

**Theaterpädagogische Akademie der Theaterwerkstatt Heidelberg**

**Teilzeitfortbildung zur Theaterpädagogin BuT®**

**„JETZT MACHEN WIR NOCH EIN BISSCHEN  
THEATERPÄDAGOGIK UND DANN FANGEN WIR  
AN“**

- **Profil und Stellenwert von Theaterpädagogik an Theatern -**

**Abschlussarbeit im Rahmen der Ausbildung zur Theaterpädagogin BuT®**

**vorgelegt von Nadine Velten, BF-9-1**

**eingereicht am 29.07.2013**

**an Wolfgang G. Schmidt (Ausbildungsleitung)**

 **theaterwerkstatt heidelberg**

„Das wichtigste im Leben und in der Arbeit ist,  
etwas zu werden, was man am Anfang nicht war.  
Wenn Sie ein Buch beginnen und wissen schon am Anfang,  
was Sie am Ende sagen werden,  
hätten Sie dann den Mut es zu schreiben?  
Was für das Schreiben gilt und für eine Liebesbeziehung,  
das gilt für das Leben überhaupt.  
Das Spiel ist lohnend weil wir nicht wissen,  
was am Ende dabei herauskommen wird.“

(Michel Foucault)

## Inhaltsverzeichnis

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1. Einleitung</b>   | <b>2</b>  |
| <b>2. Bestandsaufnahme</b>   | <b>4</b>  |
| 2.1 Zitate von Theatermachern, Teilnehmern und Personen meines persönlichen Umfelds                      | 4         |
| 2.2 Eine Befragung von Theatermachern am Theater Trier   | 6         |
| 2.3 Theaterpädagogik am Theater – Erster Überblick   | 6         |
| <b>3. Theaterpädagogik mit nichtprofessionellen Teilnehmern am Theater – Ein Profil</b>                  | <b>9</b>  |
| 3.2 Abgrenzungen der Theaterkunst mit Nichtprofessionellen von Theaterkunst mit Professionellen          | 9         |
| 3.2.1 Die Gewichtung von Kunstbezug, Subjektbezug und Sozialbezug  | 9         |
| 3.2.2 Strukturelle Unterschiede  | 12        |
| 3.2.3 Regie und Theaterpädagogik im Vergleich  | 14        |
| 3.3 Die Rolle der Pädagogik in der Theaterpädagogik  | 15        |
| 3.3.1 Das Misstrauen in die Pädagogik- Ein Einschub vorweg   | 16        |
| 3.3.2 Mittel und Zweck: Theater als Mittel zu pädagogischen Zwecken oder Pädagogik als Mittel zur Kunst? | 20        |
| 3.3.3 Herstellung von theatralen Wirklichkeiten  | 23        |
| <b>4. Zwischenfazit: Kompetenzen</b>   | <b>26</b> |
| <b>5. Chancen</b>  | <b>27</b> |
| 5.1 Tribalisierung am Theater  | 27        |
| 5.1 Beispiele von Tribalisierung am Theater  | 30        |
| <b>6. Fazit</b>  | <b>33</b> |
| <b>7. Wer bin ich also als Theaterpädagogin, und wenn ja, wie viele?</b>                                 | <b>35</b> |
| <b>8. Literatur</b>  | <b>36</b> |
| <b>ANHANG</b>  | <b>38</b> |

## 1. Einleitung

Zu Beginn meiner Ausbildung zur Theaterpädagogin/BUT an der Theaterwerkstatt Heidelberg las ich bei Felix Rellstab den Satz „Der Theaterpädagoge ist Schauspieler, Regisseur, Animator, Anreger, Berater, Lehrer, Spielleiter, Kursleiter, Organisator, Lektor, Dramaturg, Autor, Musiker, Choreograph, Bühnentechniker -kurz ein Allrounder“<sup>1</sup>. „Wow!“, dachte ich und nahm im dritten Jahr meiner Ausbildung voller Elan Projekte mit Gruppen am Stadttheater an, wo ich annahm, dass man um diese Kompetenzen wusste. Rellstab schien man aber hier nicht gelesen zu haben. Ich wurde von Teilnehmern einer studentischen Theatergruppe, der Bühne<sup>1</sup>, dafür gelobt, dass ich außer der theaterpädagogischen Arbeit auch bei der Inszenierung mitwirkte. Ich wiederum dachte, das gehöre dazu. Und was meinten die denn dann mit theaterpädagogischer Arbeit? Das Warming-up?

Dies führte dazu, dass ich mir Gedanken über den Begriff Theaterpädagogik machte, was andere, aber auch, was ich selbst eigentlich damit verband.

Offenbar gab und gibt es einige Missverständnisse und mich interessierte wo diese genau lagen. Ist es die Bezeichnung *Theaterpädagogik*“, die zu Verwirrung und ja, leider auch Belächeln führt? Ich begab mich auf eine Forschungsreise, die letztendlich Einfluss auf mein weiteres Arbeiten nahm.

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit den Sichtweisen, dem Profil und dem Stellenwert theaterpädagogischer Arbeit an Theatern auseinander. Die Vermutung ist, dass sich der Stellenwert durch ein Gemisch aus Unklarheit im Aufgabenprofil, einem allgemeinen Misstrauen in Pädagogik und durch die Strukturen am Theater zusammensetzt.

Ausgehend von meinen persönlichen Erfahrungen und Beobachtungen während der Leitung des Jugendclubs des Stadttheaters Trier und der Begleitung einer studentischen Theatergruppe, der Bühne<sup>1</sup>, die auch dem Stadttheater angehört, soll unter Hinzunahme von Literatur der gegenwärtige Stand der Theaterpädagogik an Theatern dargestellt werden. In Abgrenzung zur professionellen Theaterarbeit, soll ein Profil der theaterpädagogischen Arbeit mit nichtprofessionellen Teilnehmern erstellt werden, so dass die Aufgaben und die Arbeitsweise klarer benannt werden können. Ich sage bewusst Teilnehmer und nicht Schauspieler, da ich offen lassen möchte, ob diese schauspielerisch oder anderweitig am Produktionsprozess teilnehmen.

---

1 Rellstab, 2000, 44

In einem zweiten Schritt soll die Rolle der Pädagogik innerhalb Theaterpädagogik geklärt werden, hierbei erfolgen auch einige Überlegungen zum Misstrauen in die Pädagogik.

Nach dem Erstellen eines Anforderungsprofils geht es im Schlussteil um die Chancen, die dadurch gegeben sind und in der Sonderstellung der Disziplin stecken. Das hat einerseits Folgen für die theaterpädagogische Praxis und kann andererseits auch einen Strukturwandel innerhalb von Theatern bedeuten.

Eine Bemerkung noch am Rande. Der Einfachheit halber und um den Lesefluss nicht zu stören habe ich mich dazu entschieden die jeweils männliche Form von Bezeichnungen für Personen- oder Berufsgruppen zu verwenden, außer in Zitaten und wenn ich von mir selbst schreibe. Selbstverständlich ist die weibliche stets mit gemeint.

## **2. Bestandsaufnahme**

### **2.1 Zitate von Theatermachern, Teilnehmern und Personen meines persönlichen Umfelds**

Ausgangspunkt meiner Forschungsreise waren Zitate von Theatermachern, Teilnehmern und Personen meines persönlichen Umfelds, die ich irgendwann zu sammeln begann und die im Folgenden ausschnittsweise wiedergegeben werden. Die Namen wurden von mir geändert.

#### **Zitate von Theatermachern**

„Das ist Nadine Velten, sie macht jetzt hier die Theaterpädagogik, d.h. sie kann uns wunderbar für die Arbeit aufwärmen...“ (Alex, Regisseur).

„Wir wechseln uns wöchentlich mit Sprachtraining und Theaterpädagogik ab, bevor wir in die Szenen gehen“ (Alex, Regisseur).

„Cool, du kannst anscheinend auch inszenieren, nicht nur Theaterpädagogik“ (Alex, Regisseur).

„Jetzt machen wir noch ein bisschen Theaterpädagogik und dann fangen wir an“ (Alex, Regisseur).

„Wir können uns ja hier [beim Sprachtraining] auf den Einzelnen konzentrieren, das Kuschelige, das Gruppengedöns ist ja durch die Theaterpädagogik zum Glück schon abgedeckt“ (Angela, Schauspielerin).

„Wir müssen halt immer sehen, wo man uns braucht, einen klaren Auftrag haben wir ja nicht“ (Tina, Theaterpädagogin).

#### **Zitate von Teilnehmern (Jugendclub und Bühne 1, Theater Trier)**

„Wenn ich Pädagogik schon höre, könnt ich kotzen“ (Marvin, 18, Schüler).

„Ich traue mich nicht das zu machen, das löst bestimmt irgendwas aus“ (Sonja, 16, Schülerin).

„Ok, Nadine, jetzt mal ehrlich, was willst du wirklich von uns?“ (Olga, 19, Schülerin).

„Bestimmt müssen wir danach eine Präsentation darüber machen. Ich mache keine Präsentation, ok?!“ (Dennis, 16. Schüler).

„Wie jetzt, Spaß haben?!“ (Elena, 16, Schülerin).

„Ich dachte die Regie macht der Micha...?“ (Ansgar, 26, Student).

„Ich kann jetzt noch nicht proben, können wir nicht erst was Schönes mit Nadine machen?“ (Anuschka, 25, Studentin).

### **Zitate von Personen aus meinem persönlichen Umfeld**

„Theaterpädagogik- Ist das so was wie Familienaufstellung?“ (Julia, Pädagogin)

„Interessant. So für Behinderte oder Schwererziehbare, oder?“ (David, Zimmermann)

„Ist ja auch viel besser als normale Pädagogik, Theater spielen macht ja Spaß, dann merken die das gar nicht, wenn die erzogen werden. Und das ist ja auch gut fürs Selbstbewusstsein“ (Susanne, Germanistin).

„Da kann man bestimmt ganz viel machen“ (Silke, Pädagogin).

Die Zitate zeigen, dass viele eine nur vage Vorstellung über den Beruf des Theaterpädagogen haben. In den Zitaten der Theatermachern wird zumindest für mich überhaupt keine eindeutige Funktion deutlich. Es scheint irgendwas außerhalb des Probenprozesses zu sein.

Bei den Teilnehmerzitate drückt sich zum einen eine große Unsicherheit aus, zum anderen aber auch eine Zuweisung von Aufgabenbereichen außerhalb der Kunst, z.B. darf ich vor der eigentlichen Probenarbeit noch was Schönes mit den Teilnehmern machen, aber die Regie macht doch der Micha.

Von den Personen meines persönlichen Umfelds meinen zumindest einige eine Definition zu kennen. Irgendwas im Rahmen der Pädagogik, was aber besser ist und viel bewirken kann. Aha.

Das weiß ich aber besser.

Ich bin nämlich viel mehr als nur die, die die Warm-Ups macht. Und außerdem ist das doch kein Kuschelkurs hier, ich kann auch anders...!

Natürlich sollen die vor allem Spaß haben, aber es geht ja schließlich auch um ein vorzeigbares Ergebnis.

Und sie sollen was lernen. Der Prozess ist dabei nämlich ganz wichtig, wichtiger als das Ergebnis. Ist doch so, oder?

Aber auf keinen Fall soll die Kunst für die Pädagogik missbraucht werden, also was soll denn dann gelernt werden? Irgendwelche Schlüsselkompetenzen? Eben nicht.

Irgendwie aber schon. Zumindest nebenbei.

Verdammt nochmal, mir ist aber das Ergebnis schon wichtig!

Ich frag lieber nochmal nach.

