

Theaterpädagogische Akademie der Theaterwerkstatt Heidelberg  
Vollzeitausbildung Theaterpädagogik BuT Jahrgang 2015

**Der Kreativität auf der Spur –  
Theaterpädagogische Praxis und ihr  
Potenzial für Kooperative Kreativität**

Abschlussarbeit im Rahmen der Ausbildung Theaterpädagogik BuT®  
an der Theaterwerkstatt Heidelberg

Vorgelegt von Lea Kaiser

Eingereicht am 09.11.2015 an Wolfgang G. Schmidt (Ausbildungsleitung)

 theaterwerkstatt heidelberg  
theaterpädagogische akademie



## **Inhalt**

1. Einleitung.....	1
2. Kreativität – warum? .....	2
2.1 Ästhetische Praxis der theaterpädagogischen Arbeit.....	2
2.2 Zum Kreativitätsbegriff in der Theaterpädagogik .....	4
2.2.1 Ist Kreativität eine Fähigkeit? .....	4
2.2.2 Ist Kreativität ein Prozess?.....	5
2.2.3 Ist Kreativität ein Produkt? .....	6
2.2.4 Kreativität braucht mehr.....	6
3. Kooperative Kreativität.....	7
3.1 Kreativität – von der Kompetenz zur Performanz .....	7
3.2. Kontext für die Entfaltung von Kooperativer Kreativität.....	8
3.2.1 Personen .....	8
3.2.2 Platz .....	9
3.2.3 Prozess – Problem – Prototyp .....	10
4. Ohne Kommunikation keine Kooperative Kreativität .....	12
4.1 Kommunizieren heißt Verstehen .....	12
4.2 Multimediale Kommunikation.....	13
4.3 Wahrnehmung und Interaktion .....	14
5. Die Probengemeinschaft – ein Creaplex .....	15
5.1 Prozessphasen eines Creaplexes .....	15
5.1.1 Interaktion und Intermittenz.....	16
5.1.2 Vom Forming bis zum Outperforming .....	16
5.1.3 Von der Problemfindung bis zur Modifikation .....	17
5.1.4 Frust, Flow und Bisoziationen .....	19
5.2 Systemfaktoren und ihr Einfluss auf Kreativität.....	21
5.2.1 Normen und Rollen .....	22
5.2.2 Arbeitsklima und Arbeitsstil .....	23
5.2.3 Konflikte gehören dazu .....	24
5.2.4 Autonomie fördern .....	26
5.2.5 Die Zusammensetzung der Teilnehmer .....	27
5.2.6 Umweltfaktoren: Rahmenbedingungen und Ressourcen.....	30
6. Die Reflexion von Kreativität als Situationsphänomen .....	31
7. Fazit.....	33
8. Literaturverzeichnis.....	35

# 1. Einleitung

„Jeder Mensch ist ein Künstler“ – Joseph Beuys

Als Theaterpädagoginnen arbeiten wir häufig mit Zielgruppen, die sich bisher wenig künstlerisch oder darstellerisch betätigt haben, Laien, mit mehr oder weniger Theatererfahrung, Teilnehmer/innen, die sich selbst als „unkreativ“ bezeichnen oder sogar Teilnehmer/innen die, wie Kinder oder behinderte Menschen, kaum mit „Kreativität“ in Verbindung gebracht werden. Manche scheint die Annahme „nicht kreativ genug zu sein“ oder die Vorstellung „kreativ“ sein zu müssen, sogar daran zu hindern, sich dem Theaterspiel zuzuwenden oder sich einem Theaterprojekt anzuschließen. Wie reagieren wir Theaterpädagoginnen auf diese Scheu, mit welchen Argumenten gewinnen wir diese Teilnehmer/innen für unsere Projekte? Liegt die Verantwortung für „Kreativität“ im Sinne des theaterpädagogischen Paradigmas „Jeder ist kreativ“ wirklich bei den Individuen, wo Theater doch eine kollektive Kunst ist?

Mein Interesse am Thema Kreativität speist sich aus Erfahrungen, die ich während meiner Ausbildung als Theaterpädagogin an der Theaterwerkstatt Heidelberg erlebte. Wir erarbeiteten beinahe täglich kleine Szenen, Choreographien, Textfragmente und Bilder, die wir in Improvisationen in der Großgruppe erlebten oder in Kleingruppen erarbeiteten und anschließend präsentierten und reflektierten. Jedes Erlebnis war ein Gemeinschaftsprodukt, das sich aus den Ideen, Assoziationen und Interpretationen der unterschiedlichen Beteiligten ergab. Jede Konstellation war einzigartig und brachte wieder Erstaunliches hervor: „Das hätte ich mir alleine so nie ausdenken können“, war ein stets präsenter und erhebender Gedanke. Aber wie kommt diese unvorhersehbare, gemeinschaftliche und belebende Schaffenskraft eigentlich zustande? Die Kreativität, die von der Gruppe ausging, faszinierte mich und regte an, mich damit näher auseinander zu setzen.

Obwohl sich unser theaterpädagogisches Arbeiten mehr auf den Probenprozess, als auf das Probenergebnis orientiert, werden in der Zusammenarbeit gemeinsam Bilder, Szenen und Theaterstücke entworfen, die in der Regel aufgeführt werden sollen. Das angestrebte Probenergebnis – etwas Neues soll entstehen – hat unweigerlich einen Einfluss auf den Prozess. Als Theaterpädagogin möchte ich mich deshalb bewusst der Kreativität nähern und verdeutlichen, wie wichtig die Auseinandersetzung damit ist. Mit dem Modell der Kooperativen Kreativität (nach Sonnenburg 2007) schlage ich ein Konzept vor, dass unabhängig von den Fähigkeiten der Teilnehmer einen analytischen und damit operativen Rahmen bietet. Darüber hinaus stelle ich die Behauptung auf,

dass das Bewusstsein für die Teilnahme an der Kooperativen Kreativität entscheidend zum Selbstverständnis der theaterpädagogischen Disziplin beitragen kann.

## **2. Kreativität – warum?**

„Es gibt Wörter und Begriffe, von denen niemand genau weiß, was sie bedeuten, obwohl jeder eine gute Vorstellung hat, was damit gemeint sein könnte. Diese Charakterisierung gilt ohne jeden Zweifel für den Begriff der Kreativität“ (Weinert 1991, S. 55). Wie kaum ein anderer Begriff wird „Kreativität“ – auch in der theaterpädagogischen Disziplin – selbstverständlich und inflationär verwendet, und ist dennoch ein Heilswort unserer Zeit, voller Versprechungen und Erwartungen (vgl. von Hentig 1998, S.9f). Dabei gibt es kein einheitliches Konzept darüber, was Kreativität überhaupt ist und wie man damit umzugehen gedenkt. „Mit solchen formalen Tugenden kann ein gewissenhafter Pädagoge nichts anfangen“ (von Hentig 1998, S. 26). Um Kreativität aber als Chance zu sehen, muss man wissen, was Kreativität ist und wissen ob, wie und zu welchem Zweck man sie lehren und fördern kann (vgl. ebd., S. 27). Was bedeutet also Kreativität für die Theaterpädagogik?

### **2.1 Ästhetische Praxis der theaterpädagogischen Arbeit**

Seit den 1990er Jahren vollzieht sich innerhalb der theaterpädagogischen Disziplin ein Wandel, von einer eher an sozialpädagogischen Zielen und an einer emanzipatorischen Pädagogik ausgerichteten Theorie und Praxis, hin zu einem Selbstverständnis als Fach der ästhetischen Bildung (vgl. Hentschel 2005, S. 131). Während das Theaterspiel in den Dekaden zuvor – zumeist funktionalisiert und bisweilen instrumentalisiert – im Dienste von Erziehung und sozialem Lernen stand, richtet sich nun der Fokus auf die für das Theaterspiel spezifischen Produktionsbedingungen und deren bildendes Potenzial (vgl. Sachser 2009, S. 284) – „Theaterpädagogik wird also von ihrem Gegenstand, vom Theater aus gedacht“ (Hentschel 2012, S. 64). Für mich als Schauspielerin ist dieses künstlerische Konzept der Theaterpädagogik, das sich an der ästhetischen Praxis der Theaterarbeit orientiert (vgl. Sting 1997, S. 25f), essentieller Bestandteil meiner theaterpädagogischen Arbeit. Das Prinzip „Theater“ erfüllt sich für mich erst dann, wenn am Ende des Projekts eine Aufführung der Theaterproduktion stattfindet. Auch wenn die theaterpädagogische Arbeit den Probenprozess betont, ist die Aufführung elementarer Bestandteil des Arbeitsprozess und als konsequenter Abschluss des gemeinsamen künstlerischen Arbeitsprozesses das Ziel des schöpferischen Wollens aller Beteiligten (vgl. Koopmans 2015).

Ob es uns gefällt oder nicht: Unsere theaterpädagogischen Präsentationen werden durch unsere Zuschauerinnen und Auftraggeberinnen, aber auch durch uns

Theaterpädagoginnen und Teilnehmerinnen selbst, nach Kriterien der „Kreativität“ bewertet (und nicht unbedingt nach dem, was die Teilnehmerinnen gelernt haben): Hab ich das schon mal gesehen? War es eindrucksvoll und bestechend? Was war neu, hat mich überrascht? Diese Bewertung „hängt auch mit einer Eigenheit künstlerischer Praxis zusammen: Diese sucht bei der Darstellung das Besondere nicht das Allgemeine. Und sie ist angewiesen auf die Abweichung von der Norm, vom Klischee, vom allzu Vertrauten. Deshalb wird beim Probieren und der Darstellung der besondere Einfall, das Ungewohnte und Unvertraute favorisiert“ (Kurzenberger 2012, S.101). Auch an die theaterpädagogischen Projektpräsentationen werden also – im Rahmen des Möglichen von den Beteiligten – höchste Ansprüche gestellt (siehe Koopmans 2015). Der Begriff „Kreativitätsdruck“ betrifft also nicht nur professionelle Produktionen sondern auch theaterpädagogisches Schaffen.

Doch darüber hinaus scheint die Kreativität auch an den Beteiligten, an der Involviertheit unserer Darstellerinnen ihre Spuren zu hinterlassen. Oder eben zu fehlen, wie sich für mich z.B. bei den Grundschultheatertagen 2015 am Thalia Theater Hamburg zeigte:

„Die Schülerinnen und Schüler der Grundschule (...) zeigen ihre Interpretation einer Ballade von J.W. Goethe: Zu einer Besenchoreographie und mit spitzen Zauberer-Hüten leiern sie freudlos den Text „walle walle manche Strecke“ herunter und reproduzieren solide aber ohne großes Engagement die einstudierten Anweisungen. So schleppen sie, untermalt von der Musik „Der Zauberlehrling“ von Paul Dukas (welch Überraschung!), Eimer um Eimer an den Bühnenrand. Als Zuschauerin kann ich den Eindruck nicht verwehren, dass die TN an der Entwicklung der Produktion kaum beteiligt waren und unterstelle, dass die jungen Darstellerinnen mit mehr Spaß und Überzeugung dabei gewesen wären, wenn ihre eigenen Ideen Platz gefunden hätten.“ (Ik 2015)<sup>1</sup>

Nicht zuletzt kann eine einheitliche Einstellung bzw. Vorstellung zur Entfaltung von Kreativität zum Selbstverständnis der Theaterpädagogik beitragen. Im Spiel vor einem Publikum grenzt sich die Theaterpädagogik z.B. von der Spielpädagogik ab (vgl. Marquardt 2010, S.32). Darüber hinaus kann, gerade im Bildungskontext, die Kreativität ein notwendiges Korrektiv gegenüber Einseitigkeiten, z.B. der Alleinherrschaft der Intelligenz, sein (vgl. von Hentig 1998, S.16). Und da auch die Wirtschaft dazu tendiert, das Thema Kreativität für sich zu besetzen und die Bildung ihr Sichtweise akzeptiert (vgl. ebd. S.67ff), umso bewusster sollte sich die Theaterpädagogik positionieren damit sie nicht Gefahr läuft, sich à la Kreativitätsseminare instrumentalisieren zu lassen.

---

<sup>1</sup> Die O-Töne und Beschreibungen der theaterpädagogischen Praxis in dieser Arbeit stammen entweder aus den eigenen Erfahrungen (Ik 2015) oder sind persönliche Erlebnisberichte aus Protokollen, Foren oder Blogs. Die Verfasser werden deshalb anonymisiert und nicht als Quelle genannt, sonstige Quellen (Zeitungsberichte u.a.) werden im Inhaltsverzeichnis aufgeführt.

## 2.2 Zum Kreativitätsbegriff in der Theaterpädagogik

Dass innerhalb einer Disziplin keine einheitliche Vorstellung von Kreativität herrscht, damit ist die Theaterpädagogik nicht alleine, aber sie hat, wenn sie sich weiterhin mit den Federn der Kreativität schmücken möchte – und dass sie das unbedingt sollte, wird hoffentlich im Laufe dieser Arbeit deutlich – Nachholbedarf, was den Stand der aktuellen Kreativitätsforschung angeht.

### 2.2.1 Ist Kreativität eine Fähigkeit?

Eine weit verbreitete Vorstellung von Kreativität in der Theaterpädagogik ist, dass Kreativität die Fähigkeit von Individuen beschreibt, etwas neues, das man vorher noch nie gemacht, zu tun oder denken. Demnach müsste aber „jeder Lernprozess als kreativer Akt aufzufassen sein. Jemand entdeckt, dass es »Bumm« macht, wenn er auf eine Trommel schlägt. Für den Einzelnen sicherlich eine Sensation – aber Kreativ? Naja“ (Fu Li Hofmann 2015, S.109). Deshalb noch spezifischer: „Kreativität meint die sinnliche, geistliche und körperliche Fähigkeit, besondere treffende und ausstrahlende schauspielerische Akte zu schaffen“ (Rellstab 2003, S.65). Man verortet die Kreativität beim Darsteller (Jenisch 1996, S. 86) und spricht von einer Kompetenz, die ein Mensch „in sich“ trägt, welche man fördern und trainieren kann und der man Ausdruck verleihen kann<sup>2</sup> (vgl. Omlor 2004, Eberhardt 2005). Die Theaterarbeit scheint dafür das geeignete Mittel zu sein. Und obwohl man diese Fähigkeit, im Sinne von „jeder ist kreativ“, mittlerweile jedem Menschen zuschreibt, auch Menschen mit geistiger Behinderung (siehe Theunissen 2006, Möcking 2009), gibt es immer noch Personen, denen man diese Fähigkeit mitunter abspricht:

„Erfolgreiche Projekte, wie beispielsweise 2006 die viel beachtete Inszenierung von Schillers „Räubern“ mit Schülerinnen und Schülern einer Berufsschule in Hildesheim, denen man Disziplin, Kreativität und Durchhaltevermögen für solch ein Projekt nie zugetraut hätte, zeigen die Möglichkeiten des Theaterspiels auf.“ (Hoffmann 2008, S. 205)

Man geht also in der Regel davon aus, dass es sich bei Kreativität um eine Eigenschaft handelt, „die von jedem Menschen ausgeführt werden kann – in welchem Maße jedoch ist letzten Endes von jedem Individuum selbst abhängig“ (Möcking 2009, S.5).

Zunächst einmal kann man die hier beschriebenen Phänomene oft treffender mit Synonymen kognitiver und körperlicher Fähigkeiten beschreiben, z.B. mit Flüssigkeit, Flexibilität, Elaboration und Originalität im Denken bzw. Handeln oder Ausdrucksstärke. Darüber werden Merkmale beschrieben, welche in der psychologischen Kreativitätsforschung als Aspekte der Ichstärke gelten: Selbstvertrauen, Akzeptanz und

---

<sup>2</sup> Weswegen man im Fach Darstellendes Spiel auch scheinbar davon ausgeht, dass man diese Fähigkeit bewerten kann (siehe dazu Kultusministerium 2006, S.5/7).

Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen, Risikobereitschaft, Konflikt- und Frustrationstoleranz, ein hohes Energiepotenzial, das sich z.B. in Durchhaltevermögen und Spontaneität manifestiert. Sowie Interesse für Komplexität und Toleranz gegenüber Mehrdeutigkeit genauso wie Reflexionsfähigkeit, Intuition, Geduld und Selbstkritik. Intrinsische Motivationsfaktoren, u.a. Neugierde, Faszination sowie die Ästhetik der Aufgabenstellung oder auch die Leidenschaft für die Sache selbst, spielen in der Theaterarbeit ebenso eine Rolle wie extrinsische Beweggründe – die Belohnung, die Anerkennung oder das Selbst- und Fremdbeweisen. Diese auf Kompetenz basierenden Fähigkeiten werden als „kreativitätsförderliche“ Kognitionsfähigkeiten, Persönlichkeitseigenschaften und Motivationsfaktoren der Personen, die den Kontext der Kooperativen Kreativität gestalten, weiterhin berücksichtigt (vgl. Sonnenburg 2007, S. 19-23).

Entscheidend aber ist, dass eine individuell-psychologische Betrachtung von Kreativität für die theaterpädagogischen Belange einen wichtigen Aspekt völlig vernachlässigt: Theater ist eine kollektive Kunst und wird in der Regeln nicht allein praktiziert (vgl. Kurzenberger 2012, S.99). „Gleich, an welchem Ort oder in welcher ästhetischen Ausformung, egal wie viele daran beteiligt und wie die besonderen Probenbedingungen sind, Theater entsteht nie nur aus voluntaristischen Akten Einzelner“ (Kurzenberger 2009, S. 14). Individuelle Fähigkeiten allein erklären also den Schaffensprozess in theaterpädagogischen Projekten, die Entstehung von Ideen, Szenen und Stücken, nicht.

### **2.2.2 Ist Kreativität ein Prozess?**

Desweiteren dominieren Ansätze, die den Lösungsprozess in den Mittelpunkt der Kreativität stellen: „Creativity is a process of developing and expressing novel ideas that are likely to be useful“ (Leonard/ Swap 2005, S.6). In der Theaterpädagogik spricht man daran angelehnt von einem kreativen Prozess (siehe Otto 1972, Omlor 2004, Möcking 2009, Ritter 2013). Dieser Prozess scheint ein so selbstverständlicher Vorgang zu sein, dass man versäumt, seine Vielschichtigkeit nachvollziehbar in der Disziplin zu verorten. Parallel zu den Entwicklungen in der Kreativitätsforschung verharret er aber damit in der psychologischen Betrachtung (vgl. Sonnenburg, S.25) und vernachlässigt erneut den Aspekt der Zusammenarbeit. Darüber hinaus wird in diesem Zusammenhang das Attribut „kreativ“ unpräzise verwendet, denn „kreativ“ wird eigentlich nicht im Sinne von „Ideen entwickelnd“ verwendet, sondern als retrospektives Bewertungsattribut (vgl. Sonnenburg 2007, S.29). „Dass eine kreative Idee zumeist kein blitzartiges Ereignis verkörpert, sondern das Ergebnis eines

langwierigen Prozesses ist“ (ebd.) wird später wieder aufgegriffen, doch der Prozess als solcher wird weder als kreativ noch als Kreativität bezeichnet.

### **2.2.3 Ist Kreativität ein Produkt?**

Da mit der Theateraufführung eine sichtbare und erfahrbare Idee gezeigt wird, wird in der Theaterpädagogik Kreativität auch häufig mit dem (End)-Produkt in Verbindung gebracht: „Im Gegensatz zu den individuellen Merkmalen und den psychischen kann man kreative Produkte, soweit sie als Artefakte von Gedanken zum Ausdruck gebracht worden sind, beobachten und beschreiben“ (ebd., S.29f). An dieser Stelle spielt die Bewertung durch die Außenwelt – im Fall der Theaterpädagogik unsere Zuschauerinnen, Mitschülerinnen, Kolleginnen, Eltern, Auftraggeberinnen usw. – eine entscheidende Rolle: was wird als kreativ anerkannt und was nicht? Da das Produkt ein künstlerisches ist, wird Kreativität dabei nicht selten gleich mit „Kunst“ gleich gesetzt (siehe Taube 2009). Diese Anschauung stellt die soziokulturelle Dimension der Bewertung in den Vordergrund und übergeht die dynamische Eigenheit von Kreativität. Die produktorientierte Betrachtung wird im weiteren Verlauf von der Idee der Prototypen abgelöst.

### **2.2.4 Kreativität braucht mehr**

Mit dem Fokus auf Gruppen setzt sich in der Kreativitätsforschung seit Anfang der 1980er Jahre immer stärker ein Verständnis durch, welches auch die soziokulturelle Umwelt des Individuums thematisiert (siehe Csikszentmihalyi 1995, Nijstadt und Paulus 2003, Sawyer 2003, Leonard/Swap 2005). Zwar ist hier der egozentrische Blickwinkel immer noch Ausgangspunkt für das Phänomen der Kreativität, doch es wird anerkannt, dass Kreativität in einem System von Individuum, Domäne und anerkannter Umwelt stattfindet und Kriterien wie Teilnehmerzusammensetzung, Umwelteinflüsse, Gruppengröße usw. einen Einfluss haben. Obwohl die offensichtliche Grundlage unseres theaterpädagogischen Wirkens die Zusammenarbeit ist, haben die Konzepte zur Gruppen- und Teamkreativität, bis auf vereinzelte Ausnahmen (siehe Hippe/ Hippe 2011 zu den kreativen Feldern nach Burow 1999, Kurzenberger zum kollektiven Prozess 2009/ 2012), keinen nachvollziehbaren theoretischen Einzug in die theaterpädagogische Disziplin erhalten.

Höchste Zeit also, den Begriff der Kreativität vom Individuum zu lösen und ihn konkret in den theaterpädagogischen Kontext der Zusammenarbeit einzubetten. Mit dem Modell der Kooperativen Kreativität wird nachfolgend ein Modell vorgestellt, das alle für die theaterpädagogische Praxis relevanten Erkenntnisse der bisherigen Kompetenz- und Gruppenorientierten Forschung berücksichtigt und in einen analysierbaren

Gesamtkontext stellt. Für mich als Theaterpädagogin bietet das vorgeschlagene Modell Ansatzpunkte, anhand derer ich die Entfaltung von Kreativität in einem theaterpädagogischen Projekt nachvollziehen kann.

### **3. Kooperative Kreativität**

In der theaterpädagogischen Praxis entfaltet sich Kreativität nur selten in Situationen, die ausschließlich von einer einzigen herausragenden Persönlichkeit geprägt werden, sondern ist vorwiegend durch Kooperation gekennzeichnet. Wegen ihrer Vielfalt und ihres synergetischen Wissenspotenzials finden Menschen in einer Kooperation meist passendere Lösungen für komplexe Probleme als Individuen für sich allein.<sup>3</sup> „In unserem Verständnis von Theaterpädagogik machen viele Köche erst die Nahrhaftigkeit und den Reichtum des Gerichts aus“ (Koopmans 2015). Kooperation umfasst die verschiedensten Möglichkeiten der menschlichen Zusammenarbeit wie Tanz, Improvisieren oder Arbeiten und „zeichnet sich im Gegensatz zu anderen sozialen Aktionen dadurch aus, dass die Handlungen auf ein gemeinsam zu erreichendes Ergebnis koordiniert werden, d.h. intentional geprägt sind. Dabei kann es um ein klar umrissenes Ziel [z.B. die Kreierung einer Theateraufführung] oder die allgemeine Weiterentwicklung einer zwischenmenschlichen Beziehung gehen“ (Sonnenburg 2007, S.90).

#### **3.1 Kreativität – von der Kompetenz zur Performanz**

Um uns der Kooperativen Kreativität zu nähern, müssen wir den Kreativitätsbegriff zunächst von einer Kompetenzvorstellung zu einem Performanzverständnis verlagern und ihn vom Individuum lösen: Kreativität besitzt man nicht, sondern Kreativität emergiert im (situativen, pragmatischen) Tun, in Performanz (vgl. Sonnenburg, S.86). Man kann Kreativität eine Kraft nennen, die prinzipiell allgegenwärtig verfügbar ist. Manchen Kontexten wohnt das Potenzial inne, diese Kreativität zur Entfaltung zu bringen. Sie vergegenständlicht sich in Prozesszwischenergebnissen, sogenannten Proto-Prototypen bzw. einem Prototyp, der in einem bestimmten gesellschaftlichen Kontext das Attribut „kreativ“ erfährt (ebd., S.79).

Das Potenzial dieses Kontexts kann im Sinne von Vermögen, Produktivität, Energie oder Leistungskraft ausgeschöpft werden. Kreativität ist damit „das kontextgebundene Potenzial für sinnvolle Neuartigkeit, das sich in einer Situation entfaltet“ (Ebd., S. 89). Bei der Neuartigkeit geht es nicht um „das Neue um jeden Preis, sondern um das Neue,

---

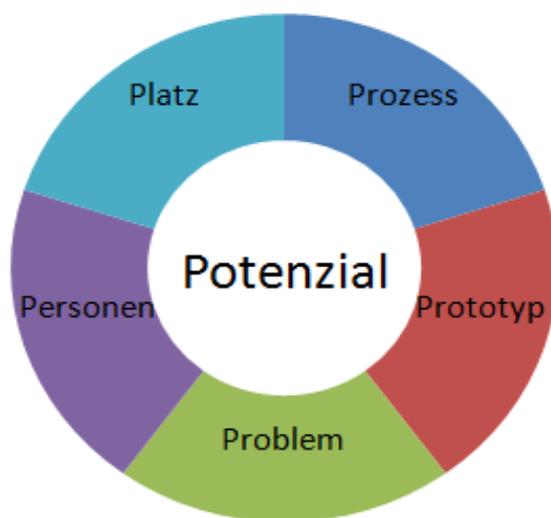
<sup>3</sup> Im Prinzip kann jede Kreierung als kooperativ betrachtet werden, da auch der Einzelne auf bereits existierende Produkte von anderen Kreatoren als „Rohmaterial“ zurückgreifen muss. Wir gehen hier aber davon aus, dass die Menschen die in Kooperationen zusammenarbeiten, sich dessen bewusst sind, dass sie die Aufgabe allein nicht bewältigen können (vgl. Sonnenburg, S.90-91)

das einen persönlichen oder gesellschaftlichen Sinn erfüllt“ (ebd., S.72). Dabei umschließt das Attribut „sinnvoll“ u.a. die Nützlichkeit, Werthaltigkeit, Bedeutsamkeit und Qualität und steht immer in Relation zu einem Bezugspunkt, z.B. zu einem bereits existierenden Prototyp. Daraus kann man schließen, dass auch Kreativität relational zu begreifen ist, in der Regel innerhalb einer Domäne, und deshalb zwar nicht unbedingt messbar, jedoch qualitativ beschreibbar ist (ebd., S. 72f)

### 3.2. Kontext für die Entfaltung von Kooperativer Kreativität

„Theatrale Selbsterfahrung realisiert sich nicht im luftleeren Raum, sondern immer zusammen mit anderen. Sie braucht zudem eine konkrete Darstellungsaufgabe und unterschiedliche Partner, um wirksam zu werden“ (Kurzenberger 2012, S.100).

Kooperative Kreativität entfaltet sich in Situationen, die durch Zusammenarbeit geprägt sind und setzt einen Kontext aus fünf zentralen Promotoren voraus: Personen (eine oder mehrere), Probleme (selbst oder fremdinitiiert), Prozesse (zumeist psychisch oder kommunikativ), (Proto-) Prototypen (Ideen, Szenen, Bilder, Güter, Improvisationen, etc.) und Plätze (Domänen, Organisationen etc.) (siehe Sonnenburg 2007, S.72f).



„Kreativität wird nicht mehr per se einzelnen Faktoren zugeschrieben, sondern sie konstituiert sich *in Folge* von ihnen“ (Ebd.). Das Zusammenspiel dieser Promotoren ermöglicht es der Kreativität sich freizusetzen.

Abb. 1. Kreativität braucht die 5 Ps (Modellabbildung nach Sonnenburg 2007, S. 84)

#### 3.2.1 Personen

Obwohl der Mensch als Person selbst nicht mehr Träger der Kreativität ist, kommt ihm eine herausragende Funktion zu. „Denn ohne die Person als die Dynamis nutzenden Akteur bzw. als Handlungsträger könnte sich Kreativität gar nicht erst in Aktion freisetzen“ (ebd., S. 78). Für individuelle Kreativität bedeutet es, dass das Individuum als Mensch nicht die Kreativität in sich trägt, sondern an einer bestimmten Kreativitätssituation beteiligt ist. Im Prinzip kann jeder Mensch, unabhängig von seinen Fähigkeiten, an Kreativitätssituationen teilnehmen. Nur die Sozialisation und die

gesellschaftlichen Rahmenbedingungen mindern oder verhindern häufig die Beteiligungschancen vieler Menschen (vgl. Ebd., S. 86). Die große Qualität der Theaterpädagogik liegt darin, diese Menschen als Personen, die Kreativität hervorbringen, zusammen zu bringen und sie als solche voll anzuerkennen, egal welche Fähigkeiten sie mitbringen. So geht es auch beim Theaterspiel z.B. mit Kindern darum, „die Kinder als tatsächliche Akteure zu sehen, denen es einen Freiraum für ihre eigenen ästhetischen Erfahrungen und Gestaltungsprozesses zu eröffnen gilt“ (Marquardt 2010, S.30 mit Bezug auf Hoffmann 2009, S.61-63).

### 3.2.2 Platz

Die Disziplin der Theaterpädagogik bietet den Personen den geeigneten Raum, um an Kooperativer Kreativität teilnehmen zu können. Im Kontext der Kooperativen Kreativität ist die Theaterpädagogik ein Handlungsfeld, ein „Platz“, ohne den „es für die Personen überhaupt keinen Anreiz gäbe, „sich in eine Situation zu begeben, in der sich das Potenzial für sinnvolle Neuartigkeit aktiviert“ (Sonnenburg 2007, S.84). Daraus kann man folgern, wie wichtig es ist, diesen Platz als Domäne für Kooperative Kreativität ganz klar zu kennzeichnen und ihn von anderen Plätzen (z.B. der Institution Schule oder der Domäne Therapie) zu unterscheiden.

Für die Entfaltung von Kreativität ist entscheidend, „dass schöpferische Schaffensprozesse an einem Ort stattfinden können, der sich klar von den Räumen des „Alltags“ abgrenzt und die Spieler innerhalb eines „geschützten“ Rahmens, frei und ungestört von kontraproduktiven äußeren Einflüssen, agieren können“ (Sachser 2009, S.303). Im theaterpädagogischen Verständnis verweist dieser Aspekt auf die Notwendigkeit, Alltagsregelungen (kommunikative Regeln und soziale Codes) durch das bewusste Eintreten in einen klar begrenzten Spielraum mit eigens geltenden Spielregeln, aufzulösen und prägt hierfür den Begriff Kommunikatives Vakuum (vgl. Wiese et al. 2006, 78). Als Spielleiterinnen schaffen wir z.B. durch rituelle oder räumliche Signale einen ästhetischen, leeren Raum, der sich durch neu definierte Wert- und Normvorstellungen von Spielern und Spielregeln kennzeichnet.

„Jeden Montagnachmittag beginnen wir das Treffen der Theatergruppe der Lebenshilfe mit unserem Regelgedicht. Der Gymnastikraum, in dem wir uns treffen ist klein und stickig. Bevor die Gruppe kommt, öffne ich die Fenster, räume alle Gegenstände auf die Seite. Die Gruppe trudelt, müde vom Essen, nach und nach ein. Wir eröffnen die Einheit gemeinsam im Kreis: **WIR SIND LAUT!! HUUUU!** und wir sind leise *sschssccchhh!!...* Damit ist klar, jetzt ist Theater! Das hier ist jetzt unser Raum, eine neue Energie, und hier dürfen wir uns ausprobieren.“ (Ik 2015)

### 3.2.3 Prozess – Problem – Prototyp

Beliebigkeit ist noch lange nicht kreativ, ohne das Konstruktive, die Notwendigkeit, ohne das Ziel, das man erreichen will (vgl. von Hentig 1998). Ausschlaggebend für die Entfaltung der Kooperativen Kreativität sind neben Platz und Personen: der Prozess, das Problem und der Prototyp. Das Problem wird vorzugsweise zu Beginn des Prozesses thematisiert, der Prototyp gewinnt zum Ende hin an Bedeutung (Sonnenburg 2007, S. 85). Nachdem sich im Prozess ein Problem herauskristallisiert hat, entstehen Wechselwirkungen, die bei allen Promotoren Veränderungen hervorrufen. Vorgegebene Aufgabenstellungen führen tendenziell zu kürzeren Prozessen, da „nur“ noch die Lösung erarbeitet werden muss. Z.B. in Bezug auf eine Stückentwicklung sei an dieser Stelle darauf hingewiesen: Wenn die Problemstellung innerhalb des Prozesses erarbeitet wird, benötigt die Erarbeitung am Anfang und während des weiteren Prozessverlaufs eindeutig mehr Zeit (vgl. Csikszentmihalyi/Sawyer 1995, S. 350-356, Sonnenburg 2007, S.27).

