (2006). Ästhetische Wahrnehmung und deren Reflexion in der Theaterpädagogik. *Ich sehe was, was Du nicht hörst. Jahrbuch Kulturpädagogik Akademie Remscheid*, 53-67.

Protokoll (20.03.2013)

Sahm, B. (2011). *Tanzen, Musizieren, Theater spielen: Spielideen für Menschen mit geistiger Beeinträchtigung*. Beltz Juventa.

Wiese, H. J., Ruping, B., & Günther, M. (2004). Kommunikatives Vakuum. *Handbuch Theaterpädagogik als Instrument des sozialen Lernens. Entwurf zum Publikationsvorhaben. Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik* 60-61.

Was geht berlin? Auch?

www.zitate-online.de/sprueche/wissenschaftler/19678/ich-bin-leben-das-leben-will-inmitten-von.html

Zaporah, R. (1995). *Action theater: the improvisation of presence*. North Atlantic Books.

7. Anhang (Eidesstattliche Erklärung)

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremdem Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Ort, Datum, Unterschrift.