## **2.2 Eine Befragung von Theatermachern**

Ausgehend von oben genannten und ähnlichen Zitaten entwickelte ich einen Fragebogen (siehe Anhang), der genauer spezifizieren sollte, wie theaterpädagogische Arbeit an Theatern wahrgenommen wird und gab diesen am Theater Trier in Papierform und per e-Mail in Umlauf. Angesprochen waren alle 200 Mitarbeiter, nicht nur die künstlerischen. Ihn auszufüllen dauerte circa. 10 Minuten.

Zu bemerken ist, dass dieser lediglich dazu dienen sollte einen vergleichbaren Eindruck mit gezielten Fragen zu gewinnen. Der Fragebogen wurde weder auf Reliabilität noch auf Validität geprüft und entspricht damit nicht den wissenschaftlichen Standards.

Die Ergebnisse sind schnell zusammengefasst: Es gibt nämlich keine.

Es kam trotz Anonymität kein einziger Fragebogen zurück. Ich kann über die Ursachen nur spekulieren, vermutlich eine Mischung aus Unwissen, Spam-Verdacht, Unsicherheit, Desinteresse, Vergessen und keine Zeit haben. Das Übliche eben, man kennt das ja von sich selbst.

Also doch die Experten fragen.

## **2.3 Theaterpädagogik am Theater – Erster Überblick**

Es ist erstaunlich wie viel Literatur es zum Thema *Theaterpädagogik - was ist das?* gibt, beachtet man, dass sie eine verhältnismäßig junge Disziplin ist. Fast entsteht der Eindruck als müssten sich auch die Experten um Kopf und Kragen reden, um ihre Arbeit zu erklären und zu rechtfertigen. Eine klare Definition scheitert aber an der Komplexität des theaterpädagogischen Profils und der Breite des Berufsfeldes. In den letzten zehn Jahren hat sich das kunst- und kulturpädagogische Feld der Theaterpädagogik so rasant entwickelt, dass man immer nur einen Teilaspekt erklären kann, vor allem weil sich Theaterpädagogik auf verschiedene didaktische Rahmen beziehen kann, je nach dem, ob sie an Theatern, Schulen, oder sozialen Einrichtungen



stattfindet. Eines wird jedoch immer wieder deutlich: Theaterpädagogik ist eine „Dazwischen-Disziplin“. Ulrike Hentschel siedelt Theaterpädagogik dem Wortsinn entsprechend in der Praxis *zwischen* Kunst und Pädagogik an und nennt das Dazwischen ästhetische Bildung<sup>2</sup>, Jürgen Weintz nennt es lieber ästhetische Erfahrung<sup>3</sup>, in beiden Fällen geht es aber um Vermittlung. Ute Pinkert fasst treffend zusammen, dass sich Theaterpädagogik an Theatern immer an Schnittstellen verorten lässt: „an den Schnittstellen *zwischen* Theaterkunst und Zuschaukunst, *zwischen* Theaterbetrieb und Schulbetrieb, *zwischen* Kunstdiskurs und theaterpädagogischem Fachdiskurs“<sup>4</sup>. Das oben genannte Zitat der Theaterpädagogin verwundert daher nicht. Ein Dazwischen schafft eben keinen klaren Auftrag. Oder doch? Und wenn ja, welchen?

Wie sieht es z.B. an den Theatern mit dem „Dazwischen“ aus? Die meisten Stadttheater haben eine klare Arbeitsteilung. Die theatrale Kommunikation gliedert sich in zwei Teilbereiche: Die künstlerische Produktion und die Vermittlung. Die Kunst ist autonom und kann wie Dirk Baeker es ausdrückt „gar nicht autonom und l’art pour l’art genug sein...“<sup>5</sup>. Diese Kunst attraktiv zu machen, die Zeichen zu übersetzen ist Aufgabe von anderen, zum Beispiel Theaterpädagogen. Im Zentrum dieser Theaterform steht die Theaterkunst selbst. Pinkert nennt diese Form avantgardeorientiert<sup>6</sup>. Was dem Theaterpädagogen, provokant formuliert, bleibt, ist die Alphabetisierung des Publikums, die zur *eigentlichen Hauptaufgabe* des Theaters wohl oder übel dazu kommen muss. Pinkert sieht diesen Aufgabenbereich, der vom künstlerischen Prozess losgelöst ist, vor allem in den Händen von Frauen und schreibt: „Als Expertinnen für Bildung befinden sich Theaterpädagoginnen außerhalb des höher bewerteten künstlerischen Betriebs und sind strukturell isoliert“<sup>7</sup>.

Pinkert sieht in dieser Isolierung die Gefahr der Verausgabung und Überforderung. Das scheint auch im Zitat der Theaterpädagogin durch, die immer da ist, wo man sie braucht, da sie keinen klaren Auftrag hat (siehe 2.1). Hinzu kommt, dass kulturelle

---

2 vgl.Hentschel, 2010, 27

3 Weintz, 2008, 111

4 Pinkert, 2011, 18

5 Baeker, 2005, 24

6 vgl. Pinkert, 2011, 18

7 vgl. Pinkert, 2011, 19

Bildung immer größer geschrieben wird und die Aufgaben dadurch nach außen hin umfangreicher werden. Intern scheint das aber noch nicht angekommen.

Ein unklares Bild zeigte sich auch beim Symposium an der Universität der Künste Berlin 2011, wo es um Theaterpädagogik an Theatern ging. Thomas Lang fasste dahingehend zusammen, dass kulturelle Bildung zwar angekommen sei, aber es gehe jetzt darum, sie zu fordern und vor allem differenzierter zu formen.<sup>8</sup>

Mit der steigenden Begeisterung für kulturelle Bildung drängt sich spätestens die Frage auf, ob hierdurch auch Chancen für Theaterpädagogen innerhalb des Theaters bestehen, nicht nur als Lückenfüller und Faktotum wahrgenommen zu werden. Dies wiederum würde bedeuten, dass sie entsprechenden zeitlichen, finanziellen und auch wörtlich gemeinten Raum für solche Arbeit bekommen müssten und eventuell künstlerische Unterstützung durch Spezialisten. Die zweite Frage, die sich daran anschließt ist, wie ein Theater unter solchen Umständen strukturiert sein muss.

Vage Vorstellungen über Theaterpädagogik, wie sie in den Zitaten vorkommen, ein unbeantworteter Fragebogen, haufenweise Literatur, die sich hauptsächlich über ein Dazwischen einig ist und oftmals streng hierarchische Strukturen an Stadttheatern, geben bisher allerdings ein ziemlich undeutliches Bild über die auch künstlerischen Aufgaben der Theaterpädagogen an Theatern. Verwunderlich ist daher nicht, dass der Stellenwert der Arbeit, so scheint es zumindest, weit unten anzusiedeln ist.

Im nächsten Schritt folgt daher eine Profilerstellung der produktionsorientierten theaterpädagogischen Arbeit, die sich aus meiner Praxiserfahrung und Erkenntnissen aus der Literatur ergibt. Dieses Profil betrachte ich als Grundlage für das konkrete praktische Arbeiten und des weiteren für den Stellenwert dieser Arbeit innerhalb des Theaters.

---

<sup>8</sup> Lang 2011, zitiert nach Köhler im Bericht zum Symposium zum Thema Theaterpädagogik an Theatern an der Universität der Künste Berlin 2011, 5

### **3 Theaterpädagogik mit nichtprofessionellen Teilnehmern an Theatern - Ein Profil**

Theaterpädagogische Arbeit am Theater umfasst sowohl den produktionsorientierten, als auch rezeptionsorientierten Bereich, z.B. im oben beschriebenen Sinn der Alphabetisierung der Zuschauer, dennoch beschränke ich mich hier auf ersteren. Das liegt darin begründet, dass meine eigenen Praxiserfahrungen sich auf Theaterkunst mit nichtprofessionellen Teilnehmern beziehen. Darüber hinaus sehe ich genau im Vergleich der künstlerischen Arbeit zwischen Professionellen und Nichtprofessionellen einen wichtigen Punkt und finde, dass von dieser Warte aus der Stellenwert der Theaterpädagogik an Theatern betrachtet werden muss.

#### **3.1 Abgrenzungen der Theaterkunst mit Nichtprofessionellen von Theaterkunst mit Professionellen**

##### **3.1.1 Die Gewichtung von Kunstbezug, Subjektbezug und Sozialbezug**

Hier soll es um die möglichen ästhetischen, psychischen und sozialen Wirkungen des Theaterspiels gehen, wie sie Weintz darstellt<sup>9</sup>. Dabei geht es im Endeffekt um die Gewichtung dieser drei Dimensionen bei der Arbeit mit professionellen im Kontrast zur Arbeit mit nichtprofessionellen Darstellern.

Kunstbezug meint die Aufgabe des Schauspielers das Ausgangsmaterial in eine Ausdrucksform zu bringen. Hierzu muss er Techniken anwenden wie Verdichtung, Verfremdung und Abstraktion. Ebenfalls Teil dieser Dimension ist der Zuschauer, der das Ausgedrückte für sich sinnvoll deuten muss<sup>10</sup>, denn Theatralität findet zwischen Produktion und Rezeption statt.

Dabei gibt es verschiedene Voraussetzungen<sup>11</sup>:

1. Es entsteht eine bilaterale Kommunikation, da Spieler und Publikum gleichzeitig vor Ort sind und aufeinander einwirken.

---

9 Weintz 2008, 133

10 Vgl. Weintz 2008, 173

11 Für eine ausführliche Darstellung des Kunstbezugs siehe Weintz 2008, 133ff

2. Produzenten und Rezipienten sind sich über den folgenlosen und fiktiven Als-Ob-Charakter einig, wodurch ein Doppelcharakter des Spiels möglich ist, das zwar von der Realität geprägt, ihr aber doch enthoben ist.
3. Der Doppelcharakter des Theaters fokussiert in der Doppelung des Schauspielers. Die sichtbare Form entsteht durch Identifikation mit der Figur und einer anschließenden demonstrativen Spielweise. Der Schauspieler ist dabei sowohl er selbst als auch ein anderer, wobei er die zwei Seiten zu einem dritten Zustand vereint, die Schechner als „nicht Nicht-Ich“<sup>12</sup>, Simhandl als „theatralisches Subjekt“<sup>13</sup> und Hentschel als Erfahrung des „Dazwischenstehens“<sup>14</sup> bezeichnet.
4. Theater erfordert eine spezifische Zeichensprache. Hierzu sind sinnlich-präsentative Symbole notwendig, wie Bewegungen, Töne oder Licht.
5. Theater greift auf heterogenes Zeichenmaterial zurück, das unterschiedlichen künstlerischen und kulturellen Zeichensystemen entstammt und in materieller Verwandtschaft zur Alltagswelt steht.

Die zweite Dimension ist die subjektive. Sie meint die Bereitschaft von Spielern und Zuschauern „zur Selbsterforschung, zum Aufspüren biographisch bedingter Erfahrungen, spezifischer körperlich-seelischer Eigenheiten, abweichender Selbstbilder sowie ungewohnter Ausdrucks- und Handlungsmöglichkeiten“<sup>15</sup>. Sie wird auch als quasi-therapeutische Dimension bezeichnet. So kann konventionelles Theater für Spieler, aber auch für Zuschauer einen therapeutischen Effekt haben, indem es ein Handeln auf Probe darstellt, ohne dass Sanktionen drohen<sup>16</sup>. Eine starke Gewichtung dieser Dimension macht therapeutisches Arbeiten möglich, wie z.B. im Sinne des Psychodramas nach Moreno<sup>17</sup>.