Die Kreierung findet immer zwischen den Polen „Problem“ und „Prototyp“ statt. Sie kann ein paar Stunden dauern, z.B. beim Improvisationstheater, sie kann sich aber auch über einen längeren Zeitraum, z.B. wie ein Probenprozess über einige Wochen und Monate, erstrecken. Die temporär stabilisierten Proto-Prototypen sind z.B. fixierte Gedanken, Ideen, Modelle, Skizzen oder Improvisationen (Sonnenburg 2007, S.81). Auch szenisches Material, Bilder oder einzelne Sequenzen werden in dem Sinne als Proto-Prototypen anerkannt. Sie sind Meilensteine im Prozess zu dem Prototyp, in unserem Fall der Theateraufführung, denn hier hinterlässt die Kreativität bereits ihre Spuren. „Szenische Lösungen sind nie falsch oder richtig, sondern überraschend oder bekannt, wirkungsvoll oder wirkungsschwach, dem entwickelten Konzept an- oder unangemessen“ (Kurzenberger 2012, S. 102). Ob der Prototyp in den jeweils relevanten soziokulturellen Kontext als „sinnvoll Neuartigkeit“ anerkannt wird, lässt sich anhand eines Proto-Prototypen bereits nachvollziehen. Im Theaterkontext bietet sich nach einer anfänglichen Probenzeit der regelmäßige Einbezug einer Zuschauerperspektive an, um die bis dahin gefundenen Arbeitsergebnisse zu überprüfen (siehe Sack 2011, S.249 in Bezug auf Peter Brooks Publikumsorientierung).

„Wie die Stücke für die Allerkleinsten funktionieren, erproben wir schon im Entstehungsprozess in sogenannten „Tryouts“. Tryouts sind Durchlaufproben, zu denen wir eine Gruppe Kinder der entsprechenden Altersgruppe einladen – das tun wir in einem Probenprozess ca. zwei- bis dreimal. Wir beobachten die Kinder während des Durchlaufs: Wann sind sie sehr aufmerksam und gebannt? Wann kommt Bewegung ins Publikum? Welche Qualität hat diese Bewegung? Welche Assoziationen äußern sie? Im Anschluss lassen wir die Kinder selbst mit dem Material (...) spielen und beobachten sie auch dabei: Welchen Zugang haben sie spontan zu diesem Material? Welche Handlungen vollziehen sie nach, welche Momente aus dem Stück haben sie offensichtlich besonders fasziniert? Diese Beobachtungen gehen als wichtige Impulse in den weiteren Probenprozess und in Überlegungen zum „Nachspiel“ ein.“ (az für [www.echtestheater.de](http://www.echtestheater.de) 2013)

Für die theaterpädagogische Arbeit, bietet die Prototypen-orientierte Herangehensweise darüber hinaus die Möglichkeit – sollte es z.B. nicht möglich sein, einen Prototypen zu erreichen – die Aufführung als forschendes Moment auf dem Weg zum Prototyp zu begreifen. Damit ist die Präsentation eher als Werkschau, als offengelegter Probenprozess bzw. Forschungsstand zu betrachten und der Zuschauer als Impulsgeber.

Eine günstige Konstellation von Personen, Platz, Prozess, Problem, Prototyp optimiert das Potenzial, und im Idealfall erzielen die fünf Promotoren eine (positive) synergetische Wirkung auf Kreativität (vgl. Sonnenburg 2007, S.84). Ist im Gegenzug dazu, einer dieser Promotoren nicht oder nur schwach gegeben, ist es folgerichtig so, dass sich Kreativität nicht oder nur schwach entfalten kann.

„Nach nur zwei Tagen Probe (wovon einer drei Monate zurück lag) sollten ausgewählte Schüler/innen der TUSCH-Partnerschule vor ihren gleichaltrigen Mitschülern der 6. Klasse in der Aula der Schule eine Vorstellung abliefern. Zwischen 8.00 und 11.30 Uhr entwickelte die Theaterpädagogin im Schnelldurchlauf einige Szenen zum Theaterstück Geisteritter, die in etwa den Inhalt des Stückes wiedergaben. Die Arbeitsatmosphäre im Klassenraum war unkonzentriert und laut, manche Teilnehmer stiegen aus – möglicherweise schon mit dem Gedanken ihre unausgereiften Schauspielversuche später vor ihren Mitschülern preisgeben zu müssen. Die Lehrerin behauptete stets, die Schülerinnen hätten sich eine Aufführung gewünscht. Als Beobachterin der ganzen Szenerie, war ich mir da nicht so sicher. Die Aufführung hatte erwartungsgemäß einen begrenzten Schauwert. Ein paar Mutige gaben auf der Bühne ihr Bestes obwohl sich das Publikum tendenziell laut und unfair verhielt. Auch wenn einige Teilnehmerinnen über ihren Schatten gesprungen waren und die Vorstellung ohne größere Zwischenfälle gemeistert hatten, die Enttäuschung nach dem Auftritt war nicht zu übersehen.“ (Ik 2015)

In Anbetracht der kurzen Zeit war die Möglichkeit eines Prozesses kaum gegeben, möglicherweise war auch der Platz nicht eindeutig markiert, bzw. war das Problem nicht für alle Personen klar und relevant. Das Potenzial für Kooperative Kreativität war demzufolge von vornherein sehr gering bzw. konnte kaum ausgeschöpft werden<sup>4</sup>. An der Stelle lässt sich anhand des Modells der Kooperativen Kreativität überprüfen, inwieweit die Promotoren überhaupt gegeben sind und in welchem soziokulturellen Kontext die Bewertung über den gezeigten Prototyp als „kreativ“ stattfindet. Daran orientiert kann die Theaterpädagogin entscheiden, inwieweit eine Präsentation des Prototyps sinnvoll ist.

Abhängig von der vorhandenen Zeit, ist „die Entwicklung eines Prototyps (...) anzustreben, da sonst die kooperative Kreativität vermutlich sinkt und sich bei den Akteuren Unzufriedenheit einstellt; im schlimmsten Fall wendet man sich von der

---

<sup>4</sup> Dennoch darf die Kooperative Kreativität nicht mit der Summe der fünf Promotoren und ihren Interdependenzen gleichgesetzt werden, sondern, da sie situationsspezifisch ist, stellt sie ein Situationsphänomen mit eigener Emergenz dar (vgl. Sonnenburg 2007, S.83).

Aufgabenstellung ab“ (Sonnenburg 2007, S.122). Eine zu erwartende Aufführung gewährleistet im theaterpädagogischen Kontext, dass z.B. Kinder und Jugendliche regelmäßig an den Proben teilnehmen und zur Entwicklung des Prototyps beitragen wollen. Wäre der Anreiz einer öffentlichen Präsentation des Theaterstücks nicht gegeben, würden die Teilnehmerinnen ihre Motivation wahrscheinlich schnell verlieren. Wie neu und innovativ die „theatrale Forschung und ihre Darstellung ist, bleibt bei jedem Projekt eine spannende und offene Frage, nicht nur für die Zuschauer, sondern vor allem für die Teilnehmer selbst“ (Kurzenberger 2012, S. 102).

## **4. Ohne Kommunikation keine Kooperative Kreativität**

Ein entscheidender Faktor der den Kontext als solchen zusammenhält, ist die Kommunikation. Die Kommunikation kann als das verbindende Glied zwischen den Promotoren betrachtet werden: „Ohne Kommunikation gibt es überhaupt keine Kreativität in Kooperation“ (Sonnenburg 2007, S. 238).

### **4.1 Kommunizieren heißt Verstehen**

Für die Kooperative Kreativität und für theaterpädagogische Belange generell bietet sich die Betrachtung eines Kommunikationsaktes nach Luhmann (1993) an: Kommunikation findet nur statt, wenn Ego (der Empfänger) versteht, dass Alter (der Sender) ihm eine Information mitgeteilt hat<sup>5</sup> (vgl. Luhmann 1993, S.93). Zunächst versteht Ego, dass ihm eine Mitteilung gesendet wurde (Strukturelles Verstehen) und darüber hinaus versteht Ego auch noch den Inhalt dieser Mitteilung (Inhaltliches Verstehen). Mit dem Verstehen ist der Kommunikationsakt abgeschlossen und der Anschluss einer weiteren Einzelkommunikation möglich (Sonnenburg 2007, S. 94f).

„Trommelmusik ertönt aus dem CD-Rekorder. Acht Zweijährige starren die Spielleiterin an. Sie starrt hoffnungsvoll zurück. Da sich nichts tut, drosselt sie die Musik zum wiederholten Male und versucht zum ebenfalls wiederholten Male zum Ausdruck zu bringen, dass sich nun alle zu dieser Musik durch den Raum bewegen wollen. Trotz aller sanften Ansprachen und Demonstrationsversuche bleiben jedoch die Erzieherin und die Spielleiterin die Einzigen, die auch nur das geringste Zeichen von Bewegung erkennen lassen. Die Ratlosigkeit in den Augen der Kinder ist fast greifbar“ (Jerg in Marquardt 2010, S. 75).

Was der an Kommunikation beteiligte Mensch denkt oder fühlt, ist für die Aufrechterhaltung des Kommunikationsprozesses irrelevant. Lediglich mitgeteilte Informationen sind für die Kommunikation elementar, „wobei nicht in jedem Fall klar sein wird, ob sie absichtlich oder unabsichtlich mitgeteilt worden sind“ (ebd., S.100).

---

<sup>5</sup> In den Sozialwissenschaften wird Ego normalerweise mit dem Sender, Alter mit dem Empfänger gleichgesetzt.

Die Kommunikation entlockt den an ihr beteiligten Menschen immer wieder Handlungen.

„Nach drei Ansagen sind dann auch alle Jacken, Schuhe & Rucksäcke (...) verstaut und wir können beginnen. Sitzkreis und Wie-geht's-mir-Runde. (...) Erste Aufwärmübung – der Impulskreis. „Stellt euch mit dem Rücken zur Kreismitte!“ Klappt nicht. „Stellt euch so hin, dass euer Po in die Kreismitte zeigt und euer Gesicht nach außen!“ Klappt bedingt. Jennifer lacht über „Po“. „Nehmt euch an den Händen und ... AAAHHHHH...“, Julia kreischt sich zu Tode, Dominik hat sie angefasst. Ich atme ein, ich atme aus. „Julia, was meinst du? Wird das klappen?“ „Nur wenn ich meinen Handschuh anziehen darf (...)“ Sie ist schon unterwegs zum Jackenhaufen und wühlt nach dem Handschuh. Ich schaue nach Dominik, er guckt betreten zu Boden.“ (lk 2012 für echtstheater.de)

Als Theaterpädagoginnen müssen wir also für das Verstehen sorgen, beobachten, wo das Nicht-Verstehen beginnt und wann das Blockieren das nicht Verstehen ablöst<sup>6</sup>. Letztendlich hängt der kommunikative Erfolg von der Annahme oder Ablehnung der mitgeteilten Information ab (vgl. Luhman 1993, S. 218). Wenn die Kommunikanten die mitgeteilten Informationen zwar verstehen aber nicht annehmen, kann keine Kommunikation entstehen und damit auch keine Kooperative Kreativität.

Das Verstehen ist essentieller Bestandteil auch z.B. in Improvisationen. Die Mitspieler müssen die von ihren Mitspielerinnen mitgeteilten Informationen verstehen. Vor allem wenn es darum geht, nicht nur sprachliche sondern auch körperliche Informationen wahrzunehmen.

## 4.2 Multimediale Kommunikation

Während eines Kommunikationsprozesses sind meist mehrere Medien aktiv. Sprache wird deshalb weit gefasst und beinhaltet neben (mündlichen und schriftlichen) verbalen Ausdrucksmitteln auch nonverbale Medien, u.a. Mimik und Gestik aber auch körperliche Bewegungen. Obwohl die Wortsprache in der Regel präziser, fixierbarer, offenkundiger bezüglich einer Mitteilungsabsicht und weniger störanfällig für Widersprüche ist (vgl. Sonnenburg 2007, S.101), ist der Einsatz von Körpersprache gerade im theaterpädagogischen Arbeiten essentiell. Zum einen sind nicht alle unserer Teilnehmerinnen zur flüssigen Wortsprache befähigt (z.B. inklusive oder interkulturelle Zusammensetzungen). Zum anderen schließt Theaterspielen immer die Arbeit mit dem Körper und Körperbewusstsein mit ein. Das künstlerische Material beim Theaterspielen sind der menschliche Körper seine Verhaltensweisen und Äußerungsformen (vgl. Sting 1997, S.26).

---

<sup>6</sup> In diesem Sinne ist es hilfreich, wenn unsere Teilnehmerinnen auch verstehen, was „Theater“ bedeutet. Weiterführend bedeutet das, dass unsere Teilnehmerinnen neben dem „Theater spielen“ auch ins Theater gehen um zu sehen und zu verstehen lernen.

„Wir verteilen uns auf der großen runden Bühne. Jeder beginnt auf seinem Platz mit langsamen „gymnastischen“ Bewegungen, wir gehen in die Wiederholung. Im nächsten Schritt nehmen wir vom Platz aus Kontakt zu einer anderen Person auf, nehmen ihre Bewegungen wahr und nehmen Bezug darauf. Die Szenerie entwickelt sich, als sich die Spielerinnen in den vorhandenen Qualitäten in Bewegung setzen. Ich kniee auf dem Boden und spüre, dass sich hinter mir eine Reihe formiert, weil sich andere Spielerinnen an meiner Haltung orientieren. Ihr Schatten verrät mir, dass sie die Arme auszubreiten, ich kopiere die Bewegung und wir fließen in einem Rhythmus. Ich setze die Gruppe in Bewegung, indem ich mich nach vorne orientiere, die Gruppe versteht meinen Impuls und folgt mir. Als wir spüren, dass der gemeinsame Moment vergeht, nehmen wir neue Impulse im Raum auf, formieren uns in neuen Mustern. Im Laufe der Improvisation entsteht eine Geschichte, ich werde ich zur Gejagten. Ich spüre Verfolger, begegne Beschützern. Worte brauchen wir dafür nicht. Ich erlebe eine Welt, die nur in dieser einen Stunde existiert.“ (Ik 2015)

Theater wäre also ohne multimediale Kommunikation nicht vorstellbar (vgl. Sonnenburg 2007, S. 97). Als Kunstform bedient sie sich vieler Mittel und „Sprachen“ – der verbalen, jener des Körpers, des Raumes oder der neuen Medien (Kurzenberger 2012, S.99). Kreative Leistungen entstehen in der Regel nicht nur im wortsprachlichen Kontext, sondern gerade durch einen komplexen Medienmix. Dazu gehören: 1. Sinnliche Wahrnehmungsmedien, wie Raum, Zeit oder Sinnesorgane 2. Semiotische Kommunikationsmedien, wie Bild, Wort, Schrift, Gestik oder Mimik und 3. technische Verbreitungs-, Verarbeitungs- und Speichermedien, z.B. Buchdruck, Radio, Film, Fernsehen, Computer, Internet, Telefon (vgl. ebd., S. 95ff).

### **4.3 Wahrnehmung und Interaktion**

Der Mensch als zentraler Akteur der Kommunikation kann seine Umwelt multisensuell erfassen bzw. wahrnehmen. Damit Kommunikation beginnen kann, muss die Wahrnehmung der Wahrnehmung sowohl bei Ego als auch bei Alter einsetzen (Sonnenburg 2007, S. 105). Für das Theaterspielen heißt „Wahrnehmen wahrnehmen“ auch: Sich auf die eigenen Sinne und auf das, was durch die Sinne vermittelt wird, zu konzentrieren. Man lässt sich auf den Partner oder das Objekt, mit dem man jeweils umgeht, ein, hört dem Körper zu und erforscht die Sinnestätigkeit (vgl. Eberhardt 2005, S.6 nach Hentschel). Zum einen ist das gegenseitige Wahrnehmen notwendig um zu einem gemeinsamen Spiel, d.h. zu einer Interaktion zu kommen. Zum anderen werden beim Theaterspielen die Sinne für eine umfassende Wahrnehmung der Kommunikation sensibilisiert.