Die dritte Dimension ist die soziale. Der Sozial- oder auch Realbezug ergibt sich einmal aus der Auswahl von Themen, die einen historisch-gesellschaftlichen Bezug haben, dann aus der Interaktion mit dem Publikum und zwar zwischen Publikum und Figur,

---

12 Schechner 1990, 10

13 Simhandl, 1990a, 46

14 Hentschel, 1995a, 171

15 Weintz 2008, 173

16 Vgl. Simhandl, 1994, 351

17 Moreno, 2001

aber auch zwischen Publikum und Spieler. Und zum dritten aus den komplexen Interaktionen zwischen den Schauspielern, den unterschiedlichen Rollen im Text und der Interaktion zwischen Spieler und Figur<sup>18</sup>. Theater funktioniert nicht alleine, sondern ist immer Zusammenspiel.

Die drei hier vorgestellten Dimensionen können unterschiedlich gewichtet werden, wodurch eine erste Abgrenzung von Theaterkunst mit Professionellen von der mit nichtprofessionellen vorgenommen werden kann.

Professionelle Theaterkunst stellt in erster Linie den Kunstbezug in den Vordergrund. Subjekt- und Sozialbezug schwingen unweigerlich mit, werden aber oft vernachlässigt. Eine Gefahr, die dabei entstehen könnte ist, dass dem Spiel der innere Rückhalt oder sogar der Sinn abhanden kommt und es damit weniger fesselnd für ein Publikum wird. Nicht professionelle Theaterkunst bedient häufig mehr die subjektive und die soziale Dimension. Dies liegt einmal in den technischen Voraussetzungen der Spieler begründet, aber auch in den Zielen der Arbeit, wie auch später noch zu sehen ist. Eine Gefahr, die bei der Überbetonung des Subjektbezugs entstehen könnte ist, „dass das Spiel auf der Stufe subjektiver Innenschau stehen bleibt, die unter Umständen zu Unsicherheit und Destabilisierung der Agierenden führt“<sup>19</sup>. Außerdem könnten gewisse Fremdschämeeffekte auf Seiten des Publikums entstehen. Ein rein sozial- oder politisch motiviertes Theater birgt die Gefahr belehrend und künstlerisch zu wenig anspruchsvoll zu sein.<sup>20</sup>

Mit Absicht habe ich auch die nichtprofessionelle Arbeit als *Theaterkunst* bezeichnet, wodurch ich ausdrücken möchte, dass die künstlerische Dimension keinesfalls vernachlässigt werden sollte, ebenso wie die professionelle Theaterkunst die zwei anderen Dimensionen beachten sollte. Eine Möglichkeit zur Lösung der Gewichtungproblematik zumindest im Schaffensprozess zeigt sich weiter unten (siehe 3.2.1).

---

18 Vgl. Nickel 1995, 14

19 Weintz 2008, 175

20 Am Rande soll bemerkt werden, dass eine bewusste Akzentuierung einer der Dimensionen durchaus Sinn machen kann. Z.B. das „Triadische Ballett“ von O. Schlemmer, das den Kunstbezug hervorhebt, das Psychodrama nach J.L.Moreno, das einen klaren Subjektbezug hat oder das Forumtheater nach A. Boal, das den Sozialbezug in den Vordergrund rückt..

An dieser Stelle ist zu betonen, dass ein Theaterpädagoge am Theater Talent für und Kenntnisse sowie Fertigkeiten über künstlerisch ästhetische Prozesse, wie sie oben beschrieben werden, haben muss. Hier sind auch die Ausbildungsstätten gefragt.

### **3.1.2 Strukturelle Unterschiede**

Obwohl im gleichen Haus angesiedelt, verfügen professionelle Produktionen über günstigere finanzielle, räumliche und personelle Ressourcen. Auch wenn im Zuge des Aufblühens kultureller Bildung Gelder für Projekte zur Verfügung gestellt werden, bleibt die Finanzierung doch beschränkt, da oftmals nur bestimmte Themen förderungswürdig erscheinen. Besonders gut verkaufen sich Gewaltprävention und Projekte gegen Fremdenfeindlichkeit, wofür man von Jugendlichen mittlerweile oft nur ein müdes Lächeln bekommt. Auch hier wird die Betonung des Sozialbezugs deutlich. (Jugend-)theaterstücke die kein gesellschaftlich brisantes Thema zum Inhalt haben, werden kaum gefördert. Im Unterschied zu Berufsschauspielern bezahlen Nichtprofessionelle üblicherweise für die Teilnahme an Angeboten wie beispielsweise dem Jugendclub.

Räume im Theater stehen in erster Linie den Professionellen zur Verfügung, da muss ein Jugendclub schon mal ausweichen. Es kann sein, dass kein Probenraum frei ist oder sich die Aufführungstermine verschieben, weil die Bühne für einen anderen Auftritt spontan benötigt wird.

Natürlich betreiben Professionelle ihr Handwerk als Hauptberuf und verfügen über ein Team erfahrener Spezialisten, wodurch oft eine künstlerisch überzeugendere Qualität entstehen kann. Nichtprofessionelle Gruppen sind meist für alles, von der Dramaturgie bis hin zur Öffentlichkeitsarbeit, selbst verantwortlich.

Nichtprofessionelle, die Theater in ihrer Freizeit betreiben, haben aufgrund des freiwilligen Charakters ein hohes Maß an Ambition. Talent spielt eine Nebenrolle, Begeisterung steht im Vordergrund. Ein Prozess oder schließlich ein Produkt, das auf der Basis von Spielfreude entsteht, kann wiederum besondere Qualität aufweisen.

In diesem Unterschied, Freiwilligkeit vs. Beruf liegen auch unterschiedliche Funktionen, Ziele, Methoden und Arbeitsweisen begründet.

Während der professionelle Schauspieler immer ein Dienender ist, z.B. steht er im Dienst der Institution Theater, aber auch im Dienst seiner Rolle, spielt der

nichtprofessionelle um des Spielens und seiner selbst willen. Es ist hier also genau anders herum. Rolle und Stoff stehen im Dienst des Spielers.

Nichtprofessionelle Theaterkunst sollte und kann auf Grund der Unterschiede meiner Meinung nach weniger eine Kopie der großen Bühnen darstellen, bzw. sich weniger an Schauspielausbildung und Arbeitstechniken der professionellen Theaterkunst orientieren<sup>21</sup>, sondern sollte ihren Schwerpunkt auf Authentizität und Spiellust legen<sup>22</sup>.

Dies bedeutet nicht die Abwertung oder Vernachlässigung der ästhetischen Dimension. Vielmehr rückt die Frage in den Vordergrund, wie bei Nichtprofessionellen das erreicht werden kann und soll, was für beide, Professionelle und Nichtprofessionelle gleichermaßen von Bedeutung ist: Durchlässigkeit, Authentizität, Echtheit und künstlerischer Ausdruck<sup>23</sup>. Dies könnte gelingen, wenn gerade nicht versucht wird, die Ästhetik der großen Bühnen zu kopieren, allein schon, da der Nichtprofessionelle nicht über das spielerische Repertoire des Professionellen verfügt, z.B. technisches Können, Einsetzen von Psychotechniken des Erlebens und Verkörperns, Rhythmusgefühl, Musikalität, andere Künste wie Tanz oder Gesang<sup>24</sup>. Das Ergebnis würde durch solch ein Kopieren ausdruckslos und platt wirken. Vielmehr muss zugelassen werden, dass die Wirklichkeiten der Teilnehmer bewusst mit in das Spiel hineingenommen werden, durch ästhetische Mittel verändert und schließlich wiederholbar gemacht werden. Hierdurch kann ein Grad der Echtheit und Authentizität erreicht werden, der in jedem Fall anders ist als ein Ergebnis mit professionellen Theaterkünstlern, meiner Meinung nach aber genauso gut. Damit gewinnt die soziale Dimension eine neue und interessante Dynamik, da desto mehr Kommunikation entsteht, „je zahlreicher das Bündel außerästhetischer Werte ist, die das Gebilde an sich binden kann und je mehr es ihm gelingt, ihr wechselseitiges Verhältnis zu dynamisieren“<sup>25</sup>. Diese Kommunikation entsteht zwischen allen Beteiligten wie sie oben beschrieben sind (siehe 3.1.1. Ausführung zum Sozialbezug). Ein Beispiel soll dies verdeutlichen. Eine Teilnehmerin des Jugendclubs Trier las nach einer Schreibwerkstatt zum Thema Liebe (das war das Thema des Stücks) ihren eigenen Text vor. Sie hatte allerdings über Feindschaft geschrieben, da dies ihr Zugang zur Liebe sei. Der Text wurde

---

21 Vgl. Stankewitz 1984a, 362f

22 Nickel in Hametner 1993, 23f

23 Vgl. Weintz 2008, 242

24 Vgl. Weintz 2008, 244

25 Ruping 1991, 185

ausschnittsweise in das Stück integriert und stellte theatral gesehen nicht nur einen Bruch dar, sondern wurde auch im Urteil von Teilnehmern und Zuschauern als einer der berührendsten Momente des Stücks wahrgenommen. Und da ist er, der Kunstbezug, hergestellt über das Subjektive und Soziale. Es scheint also eine Frage der Herangehensweise zu sein.

Letztendlich geht es also nicht darum Defizite im Vergleich zu Profis auszumerzen, sondern um das Einbeziehen der vielfältigen subjektiven und sozialen Stärken der Teilnehmer. Die Wirklichkeiten mit ins Spiel zu nehmen birgt jedoch immer die Gefahr von psychischer und sozialer Entblößung und auf Seiten von Zuschauern von sogenannten Fremd-Scham-Effekten. Der Theaterpädagoge muss demnach auch in der Lage sein genug ästhetische Mittel zur Verfügung zu stellen, um das „Rohmaterial“ so zu ästhetisieren, damit die Teilnehmer vor solchen Entblößungen geschützt sind

### **3.1.3 Regie und Theaterpädagogik im Vergleich**

Nachdem die Unterschiede in den Bezugsrahmen und die strukturellen Unterschiede zwischen professioneller und nichtprofessioneller Theaterkunst herausgearbeitet wurden, soll zuletzt noch kurz auf die Anleitung an sich eingegangen werden, auch wenn einiges schon angeklungen ist.

Der Regisseur stellt seine Arbeit in den Dienst der Kunst. Er konzentriert sich darauf (s)ein künstlerisches Konzept zu realisieren, während persönliche oder Gruppen bezogene Belange eher zweitrangig sind<sup>26</sup>. Er sieht sich oft einem immensen Druck ausgesetzt, z.B der Durchführung einer Produktion in kurzer Zeit, dem Erreichen eines anspruchsvollen Publikums, der Kritik oder dem Druck durch Konkurrenz. Denn auch, wenn oben beschrieben wurde, dass die finanziellen Ressourcen im professionellen Theater besser sind, muss an dieser Stelle die finanzielle Not vieler Stadttheater einmal erwähnt werden. Etatkürzungen und die Belastungen die daraus entstehen, wirken sich auf alle Mitwirkenden und damit die Regiearbeit aus. Nebenbei bemerkt wäre es daher sogar sinnvoll, die persönliche oder soziale Situation während der professionellen Rollenarbeit bewusster mit ins Boot zu nehmen. Einige Regisseure tun dies, als Beispiel sei P. Brook genannt<sup>27</sup>.

---

26 Vgl. Weintz 2008, 232

27 Ansichten über Schauspielerei und Regie sind in Brooks Buch „Das offene Geheimnis: Gedanken über Schauspielerei und Theater, das 1993 erschien, dargestellt.



Der Theaterpädagoge sieht sich diesem Druck nur begrenzt ausgesetzt. Er sieht sich weniger einer künstlerischen Konkurrenz ausgesetzt und die Teilnehmer spielen vor einem in hohem Maße wohlwollenden Publikum, nämlich hauptsächlich vor Eltern, Verwandten und Freunden. Die Aufgabe der Theaterpädagogik besteht genau darin die persönlichen und sozialen Belange der Teilnehmer zu beachten, dabei aber trotzdem künstlerische Problemstellungen zu lösen, auch in einem gewissen Zeitrahmen. Der Theaterpädagoge hat also eine Doppelaufgabe. Es fällt dabei manchmal schwer die eigenen künstlerischen Konzepte zugunsten von Teilnehmerwünschen und -vorstellungen zurückzustellen und viel eher das, was von den Teilnehmern kommt, zu strukturieren und in ästhetische Formen zu bringen. Dies erfordert Handwerkszeug, das oben schon beschrieben wurde. Ein vorgefertigtes künstlerisches Konzept würde zu bereits Bemerktem führen. Professionelles Theater würde nachgeahmt und damit platt werden.

Die Herausforderung ist dabei unvoreingenommen in jede Stunde zu gehen, sich auf das was kommt einzulassen und prompt reagieren zu können.

Ein Theaterpädagoge ist also kein Regisseur für Amateure. Er sollte abkommen von der Vorstellung einer sein zu wollen, denn narzisstische künstlerische Motivationen haben keinen Platz und stehen der Aufgabe im Weg. Eine Forderung besteht also darin sich einzulassen, zuzulassen und ad hoc mit dem richtigen (künstlerischen) Werkzeug reagieren zu können.

### **3.2 Die Rolle der Pädagogik in der Theaterpädagogik**

Die anfänglichen Zitate machen zwei Aspekte deutlich. Zum Ersten scheinen sich fast alle einig, dass Theaterpädagogik pädagogische Ziele zum Inhalt hat, man vermutet ferner etwas Erzieherisches oder gar Therapeutisches. Zum zweiten lese ich bei den Teilnehmerzitate ein großes Misstrauen in die Pädagogik heraus, etwas Unangenehmes, das dahinter steckt wird angenommen.

Nachdem ich im ersten Teil auf Profilsuche im künstlerischen Bereich gegangen bin, soll im Folgenden die Seite der Pädagogik innerhalb der Theaterpädagogik beleuchtet werden.

### 3.2.1 Das Misstrauen in die Pädagogik- Ein Einschub vorweg

In diesem Kapitel soll es um die Annäherung an ein Problem gehen, das den Stellenwert theaterpädagogischer Arbeit betrifft und eng mit Problemen der Pädagogik verknüpft ist. Ausgangspunkt der Überlegungen war eine von mir wahrgenommene diffuse Ablehnung oder Abwertung, die auf „das Pädagogische im Theaterpädagogischen“ zielt. Ohne den Anspruch auf umfassende und vollständige Klärung des Phänomens, soll es nun also um das eingangs Zitierte Erbrochene von Marvin gehen, der an Pädagogik denkt, und um ein bisschen kuscheliges Gruppengedöns, mit dem man bestimmt ganz viel machen kann... bevor es richtig los geht (vgl. 2.1.).

Weintz zitiert zu diesem Thema U. Haß:

„Die heutige Ablehnung der Pädagogik bezieht sich vor allem auf die 68er Verbalmeierei: das ewige Motivieren, die angebliche Gleichrangigkeit der Interessen, das ständige Integrieren vor allem der Sozial- und Leistungsschwachen, das permanente Begründenmüssen...Ihre Hilflosigkeit offenbart, dass diese Pädagogik von einer unerträglichen Verlogenheit durchzogen wird. Ihre Ideale – Eigenständigkeit, Demokratiefähigkeit u.s.w. Sind nahezu unantastbar. In dieser Unantastbarkeit verbirgt sich, wie immer, wenn man was schwer oder gar nicht angreifen kann, ein gut abgepolsterter Herrschaftsanspruch...So stoßen aufeinander eine Schülergeneration, deren Problem die Unwirklichkeit ist, und eine Lehrergeneration, deren pädagogisches Know-how außerstande ist die Wirklichkeit zu erfassen“<sup>28</sup>

Diese sehr deutliche Position könnte bedeutsam sein für die Wahrnehmung der Pädagogik wie sie in den Zitaten hervor scheint. Allerdings ist diese Stellungnahme mittlerweile über 20 Jahre her und sowohl die Schülergeneration als auch die Lehrergeneration von der Haß schreibt hat sich gewandelt.

Ob diese genannten Dinge in der Realität noch immer so sind oder nicht, würde eine eigene Forschungsarbeit darstellen. Worüber sich die Pädagogik allerdings nicht beklagen muss, ist ein Mangel an Klischees. Dass Pädagogen die sind, die nur reden, ist etwas, das ich häufig von Jugendlichen und Erwachsenen aus anderen Berufsfeldern höre.

---

28 Haß, 1990 in Weintz 2008, 285

Ein weiterer Hinweis für das Existieren von Vorurteilen und Klischees sind Pädagogen-Witze, die zuhauf im Internet kursieren. Übrigens ist dabei mit Pädagoge all das gemeint: Sozialpädagoge, Sozialarbeiter, Erzieher, Heilpädagoge, Lehrer und Diplom-Pädagoge. Das erkenne ich nicht nur an uneindeutigen Bezeichnungen von Jugendlichen, sondern es wird auch dadurch deutlich, dass ich nach längerer Witz-Recherche feststellte, dass sich die Witze wiederholen, wobei die soeben genannten Berufsgruppen variabel benutzt werden.

Ein paar Beispiele:

Zwei Pädagogen treffen sich auf der Straße. Der eine: „Kannst du mir sagen, wo der Bahnhof ist?“ Der andere: „Nein.“ Darauf der erste: „Naja, aber ich fands schön, dass wir drüber geredet haben.“ Am nächsten Tag treffen sie sich wieder. Der eine: „Na, hast du den Bahnhof gefunden?“ Der andere: „Nein, aber ich kann damit jetzt umgehen.“<sup>29</sup>

Klischee: Pädagogen reden nur und sind wenig lösungsorientiert.

Was sind zwei Diplom-Pädagogen in einer WG?- Betreutes Wohnen<sup>30</sup>

Klischee: Pädagogen sind selbst hoch Problem belastet.

Zwei Sozialpädagogen kommen aus der Kneipe und sehen jemanden zusammengeslagen auf dem Boden liegen. Der eine sagt zum anderen: „Du, der der das getan hat, dem müssen wir echt helfen.“<sup>31</sup>

Klischee: Pädagogen sehen an der Realität vorbei und erkennen das wirkliche Problem nicht.

Sitzen zwei Sozialarbeiter auf einem Ast und sägen auf der dem Baum zugewandten Seite. Sagt ein Kind „He, ihr fallt doch gleich runter!“ Ungestört sägen die beiden weiter. Kurze Zeit später fällt der Ast mit samt Sozialarbeitern zu Boden. Kurz darauf kommt das Kind zurück. Sagt der eine Sozialarbeiter zum anderen: „Schau mal, der Helseher!“<sup>32</sup>

Klischee: Pädagogen sind abgehoben und realitätsfern

---

29 Gefunden auf <http://www.unipedia.uni-koblenz.de>, abgerufen am 16.07.2013

30 Gefunden auf <http://www.unipedia.uni-koblenz.de>, abgerufen am 15.07.2013

31 Gefunden auf <http://www.lustich.de>, abgerufen am 16.07.2013

32 Gefunden auf <http://www.mziltz.de>, abgerufen am 16.07.2013

Klischees, die sich über Lehrer halten, sind hauptsächlich:

- Lehrer haben sehr viele Ferien.
- Lehrer haben einen Halbtagsjob.
- Lehrer verdienen viel Geld und haben durch das Beamtentum ausgesorgt.

So konnte eine Umfrage des Allensbacher Instituts für Demoskopie aus dem Jahr 2012 über den Lehrerberuf zeigen, dass 71% der Befragten (keine Lehrer) annahmen, dass Lehrer sehr viel Urlaub haben. 50% nahmen an, dass Lehrer sehr geregelte Arbeitszeiten haben und wenig Überstunden machen<sup>33</sup>. Lehrer sind also faul.

Dass dies nicht stimmt, darüber berichten viele Medien, z.B. das Magazin Spiegel das die tatsächlichen Arbeitszeiten, Urlaubszeiten und Verdienste von Lehrern statistisch darstellt<sup>34</sup>. Klischees und Vorurteile bleiben.

Im scheinbaren Gegensatz dazu wird Bildung als etwas betrachtet, das in seiner Bedeutung unschätzbar wertvoll ist. Aus historischer Perspektive, kann eine enorme normative Aufladung des Begriffs beobachtet werden. Ausgehend von mittelalterlichen Vorstellungen einer Gottesesebenenbildlichkeit als Zieldimension verknüpfen sich über die Jahrhunderte vielfältige Wünsche und Hoffnungen mit dem Begriff. Während der Philanthropismus die Nützlichkeit des Einzelnen für die Gesellschaft in den Mittelpunkt stellt, proklamiert der Humanismus die Höherbildung des Subjekts und seine kulturell-moralische Entwicklung. Die Aufklärung verbindet die Entwicklung der Vernunft mit Hoffnungen auf gesellschaftlichen Fortschritt und Vorstellungen von sozialer Gerechtigkeit. Bis heute haben sich viele dieser Hoffnungen gehalten und sind eng mit Vorstellungen von Bildung verbunden. Sie ist die Zauberformel zur Lösung gesellschaftlicher Probleme, sie beschränkt sich nicht auf auswendig gelernte Information, sondern soll als verarbeitetes Wissen für Gesellschaft und Subjekt allerhand moralische, ästhetische und kulturelle Ansprüche erfüllen. Nicht zuletzt verspricht man sich für das Individuum gesellschaftlichen Status. Die Messlatte für pädagogisches Wirken hängt damit ziemlich hoch.<sup>35</sup>

---

33 Allensbacher Institut für Demoskopie 2012, eine Studie im Auftrag der Eberhard von Kuenheim Stiftung der BMW AG in Zusammenarbeit mit der Stiftung der deutschen Wirtschaft e.V.

34 Sonnenberger, Heike, 2013 in spiegelonline  
URL:<http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/faktencheck-wie-viel-arbeiten-lehrer-und-wie-viel-freizeit-haben-sie-a-874089.html>, abgerufen am 16.07.2013

<sup>35</sup> Zur historischen Begriffsentwicklung, vgl.: Textor, 1999

Als Wissenschaft kämpft die Pädagogik mit Eigenwilligkeiten des pädagogischen Materials ‚Mensch‘, das sich empirischen Untersuchungen nach naturwissenschaftlichem Vorbild oft entzieht. Randomisierte Doppelblind-Studien lassen sich schwer verwirklichen und die Untersuchung komplexer sozialer Interaktionen des Schulalltags bringt meist nicht den gewünschten empirischen Erfolg. Letzteres gilt dabei schon bei der Vermittlung elementarer Techniken wie Lesen und Rechnen, erst recht aber für Themen wie Ästhetik oder Moral. Diese und andere weniger greifbare Themen in der Pädagogik, die sich kaum in enge Statistiken zwingen lassen und damit keine sichtbar quantitativen Ergebnisse liefern, bleiben somit als „Laberthemen“ bestehen. Die Pädagogik als Wissenschaft wird von den naturwissenschaftlichen Disziplinen belächelt.

Im pädagogischen Alltag werden diese Probleme sichtbar: Die Arbeit mit Menschen lässt sich nicht wie die Arbeit an einem Auto organisieren, standardisierte Verfahren und technologisches Denken stoßen zwangsweise an ihre Grenzen, werden von Pädagogen aber gern erwartet: Als Super Nanny soll eine Sonne an den Kühlschrank geklebt werden und alles wird gut. Vieles, was darüber hinausgeht, wird gern als Gelaber abgetan und trägt zu einschlägigen Klischees bei: pädagogische Arbeit bleibt oft im Prozess und im Ergebnis für Außenstehende unsichtbar und ist dann scheinbar Verbalmeierei.