„Wir sitzen auf Stühlen in einem gleichmäßigen Kreis, unsere Hände sind auf den Knien abgelegt. Es wird nicht gesprochen, es gibt kein Signal und keinen Anführer. Wir kommen gemeinsam ins Stehen und stellen uns im gleichen Tempo auf den Stuhl. Wir gehen gleichzeitig wieder nach unten und landen in der sitzenden Position. Im nächsten Schritt nehmen wir alle Bewegungen auf, die im Kreis auftauchen (secret dance). (...) Die Gruppe geht den Bewegungen nach und bewegt sich durch den Raum, die TN kopieren die vorhandenen Bewegungen, schließen sich nach dem Führen-Folgen-Prinzip anderen TN an und lösen sich wieder. Ein TN gibt einen körperlichen und lautlichen Impuls – alle

übernehmen die Emotion. Musik wird eingespielt. Wir bewegen uns in einer Phantasiewelt, wir sind Tiere, die sich begegnen.“ (ks Protokoll 2015)

Das Wahrnehmen des Wahrgenommen Werdens ist mit die wichtigste Voraussetzung für die Interaktion. Der einzelne Kommunikant muss die Anwesenheit der anderen überschauen können, um sie wahrzunehmen. Interaktionen können damit als „der wechselseitige Einfluß von Individuen untereinander auf ihre Handlungen während ihre unmittelbaren physischen Anwesenheit“ (Goffman, S.18 1998), als „einfache Sozialsysteme“ (Luhman 1991, S.21) oder als „Kommunikation unter Anwesenden“ (Kieserling 1999) beschrieben werden (Sonnenburg 2007, S. 104f).

## **5. Die Probengemeinschaft - ein Creaplex**

Schließt eine Theateraufführung den Projektverlauf einer „Probengemeinschaft“ ab, ist theaterpädagogisches Arbeiten inhärent projektorientiert. Aus Sicht der Kooperativen Kreativität wird diese zweckorientierte und situationsgebundene Form der Interaktion als Creaplex bezeichnet. Der Creaplex beginnt mit einer Problemstellung und endet im Erfolgsfall mit einem neuen und sinnvollen Prototyp (Sonnenburg 2007, S.107).

„Von Oktober bis Juni fand im Rahmen der Offenen Ganztages-Betreuung ein Theaterprojekt statt. 12 Teilnehmer meldeten sich an und trafen sich ein Mal wöchentlich mit der Theaterpädagogin um zu proben. Dabei konnten die Kinder die Erfahrung machen, wie man über mehrere Wochen hinweg durch konzentriertes Arbeiten ein gemeinsames Theaterprojekt entstehen lassen kann. Im Rahmen des Schulfestes präsentierte die Truppe ihr gelungenes Stück „Pausenbrot“, das mit viel Applaus belohnt wurde. Wir hoffen, das nächstes Jahr ein ähnliches Projekt stattfinden kann und sich wieder viele Teilnehmer der 3./4. Klassen finden.“ (gs 2014)

Creaplexe, die über einen längeren Zeitraum bestehen, können eine eigene handlungsfähige Identität mit spezifischen Verhaltensregeln aufbauen und, wenn es zu einem „Wir-Gefühl“ als Gemeinschaft kommt, sogar zu einer Gruppe werden (ebd., S.109). Die Betrachtung von theaterpädagogischen Probengemeinschaften als Creaplexe erlaubt eine projektorientierte Betrachtung ohne eine adressierbare Systemidentität als „(Theater)-Gruppe“. Parallel zu unserem Vorgehen als „Probengemeinschaft“ durchläuft der Creaplex unterschiedliche Prozessphasen.

### **5.1 Prozessphasen eines Creaplexes**

„Creative *people* can be important (...), but group creativity depends more on managing the creative *process* than on a few “creatives”“ (Leonard/ Swapp 2005, S.16). Erst in einem kreativitätsförderlichen Prozess können personale Eigenschaften zur Steigerung der Kooperativen Kreativität beitragen. Läuft der Prozess einer Kooperation

schlecht ab, kann das die kreativitätsförderlichen Fähigkeiten der Teilnehmer sogar neutralisieren (vgl. Sonnenburg 2007, S.120 nach Taggar 2002, S.326).

### **5.1.1 Interaktion und Intermittenz**

Theaterpädagogische Produktionen entstehen häufig über einen längeren Zeitraum von Tagen, Monaten oder sogar Jahren. Ein Interaktionssystem, das ausschließlich durch eine face-to-face Konstellation charakterisiert ist, reicht hier also nicht aus (vgl. Sonnenburg 2007, S.108). Als Probengemeinschaft trifft man sich regelmäßig für mehrere Stunden z.B. einmal wöchentlich. Nach der Probe verabschiedet man sich wieder. Die Teilnehmerinnen gehen nach Hause zum Schlafen, zur Arbeit usw., um sich in der darauffolgenden Woche wieder am gleichen Ort zur gleichen Zeit zu treffen. Die Anwesenheit der Kommunikanten (Interaktion) ist für Creaplexe genauso konstituierend wie ihre Abwesenheit (Intermittenz) (vgl. ebd., S. 108).

In den Interaktionsphasen, den Proben, konzentrieren sich die Teilnehmer mit all ihren psychischen und physischen Möglichkeiten auf die gemeinsame Entwicklung des Themas. Diese Phasen zeichnen sich durch kommunikative Direktheit, Spontaneität und Intensität aus. Dabei sollte drauf geachtet werden, dass die Teilnehmer nicht mit Informationen überlastet werden und dass alle der Themenentwicklung folgen können (vgl. Ebd., S.124). Während der Interaktion haben die Beteiligten nämlich kaum Zeit für thematische Reflexionen sowie für psycho-physischen Rückzug und Entspannung, welche sich positiv auf Kreativität auswirken (Ekvall 1997, S.197). Dafür bieten die Intermittenzphasen die Möglichkeit den thematischen Status quo in Ruhe zu reflektieren und technisch zu kommunizieren. Während dieser Phasen können die Teilnehmer zusätzliches Wissen sammeln, das für die Weiterentwicklung des Themas relevant ist (Sonnenburg 2007, S. 124). Damit die Unterbrechung der Interaktion nicht zu einem Ende des Systems führt, klären Creaplexe mit Regeln, z.B. die Führerschaft oder den Umgang mit Konflikten (vgl. ebd., S.109).

### **5.1.2 Vom Forming bis zum Outperforming**

Die idealtypischen gruppodynamischen Phasen Forming, Storming, Norming und Performing (nach Tuckmann 1965), wie sie in der Theaterpädagogik ihren Einzug gefunden haben, findet man auch bei Creaplexen wieder. Im „Forming“ lernen sich die Teilnehmer kennen. Es sollten erste kommunikative Regeln festgelegt werden und unterschiedliche Einstellungen und Erwartungen bezüglich der gemeinsamen Arbeit thematisiert werden (siehe Sonnenburg 2007, S. 125). In der Storming-Phase entstehen verstärkt Konflikte und Polarisierungen zwischen den Teilnehmern. Vorgefertigte Meinungen, Erwartungen und Schemata sollten hier aufgebrochen

werden, damit sich der Creaplex für neues Öffnen kann (vgl. ebd., S.125). Im Norming verständigen sich die Teilnehmer auf die Spielregeln der Zusammenarbeit und bemühen sich um Gruppenzusammenhalt und die Einbindung einzelner Mitglieder. „Structure can now become supportive of task performance“ (Tuckmann 1965, S.396). Erst wenn die Phase Norming durchschritten wurde, kann man die Performing-Phase einläuten und sich mit dem Thema auseinandersetzen. Mit den Worten einer erfahrenen Theaterpädagogin: „Vorher fange ich gar nicht an, ein Stück für die Aufführung zu erarbeiten“ (nr 2015).

Wenn man hier, wie in der theaterpädagogischen Betrachtung üblich, direkt die Phase der Trennung (Adjourning) anschließt, wird man – unter der Prämisse, dass eine Aufführung stattfindet – der theaterpädagogischen Realität aber nicht ganz gerecht. In seiner Eigenheit als Creaplex erfolgt mit der Aufführung die Überführung des Prototyps in die Außenwelt. Die Phase Performing geht in die Phase des Outperforming, die Mitteilung des Prototypen, über. „Im Outperforming wird der Moment der optimalen Entfaltung von kooperativer Kreativität erreicht“ (Sonnenburg 2007, S.125) – eine Beschreibung die auf das Phänomen der Aufführung zutrifft.

Die Klassenlehrerin einer Klasse munterte mich auf: „Du wirst sehen! Bei der Vorstellung wird es total super!“ – im Nachhinein gestand sie mir, sie wäre am liebsten nicht zur Aufführung gekommen. Dann die Aufführung – die Turnhalle war mit den Eltern der Räuberlinge rassel voll. Die Kids saßen auf ihren Positionen. Ich war angespannt ohne Ende. Nach außen hin natürlich total optimistisch. Die ersten Minuten vergingen, da schlich sich eben genannte Lehrerin zu mir: „Siehste, die machen es doch super!“ Und da merkte ich erst: Stimmt! Sie machten es wirklich super. Die Kinder auf der Bühne waren die Unschuldslämmer schlechthin. Alle schienen zu wissen, was zu tun ist. Sie zogen die Show von vorne bis hinten ohne nennenswerte Probleme durch.“ (jt 2014 für echtstheater.de)

Die Phase des „Outperforming“ zu erreichen, ist alles andere als selbstverständlich. Es gibt sogenannte Standard-Kooperationen, die niemals das Outperforming erreichen, aber auch sogenannte Höllenkooperationen, die es nie aus der Stormingphase schaffen bzw. immer wieder zurück fallen (nach Rickards/ Moger 1999, S.12)<sup>7</sup>.

### 5.1.3 Von der Problemfindung bis zur Modifikation

Der thematische Prozess<sup>8</sup> setzt in den Phasen Performing und Outperforming ein. Er beginnt mit der **Problemfindung**. Entweder wird die Aufgabenstellung von der Umwelt vorgegeben, z.B. durch den Auftraggeber, oder sie entsteht im Kommunikationsprozess der Teilnehmerinnen. Zeitdruck hat bei Umweltproblemen einen positiven, bei Systemproblemen einen negativen Effekt auf die Entfaltung von

<sup>7</sup> Generell sind die Phasen nicht zwingend in dieser Reihenfolge und nicht immer gleich ausgeprägt, es kann zu Überlappungen, Wiederholungen und Verzögerungen im Creaplex und bei einzelnen Teilnehmern kommen.

<sup>8</sup> In Anlehnung an das Phasenmodell zum psychischen Prozesses des kreativen Gedankens von Wallas 1926.

Kreativität. Dies lässt sich u.a. darauf zurückzuführen, dass bei Umweltproblemen von Beginn an der thematische Verlauf in Grundzügen feststeht und somit das Performing schneller erreicht wird (vgl. Sonnenburg 2007, S.141f).

Das Thema – die spezifische Entwicklung eines Prototyps für eine Problemstellung – stellt den kommunikativen „Anker“ dar, an dem die inhaltlichen Beiträge im Kommunikationsprozess festgemacht werden (ebd., S.140). Wer sich an ihm – auch schweigend – beteiligt, ist Teil der Kommunikation. Die Fokussierung auf ein Thema verlangt eine stark ausgeprägte thematische Identifikation und intrinsische Motivation bei den Beteiligten.

„Für die Theatertage sollte unsere Ausbildungsgruppe einen ca. 30-minütigen Beitrag für das Abendprogramm gestalten. Nachdem wir fast einen gesamten unserer 5 Probenstage mit 27 Personen darüber diskutierten, ob wir eine Collage oder Performance machen, legten wir innerhalb der letzten 20 Minuten noch schnell das Thema fest: Essen. In den nächsten Tagen bemühten wir uns, einzelne Beiträge zu erstellen, improvisierten, verfassten Texte, bereiteten das Erarbeitete dramaturgisch auf und versuchten die Moral auf der einen und die Oberflächlichkeit auf der anderen künstlerisch zu umschiffen. Während der Probenwoche stiegen manche Kollegen/innen aus (manche auch wieder ein), die Führungsrolle wurde gelegentlich an sich gerissen und wieder weiter gegeben. Unsere Aufführung fand statt und war voll in Ordnung – dass die eine oder andere Stelle noch probenbedarf gehabt hätte, war nicht weiter verwunderlich. Auffallend war jedoch die Stimmung auf der Bühne: Irgendwie war zu spüren, dass viele Darsteller nicht wirklich überzeugt von dem Erarbeiteten waren und sich auch während des Bühnengeschehens nicht voll eingelassen haben, zum Teil eine distanzierte Haltung einnahmen. In einer Reflexion einige Monate später mit einem unserer Dozenten, stellt er dazu eine Frage in den Raum: „Zu wie viel Prozent wart ihr, jeder für sich, von dem gewählten Thema überzeugt?“ Meine innerliche Antwort lag vielleicht bei 60%. – Er ließ alle abstimmen: Meinen Mitschülerinnen ging es nicht anders. Dazu der Tipp unseres Dozenten: „Wenn nicht mindestens eine 80%ige Überzeugung von dem Thema da ist, kann man es vergessen. Denn dann hat man nicht wirklich ein gemeinsames Anliegen.“ (Ik 2015)

Löst sich das Thema auf, hört der Creaplex auf zu existieren: entweder verlieren die Teilnehmerinnen das Interesse am Problem oder der Creaplex erarbeitet keine tragfähige Lösung (vgl. Sonnenburg 2007, S. 140) Um ein wechselseitiges Verstehen zu erleichtern und ein „Aneinandervorbeireden“ zu vermeiden, sollten die Teilnehmer nicht nur ein konsensuales Verständnis für die Problemanforderung und die weiteren Prozessenerwartungen entwickeln, sondern auch die Aufgabenstellung gleichermaßen akzeptieren (vgl. ebd., S.126). In der Phase der **Präparation** erfolgt die erste Auseinandersetzung mit der Aufgabenstellung und es entsteht ein kooperativer Wissensbestand, eine quantitativ und qualitativ werthaltige Wissensbasis. Die **Inkubation** stellt die schöpferische Pause im thematischen Prozess dar und findet in erster Linie in Intermittenz statt. Deswegen sind auch mal längere Pausen im Probenprozess gar nicht schlimm bzw. sogar wichtig. Die Wahrnehmung ist geschärft, die gesammelten Informationen werden verarbeitet und mit der Umwelt verknüpft. Die Ideen werden zwischen Präparation und Inkubation entwickelt, bis eine optimale Lösung gefunden ist. Diese Phase wird als **Illumination** bezeichnet: Die Teilnehmer

erkennen, dass der Creaplex eine herausragende Idee kreiert hat und befinden sich im Zustand des kooperativen Flows. Die Illumination kann ein einmaliger Vorgang sein oder mehrere kleine, sich akkumulierende Einfälle umfassen. Nicht jeder Einfall wird als kreativ eingestuft: In der **Verifikation** wird, z.B. durch Reflexionen, die Lösung bezüglich Neuwertigkeit und Sinnhaftigkeit für den relevanten soziokulturellen Kontext bewertet. Die als kreativ eingestufte Lösung wird in der Phase der **Modifikation** überarbeitet, bis der Prototyp entwickelt ist.<sup>9</sup> Ein erfolgreicher Creaplex zeichnet sich nicht nur durch einen herausragenden Prototyp aus, sondern auch dadurch, dass alle Teilnehmer von ihm überzeugt sind (vgl. Sonnenburg 2007, S.126 -128).

#### 5.1.4 Frust, Flow und Bisoziationen

Momente der Frustration entstehen, wenn der nach einer Lösung suchende Creaplex an seine Grenzen stößt. Diese Momente – „Punkt der kreativen Frustration“ bzw. „Punkt des halben Weges“ – werden in jedem Creaplex-Prozess auftreten und Entscheidungen über den weiteren Verlauf verlangen. Sie sind durch ein Höchstmaß an Selbstreflexion charakterisiert und spiegeln sich u.a. in folgenden Fragen wider: 1. Gibt es grundsätzlich Probleme? 2. Waren wir auf dem richtigen Weg? 3. Wie kann sich der Prozess verbessern bzw. wie soll es weitergehen? Wenn sich alle Teilnehmer aktiv an der Entscheidungsfindung beteiligen, erzielen diese Momente eine positive Wirkung (Sonnenburg 2007, S.128).

„Dass das von uns gewählte Stück nicht durch inhaltlichen Tiefgang überzeugen kann, war uns schon länger klar. Dass es derart langweilig und „hohl“ ist, wird erst jetzt, nach mehreren Probeterminen deutlich. Die alles entscheidende Frage lautet: Wie kann man den Effekt auf das Publikum verbessern und das Stück ansprechender gestalten, ohne dass dabei das gesamte Stück verändert wird und die bereits gelernten Texte neu geschrieben werden müssen? Nach langer, aber dennoch konstruktiver Diskussion kommen wir zu dem Schluss, dass sich die Charaktere gut eignen für Videoeinspieler in Form von Kurzinterviews, Porträts und die Interaktion mit den Schauspielern (...). Durch den Einsatz dieser neuen Technik in Verbindung mit den pointenreichen Dialogen des Stücks hoffen wir, eine abwechslungsreiche, ansprechende Interpretation des Werks zu erreichen.“ (tpw 2015)

Prozessverluste entstehen dann, wenn die Beteiligten z.B. notwendige Informationen zurückhalten, Äußerungen von der Gruppe ignoriert werden oder alle sehr schnell zu Anpassung der Meinungen tendieren. Die Förderung kritischer Beiträge kann Prozessverluste minimieren (vgl. Sonnenburg 2007, S.53). Grundsätzlich ist eine strikte Trennung von Ideengenerierung und Ideenevaluierung ratsam (vgl. Nijstad/ Paulus 2003, S.330). Als Spielleiterinnen achten wir darauf, dass der Moment der Erfindung eine meinungsoffene und bewertungsfreie Zone bleibt, und sich die Diskussion über Ideen und das Zulassen von Kritik in einer weiteren Phase angliedert,

---

<sup>9</sup> Hinsichtlich der Reihenfolge wird darauf hingewiesen, dass die Phasen in den meisten Fällen nicht linear ablaufen, sondern sich, zumeist mit Hilfe von Feedback-Schleifen, chronologisch wiederholen, aber auch pendelnd und simultan erfolgen (vgl. Leonard/Swapp 1999, S. 17/ Sonnenburg 2007, S.28)

z.B. bei der Textproduktion: „Wenn wir einen neuen Text schreiben, können wir nicht gleichzeitig bewerten, ob er gut ist und wozu wir ihn brauchen. Sondern erst hinterher. Ist der neue Text entstanden, können Analyse und Bewertung eine Richtung für die nächste schöpferische Phase vorgeben“ (Hippe 2011, S.14).

Bisoziation (nach Koestler 1966) bezeichnet den Vorgang der Ideenfindung in dem Bilder, Begriffe oder auch Vorstellungen aus zwei sehr unterschiedlichen Assoziationsbereichen miteinander verknüpft werden („arm wie eine Kirchenmaus“). Verschränken sich bei einem schöpferischen Akt mehr als nur zwei Ebenen, spricht man von einer „Multisoziation“. Wenn es einem Teilnehmer gelingt, die sich zeigenden Perspektiven in seinem Bewusstsein zu „schneiden“, stellt er dem Creaplex seine psychische Multisoziation normalerweise als Information für die Weiterverarbeitung zur Verfügung. Durch die Interaktion kann sich eine individuelle Assoziation im Prozessverlauf durch weitere assoziative Einfälle weiterentwickeln (vgl. Sonnenburg 2007, S. 130). Obwohl Multisoziationen nicht plan- und voraussagbar sind, können sie, z.B. durch das Anregen von Assoziationsfeldern, durch Strategien des Querdenkens, Kombinationen neuer Bilder, oder das Bilden von Metaphern und Analogien gefördert werden. Um das körperliche Potenzial der Kooperation in die Ideengenerierung mit einzubeziehen, verweist die Theaterpädagogik in diesem Zusammenhang auf den Begriff der Aleatorik. Darunter versteht man das bewusst provozierte Einsetzen von Zufallsmomenten bei Gestaltungsprozessen, z.B. durch Standbilder/ Statuen, Improvisationstechniken, Mittel des Szenischen-Schreibens oder Collagen aus Bild- und Textmaterial (z.B. Techniken des Zeitungstheaters). Das zufällig entstandene Material kann als Ausgangsmaterial weiter verwendet werden. Unvorhersehbare Konstellationen in der Kooperation forcieren die Kreativitätsentfaltung und tragen somit zu neuen Assoziationen bzw. Multisoziationen bei (ebd., S.133). Da diese sehr flüchtig sind, sollten sie idealerweise in temporär stabilere Prozesszwischenenergebnisse, wie Modelle, Skizzen oder Textfragmente, transportiert werden.

Die meisten Multisoziationen entstehen, wenn die Creaplex-Teilnehmer im Flow sind. Während eines kooperativen Flows werden die einzelnen Beiträge perfekt auf das Thema abgestimmt und zwischen den Teilnehmern entsteht ein Zustand der völligen Empathie. Freude und Leichtigkeit charakterisieren das Gefühl „im Flow sein“.

„Der Schauspieler fühlt sich auf der Bühne, während des Schaffens, vorzüglich. (...) Alle arbeiten richtig, Hand in Hand. (...) keinerlei Mühe.“ (Stanislawski 2002, S. 289)

Der Flow zeichnet sich dadurch aus, dass er ausschließlich in Interaktion emergiert (Sonnenburg 2007, S. 131). „Im Theaterspielflow gelingt den Spielern offenbar eine Synthetisierungsleistung. Gegensätze und Polarität fallen zusammen, werden

homogenisiert. Widersprüchlichkeiten, Unentschiedenheit und Zwischenräume lösen sich auf (...) – das UND ersetzt das DAZWISCHEN. Es verweist (...) auf einen souveränen, eigens hervorgebrachten und konstruierten exterritorialen Raum jenseits aller Dichotomien, der nur über kurze Zeitspannen aufrechterhalten werden kann“ (Sachers 2009, S. 290). „Diese Erfahrung erzeugt ein Glücksgefühl. Denn eigentlich WILL unser Verstand "Fressen bekommen" und reagiert lustvoll auf spielerische und kollektive Lernprozesse, in die er sich ständig neu, fragend, interagierend, probierend und forschend einbringen kann“ (Plath 2015).

„Durch ein sich ständig erhöhendes Fähigkeits- und Anforderungsniveau wird Theaterspielflow auch stets von neuem erfahrbar“ (Sachser 2009, S.316f). Deshalb müssen Anforderungen und Fähigkeiten im Gleichgewicht und tendenziell über dem individuell durchschnittlichen Niveau liegen. Kreative Kooperationen befinden sich im oberen Flow-Kanal, der durch hohe Themenuanciertheit und durch die dafür notwendigen Fähigkeiten bestimmt ist. Falls die Dimensionen in Ungleichgewicht geraten, kommt es zu einer Über- oder Unterforderung und letztendlich zu einer Hemmung kooperativer Kreativität (nach Csikszentmihalyi 2014).

In der theaterpädagogischen Praxis, wo spielerische und darstellende Kompetenzen sowie „ein ernsthaftes Streben nach dem situationsadäquaten künstlerischen Ausdruck“ (Sachser 2009, S. 291) unterschiedlich stark ausgeprägt sind, können wir trotzdem theaterspielflow-förderliche Bedingungen schaffen, welche die freudvolle Erfahrung begünstigen: „Die Gestaltung des Umfeldes (insbesondere die Aspekte der Ablenkungs- und Unterbrechungsfreiheit) und die Aktivierung der Spieler bilden gemeinsam die Grundlage für die Aufmerksamkeitszentrierung und Konzentration, die für einen Theaterspielflow notwendig sind“ (Sachser 2009, S.306). Die Warm-Ups sollten sich deshalb in Abhängigkeit der jeweiligen Schaffensphase an den Bedürfnissen der Spieler und am Kontext des jeweiligen künstlerischen Vorhabens orientieren, um erste Assoziationsfelder zu öffnen. Ein Eintreten des Flows ist nicht garantiert, aber Spielfreude und Spiellust sind beste Voraussetzungen, in das für alle Beteiligten erquickende Fahrwasser des Flows zu geraten.

## **5.2 Systemfaktoren und ihr Einfluss auf Kreativität**

In den Prozessphasen wirken Faktoren, die sich aus dem Creplex-System selbst oder seiner Umwelt ergeben. Sie wirken in Form von Impulsen auf das gesamte Prozessfeld ein und beeinflussen die Kreativitätsentfaltung (Sonnenburg 2007, S. 117-121).

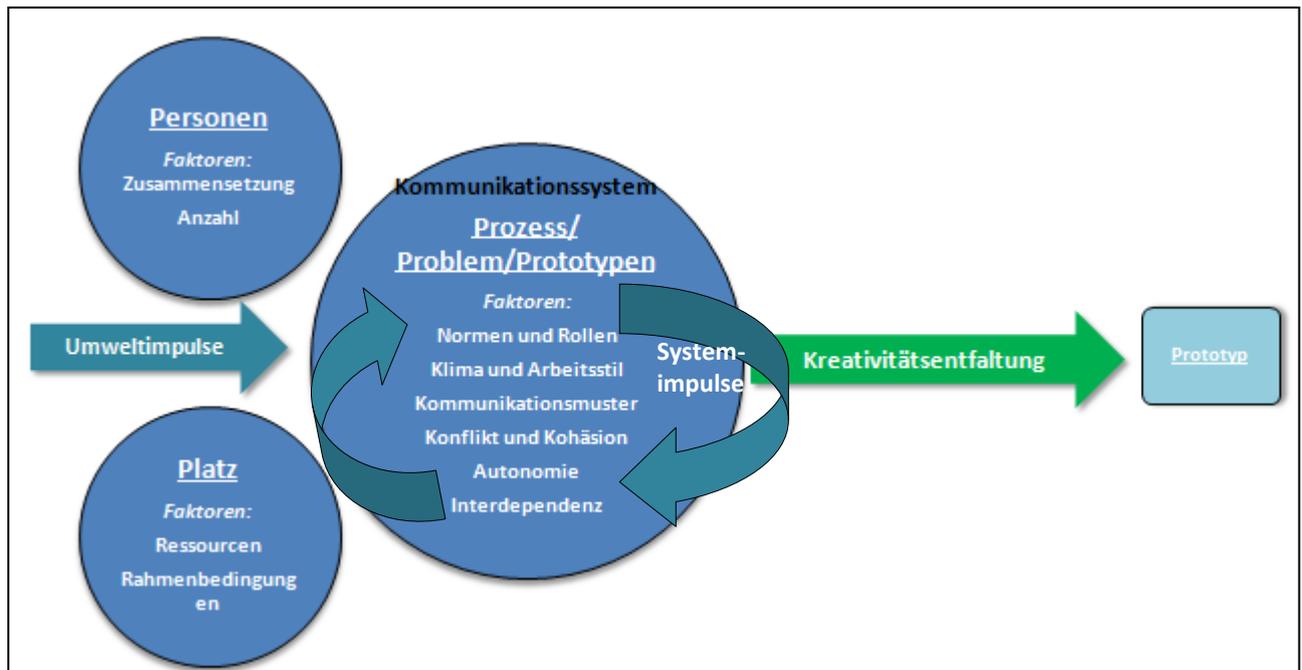


Abb. 2. Das Faktoren-Impuls-Modell eines Creaplex, nach Sonnenburg 2007, S.121

### 5.2.1 Normen und Rollen

In den Phasen Forming und Norming bilden sich „Normen“ und „Rollen“ heraus, deren wesentliche Aufgabe darin besteht, den Prozess mit Hilfe von Erwartungen zu stabilisieren.

„Ich startete mit etwa 10 Kindern, alle in der sechsten Klasse und alle waren immer und ständig peinlich berührt. Im Kreis stehend die Hand des Nachbarn anfassen? Das absolute No-go! Blickkontakt länger als zwei Nanosekunden halten? Kichern, Kreischen, raus rennen! Die Bewegungen eines anderen nachmachen? Lauthalse Proteste! Die zwei Jungs in der Gruppe wurden von den Mädels zunächst einmal völlig isoliert und ich hatte zwei Fronten zu bearbeiten. Den kichernden Gackerklumpen (...) und zwei sich stets rangelnde Jungen, die sich unter irgendeinem Tisch balgten. Kurzum das erste halbe Jahr in dieser Gruppe war keine große Freude.“ (Ir 2014 für echtstheater)

Normen stellen eine verbindliche und von allen zu akzeptierende Richtschnur für das allgemeine Verhalten dar. Sie dienen dazu, den Ablauf zu koordinieren und das gemeinsame Ziel zu erreichen. Indem sie die Gleichwertigkeit der Teilnehmer und das Mitspracherecht festschreiben, tragen sie zu einem dialogischen Klima bei. Kommunikationshemmnisse und Widerstände gegenüber Veränderungen können so abgebaut, Engagement und Motivation gefördert werden. Normen müssen entweder explizit formuliert oder implizit angenommen werden. Ihre volle Impulskraft können sie aber nur dann ausüben, wenn sie von allen Kommunikanten akzeptiert werden (vgl. Sonnenburg 2007, S.132f).

„Die effektive Funktionsweise eines Creaplexes hängt maßgeblich von einer Arbeitsteilung zwischen den Kommunikanten ab. Das führt (...) zu einer Ausbildung von Rollen“ (ebd., S.133). Sie entsprechen den Handlungserwartungen, die in

Kooperationen an die Teilnehmer gestellt werden. Daraus ergeben sich Unterschiede in Status und Einfluss. Auch in unseren theaterpädagogischen Konstellationen begegnen uns die Bestimmerinnen, die Expertinnen, die Clowns, Außenseiterinnen usw. Die Spannung zwischen den Eigenerwartungen eines Teilnehmers und den Fremderwartungen eines Creaplexes an die Rolle, kann durch unvorhersehbare Konstellationen oder Perspektiven produktiv genutzt werden. Dafür dürfen Rollen aber nicht statisch sein, sondern abhängig von der aktuellen Kommunikationssituation variieren. „Je vielschichtiger und offener eine Rolle angelegt ist, desto mehr Möglichkeiten hat ein Mensch, aus seinem Repertoire an Eigenschaften zu schöpfen“ (ebd., S.133). Das Verharren in einmal definierten und ausgefüllten Rollen verbirgt ein Risiko: Von den Teilnehmern werden nur noch bestimmte Handlungen erwartet, was zu Automatismen, routiniertem Verhalten und gehemmter psychophysischer Entwicklung des Einzelnen führt. Um diese negative Auswirkung auf die kooperative Kreativität zu vermeiden, empfiehlt es sich an von Anfang an immer neue Konstellationen zu ermöglichen, die Rollen im Prozess stetig zu reflektieren und an die Situationen anzupassen (vgl. Sonnenburg 2007 S.134).

### 5.5.2 Arbeitsklima und Arbeitsstil

Um einen kreativen Prototyp zu entwickeln, muss ein Creaplex ein **Arbeitsklima** herausbilden, das sich u.a. durch Zulassen von Gefühlen, Spielfreude und Humor, wechselseitige Rücksichtnahme, Wertschätzung und Unterstützung sowie Risikobereitschaft beim Suchen nach einer kreativen Lösung auszeichnet. In einem solchen Klima wächst die Bereitschaft, Informationen und Verantwortung zu teilen und die Individualität und des Einzelnen zu respektieren. Das Gefühl von Sicherheit und Vertrauen ermöglichen einen kreativitätsentfaltenden Dialog sowie eine aktive Teilnahme am Kommunikationsprozess (vgl. Sonnenburg, S.135f).

„Ich begleite seit einem halben Jahr eine Lientheatergruppe mit Mitspielern im Alter von 30-70 Jahren. Am Donnerstag ist Premiere jedoch ist das was gerade auf der Bühne stattfindet so überhaupt nicht aufführungsreif (Text fehlt, Requisiten fehlen, alle stehen sich im Weg und meckern übereinander), dementsprechend ist der Druck gerade sehr hoch und die Stimmung gedrückt. Hat jemand eine Idee (...)? (mg) – „(...) Nutze doch die Spannung und Versäumnisse direkt als Elemente für die Inszenierung. Hole das Gemecker und die Leermomente durch fehlende Requisiten auf die Bühne. So wird es allen nochmal bewusst und sorgt im Idealfall dafür, dass es wieder Spaß macht.“ (fb 2015)

Schwach ausgeprägte intrapersonale Beziehungen, kaum wechselseitiges Vertrauen, geringe Hilfsbereitschaft, Reflexionsschwierigkeiten, geringe Experimentierfreude sowie wenig Akzeptanz gegenüber neuen Ideen sind für das kooperative Klima nicht förderlich (Sonnenburg 2007, S. 135).