Ein weiteres Problem der Pädagogik ist ein gesellschaftlicher Statusverlust, der sich auf zwei Achsen vollzieht. Zum einen gehört sie zu den Berufszweigen, die Frauen im Zuge der Emanzipation für sich erobern konnten, und teilt deren Schicksal im Verlust des Ansehens.<sup>36</sup> Andererseits sicherte sich das Bildungsbürgertum gesellschaftlichen Status gemeinhin über Bildung, der Lehrerberuf hat allerdings durch die Anhebung des Ausbildungsniveaus der Gesamtbevölkerung nicht mehr die zentrale Position.

Viel wichtiger sind aber wahrscheinlich das jeweilige Erleben pädagogischer Kontexte und die Erfahrungen, die man dort sammeln konnte. Erziehung und Bildung, die Kerngeschäfte der Pädagogen, werden in vielen Fällen als Zwangsveranstaltungen mit stark asymmetrischen Machtverhältnissen erlebt: Erzogen zu werden ruft vor allem im Prozess selten Dankbarkeit hervor. Bildung wird allgemein stark mit Schule verbunden, diese ist verpflichtend, hat nicht nur die Förderung sondern auch die Selektion zum Ziel und wird von vielen als langweilig trocken und mit Zwang verbunden erlebt.

---

<sup>36</sup> Vgl. Cyba, Eva, 2000

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass offenbar eine Reihe von Konflikten die Pädagogik prägen. Diese lassen sich hier sicher nicht umfassend darstellen und schon gar nicht lösen. Die Zusammenschau weist allerdings auf Probleme und Ressentiments hin, mit denen man unter Umständen zu kämpfen hat, und zeigt ein Feld auf, das man nicht nur reflektieren sollte sondern in dem man sich als Theaterpädagoge auch positionieren muss.

### **3.2.2 Mittel und Zweck: Theater als Mittel zu pädagogischen Zwecken oder Pädagogik als Mittel zur Kunst?**

Allein die Wortstellung aus den zusammengesetzten Wörtern Theater und Pädagogik legt die Vermutung nahe, dass es bei dieser Disziplin in erster Linie um pädagogische Zielsetzungen geht. In der deutschen Sprache ist es üblich das Bezugsfeld an den Schluss zu stellen und das Spezielle davor. So spricht man von den sogenannten Bindestrichpädagogiken, zu denen Theaterpädagogik offensichtlich dazu zu zählen ist, ähnlich wie Erlebnispädagogik oder Spielpädagogik, aber auch wie Montessori-Pädagogik oder Waldorf-Pädagogik. Es verwundert daher nicht, dass Außenstehende und Teilnehmer eine pädagogische Absicht im Vordergrund sehen.

Die Frage ist, ob das funktioniert. Ein historischer Rückblick der Bildungsvorstellungen im Bereich Theater zeigt: Nein. Einen guten Überblick dazu gibt Ulrike Hentschel<sup>37</sup>. Jürgen Weintz konzentriert sich vor allem auf die Sicht der 70er Jahre<sup>38</sup>. Die Interaktionstheorie<sup>39</sup> und vermutlich auch der Behaviorismus<sup>40</sup> beeinflussten die Hoffnung, dass durch Theaterspiel direkte System- oder Verhaltensveränderungen bewirkt werden können. Die Diskrepanz zwischen Alltagshandeln und Bühnenhandeln stellt sich aber als zu groß dar, als dass ein direkt verwendbarer Lerneffekt auftreten kann<sup>41</sup>. Lediglich die Spielfreude leidet unter zu großen pädagogischen Absichten.

Aber auch, wenn man mit der Zeit innerhalb der Theaterpädagogik von dieser pädagogisch intendierten Ansicht abkam, scheint die Vorstellung, es müsste so sein,

---

37 Vgl. Hentschel 2010, 76f

38 Vgl. Weintz 2008, 297ff

39 Vgl. hierzu z.B. Goffman in Knoblauch 1994

40 Vgl. hierzu z.B. Skinner und Watson in Millis, 2000

41 Vgl. Weintz 2008, 283

tief verankert. Laut Myrtha Köhler besteht auch unter Theaterpädagogen an Theatern die „Angst vor einer Instrumentalisierung der Theaterpädagogik“<sup>42</sup>.

Ich werde später auf die heutigen Sichtweisen eingehen und auch auf die Frage, wie die alte Sichtweise verändert werden kann, möchte aber noch auf das Gegenteil eingehen, wenn man das Verhältnis umkehrt und das Theater, bzw. dann die Kunst in den Vordergrund stellt.

Würde die Pädagogik rein der Kunst dienen, würde das aus meiner Sicht klassischer Schauspielunterricht bedeuten. Von den Teilnehmern würde letztendlich hauptsächlich theatrales Können abverlangt werden. Dies passt aber nicht zu den meisten Zielgruppen, wie Kindergartenkinder, Schüler, Auszubildende, Studenten, Firmenangehörige oder Senioren, bei denen Spielfreude im Mittelpunkt stehen soll. Die wenigsten davon wollen Schauspieler werden. Somit würde das Produkt letztendlich wieder an Wirkung einbüßen, wie bereits mehrfach erwähnt.

Die additive Anordnung, also Theater+Pädagogik=Theaterpädagogik funktioniert ebenfalls nicht, wie Baacke anführt. „Der kleinste gemeinsame Nenner, das Anliegen, bildende Wirkungen auf Menschen zu erzielen, reicht noch nicht aus, um Theater und Pädagogik zusammenzubringen“<sup>43</sup>. Theater und Pädagogik stehen zueinander in Konflikt, da Kunst disfunktional ist und allenfalls auf sich selbst verweist, während pädagogische Theorien und Praktiken immer auf Vereinheitlichung drängen. Pointiert sagt Baacke: „Die Kunst hat *Ziele*, die sie selbst nur in seltenen Fällen absichtsvoll produziert, die sich vielmehr häufig erst aus ihrer Wirkung *ergeben* – während die Pädagogik Wirkungen aus ihren Zielen ableitet“<sup>44</sup>. Trotz der scheinbaren Unvereinbarkeit zeigt Baacke wie genau dieser Konflikt produktiv werden kann: Durch Punktualität und Kontinuität. Mit Punktualität ist die Eigentümlichkeit der Kunst gemeint, die bestehen bleiben soll, mit Kontinuität ist der jeweilige Stellenwert im sozialen und politischen Zusammenhang gemeint<sup>45</sup>. Baacke postuliert damit eine ausgewogene Berücksichtigung beider Momente. Was er hier beschreibt ist aber schlussendlich nichts anderes als eine additive Anordnung der beiden Bereiche, die sich befruchten und irritieren können. Trotzdem bleiben sie nebeneinander stehen.

---

42 Köhler 2011 im Bericht zum Symposium zum Thema Theaterpädagogik an Theatern an der Universität der Künste Berlin 2011, 6

43 Baacke 1988 zitiert nach Hentschel 2010, 115

44 Baacke 1988 zitiert nach Hentschel, 2010, 116

45 Vgl. Baacke 1988 nach Hentschel, 2010, 116

Lediglich die Spannungen werden deutlich, durch die die Theaterpädagogik als ein wie auch immer geartetes Zusammen von Kunst und Pädagogik, charakterisiert ist.

Hans-Martin Ritter<sup>46</sup> spricht ebenfalls von Spannungen, wählt aber einen anderen Zugang. Er geht von vorne herein von der Spezifität der Kunst „Theater“ aus und sieht die Spannung vielmehr innerhalb des Prozesses, der auf der „Bühne“ stattfindet, zwischen Rollenträger und Rollenfigur, wo ästhetische und soziale Prozesse zusammentreffen. Ihm zufolge handelt es sich dabei um mehr als nur ein Nebeneinander zweier Prozesse.

„Die Verhältnisse sind eben komplizierter; denn selbstverständlich führen ästhetische Prozesse zu Produkten, ebenso wie soziale Prozesse, und zwar ästhetische Prozesse sowohl zu ästhetischen als auch sozialen Produkten und umgekehrt soziale Prozesse zu sozialen und ästhetischen Produkten; das ästhetische Produkt par excellence, die Aufführung, ist ebenso ein soziales Produkt, wie beides in sich nur als Prozess in Erscheinung tritt“<sup>47</sup>.

Ritter betont im Gegensatz zu Baacke den Prozess. Die bildende Wirkung des Theaterspielens fällt mit dem Vorgang des Spielens zusammen und steht nicht als eigene pädagogische Absicht außen vor.

„Zwar geht es um Formung, um Produkte', aber diese sind - auch in ihren ausgefeiltesten Details - ‚Prozesse', und das Aufscheinen des psychischen und des sozialen Prozesses im ästhetischen Produkt ist eine der wesentlichen Voraussetzungen theatraler Wirklichkeit, und damit auch zugleich seiner Wirkung“<sup>48</sup>.

Hier leuchtet also das „Dazwischen“ auf, mit dem anfangs schon Theaterpädagogik charakterisiert wurde. Theaterpädagogik spielt sich also im Spannungsfeld zwischen Theater und Pädagogik ab und genau diese Spannung macht den Reiz, aber auch die Herausforderung aus. Damit werden die oben genannten drei Dimensionen, die künstlerische, die subjektive und die soziale ineinander integriert. Innerhalb der ästhetischen Dimension spielen sich subjektive und soziale Prozesse ab. Damit wird die Gewichtung der Dimensionen, was den Prozess betrifft, hinfällig.

---

46 Vgl. Ritter, 1990

47 Ritter, 1990, 34

48 Ebd. 38f



Die von Ritter gewählte Beschreibung Pädagogik innerhalb des künstlerischen Prozesses anzusiedeln, trifft eine der Voraussetzungen ästhetischer Bildung wie sie Hentschel beschreibt<sup>49</sup>. Die Definition fasst sie folgendermaßen zusammen:

„Eine solche Theorie [die der ästhetischen Bildung] setzt an der Besonderheit der Materialität der Kunstform Theater an; Ihr Gegenstand sind die spezifischen Erfahrungen der produzierenden Subjekte in diesem Prozess; sie geht nicht von vorher bestimmten inhaltlichen Zielen aus; das heißt in der Konsequenz, es geht nicht um die Darstellung eines bestimmten Inhalts mit theatralen Mitteln, sondern um die Erzeugung einer theatralen Wirklichkeit“<sup>50</sup>.

Damit stellen sich aber die Fragen, wie diese theatralen Wirklichkeiten hergestellt werden können und was dabei dann erfahren wird.

### **3.2.3 Exkurs in die Praxis- Herstellung von theatralen Wirklichkeiten**

Die Frage nach der Herstellung der theatralen Wirklichkeiten und den Erfahrungsprozessen beantwortet Hentschel unter der Hinzunahme von Künstlertheorien, die sich mit der künstlerischen Praxis reflektiert auseinandersetzen<sup>51</sup>. Dabei befragt sie Stanislavskij, M.A. Chechov, Vachtangov, Strasberg, Mejerchol'd und Brecht, die von unterschiedlichen Ansätzen des professionellen Theaters her argumentieren, wie sie jeweils den Prozess des gestaltenden Umgangs mit den eigenen Erfahrungen beschreiben und welche Bedingungen theatrales Gestalten ermöglichen. Da es explizit um den Prozess geht, ist dies möglich, denn dieser betrifft die professionelle wie die nichtprofessionelle Herangehensweise gleichermaßen. Das Ergebnis interessiert an dieser Stelle nicht.

Die Quintessenz dieser unterschiedlichen Ansätze ist hier zusammengefasst.