Der **Arbeitsstil** regelt in Einklang mit Klima und Normen, wie Informationen im Kommunikationsprozess ausgetauscht werden und beeinflusst somit die Leistungsfähigkeit eines Creaplexes. Ein kreativitätsfördernder Arbeitsstil zeichnet sich durch offene Kommunikation aus, das heißt: es gibt mehr als nur einen richtigen Weg zur Lösung des Problems<sup>10</sup>:

„Wir arbeiten mit dem Text „Winterreise“ von Elfriede Jelinek. In einem Kreis sitzend liest jeder leise murmelnd für sich. Im 2. Schritt murmeln alle gemeinsam den Text, jedoch gibt es abwechselnd immer eine Person deren Stimme sich laut über die Gruppe absetzt. Ein Klangteppich mit Gedankenketten entsteht. Nun überlegt sich jede Person eine Assoziation, die ihr spontan beim Lesen des Textes in den Sinn gekommen ist. Wir äußern unsere Assoziationen, die Spielleiterin klatscht und die Gruppe verkörpert das soeben gehörte in einer Pose. In der nächsten halben Stunde wird in Kleingruppen ein Sprechchor erarbeitet. Jede Person sucht sich 1-2 Sätze aus, die sie besonders ansprechen. Die Sätze werden in der Gruppe zusammengetragen und jedem Satz wird eine Haltung zugesprochen. Mit Hilfe der zuvor erarbeiteten Sprachparameter wird ein Sprechchor erarbeitet. Nach der Präsentation der Ergebnisse gibt es ein Blitzlichtfeedback durch die Zuschauer. Die langsame Hinführung und der kleinschrittige Aufbau des Workshops ermöglichten eine Montage-Inszenierung. Jeder leistete seinen Beitrag zu der Präsentation, ohne dass am Ende auf ihren Teil rückgeschlossen werden könnte. Jeder war am Arbeitsprozess beteiligt und konnte auf das Ergebnis stolz sein. Die Präsentation rundete den Tag ab, zeigte eine Vielfalt von Möglichkeiten auf. Die gewonnenen Szenen können wir weiterbearbeiten und verfeinern.“ (gz Protokoll 2015)

Das Montageverfahren in theaterpädagogischen Erarbeitungsprozessen eignet sich um die Teilnehmer „an die komplexen Möglichkeiten künstlerischen Gestaltens heranzuführen und verschiedene Schichten von Texten oder Figuren aufzuspüren“ (vgl. Hilliger 2006, S. 209). Jede Teilnehmerin hat hier die gleiche Chance, sich in den Prozess einzubringen, und den gleichen Anspruch, dass seine Beiträge ernst genommen werden. Ein derartiger Arbeitsstil verhindert typische kreativitätshemmende Faktoren, wie Passivität oder Mitteilungsangst (vgl. Sonnenburg 2007, S.136).

Um den effektiven Fluss und die Intensität der Kommunikation stabil zu halten, sollten die Kommunikationsmuster im Creaplex variieren. Je nach Phase oder Situation bietet sich eine andere Form, z.B. die All-Form, Kreisform, Kettenform, Y-Form oder Radform an. Je komplexer die Thematik, desto mehr bedarf es einer gleichmäßigen Informationsverarbeitung, z.B. durch die All-Form. Routinierte und kaum veränderbare Kommunikationsmuster sind eine Gefahr für die Creaplex-Aktion (ebd. S. 136-138).

### **5.2.3 Konflikte gehören dazu**

Konflikte stellen im Prozessverlauf eines Creaplexes einen unvermeidbaren Faktor dar. Im Idealfall tragen ihre Lösungen aber zur Steigerung von kooperativer Kreativität bei. „Theatrale Praxis, wird sie phantasievoll und ernsthaft betrieben, führt immer wieder in

<sup>10</sup> Im Theater Direkt wird dies in der kollektiven Improvisation einer Geschichte konsequent verfolgt: Im Unterschied zu den additiven Verfahren werden die Beiträge der Teilnehmer nach der Spielregel „Alle Antworten sind wahr“ parallel montiert (Hippe 2011, S. 110).

unsicheres Gelände und zu Fragen, auf die es keine eindeutigen Antworten, aber oft viele Irritationen bei den Beteiligten gibt“ (Kurzenberger 2012, S.102).

Während die aus zwischenmenschlichen Verhältnissen entstehenden Beziehungskonflikte für die kooperative Performance nachteilig sind (gekennzeichnet durch z.B. starre Rollenzuteilung und hohe Emotionalität), haben schwach ausgeprägte Prozesskonflikte, die die Aspekte der Arbeitsweise berühren, einen positiven Aspekt. Die in Inhalt und Ziel der gemeinsamen Tätigkeit begründeten Aufgabenkonflikte wirken sich, solange sie den ideengenerierenden Dialog zwischen den Kommunikanten stimulieren und sich die Teilnehmer mit der Aufgabenstellung identifizieren, produktiv auf die Kooperation aus (vgl. Sonnenburg 2007, S. 138). „The optimal profile for high-performance groups includes moderate task conflict, no relationship conflict, little or no procedural conflict, with norms that conflict is acceptable, perceptions that conflict is resolvable, and with little emotionality“ (Jehn 1997, S.552). Falls keine Konflikte entstehen, liegt die Vermutung nahe, dass die Kooperation für die Entwicklung von neuen Ideen zu homogen aufgebaut ist oder ein Konformitätsdruck unter den Teilnehmern besteht, der die Kreativität hemmt.

Im produktiven Umgang mit Konflikten und Anforderungen während des Creaplex-Prozesses hat der Faktor „Kohäsion“ eine tragende Bedeutung. Darunter versteht man das Ausmaß, in dem eine Kooperation eine Einheit bildet und die Mitglieder sich zu dieser hingezogen fühlen. An dieser Stelle stellt sich mir als Theaterpädagogin die Frage, ob das Mindestmaß an Zusammenhalt vorhanden ist, wenn die Beteiligten zur Erarbeitung eines kreativen Produkts unfreiwillig verpflichtet wurden (siehe Sonnenburg 2007, S.140). Das Prinzip der „Freiwilligkeit“ zeigt sich in der Theaterpädagogik zwar als grundlegend, um eine geschützte und freundliche Atmosphäre herzustellen (vgl. Marquardt 2010, S.34), doch die Realität ist oft eine andere.

„Seit Januar habe ich einen 8. Klasse-WPK Kurs Theater an einer Haupt- und Realschule. WPK bedeutet Wahl-Pflicht-Kurs. Genau da klemmt es nämlich. Bei dem Wort Pflicht. Die müssen einen Kurs wählen und da nicht genügend Auswahl war, mussten auch Schüler, die überhaupt keine Lust auf Theater haben, in meinen Kurs. (gut die Hälfte). Ich strampelte mich also seit 3 Monaten ab, wechselte schon zwei Mal die Richtungen wegen "geht's gar nicht mit denen!" und habe jetzt mit der Schulleitung gesprochen, dass es einen Zusatzkurs geben muss für die, die mir die Motivation derer, die wollen, kaputt machen. Das klappt wohl und ich bin jetzt mit 7 oder 8 Schülern übrig geblieben“ (pk 2015).

Wenn sich die Kohäsion durch Freiwilligkeit nicht herstellen lässt, bietet es sich an, herausfinden, ob sich der Creaplex z.B. über ein gemeinsames Ziel bzw. Anliegen bedingen kann. Auch eine hohe Interdependenz bezüglich des Themas (Kapitel 6.6) trägt zu Kohäsion und intrinsischer Motivation bei.

#### 5.2.4 Autonomie fördern

Mit der Autonomie bezeichnet ein Creaplex, inwieweit er in der Lage ist, seine Arbeit selbstständig zu planen und durchzuführen – je höher die Autonomie desto wahrscheinlicher ist die Entfaltung von Kreativität (vgl. Sonnenburg 2007, S. 141)

Sie wollten ein Theaterstück spielen, aber nicht auf mich hören? In Ordnung, dann sollten sie das mal machen. Sie hätten noch fast eine ganze Stunde – in der Zeit sollten sie ein kleines Stück auf die Beine stellen. Ich würde nichts sagen! (...) Während die Gruppe in lautes Geschrei verfiel um auszuzählen, wer welche Rolle spielen dürfe (...) Brüllend plünderten sie den Fundus. Alle Kostüme wurden ausgepackt und anprobiert. (...) Nie hatten sie besprochen, was gespielt werden sollte (...) Nachdem sie eine Weile vor sich hingespielt hatten, trommelte ich die Mannschaft zur Nachbesprechung zusammen. Und dann geschah das Wunderbare. Ich fragte (...) wie denn nun die Stunde so war; was sie erlebt hatten usw. „Na irgendwie war das voll doof, weil nie jemand zugehört hat!“, „Alle wollten was anderes. Da hat halt jemand gefehlt – zum Beispiel: Du! – der sagt, wo es lang geht!“ (...) Dieses Feedback war die pure Einsicht.“ (jt 2013 für echtstheater)

Ein gewisser Grad an Handlungsfreiheit ist immer notwendig, damit sich kooperative Kreativität freisetzen kann, doch im theaterpädagogischen Kontext ist es zunächst notwendig mit „konstruktiven Vorgaben die künstlerischen Theaterprozesse zu strukturieren, selbst jene, die den Zufall zum kreativen Prinzip erheben“ (vgl. Kurzenberger 2009, S.13). Dem Drang nach Autonomie wird Raum gegeben, indem die Teilnehmer, in ihrer Selbstbestimmung gefördert und unterstützt, selbstverantwortliches und eigeninitiatives Verhalten einüben und erproben können – z.B. indem sie selbst kleine Beiträge entwickeln.

„Im Tanzworkshop des SST ließ ich unsere Teilnehmer/innen selbst kleine Szene entwickeln. Auf Grundlage eines Assoziationsfeldes zum Thema Freundschaft erarbeiteten sie in Dreier-Gruppen eine Choreografie, wobei jeder zwei Bewegungen beitragen sollte, die nach dem Montage-Prinzip zusammengefügt wurden. Unser Jüngster fand die Szene, die er zusammen mit den älteren Teilnehmerinnen entwickelt hat, „richtig geil“ – unsere ästhetischen Standards waren dabei unerheblich. Die Kinder waren stolz und überzeugt von ihrer Leistung. Am Ende des Tages betonten sie, dass ihnen die eigenen Szenen bisher am meisten Spaß gemacht hatten. Für die Aufführung feilten wir nur an der Präzision, dem Timing und der Gesamtkonstellation dieser Sequenzen um den Kindern ihre Eigenkreation nicht zu zerstören.“ (Ik 2015)

Im Rahmen von Leitfragen, Aufgabenstellungen und Übungen können die Teilnehmerinnen ihre eigenen Vorstellungen, Ideen und Interessen formulieren, Entscheidungen treffen, ihre Meinung äußern und verhandeln, Verantwortung übernehmen, mitdenken – sich als selbstwirksam erleben<sup>11</sup>. Dafür bietet es sich an „von Anfang an auf die Selbsttätigkeit von kleinen und größeren Gruppen innerhalb des Gesamtprozesses zu setzen“ (Kurzenberger 2012, S. 103). Die Spielleiterin hat letztendlich die Aufgabe, den Creaplex in die Autonomie zu überführen damit die Teilnehmer eigenständig in der Lage sind, eine Theateraufführung zu gestalten. Im

---

<sup>11</sup> Auch das Verständnis von ästhetischer Bildung beinhaltet den Gedanken der freien Selbstbestimmung des Menschen und wird als „Auseinandersetzung des Subjekts mit sich selbst im Medium der Kunst des Theaters verstanden“ (Hentschel 2012, S.64).

Prinzip arbeitet sie „im Dialog mit allen nicht nur am gemeinsamen szenischen Ergebnis, sondern auch an ihrer Abschaffung im gelungenen (...) Prozess“ (ebd., S.103).

Je komplexer das Thema ist, desto mehr Autonomie wird benötigt und desto stärkere Interdependenzen ergeben sich zwischen den Teilnehmern, z.B. bei einer Stückentwicklung (vgl. Sonnenburg 2007, S.144). Die Interdependenz gibt an, inwieweit die Teilnehmer voneinander abhängen, um das Thema zu handhaben und bezieht sich vor allem auf die Informationsressourcen. Sie entsteht, wenn die Beteiligten unterschiedliches Wissen haben und es für ihre Informationsmitteilung benutzen. Bei einer zu starken Homogenität gehen die Teilnehmer davon aus, dass jeder für sich eine Lösung entwickeln kann (vgl. ebd., S.143f).

### **5.2.5 Die Zusammensetzung der Teilnehmer**

Heterogenität hat prinzipiell einen positiven Einfluss auf die Entfaltung von Kreativität: Heterogen zusammengesetzte Kooperationen zeichnen sich durch größere Perspektivenvielfalt aus, die u.a. Multisoziationen fördert und zu einer erhöhten quantitativen und qualitativen Ideenproduktion führt (vgl. Sonnenburg 2007, S.146). „The great advantage of a highly diverse group over an individual is that even if individual members are still thinking within the boundaries of their own experience, collectively they will have numerous perspectives and those perspectives can combine in wonderfully novel and useful ways“ (Leonard/Swap 1999, S.21). In homogenen Konstellationen überschneidet sich die Wissensbasis unverhältnismäßig stark und die Wahrscheinlichkeit für einzigartige Lösungsvorschläge nimmt ab.

„Nehmen wir an, Sie beginnen mit der Arbeit an der schwierigsten und kompliziertesten Rollengestalt – Shakespeares Hamlet. Womit ist diese Gestalt vergleichbar? Mit einem riesigen Berg. Um die in ihm liegenden Schätze ermessen zu können, muß man die Edelmetall-, Edelstein-, Marmor- und Kohlevorkommen erforschen, die Zusammensetzung der Mineralquellen feststellen, und man muß auch die landschaftlichen Schönheiten in Betracht ziehen. Diese Aufgabe kann ein Mensch nicht allein vollbringen. Er braucht die Hilfe anderer“ (Stanislawski 2002, S.290).

„Wo der eine konzeptionell zu denken und zu argumentieren versteht, vermag die andere ihrem Körper besonderen Ausdruck zu verleihen. Eine Dritte bringt ihre außerordentliche Musikalität ins Spiel ein, während sich der Vierte als dessen optimaler Zuschauer und Wirkungsbeobachter erweist“ (Kurzenberger 2012, S.101). Jedoch: Die Eigenschaften und Fähigkeiten des Creaplexes sind nicht deckungsgleich mit der Summe der Eigenschaften und Fähigkeiten der einzelnen Personen. Entscheidend für die Kooperative Kreativität ist nicht die Addition bestimmter kreativitätsförderlicher Merkmale, sondern der kooperative Merkmalemix, die

Beziehungen und die interpersonale Mischung, die sich während des Prozesses bilden (vgl. Sonnenburg 2007, S.145). Die Zusammenarbeit herausragender Persönlichkeiten ist noch kein Garant für eine außerordentliche Entfaltung von Kreativität.

„Francesca Habsburg lädt regelmäßig bedeutende Wissenschaftler und Künstler auf [das Segelboot] „Dardanella“ ein. Sie sollen ins Gespräch kommen, Projekte starten, auf das Sterben der Ozeane aufmerksam machen, (...). Nach ein paar Tagen frage ich mich, warum keine Gruppendynamik entsteht. Warum alle so angepasst und weich gespült sind, keine wahre Diskussion möglich ist, warum man an Menschen abgleitet wie an einer glatten Wand, darüber leise verzweifelt“ (Stephan 2014, S. 40).<sup>12</sup>

Eine optimale Merkmalskombination gibt es nicht, dennoch ist z.B. eine Mischung aus Erfahrung und Flexibilität wichtig, um komplexe Probleme wahrnehmen und die Sinnhaftigkeit einer Lösung einschätzen zu können. Momentan gemachte, erinnerte, beobachtete und imaginierte Erfahrungen, sind nicht nur „Nährboden und Material der Phantasie“ (Rellstab 2003, S.37). Auch unterschiedliche Theatererfahrungen und Theaterkompetenzen spielen eine Rolle, die anzuerkennen und zu nutzen sind (Kurzenberger 2012, S.102). Wenn wir jahrelang in unser Wissen über eine Domäne investiert haben, tendieren wir aber häufig zu Inflexibilität und festem Glauben an die eigenen Kenntnisse. Damit verhindern wir auch das Finden und Entwickeln neuer Ideen. Flexibilität stellt deshalb eine wichtige Fähigkeit für verschiedenartiges Denken dar. Die heterogene Teilnehmerzusammensetzung im Creaplex bietet die Chance, über mehrere Mitglieder beide Fähigkeiten gleichrangig einzubringen (Sonnenburg 2007, S.57).

Aber ist wirklich jede Form der Heterogenität geeignet? Während nicht direkt beobachtbare Unterschiede wie Bildung, Werte, sozioökonomischer Hintergrund, Fähigkeiten oder Persönlichkeit, förderlich für die Kooperative Kreativität sind, können offensichtlich-sichtbare Unterschiede (Sprache, Geschlecht, ethnischer Hintergrund, Alter) hemmend wirken. Gerade in der Anfangsphase üben sie häufig einen negativen Effekt in Form von Vorurteilen, Missverständnissen und Beziehungskonflikten aus und behindern die Bildung von Kohäsion und Zufriedenheit. Falls es den Teilnehmern aber gelingt, ihre Vorurteile und Stereotypen zu invisibilisieren oder gar abzubauen, können gerade die offensichtlich-sichtbaren Unterschiede ein Gewinn sein und zur Steigerung kooperativer Kreativität beitragen (vgl. ebd., S.147).

„Vor sechs Jahren beschloss die Berliner Senioren-Theatergruppe "Graue Zellen", türkische Mitspieler für ein sechswöchiges Projekt aufzunehmen. Sprachbarrieren und Berührungängste erschwerten den Start, aber am Ende überwogen die Gemeinsamkeiten. So sind aus sechs Wochen mittlerweile sechs Jahre geworden - und aus den grauen die "Bunten Zellen". "Kinder waren wir doch alle", singen die Schauspieler

---

<sup>12</sup> Anhand des Kooperativen Kreativitätsmodells lässt sich übrigens sehr gut nachvollziehen, warum in dem beschriebenen Projekt kein „Schöpfungsfunke“ aufkommen wollte.

auf der Bühne, erst auf Deutsch, dann auf Türkisch, "alles war auf einmal anders, doch so anders wieder nicht." Sie halten sich an den Händen. Die Klänge des Akkordeons und der Saz', einer türkischen Langhalslaute, begleiten den Gesang. Dann erlischt das Scheinwerferlicht. Das Publikum klatscht begeistert." (Protz 2011)

„Theaterpädagogische Projekte (...) sind in der Zusammensetzung der Mitspieler oft einmalig“ (Kurzenberger 2012, S.100). In dieser beispiellosen Möglichkeit steckt, z.B. in Bezug auf inklusive, alters- und zielgruppenübergreifende Projekte, noch enorm viel Potential. Die Mitglieder sollten zwar unterschiedliche Talente und Perspektiven, in Bezug auf Kommunikation und Koordination jedoch eine gewisse Homogenität mitbringen.

Dissens ist ein zwangsläufiges Resultat aus verschiedenen Perspektiven. Doch solange er sich am Thema festmacht und nicht in einen Beziehungskonflikt mündet, hat er eine unterstützende und befreiende Wirkung auf kooperative Kreativität (Sonnenburg 2007, S.146). Um die Wertschätzung unterschiedlicher Perspektiven und Einflüsse zu etablieren, bietet sich eine praxisnahe Auswertung von Improvisationen und Beschreibungen szenischer Abläufe im Probenprozess an – die formale Gleichheit des Theatervorgangs dient dazu, Ungleichheit zuzulassen bzw. zu fördern: „Dabei kommt nicht nur die gemeinsame Orientierung an der Darstellungsaufgabe (...) zum Zuge, sondern werden oft auch ganz unterschiedliche Wahrnehmungen und Vorstellungen vom szenischen Produkt sichtbar. Diese Wahrnehmungsunterschiede der Projektteilnehmer sind ebenso produktives Kapital wie Störfaktoren des kollektiven Prozesses“ (Kurzenberger 2009, S.101).

Sollen Dialogorientierung, offene Kommunikation, aktive Teilnahme und Chancengleichheit aller Kommunikanten aufrechterhalten werden, ergibt sich fast zwangsläufig eine Beschränkung der Teilnehmerzahl im Creaplex. Als förderlich für kooperative Kreativität hat sich eine Teilnehmerzahl von bis zu acht Kommunikanten herauskristallisiert (vgl. Sonnenburg 2007, S.149). Größere Kooperationen verlangen einen erhöhten Koordinationsaufwand, der sich u.a. in einem stark rollen- und normformalisierten Prozess äußert. Mit steigender Teilnehmerzahl verringern sich die gleichberechtigten Handlungschancen der Beteiligten, was wiederum zu Motivationsverlusten, weniger Kooperationsbereitschaft, Passivität und Mitläufereffekten beiträgt (vgl., ebd. S.149).

Um Passivität oder gar Abwanderung entgegenzuwirken, sollte sich der Creaplex gegenüber der Individualität der Teilnehmer sensibel verhalten. „Wichtig für alle Beteiligten ist das zu entwickelnde Bewusstsein, dass der konstruktive Akt des gemeinsamen Darstellens im Mittelpunkt steht, dass darstellerische Egomanie zwar

eine wichtige Treibkraft (...) sein kann, aber auch immer der Reflexion und Selbstkritik bedarf“ (Kurzenberger 2012, S.102). Wenn Mitglieder die Gruppe verlassen oder Neulinge hinzustoßen, verändern sich die Beziehungsstrukturen sowie die Wissens- und Fähigkeitenbasis, was sich sowohl positiv als auch negativ auf die Kooperative Kreativität auswirken kann. Eine zu starke Personenerweiterung führt allerdings gewiss zu einer zunehmenden Standardisierung, ein übertriebener Personenaustausch zu einem Wegbrechen der Kohäsion, Brüchen in der Systemgeschichte und im Extremfall zum Kollaps des Themas (vgl. Sonnenburg 2007, S.150).

### **5.2.6 Umweltfaktoren: Rahmenbedingungen und Ressourcen**

In der Regel sind Creaplexe in größere soziale Systeme eingebunden und stehen in wechselseitiger Beziehung zu ihrer Umwelt. Indem sie Aufgabenstellungen vorgeben oder bestimmte Erwartungen an die zu erbringende Leistung knüpfen, beeinflussen sie maßgeblich die Kreativität des Creaplexes (vgl. ebd., S.54). Einflüsse durch die Umwelt können sowohl stimulierende als auch hemmende Wirkung hervorrufen.

„Den Schülerinnen und Schülern der 8. Klasse wurde von Theaterpädagogen (...) in einem dreitägigen Workshop mit theatralen Mitteln auf spielerische und performative Art das Werk Martin Bubers vermittelt. Im Zentrum stand dabei das Werk „Ich und Du“ (...). Das Ergebnis der inhaltlichen und künstlerischen Auseinandersetzung (...) mit Martin Buber soll in einer Werkschau der Jugendlichen präsentiert und zum Gegenstand aktueller Martin Buber-Vermittlung werden. Bürgermeister Dr. Gerner wird die Begrüßung sowie die Verleihung von Teilnehmerurkunden an die Schüler im Anschluss an die Präsentation vornehmen.“ (heidelberg.de 2015) – Der beteiligte Theaterpädagoge berichtete von extremen Blockaden, die von Anfang an in der Gruppe auftraten, nur ein paar Teilnehmerinnen wollten gerne eine Aufführung machen. Erst als ein Großteil der zur Teilnahme verpflichteten Schüler die Gruppe verließ, konnte wieder an eine Aufführung gedacht werden. (Ik 2015)

Darüber hinaus hat jedes Mitglied soziale Kontakte außerhalb des Creaplexes, über welche Informationen, aber auch Unterstützung sowie andere Fähigkeiten und Ressourcen eingebracht werden (vgl. Sonnenburg 2007, S.54).

Das immaterielle und materielle Gefüge respektive die „Soft- und Hardware“ des Platzes „Theaterpädagogik“ stellen den Nährboden für den Aufbau von theaterpädagogischen Creaplexen dar und sind als Rahmenbedingungen zu betrachten. Dazu gehören die basalen Wissensparadigmen, Grundprämissen und Werte sowie die technisch-mediale Ausstattung (vgl. ebd., S. 151). „Die Entwicklung kreativitätsförderlicher Rahmenbedingungen ist eine langfristige und permanente Aufgabe. Ihre Impulse wirken sich auf entstehende Creaplexe und deren Prozessverläufe eher grundsätzlich und dauerhaft aus“ (ebd. S.151f).

Bei Ressourcen handelt es sich um direkte Faktoren, die einem Creaplex entweder auf Abruf zur Verfügung stehen oder die aktiv auf den Prozessverlauf einwirken. Sie haben

eine Art von fortlaufendem „Assistenzeffekt“ und können einen Creaplex in seiner Leistungskraft stärken. Dazu gehören z.B. ausreichende Wissensbasis, prozessfördernde Fortbildungsmaßnahmen der Teilnehmer, materielle und sozioemotionale Unterstützung, aber auch Räume, Geld oder technische Ausrüstung und die Beratung durch Experten und Mediatoren (vgl. ebd.).

Zu den Ressourcen zählt meines Erachtens damit auch die Spielleitung selbst: Sie stellt dem Creaplex ihre Methodenvielfalt, ihr künstlerisches Wissen, ihre Musiksammlung, ihre Materialien, ihr Textverständnis, ihr technisches Know-How, ihr Netzwerk und vieles mehr permanent zur Verfügung. „Eine Spielleitung, die selbst ein Kleinkollektiv sein kann, hat das Kunststück zu leisten, Spieler und Spielmaterial, szenische Aufgabe und ihre Auswertung nicht nur zu planen und zu organisieren, sondern auch fortwährend zu inspirieren. Das kann durch neue szenische Vorschläge, aber auch durch genaue Beschreibungen und Kritik, des szenisch Erreichten geschehen“ (Kurzenberger 2012, S.103). Die Impulse der Ressourcen und Rahmenbedingungen können sowohl stärkend als auch hemmend auf den Creaplex-Prozess einwirken.

## **6. Die Reflexion von Kreativität als Situationsphänomen**

„Künstlerische Arbeitsprozesse, die damit verbundenen Erfahrungen und die dabei entstehenden Produkte – auch im pädagogischen Zusammenhang – sind einmalig und unvergleichlich“ (Hentschel 2007, S.6).

Woran genau können wir nachvollziehen, ob sich Kooperative Kreativität entfaltet? Kreativität ist durch seine Situations- und Aktionsgebundenheit charakterisiert, als Interpretationskonstrukt erfassbar, und von daher in Bewusstseins- oder Kommunikationsprozessen reflektierbar (vgl. Sonnenburg 2007, S.87). Erkennen kann man Kreativität in bestimmten Situationen, nämlich dann, wenn sie sich in sinnlich erfahrbare Ergebnisse ausgeformt hat (vgl. ebd., S.81) – in Szenen, die uns berühren, Momenten, die uns zum Lachen bringen, treffenden Textstellen, eindrucksvollen Bewegungen, überraschenden Wendungen und verzaubernden Bildern. Kreativität stellt in ihrer Totalität keine Produkteigenschaft dar, sondern sie hinterlässt eine Spur, in „kreativitätsimprägnierten“ Prozesszwischenergebnissen (vgl. ebd., S.80f). Die Annäherung erfolgt über eine Art „Erspüren“: Unsere Teilnehmerinnen müssen also gute „Fährtenleser“ sein bzw. werden, um Aussagen über Kreativität treffen zu können (vgl. ebd., S.80). Was als „kreativ“ wahrgenommen wird, hängt natürlich auch vom soziokulturellen Kontext ab und dem persönlichen Erfahrungsschatz mit Kreativität ab.

„Mit Hilfe von psychischer oder kommunikativer Reflexion gelingt es Menschen, das Werden der Kreativität reflexiv einzufrieren“ (ebd., S.80). Die interpretative Beschäftigung mit Kreativität kann bewusst stattfinden, sie setzt sich aber auch unbemerkt und unbeobachtet frei. Da es nicht ratsam ist, die Ideengenerierung als Akteurin während des Geschehens zu bewerten (siehe Kapitel 5.1.4), ist die Einführung einer Zuschauerperspektive essentiell. Durch das Beobachten des Bühnengeschehens werden die Teilnehmerinnen in theaterpädagogischen Creaplexen angeregt, selbst in die „Expertenrolle“ zu schlüpfen und nach Abschluss der Situationsaktion die aktuelle Situation auf ihre Kreativität hin zu bewerten.

„Das ist doch voll langweilig für die Zuschauer“, jammert Nico, als wir eine neue Übung machen. Die Kinder sollen nacheinander die Diagonale laufen, in der Mitte stehen bleiben und eine Aktion mit der Zeitung machen. Es läuft eine unterstützende Musik und die Kinder haben sichtlich Spaß dabei, die Zeitung im Takt zu verfremden und zu dekonstruieren. Da die Kinder wissen, dass am Freitag die Vorstellung stattfindet, überprüfen sie jede Aktion auf ihren vermeintlichen Schauwert hin. Wir können noch so oft versichern, dass das von außen super und sicher nicht langweilig wirkt – die Kinder denken, was ihnen Spaß macht, ist „als Theaterstück“ uninteressant. Am Nachmittag führen wir das Zuschauerquadrat ein. Mit Krepp-Papier abgeklebt gibt es vor der Probebühne ein Vier-Eck, in das sich immer ein Kind setzen kann. Nico ist der erste, der die Aktion von außen beobachten darf. Er schaut gebannt zu. „Und wie wirkt es jetzt auf dich, wenn du von außen drauf guckst, Nico? Wirkt es langweilig?“ – „Es sieht toll aus“ lacht er und stürzt sich wieder ins Geschehen.“ (Ik 2015)

Theaterpädagogische Inszenierungen sind „darauf angewiesen aufzunehmen, was aus der Gruppe kommt, von dort aus weiterzugehen, zu strukturieren, auszudeuten, zuzuspitzen“ (Hilliger 2006, S.42). Die Reflexion der Kreativitätsspur spielt für den weiteren Prozessverlauf eine entscheidende Rolle. Beispielsweise kann in Form von Blitzlichtfeedbacks über das Gesehene, z.B. die Präsentation von Kleingruppen, ein Bewusstsein für die Kreativitätsspur angeregt werden. Was war neu? Was hat dich beeindruckt? Gab es Momente, die dich überrascht haben? Was fandest du nicht so spannend? „Wer Kreativität nicht thematisiert, kann sie nicht bewusst beeinflussen, steuern oder fördern“ (Sonnenburg 2007, S. 80). Durch die eigene und externe Einschätzung der Kreativität lassen sich Rückschlüsse für den weiteren Verlauf ableiten. Die Akteure müssen entscheiden, ob sich ein Prototyp konkretisieren lässt, und überlegen, was zu unternehmen ist, um die Kreativität zu steigern und einen Prototyp zu schaffen (ebd., S.81).

Falls sich noch keine Prozesszwischenergebnisse herausgebildet haben, ist die Reflexion der Kreativität äußerst schwierig. Den Akteuren fehlt ein direkter Bezugspunkt: Sie müssen auf das Problem, die Personen (entweder sich selbst oder andere), den Prozessverlauf, den Platz und (soweit möglich) ihre Wechselwirkungen reflexiv zurückgreifen (vgl. ebd.). Der Weg zu einer angestrebten Aufführung, sollte sich deshalb stets durch Ergebnisoffenheit auszeichnen (vgl. Hilliger 2006, S.11).

## 7. Fazit

Kreativität ist kein Zufall. Das Modell der Kooperativen Kreativität bietet einen operativen Rahmen, den wir auf die Gegebenheiten unserer theaterpädagogischen Projekte übertragen können, um zu überprüfen, wo die Entfaltung von Kooperativer Kreativität gehemmt wird und Verhinderungen zu vermeiden. Vor allem wenn es darum geht, eine Aufführung auf die Beine zu stellen. Sind alle Promotoren gegeben? Sind der Platz und die Personen klar? Kristallisiert sich ein Prototyp heraus? Findet eine offene Kommunikation statt? Wird die Problemstellung von allen akzeptiert? Desweiteren können die Impulse der Systemfaktoren Normen, Rollen, Autonomie, Arbeitsklima etc. auf den Kommunikationsprozess nachvollzogen werden um festzustellen, inwiefern es Nachholbedarf gibt. Ist es möglich die Interdependenz zu steigern? Findet ein produktiver, sich am Thema orientierender Wettbewerb unter den Teilnehmern statt? So können auch die Rahmenbedingungen überprüft werden: Gibt es noch Ressourcen, die aktiviert werden können?