- Eine durchgängige Erfahrung von Produzierenden ist die Ambiguitätserfahrung, das Dazwischenstehen zwischen verschiedenen Wirklichkeiten. Nur das gleichzeitige Nebeneinander von eigentlich nicht zu vereinenden Zuständen

---

49 Vgl. Hentschel 2010, 131f

50 Hentschel, 2010, 237

51 Übersicht dazu bei Hentschel, 2010, 155-233

und Situationen. Die szenische Gestaltung gelingt durch das Oszillieren, das In-der-Schwebe-Halten der Wirklichkeiten.

- Eine zweite Erfahrung ist die des Doppels von Gestaltung und Erleben. Es geht um ein Spannungsfeld zwischen Präsentieren und Erleben einer Figur, ohne vollständig in ein Extrem zu verfallen.
- Eine weitere Erfahrung besteht in der Darstellung des Nicht-Darstellbaren. Für etwas, das auf der Bühne nicht darstellbar ist, müssen Zeichen gefunden werden. Dabei spielt auch der Umgang mit neuen Medien und Technologien eine Rolle.
- Produzierende sollten bereit sein Bekanntes neu zu lernen, sich auf Erfahrungen immer neu einzulassen, damit auch bei mehrmaliger Aufführung die Spannung bestehen bleibt.<sup>52</sup>
- Naivität und Selbstvergessenheit sollten allerdings gepaart werden mit der Fähigkeit zur Selbstreflexion. Hierbei wird wiederum ein hohes Maß an Selbstdistanz und Differenzierungsfähigkeit vorausgesetzt, was wiederum auf (Selbst)-wahrnehmungsfähigkeit beruht.

Diese komplexen Zusammenhänge und Erfahrungsprozesse müssen aber von einem Nichtprofessionellen erst einmal geleistet werden. Hier ist der *Theaterpädagoge* wiederum gefragt. Den Teilnehmern müssen solche Erlebnisse, wie sie gerade beschrieben wurden, ermöglicht werden, damit sie dann in Erfahrungen umgewandelt werden können. Hierzu braucht es (Spiel)regeln, wie Ruping und Wiese darstellen<sup>53</sup>. Die Teilnehmer sollen von Alltagsansprüchen möglichst befreit werden, so dass Haltungen und Handlungsweisen neu zu besetzen und zu erkunden sind. Spielregeln schaffen Handlungssicherheit und Rollenschutz und ersetzen damit darstellerische Nomen und Werte des Alltags. Damit wird ein sogenanntes kommunikatives Vakuum<sup>54</sup> geschaffen oder wie Wiese es ausdrückt ein verwertungsarmer Raum<sup>55</sup>.

---

52 An dieser Stelle sieht Hentschel eine Möglichkeit, wie Theaterspielen zur Identitätsbildung beitragen könnte. Fixierte oder normative Vorstellung könnten durch Erfahrungsfähigkeit und der gleichzeitigen Fähigkeit zu Selbstvergessenheit als wesentliche Kompetenzen gestalterischer Prozesse aufgelöst werden (vgl. Hentschel, 2010, 243).

53 Vgl. Ruping, Günther & Wiese 2006, 122f.

54 Vgl. Ruping, Günther & Wiese 2006, 122

55 Vgl. Ruping, Günther & Wiese 2006, 112

Für den Theaterpädagogen stellt sich also bei der Durchführung einer Übung die Herausforderung durch die angemessene Menge Regeln einen frei zu füllenden Handlungsrahmen und -spielraum herzustellen. Der Theaterpädagoge schafft also Räume.

Ein Beispiel. Die Teilnehmer des Jugendclubs und der Bühne<sup>1</sup> lieben die Zwei-Satz-Improvisation. Durch zwei vorgegebene Sätze, z.B. „Ich liebe dich.“- „Ich weiß“ wird ein verbal enger Handlungsraum geschaffen. Die zwei Spieler müssen sich keine Gedanken über besonders originelle Worte machen, sondern können sich ganz auf den Ausdruck konzentrieren, haben dort also einen großen Handlungsraum, in dem sie sich ausbreiten können.

Während der Übungen oder des Spiels haben Teilnehmer die Chance etwas zu erleben, das sie anschließend durch geeignete Reflexionsprozesse in eine Erfahrung verwandeln können, die möglicherweise auch später zu Erkenntnissen führen. Auch hier ist wieder der Theaterpädagog<sup>e</sup> gefragt. Eine gelingende Reflexion setzt geeignete Fragen voraus, die sich wiederum nur aus im Vorfeld geleisteten Zielformulierungen ableiten lassen. Damit ist aber wieder ein Dilemma geschaffen, denn an dieser Stelle droht wieder eine pädagogische Zielsetzung, die durch das Mittel Kunst erreicht werden will.

Außer: Wenn die Ziele aus der Kunst selbst kommen.

In den zusammengefassten Künstlertheorien werden die möglichen Erfahrungen genannt, aus denen sich Lernziele formulieren lassen. Ich möchte an dieser Stelle nicht tiefer in die Thematik von Lernzielen und Lernzielformulierungen eingehen, sondern nur ein Beispiel nennen, um meine Ausführungen zu verdeutlichen. Ein konkretes Lernziel könnte nach dieser Argumentation lauten:

„Die Teilnehmer kennen am Ende der Stunde unterschiedliche Zeichen, mit denen das Nicht-Darstellbare dargestellt werden kann.“

Woran sich die Reflexionsfrage anschließt:

„Welche Möglichkeiten hast du gefunden etwas darzustellen, was in Realität auf der Bühne nicht darzustellen ist?“

Mit diesen Ausführungen (3.2.2 und 3.2.3) versteht sich die Pädagogik als Vermittlerin. Theaterpädagogik soll im Sinne von ästhetischer Bildung innerhalb der spezifischen Kunst „Theater“ stattfinden. Die Erfahrungen, die dabei gemacht werden, leiten sich in

erster Linie aus dem speziellen Material ab und werden nicht außerhalb angesiedelt. Weder Pädagogik noch Kunst sind Mittel zum Zweck.

#### **4. Zwischenfazit: Kompetenzen**

Der Theaterpädagoge am Theater arbeitet im Spannungsfeld zwischen Kunst und Vermittlung. Im Bereich darstellende/performative Kunst besteht die Aufgabe mit nichtprofessionellen Schauspielern darin theatrale Wirklichkeiten zu erschaffen, innerhalb derer ästhetische Erfahrungen gemacht werden können. Am Ende des Prozesses steht meist eine Aufführung vor öffentlichem Publikum.

Da er sich innerhalb der spezifischen Materie „Theater“ bewegt, braucht er entsprechende künstlerische Kenntnisse und Fertigkeiten. Diese sind:

- Kenntnisse über ästhetische Mittel und deren Wirkungsweisen
- Kenntnisse über Künstlertheorien und die Erfahrungen, die dahinter stecken
- Schauspielkenntnisse und -fertigkeiten
- Kenntnisse über Regie
- dramaturgische Kenntnisse und Fertigkeiten
- technische Kenntnisse und Fertigkeiten (Licht/Ton)
- Kenntnisse aus anderen künstlerischen Bereichen, z.B. Malerei und Musik

Für die Vermittlung dieser Prozesse benötigt er pädagogische Kenntnisse, um Nichtprofessionelle in die Lage zu versetzen theatrale Wirklichkeiten aufzubauen, zu erfahren und die Gruppe langfristig zu motivieren. Diese sind:

- grundlegende Kenntnisse über Gruppendynamik und Rollen in Gruppen
- didaktische Fertigkeiten (Beherrschung von Reflexions- und Feedback-Prozessen, klare Zielformulierungen und verständliche, klare Regeln) und ein großes Methodenrepertoire
- Wissen über die psychischen und sozialen Wirkungen des Theaterspiels

Theaterarbeit mit nichtprofessionellen Teilnehmern versteht sich als Prozess, in dem der Theaterpädagoge wie ein Echogestalter fungiert, d. h. er nutzt das, was von den Teilnehmern kommt als Ausgangspunkt für neue Impulse.

## 5. Chancen

Wenn Theaterpädagogen und ihre Teilnehmer darstellende und performative Kunst betreiben, legen sie vielleicht ihren Schwerpunkt mehr auf den Prozess und die Erfahrung, die dahinter steht. Allerdings steht, ebenso wie bei Professionellen, am Ende das Produkt: Die Aufführung. Diese hat durch die unterschiedliche Herangehensweise und das Miteinbeziehen und Ästhetisieren der Wirklichkeiten der Teilnehmer einen anderen Charakter, der aber so lange nicht den ästhetischen Werten der Professionellen nachsteht, so lange er nicht genauso sein will. Also kurz: Beide machen im besten Fall ästhetisch wertvolles Theater.

In diesem Kapitel stelle ich mir nun die Frage, wie sich das erstellte Profil für beide Seiten nutzen lässt, damit sie sich fruchtbar auf die Strukturen und Arbeitsweisen der Theater auswirken kann und damit auch den Stellenwert der Theaterpädagogik verändert. Danach soll gezeigt werden, wo solche Strukturen bereits erfolgreich umgesetzt werden.

### 5.1 Tribalisierung von Theater

Ziel aus meiner Sicht ist die Integration beider, professioneller und nichtprofessioneller Formen. Dazu müssten sich aber die Grenzen zwischen Kunst und Vermittlung allmählich auflösen, wie sie beim anfangs beschriebenen avantgardeorientierten Theater bestehen.

Der Begriff Tribalisierung stammt von Armin Petras und

„bedeutet die programmatische, inhaltliche, personelle und funktionale Anbindung von Theaterstrukturen an eine jeweilige Region – egal, ob es sich um ein Gebiet oder eine Stadt handelt. Die jeweilige mentale, kulturhistorische und soziale Situation ist genauestens zu untersuchen und für die Theatermacher, bei Gefahr ihres Untergangs, unbedingt zu beachten.“<sup>56</sup>

Was Petras fordert ist eigentlich das, was viele nichtprofessionelle Theatergruppen, auch solche, die nicht einem Theater angehören bereits machen. Die Produktion

---

56 Petras 2003 in Pinkert, 2012, 19

theatraler Zeichen orientiert sich mehr an den Themen und Wahrnehmungsweisen sowie ästhetischen Bedürfnissen der Zielgruppe und hält sich weniger an den Kunstdiskurs. Das muss nicht heißen, dass es ein reines Bedienen der Zielgruppe ist. Es geht mehr darum in engem Kontakt zur Zielgruppe zu stehen, zu forschen, zu reflektieren und rückzukoppeln, so dass die Ergebnisse in die Produktion mit einfließen können.<sup>57</sup> Dabei sind auch regionale Besonderheiten gefragt.

Theater wird so zu einem öffentlichen Ort, wo verhandelt werden darf und wo sich schließlich verschiedene gesellschaftliche Gruppen repräsentiert fühlen. Möglicherweise können auch neue Spielorte gefunden und bespielt werden, wie es auch schon an vielen Theatern passiert. Gerade im Zuge der zurückgehenden Zuschauerzahlen und der Gefährdung von vielen Stadttheatern, z.B. dem Theater Trier, ist diese Theaterform eine Chance. Auffällig ist nämlich hier, dass die meisten kleinen Studio-Produktionen, die gesellschaftlich brisante Themen aufgreifen, ausverkauft sind, während die großen, sich am Kunstdiskurs entlang hangelnden Produktionen, vergeblich auf volle Häuser hoffen.

Die Grenzen zwischen Kunst und Vermittlung würden mit der Tribalisierung verschwimmen. Die Arbeit von Theaterpädagogen würde demnach mehr Gewicht erlangen. Sie wären als Experten für Bildung, Sachverständige für bestimmte Zielgruppen und Projektentwickler viel stärker in den künstlerischen Prozess miteinbezogen. Das Problem der strukturellen Isolation wäre gelöst und damit auch das interne Stellenwertproblem. Theaterpädagogen an Häusern, die diese Form bereits praktizieren kommt oft die Doppelrolle Theaterpädagoge und Dramaturg zu.<sup>58</sup>

Es soll jedoch nicht nur darum gehen, Theaterpädagogen in den professionellen Kunstbetrieb mit einzubeziehen, sondern eben auch um die darstellende, performative Kunst mit Nichtprofessionellen. Die Beschreibung der Tribalisierung passt aber in meinen Augen sehr gut zu der oben beschriebenen Forderung der Offenheit für die Wirklichkeiten der Teilnehmer und zu der Forderung möglichst viele außerästhetische Werte an das Kunstwerk also das Theaterstück zu binden.