Es wurde gezeigt, dass Kooperative Kreativität als Situationsphänomen nur indirekt beeinflussbar ist. Die Spontanität ihrer Entfaltung kann man nicht einüben. Das Scheitern ist immanent. Der Creaplex kann und muss immer Scheitern können, denn Ergebnisdruck hemmt die Entfaltung von Kooperativer Kreativität. Deshalb verlangt die Kooperative Kreativität von der Theaterpädagogik meines Erachtens auch eine forschende Herangehensweise, wie Peter Brook sie vorschlägt: Theater als offene Forschung zu betreiben, bei der sich immer wieder die Türen öffnen und das Publikum am Arbeitsprozess teilhaben kann. „Diese Verständnis schließt die Lebendigkeit des Moments der Präsentation mit ein, verdeutlicht den kommunikativen Akt der Aufführung und das Einwirken des anwesenden Publikums auf das Ereignis“ (Sack 2011, S.47).

Bis zu einem gewissen Grad befreit uns die Kooperative Kreativität auch von einem Kreativitätsdruck. Die Voraussetzungen in der theaterpädagogischen Praxis sind, wie die Praxisbeispiele zeigen, nicht immer so angelegt, dass sich Kooperative Kreativität vollständig entfalten kann. Ob das Theaterstück im soziokulturellen Kontext als „kreativ“ bezeichnet wird, lässt aber keine Rückschlüsse auf die Kreativität als raumzeitlich situiertes Phänomen zu, wie wir sie z.B. in den Proben erleben. Hier ist es entscheidend, ob wir immer wieder Momente erleben, in denen wir und unsere Teilnehmerinnen die Kreativität „spüren“ können. Die theaterpädagogischen Anliegen werden durch die Entwicklung von Proto-Prototypen bereits wirksam. Die Teilnehmer eignen sich notwendige Erfahrungen, wertvolle Verhaltensweisen und Kenntnisse für

zukünftige Creaplexe an und die drei Säulen der Theaterpädagogik Ästhetische und Persönliche Weiterentwicklung sowie Soziale Kompetenz werden optimal abgedeckt.

Den Creaplex in seinem wertvollen Streben nach Kooperativer Kreativität zu unterstützen, stellt für mich als Theaterpädagogin eine anzustrebende Orientierung dar. Denn mit der Entfaltung von Kooperativer Kreativität steigt nicht nur die Wahrscheinlichkeit eines kreativen Prototyps sondern auch die Freude und die Überzeugung der Beteiligten an ihrer Interaktion. Das vorgestellte Modell soll Mut geben, unseren Teilnehmerinnen die Beteiligung an Kreativer Kooperation bewusst zu ermöglichen.

Letztendlich kann das Bewusstsein für Kooperative Kreativität zur Stärkung des theaterpädagogischen Selbstverständnisses beitragen. Meines Erachtens bietet keine andere Pädagogik diesen konsequenten Zugang zur Beteiligung an Kooperativer Kreativität. Durch meine Kenntnisse über Kooperative Kreativität und welcher Kontext ihre Entfaltung ermöglicht, kann ich mich darüber hinaus in der Creaplex-Umwelt besser behaupten und abgrenzen – auf bestimmte Erwartungen weiß ich gewisse Forderungen zu stellen, bzw. auf höchst wahrscheinlich eintretende Entwicklungen unter bestimmten Gegebenheit, z.B. Zeitdruck oder hohe Teilnehmerzahl, kann ich hinweisen bzw. durch ein darauf abgestimmtes Konzept vorbereitet sein.

Und wie reagiere ich nun auf die Angst der Teilnehmer vor dem „kreativ sein müssen“?

„Ich frage sie: „Hast du schon einmal mit Freunden gekocht?“. „Ja, klar“, lautet die Antwort, „schon öfter.“ – „Stell dir vor, Theaterspielen wäre wie gemeinsam kochen. Ich lade dich und eine paar andere in meine Küche ein, wir entscheiden uns z.B. für eine Eigenkreation. Wir könnten auch nach einem Rezept vorgehen, aber das schmeckt auch eh jedes Mal anders. Sagen wir mal, wir einigen uns auf Pasta. Pasta mit Gemüse der Saison. Vielleicht müssen wir noch einkaufen gehen, damit wir alle Zutaten haben. Einer mag keine Auberginen, gut, dann lassen wir die Auberginen weg. Am Ende soll es ja allen schmecken. Das erfahren wir, weil wir uns währenddessen unterhalten, miteinander kommunizieren. Dann geht es an die Zubereitung. Jeder bekommt eine Aufgabe. Was kannst du besonders gut?“ – „Zwiebeln schneiden“ – „Ok, dann schneidest du die Zwiebeln. Die Zwiebeln kommen zusammen mit den anderen Zutaten in den Topf. Selbst wenn du noch nicht oft gekocht hast, ich bin erfahrene Köchin, stehe am Herd, sammle alle Zutaten ein und Sorge dafür, dass alles einigermaßen zusammenpasst. Damit das Essen auch schmeckt, wird alles eingeköchelt, gewürzt, abgeschmeckt. Und damit alle satt werden, gibt es auch noch Nudeln dazu, Salat, was zu trinken. War das schwierig?“ – „Was?“ – „Na das Zwiebel schneiden.“ – „Ne, warum?“ – „Das war dein Beitrag für unser Theatergericht an diesem Abend. Wenn wir uns Woche für Woche zum Kochen treffen, bin ich mir sicher, dass du am Ende nicht mehr nur Zwiebel schneiden wirst.“ (Ik 2015)

Diese Metapher vom gemeinsamen Kochen soll zum Abschluss den Gedanken öffnen, Kooperative Kreativität als eine Einladung zu verstehen. Jeder Mensch ist ein Künstler – wenn man ihm Möglichkeiten gibt, an Kunst teilzuhaben.

## 8. Literaturverzeichnis

- Burow, O.-A.** (1999). *Die Individualisierungsfalle. Kreativität gibt es nur im Plural*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Csikszentmihalyi, M., & Sawyer, K.** (1995). *Creative Insight: The Social Dimension of a Solitary Moment*. In R. Sternberg, & J. Davidson, *The Nature of Insight* (S. 329-363). Cambridge.
- Csikszentmihalyi, M.** (2014). *Flow: Das Geheimnis des Glücks*. 17. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dorothea, H.** (2006). *Theaterpädagogische Inszenierung: Beispiele - Reflexionen - Analysen*. Uckerland: Schibri.
- Eberhardt, D.** (2005). *Theaterpädagogik in der Pflege: Pflegekompetenz durch Theaterarbeit entwickeln*. Stuttgart, New York: Georg Thieme Verlag.
- Ekvall, G.** (1997). *Organizational Conditions an Levels of Creativity*. In: *Creativity an Innovation Management*, 6 (4) , S. 195-205.
- Goffman, E.** (1998). *Wir alle spielen Theater: Die Selbstdarstellung im Alltag*. 7. Auflage. München: Piper.
- Hentig von, H.** (1999). *Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff*. München: Carl Hanser Verlag.
- Hentschel, U.** (2007). *Ästhetische Bildung im Spiegel empirischer Forschung. Brauchen wir eine Kultur-PISA? Wozu das Theater?* Hamburg: Bundesverband Theater in Schulen und dem LI Lehrerfortbildung HH.
- Hentschel, U.** (2005). *Das so genannte Reale. Realitätsspiele im Theater und in der Theaterpädagogik*. In W. Sting, & G. Klein, *Performance. Positionen zur zeitgenössischen Kunst* (S. 131-146). Bielefeld: Transcript.
- Hentschel, U.** (2012). *Theaterspielen als ästhetische Bildung*. In C. S. Nix, *Lektionen 5. Theaterpädagogik* (S. 64-71). Berlin: Theater der Zeit.
- Hilliger, D.** (2006). *Theaterpädagogische Inszenierung. Beispiele - Reflexionen - Analysen*. Schibri: Uckerland.
- Hippe, L.** (2011). *Und was kommt jetzt*. Weinheim: Deutscher Theaterverlag.
- Hippe, L., & Hippe, E.** (2011). *Theater Direkt - Das Theater der Zuschauer. Ein Beitrag zu kollektiven Kreativität*. Weinheim: Deutscher Theaterverlag.
- Hoffmann, S.** (2009). *Theater für Zweijährige? Warum nicht! Über das Erleben von Kunst*. In G. dan Droste, *Theater von Anfang an! Bildung, Kunst und frühe Kindheit* (S. 59-67). Bielefeld: Transcript.
- Hoffmann, T.** (2008). *Humor im Theater mit Fremdsprachenstudenten oder: warum gerade Komödie*. In H. Tina, M.-C. Lercher, A. Mideeke, & K. Tittel, *Humor: Grenzüberschreitende Spielarten eines kulturellen Phänomens* (S. 205-214). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Hofmann, F. L.** (2015). *Theaterpädagogisches Schauspieltraining. Ein Versuch*. Bielefeld: transcript.
- Jehn, K. A.** (1997). *A Qualitative Analysis of Conflict Types and Dimensions in Organizational Groups*, 42 (3). In: *Administrative Science Quarterly*, S. 530-557.
- Jenisch, J.** (1996). *Ich selbst als ein anderer. Der Darsteller und das Darstellen. Grundbegriffe für Praxis und Pädagogik*. Berlin: Henschel.
- Kieserling, A.** (1999). *Kommunikation unter Anwesenden: Studien über Interaktionssysteme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kultusministerium** (2006). *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (16.11.2015). Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Darstellendes Spiel. abgerufen am 08.11.2015 in*  
[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2006/2006\\_11\\_16-EPA-darstellendes-Spiel.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_11_16-EPA-darstellendes-Spiel.pdf). (S.1-46).
- Koestler, A.** (1966). *Der göttliche Funke: Der schöpferische Akt in Kunst und Wissenschaft*. . Bern: Scherz.

- Kurzenberger, H.** (2012). *Der kollektive Prozess der Theaterpädagogik*. In C. Nix, D. Sachser, & M. Streisand, *Lektionen 5. Theaterpädagogik* (S. 99-104). Berlin: Theater der Zeit.
- Kurzenberger, H.** (2009). *Der kollektive Prozess des Theaters: Chorkörper – Probengemeinschaften*. Bielefeld: transcript.
- Leonard, D., & Swap, W.** (2005). *When Sparks Fly*. Boston, Massachusetts: Harvard Business Scholl Press.
- Luhmann, N.** (1991). *Einfache Sozialsysteme*. In N. Luhmann, *Soziologische Aufklärung 2: Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft. 4. Auflage* (S. 21-38). Opladen: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, N.** (1993). *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie. 4. Auflage*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marquardt, P., & Jerg, S.** (2010). *Theaterspielen mit Kindern ab zwei Jahren*. Berlin: Cornelsen.
- Möcking, E.** (2009). *Darstellung und Reflexion kreativer Prozesse anhand psychologischer und theaterpädagogischer Betrachtungsweisen von Menschen mit Behinderung. Am Beispiel des Theater Howei. Seminararbeit*. Universität Hildesheim: Grin Verlag.
- Nijstad, B. A., & Paulus, P. B.** (2003). *Group Creativity: Innovation through Collaboration*. Oxford, New York [u.a.]: Oxford University Press.
- Omlor, R.** (2004). *Viel Theater ums Theater: Theaterpädagogik in der sozialen Arbeit unter besonderer Berücksichtigung des problemorientierten Rollenspiels. Diplomarbeit*. Fachhochschule Düsseldorf: Diplomica.
- Otto, G.** (1972). *Spiel und Theater als kreativer Prozess. Theaterpädagogische Grundlagen und Verfahren. Exemplarische Beispiele kreativer Theaterarbeit*.
- Plath, M.** (24. 10. 2015) Zur Geschichte von Ali Brown. In [www.maikeplath.de](http://www.maikeplath.de). Abgerufen am 06.11.2015 von [www.maikeplath.de/blog](http://www.maikeplath.de/blog)
- Protz, T.** (5. 10. 2011). Das Theater der deutsch-türkischen Erfahrungen. In [www.erfahrung-ist-zukunft.de](http://www.erfahrung-ist-zukunft.de). Abgerufen am 6. 11. 2015 von <http://www.erfahrung-ist-zukunft.de/SharedDocs/Erfahrungsberichte/20111005-theater-der-deutsch-tuerkischen-erfahrungen.html?nn=570590>
- Rechenberg-Winter, P., & Haußmann, R.** (2015). *Arbeitsbuch Kreatives und biografisches Schreiben: Gruppen leiten*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rellstab, F.** (2003). *Grundlagen. Neues zu Theorie und Praxis. Handbuch Theaterspielen Band 1. Nachdruck*. Wädenswil: Stutz Druck.
- Rickards, T., & Moger, S.** (1999). *Handbook for Creative Team Leaders*. Aldershot: Gower Press.
- Ritter, C.** (2013). *Darstellendes Spiel und ästhetische Bildung: Eine empirische Studie zur Theaterarbeit in der Grundschule. Reihe Studium und Forschung (23)*. Kassel: Kassel University Press.
- Sachser, D.** (2009). *Theaterspielflow*. Berlin: Alexander Verlag.
- Sack, M.** (2011). *Spielend denken. Theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie des Probens*. Bielefeld: Transcript.
- Sawyer, K. R.** (2003). *Group Creativity. Music, Theater, Collaboration*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sonnenburg, S.** (2007). *Kooperative Kreativität: theoretische Basisentwürfe und organisationale Erfolgsfaktoren*. Wiesbaden: Deutscher Univ.-Verlag.
- Stanislawski, K. S.** (2002). *Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst. Band 1. 6. Auflage*. Berlin: Henschel.
- Stephan, C.** (24. Oktober 2014). *Die Über-Kreuz-Fahrt*. Süddeutsche Zeitung Magazin (43), S. 38-44.
- Sting, W.** (1997). *Theaterpädagogik ist eine Kunst*. In: *Korrespondenzen: Zeitschrift für Theaterpädagogik* (28), S. 25-28.

- Koopmans, V.** (2015). *Das theaterpädagogische Konzept des TPZ-Ruhr*. In [www.tpz-ruhr.de](http://www.tpz-ruhr.de). Abgerufen am 31. 10 2015 von <http://www.tpz-ruhr.de/%C3%BCber-uns/theaterp%C3%A4dagogisches-konzept/>
- Taggar, S.** (2002). Individual Creativity and Group Ability to Utilize Individual Creative Resources : A Multilevel Model. *Academy of Management Journal*, 45 (2) , S. 315-330.
- Taube, B.** (2009). *Kunst und Kreativität von Anfang an*. In v. Droste, & Gabi, *Theater von Anfang an: Bildung, Kunst und frühe Kindheit*. Bielefeld: Transcript.
- Theunissen, G., & Grosswendt, U.** (2006). *Kreativität von Menschen mit geistigen und mehrfachen Behinderungen. Grundlagen, ästhetische Praxis, Theaterarbeit, Kunst- und Musiktherapie*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Tuckman, B. W.** (1965). *Developmental Sequence in Small Groups*, 63 (6). In: *Psychological Bulletin* , S. 384-399.
- Wallas, G.** (1926). *The Art of Thought*. New York: Harcourt, Brace and Company.
- Weinert, F. E.** (1991). *Der aktuelle Stand der psychologischen Kreativitätsforschung*. In H. Albach, *Innovation und Erziehung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Weintz, J.** (1998). *Theaterpädagogik und Schauspielkunst: Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit*. Butzbach-Griedel.
- Wiese, H. J., Günther, M., & Ruping, B.** (2006). *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit. Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik I*. Berlin: Schibri.

Sonstige Quellen Erfahrungsberichte:

[www.echtesttheater.de](http://www.echtesttheater.de)

<https://theaterprobe.wordpress.com/2015/02/>

[http://www.heidelberg.de/hd,Lde/29\\_09\\_2015+Todestag+Martin+Buber.html](http://www.heidelberg.de/hd,Lde/29_09_2015+Todestag+Martin+Buber.html)

## Selbständigkeitserklärung

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.

Heidelberg, 09.11.2015



Lea Kaiser