Dies könnte gelingen, indem zwischen den parallel existierenden professionellen und nichtprofessionellen Gruppen ein Austausch organisiert wird. Denn die ästhetische Auseinandersetzung mit den Wirklichkeiten bei nichtprofessionellen Gruppen gibt wiederum Aufschluss über die Themen, Wahrnehmungsweisen und ästhetischen

---

57 vgl. Pinkert, 2012, 19

58 vgl. Pinkert, 2012, 19

Bedürfnisse der Zielgruppen für die Professionellen. Professionelle sollten ebenso wie Nichtprofessionelle die Zuschauerrolle einnehmen um einen fruchtbaren wechselseitigen Austausch zu ermöglichen. Weiterhin wäre es wünschenswert, wenn die Nichtprofessionellen dann Unterstützung von den Spezialisten bekommen. Z.B hat die studentische Bühne<sup>1</sup> sehr profitiert von einer Schauspielerin, die einmal die Woche ein Sprachtraining anbot. Auch in den Bereichen Schauspiel, Tanz oder Kostüm, Bühnenbild und Maske könnten Nichtprofessionelle von Professionellen profitieren, indem z.B. Workshops angeboten werden, deren Erfahrungen die Teilnehmer in den späteren ästhetischen Prozess mit einbringen können. Natürlich sollte ein Theaterpädagoge, wie schon erwähnt, in diesen Disziplinen Kompetenzen haben, jedoch hat er diese nicht im selben Umfang wie die Spezialisten, da die breit gefächerten Anforderungen nicht überall dieselbe Spezialisierung zulassen.

Die zweite Möglichkeit ist, dass die Nichtprofessionellen in den Prozess der Professionellen miteinbezogen werden und schließlich gemeinsam auf der Bühne stehen. Das heißt nicht, dass der Weg von vorne bis hinten gemeinsam bestritten wird, was vermutlich aus Zeitgründen gar nicht möglich wäre. Mit dieser Möglichkeit besteht allerdings wiederum die Gefahr einer zu starken Hierarchisierung. Es gibt diese Projekte, in denen nichtprofessionelle Schauspieler (z.B. Jugendliche) in die professionellen Produktionen miteinbezogen werden. Ich muss vielleicht eher sagen mit eingebaut. Mein Eindruck ist nämlich, dass es dabei in erster Linie um eine gute Außenwirkung geht, innerhalb der Produktion aber starke Hierarchien bestehen und die Nichtprofessionellen eher als Störfaktor wahrgenommen werden. Oftmals fehlt auch jede Art von Reflexion.<sup>59</sup>

Hier müsste sich die Sichtweise von Können und Nichtkönnen zu einem mehrfachen Expertentum wandeln, das von einem Klima beiderseitiger Anerkennung geprägt ist und den integrativen Gedanken vor die Außenwirkung stellt.

---

59 Etwas Ähnliches ist meines Erachtens bei dem Projekt von Sir Simon Rattle passiert, dem Berliner Philharmonikern und dem Tanzpädagogen Royston Maldoom, die Igor Stravinskys Ballett „Le sacre du printemps“ mit zumeist Berliner „Problemschülern“ in sechs Wochen einstudierten. Besser bekannt wurde das Projekt unter dem Titel des Dokumentarfilms „Rythm is it“ von Grube 2004. Abgesehen von dem hohen künstlerischen Anspruch, bleibt die Frage, was mit den „Problemschülern“ danach geschah und wer sich mit ihren Erlebnissen auseinandersetzte.

Die Professionellen, wozu der ganze Stab zählt, sind die Experten für die künstlerischen Aufgaben und Prozesse (Kunstbezug). Die Nichtprofessionellen sind die Experten für Themen, Wahrnehmungsweisen und den Bezug zu Wirklichkeit und Welt der Zielgruppe (Subjektbezug). Der Theaterpädagoge ist Vermittlungsexperte zwischen Kunst und Wirklichkeit, zwischen Professionellen und Nichtprofessionellen und zwischen den Nichtprofessionellen selbst (Sozialbezug).

Bei beiden Möglichkeiten wäre das erstellte Profil des Theaterpädagogen eine Mindestanforderung für die Arbeit. Das Spannungsfeld besteht dann zwischen an der Kunst orientierten Theatervermittlung und Theaterkunst mit nichtprofessionellen Spielern. Pinkert regt jedoch darüber hinaus an,

„Theatervermittlung in ihrem Bezug zum Theater als selbstreflexive Praxis zu entwerfen und über die Analyse und Systematisierung des vorhandenen Praxiswissens einen Fachdiskurs zu entwickeln, der eine selbst-bewusste Positionierung des Bereiches innerhalb des Theaters ermöglicht“<sup>60</sup>

Dies würde ein großes Maß an Mehrarbeit bedeuten, da diese Anregung eine genaueste Dokumentation erfordert, die allerdings lohnend sein könnte. Mit entsprechenden Nachweisen und dem Austausch darüber kann Theaterpädagogik weiter professionalisiert werden, was dem Stellenwert der Disziplin gut tun würde. Außerdem bietet dies die Möglichkeit der Theaterpädagogik als Handlungswissenschaft ein klareres Profil zu geben <sup>61</sup>.

## 5.2 Beispiele von Tribalisierung an Theatern

Zum Schluss folgen noch ein paar Beispiele, wo eine solche Art von Tribalisierung schon erfolgreich stattfindet.

**Hebbel am Ufer (HAU), Berlin:** Hier arbeiten professionelle und Jugendliche eng im Projekt „X-Schulen“ zusammen, wobei beide gefordert sind. Das Blocken, Verweigern und Hinterfragen der Jugendlichen zwingt die Künstler ihrerseits ihre Konzepte zu hinterfragen und zu ändern, andererseits erfordern die Ansätze der Künstler von den

---

60 Pinkert 2012, 22

61 Ein Ansatz, der in diese Richtung geht ist das SAFARI-Modell von Gabriele Czerny, 2004



Jugendlichen eine Auseinandersetzung mit Sprache und Ausdrucksform. Diese teilweise Überforderung ist aber beidseitig produktiv und prägt die HAU-eigene Suche nach neuen Inhalten und ästhetischen Formaten.<sup>62</sup>

**Junges DT/Deutsches Theater, Berlin:** das Junge DT ist integraler Bestandteil des DT und eng an Dramaturgie und die künstlerische Leitung des Hauses angebunden. Das Junge DT bietet mehrere Projekte. Im Projekt „Große Themen große Stoffe“ werden Theaterproduktionen mit Jugendlichen durchgeführt, bei einigen Produktionen stehen Jugendliche mit Ensemblemitgliedern gemeinsam auf der Bühne. Beim „Theater Mobil“ recherchieren Jugendliche und Künstler außerhalb des Theaters, wobei das Material in interdisziplinären Formaten und an unterschiedlichen Orten in Szene gesetzt wird. Im „Spiel.Raum“ finden unterschiedliche Workshops mit Künstlern statt.<sup>63</sup>

**Vaganten Bühne, Berlin:** Die Theaterpädagogik versteht sich in sehr flachen Hierarchien als Bestandteil des Produktionsprozesses. Durch die Zuwendung zu amerikanischer Gegenwartsdramatik, entstand für die Theaterpädagogik neben ästhetischen Fragestellungen ein neuer Zweig der Kulturvermittlung, der auch gesellschaftliche und politische Aspekte beinhaltet. Zusätzlich zu der einmal im Jahr stattfindenden Produktion mit jugendlichen unter professionellen Bedingungen gibt es Publikumsgespräche, Schauspielerbesuche an Schulen, inszenierungsbegleitende Workshops und Projekte, sowie einen Jugendclub.<sup>64</sup>

**Volksbühne am Rosa-Luxemburg-Platz, Berlin:** Das P14 ist das Jugendtheater der Volksbühne und ist eine offene Plattform für junge Menschen. Die Jugendlichen werden in alle Etappen des Produktionsverlauf miteinbezogen. Inhaltlich und ästhetisch sind die Themen des Jugendtheaters eng mit denen des Hauses verknüpft. Professionelle und Nichtprofessionelle stehen in Austausch. Zusätzlich gibt es offene Proben und Publikumsgespräche.<sup>65</sup>

Diese vier Beispiele sollen zeigen, dass Tribalisierung funktioniert und dass das Einbeziehen von Theaterpädagogen in künstlerische Prozesse, sowie das

---

62 vgl. Harmsen 2012 in *Korrespondenzen* 27:59

63 vgl. Lengens 2012 in *Korrespondenzen* 27:59

64 vgl. Hanslik 2012 in *Korrespondenzen* 27:59

65 vgl. Troya 2012 in *Korrespondenzen* 27:59

Miteinbeziehen von Künstlern in soziale Prozesse sehr erfolgreich sein kann, mit Sicherheit auch über Berlin hinaus.

Dies soll allerdings nicht als Plädoyer für die Abschaffung avantgardeorientierter Theater missverstanden werden. Die Theater, die sich am Kunstdiskurs orientieren müssen natürlich weiter bestehen, allein schon um die kulturelle Landschaft möglichst verschiedenartig zu gestalten

## **6. Fazit**

Ausgehend von meinen praktischen Erfahrungen in der produktionsorientierten theaterpädagogischen Arbeit untersuchte ich das Aufgabenprofil und den Stellenwert dieser Tätigkeit. In verschiedenen Äußerungen von Beteiligten fiel mir diesbezüglich oft Verwirrung und auch Misstrauen auf. Ein erster Überblick in der Literatur hinsichtlich eines Aufgabenprofils ergab kein eindeutiges Bild, was einmal auf die breite Fächerung der Disziplin zurückzuführen ist, zum anderen darin liegt, dass Theaterpädagogik immer irgendwie dazwischen stattfindet und weder schwarz noch weiß ist. Auch an anderen Theatern kämpfen Theaterpädagogen mit ihrer Stellung im künstlerischen Betrieb, sind aber im Zuge der wachsenden Aufgaben durch die gesteigerte Relevanz kultureller Bildung überlastet. Während nach außen hin die Erwartungen steigen, liegt der Stellenwert innerhalb des Theaters oft weit unten und Theaterpädagogen sind strukturell isoliert.

Diese Ergebnisse legen drei Vermutungen nahe. Der Stellenwert theaterpädagogischen Arbeitens am Theater ist deshalb so niedrig, da weder professionelle Theatermacher, noch Teilnehmer, ja sogar die Theaterpädagogen selbst ein klares Profil theaterpädagogischen Arbeitens für die produktionsorientierte Kunst mit nichtprofessionellen Teilnehmern haben. Weiterhin spielt das Misstrauen in die Pädagogik eine große Rolle. Und zuletzt lässt die avantgardeorientierte, oft sehr stark am professionellen Kunstdiskurs orientierte Struktur vieler Theater kaum ein Dazustellen des Theaterpädagogen zu.

An zwei der drei genannten Probleme lässt sich zumindest mittel- bis langfristig etwas ändern: Am Profil theaterpädagogischen Arbeitens und an der Struktur der Theater.

Ein klares Profil der theaterpädagogischen Aufgabe, das eindeutig kommuniziert werden kann, führt zu weniger Unsicherheit und damit zu eindeutigerem Stellenwert. Hierbei wurde zum einen die Theaterkunst mit Nichtprofessionellen abgegrenzt von der Arbeit mit Professionellen und zum anderen wurde die Rolle der Pädagogik innerhalb der Theaterpädagogik geklärt. Die Definition ästhetischer Bildung nach Ulrike Hentschel wird dabei als Quintessenz dieser Form des theaterpädagogischen Arbeitens betrachtet. In der produktionsorientierten Arbeit mit nichtprofessionellen Teilnehmern geht es darum theatrale Wirklichkeiten herzustellen, wobei von der speziellen Materie der Kunstform Theater ausgegangen wird. Bildung vollzieht sich durch die Erfahrungen innerhalb dieses Prozesses. Als Konsequenz muss der

Theaterpädagoge sowohl hohe künstlerische als auch hohe pädagogische Kompetenzen haben. Diese wurden zusammengefasst dargestellt (siehe Punkt 4).

Das Misstrauen in die Pädagogik wurde ohne Anspruch auf Lösung erörtert. Klischees und Vorurteile, Berufsvermischungen, geschichtliche Entwicklungen, fehlende wissenschaftliche Abbildungen der genauen Prozesse, hohe Erwartungen bei gleichzeitig wenig unmittelbaren Ergebnissen, sowie hierarchische Wahrnehmungen, aber vielleicht auch schlechte Erfahrungen mit Vertretern der Bildung sind wohl für dieses Misstrauen verantwortlich und wirken sich auch auf das Ansehen der *Theaterpädagogik* aus.

Eine Wandlung der Struktur im Sinne von Tribalisierung am Theater wurde als Chance dargestellt, Theaterpädagogik und Profitheater zu integrieren. Ein solches Theater orientiert sich mehr an regionalen Besonderheiten und steht in engem Austausch mit dem Publikum. Professionelle und Nichtprofessionelle unterstützen sich gegenseitig in ihrer Arbeit. Theaterpädagogen sind damit nicht mehr nur diejenigen, die das Publikum alphabetisieren sollen, sondern sind stärker in den künstlerischen Betrieb eingebunden und sind Bildungsexperten, Sachverständige für bestimmte Zielgruppen und vor allem selbständige Entwickler von Projekten.<sup>66</sup>

---

<sup>66</sup> Pinkert, 2012,19

## **7. Wer bin ich also als Theaterpädagogin, und wenn ja, wie viele?**

Ich gebe zu, den anfangs zitierten Satz von Rellstab<sup>67</sup> habe ich bis vor kurzem nicht mehr so ernst nehmen können. Er wirkte auf mich zu hoch gegriffen. Mir scheint aber an dieser Stelle, dass Rellstab doch nicht ganz unrecht hat. Irgendwie bin ich ja Schauspielerin in meiner Rolle als Theaterpädagogin und indem ich Kenntnisse und Fertigkeiten über die Schauspielkunst habe, ebenso wie in Regie, da ich über die Wirkungen von Rhythmus, Tempo und Brüche Bescheid wissen muss. Ich muss meine Teilnehmer animieren, anregen und beraten und bin damit wie eine Lehrerin. Da ich diejenige bin, die für das Spiel oder eine spezielle Übung Regeln aufstellt und damit die Teilnehmer beschützt, bin ich Spielleiterin. Ich sollte den zeitlichen und soweit es geht inhaltlichen Überblick über den Kurs haben und bin damit Kursleiterin. Ich muss Treffen, Räume, sinnvolle Abläufe, Maske, Kostüm, Requisiten, Technik und Öffentlichkeitsarbeit in einem parallel laufenden Theaterbetrieb organisieren. Ich suche nach Stücken und bewerte sie nach thematischer und Rollenpassgenauigkeit und lege mit den Teilnehmern den roten Faden fest. Oder wir schreiben selbst ein Stück, mit dem dann genau dieselbe lektorische oder dramaturgische Arbeit passiert, wie mit dem schon bestehenden Stück. Musik hat sowohl im Probenprozess als auch im fertig inszenierten Stück noch nie gefehlt. Da der Jugendclub aus über 20 Teilnehmern besteht ist chorisches, bzw. choreographisches Arbeiten unumgänglich, um nicht im Chaos zu versinken. Wenn gerade kein Techniker da ist, nehme ich die Technik selbst in die Hand und steuere Ton oder Licht.

Ja, Rellstab hat doch Recht, der Theaterpädagoge ist ein Allrounder. Ich kann allerdings jetzt diesen Satz erst verstehen und wirklich ernst nehmen und merke, ich bin mit meinem Können noch am Anfang

---

67 Rellstab 2000, 44

## Literatur

- Baeker, Dirk (2005). *Die Kunst der Gesellschaft*. In: Deutscher Bühnenverband, Kulturwissenschaftliches Institut Essen (Hrsg.): *Zukunft durch ästhetische Bildung*. Köln.
- Cyba, Eva (2000). *Geschlecht und soziale Ungleichheit*. Opladen.
- Czerny, Gabriele. (2004). *Theaterpädagogik: Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension*. Augsburg.
- Hametner, Michael. (1993). *Deutsches Amateurtheater-woher?* Hrsg. Vom deutschen Amateurtheaterverband. Leipzig.
- Hanslik, Peter.(2012). *Theaterpädagogik im Profil. 12 Berliner Theater präsentieren ihre Konzepte*.In *Korrespondenzen: Zeitschrift für Theaterpädagogik*. 27:59. 7.
- Harmsen, Mijke.(2012). *Theaterpädagogik im Profil. 12 Berliner Theater präsentieren ihre Konzepte*.In *Korrespondenzen: Zeitschrift für Theaterpädagogik*. 27:59. 7.
- Hentschel, Ulrike (2010). *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*. Uckerland.
- Koblauch, Hubert (1994). *Interaktion und Geschlecht*. Frankfurt am Main.
- Lengers, Birgit. (2012). *Theaterpädagogik im Profil. 12 Berliner Theater präsentieren ihre Konzepte*.In *Korrespondenzen: Zeitschrift für Theaterpädagogik*. 27:59. 7.
- Millis, John A. (2000). *Control: A History of Behavioral Psychology*. New York.
- Moreno, Jacob Levy (2001): *Psychodra und Soziometrie*.(2.Aufl.). Köln.
- Nickel, Hans Wolfgang. (1995). *Der Mord als schöne Kunst betrachtet oder: Von der Notwendigkeit einer pädagogischen Entscheidung*. In *:Korrespondenzen, Zeitschrift für Theaterpädagogik*.23:25. 7-9.
- Pinkert, Ute (2011). *Theater und Vermittlung. Potentiale und Spannungsfelder einer Beziehung*. In: *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*. 27:59. 17-23.
- Rellstab, Felix. (2000). *Handbuch Theaterspielen. Band 4: Theaterpädagogik*.(1.Aufl.).
- Ritter, Hans-Martin (HG) (1990). *Spiel- und Theaterpädagogik: Ein Modell*. Herausgegeben von der Hochschule der Künste Berlin. Berlin.
- Ruping, Bernd. (HG) (1991). *Theater mit Kindern. Erfahrungen, Methoden, Konzepte*. Veröffentlichung des Kinder- und Jugendtheaterzentrums in der Bundesrepublik Deutschland. München.Weinheim.

Schechner, Richard. (1990). *Theaterantropologie, Spiel und Ritual im Kulturvergleich*. Reinbeck.

Simhandl, Peter (HG) (1994). *Die ganze Welt ist Bühne. Schauspielgeschichten*. Stuttgart

Stankewitz, Winfried. (1984). *Spielleiter im sozialen Feld*. In: *Spiel-Theater-Animation, Materialien zum Berufsfeld und zur Ausbildungsproblematik, Institut für Spiel- und Theaterpädagogik*. 1984. Berlin. 8-18

Textor, Martin R (1999). *Bildung, Erziehung, Betreuung*. In: *Unsere Jugend*, 51:12.. 527-533. München/Basel.

Troya, Vanessa-Unzalu.(2012). *Theaterpädagogik im Profil. 12 Berliner Theater präsentieren ihre Konzepte*. In *Korrespondenzen: Zeitschrift für Theaterpädagogik*. 27:59. 7.

Weintz, Jürgen (2008). *Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit*. Uckerland.

Wiese, Hans-Joachim; Günther, Michaela, Ruping, Bernd (2006) *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit*. In: Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik. Band 1. Berlin.

Wiese, Hans-Joachim (2002). *Erfahrung als Kategorie der Theaterpädagogik*. In: *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*, 18:42. 6-11.

#### **Internetquellen:**

Holzappel, Nicola (2010). *Lehrer ist ein schöner und erfüllender Beruf*. URL: <http://www.sueddeutsche.de/karriere/klischee-und-wirklichkeit-lehrer-ist-ein-schoener-und-erfuellender-beruf-1.556407> (17.07.2013)

Lustich: URL: <http://www.lustich.de/witze/schule-uni/sozial-paedagogen.htm> (16.07.2013)

Mziltz: URL: <http://www.mziltz.de/witze/sozialarbeiter.html> (16.07.2013)

Sonnenberger, Heike, (2013). *Wie viel arbeiten Lehrer und wie viel Freizeit haben sie?* In: *spiegelonline*. URL:<http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/faktencheck-wie-viel-arbeiten-lehrer-und-wie-viel-freizeit-haben-sie-a-874089.html>. (16.07.2013).

Unipedia: URL: <http://www.unipedia.uni-koblenz.de> (16.07.2013)

# **ANHANG: Eine Befragung von Theatermachern am Theater Trier**

## **Liebe Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Theaters Trier!**

Im Rahmen meiner theaterpädagogischen Abschlussarbeit an der Theaterwerkstatt Heidelberg führe ich eine kleine Umfrage zum Thema Theaterpädagogik im Theaterkontext durch und bitte Sie um Ihre Unterstützung!

Der ein oder andere hat mich vielleicht schon im Haus gesehen, denn seit der Spielzeit 2011/12 wirke ich als Theaterpädagogin bei der Bühne 1 mit und leite seit der laufenden Spielzeit den Jugendclub. Für die Beantwortung der drei Fragen, benötigen Sie ca. 10 Minuten Zeit. Dabei geht es nicht um das Abfragen von Wissen oder gar um das Aufdecken von Defiziten, sondern um Ihre ganz persönliche Meinung. Der Fragebogen ist anonym.

Bitte geben Sie den ausgefüllten Fragebogen **bis 31.Mai** an der Pforte ab!

Ich danke Ihnen für Ihr Bemühen!

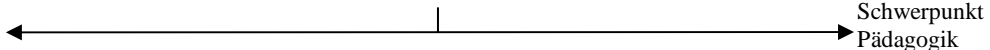
Bis bald an der Pforte, im Treppenhaus, im Probenraum, auf der Bühne oder sonst irgendwo in Trier!

Ihre Nadine Velten

### **Die Fragen**

- 1. Welche Aufgaben hat ein Theaterpädagoge/ eine Theaterpädagogin Ihrer Meinung nach speziell am Theater?**
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- 2. Wie wichtig finden Sie persönlich die Arbeit eines Theaterpädagogen/einer Theaterpädagogin am Theater? (Wenn möglich mit kurzer Begründung)**
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- 3. Verfolgt ein Theaterpädagoge/ eine Theaterpädagogin Ihrer Einschätzung nach mehr ästhetische Ziele (Schwerpunkt Theater) oder mehr pädagogische Ziele (Schwerpunkt Pädagogik). Kreuzen Sie auf der Achse an!**

Schwerpunkt  
Ästhetik



Schwerpunkt  
Pädagogik

Das war`s schon!

Wenn Sie möchten, geben Sie bitte hier noch Ihre Funktion am Theater an:



### **Eidesstattliche Erklärung**

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden 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.

---

Nadine Velten, Trier, 29.07.2013