

Theaterpädagogische Akademie der Theaterwerkstatt Heidelberg  
Vollzeitausbildung Theaterpädagogik BuT®  
Jahrgang 2017



# AUF DER SUCHE NACH DEM WESEN DER THEATERPÄDAGOGIK

Fachtheoretische Abschlussarbeit im Rahmen der Ausbildung zur Theaterpädagogin BuT®

Vorgelegt von  
ANA CLARICE FRÖHLICH RODRIGUES TP17

Eingereicht am 03.08.2018  
an Wolfgang G. Schmidt (Ausbildungsleitung)

## INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG.....	1
2. ORIENTIERUNG IM BILDUNGSUNIVERSUM.....	2
2.1 EIN BILD VON BILDUNG.....	2
2.2 KOORDINATEN KULTURELLER BILDUNG.....	5
2.3 KÜNSTLERISCHE & ÄSTHETISCHE BILDUNG – SIND ZWEI PAAR SCHUHE.....	7
3. WAS MEINT THEATERPÄDAGOGIK?.....	8
3.1 EINE FRAGE DER DEFINITION?.....	8
3.2 DIE PRAKTISCHE DIMENSION – IM FELD DER ARBEIT.....	10
3.3 BE-DEUTUNG QUA BEZEICHNUNG? – ZUM BEGRIFF DER THEATERPÄDAGOGIK.....	12
3.4 NAMENTLICHE KONTROVERSEN.....	14
4. ZUR PÄDAGOGIK IN DER THEATERPÄDAGOGIK.....	16
4.1 WER WEISS, WAS PÄDAGOGIK IST?.....	16
4.2 POSITIONEN IM SPANNUNGSFELD.....	18
5. THEATERPÄDAGOGIK IM KONTEXT ÄSTHETISCHER BILDUNG.....	21
5.1 EIN HISTORISCHER AUSFLUG.....	22
5.2 THEATERPÄDAGOGIK & ÄSTHETISCHE BILDUNG.....	22
5.3 DIE ÄSTHETISCHE PRAXIS.....	24
5.4 DIE ÄSTHETISCHE ERFAHRUNG.....	24
5.5 REFLEXION IN DER ÄSTHETISCHEN BILDUNG.....	25
6. SO ETWAS WIE EIN FAZIT.....	26
LITERATURVERZEICHNIS.....	27
EIDESSTÄTTLICHE ERKLÄRUNG:.....	30

## 1. EINLEITUNG

Theaterpädagogik ist Kunst, Dialog, (Handlungs-)Wissenschaft, (hybrides) Fach, unübersichtliche Landschaft, Berufsfeld, Bindestrichpädagogik, keine Bindestrichpädagogik, Profession, Vermittlungs-/Theater-/Bildungs-/Kulturarbeit, kulturelles Partizipations- und/oder soziales Integrationsinstrument, Wahrnehmungs-/Ausdrucksbefähigung – und diese exemplarischen Nennungen, die auf den Satzanfang *Theaterpädagogik ist (...)* folgen können, mögen alle ihre Berechtigung haben – einige vielleicht unstrittiger als andere. Die Frage, was Theaterpädagogik eigentlich (was ihr eigen) ist, was sie ausmacht, was ihre Wesenheit aus- und bezeichnet, beantworten derartige Nennungen oder deren Aufzählung nur insofern sie deutlich machen, dass es auf diese Frage keine einfache, auch keine einheitliche Antwort gibt – vielleicht nicht geben kann und es nach meinem Dafürhalten eine solche (einfache, einheitliche Antwort) auch nicht geben muss.

Oder in den Worten von MICHAEL SCHMITT, der in seinem Buch über 'Theaterpädagogik als ganzheitliche Bildung' darauf verweist, „dass es nicht die eine Theaterpädagogik gibt, sondern viele unterschiedliche Vorstellungen und Konzepte. Diese Vielfalt macht die Theaterpädagogik so spannend, aber bisweilen auch unübersichtlich.“<sup>1</sup>

*Was ist das Wesen(tliche) der Theaterpädagogik?, im Sinne von Was betrachte und erachte ich als wesentlich, essenziell, grundlegend für und in der Theaterpädagogik?, Was sind wichtige Bezugspunkte und substanzielle Elemente?*

---

1 Schmitt 2010, 50.

## 2. ORIENTIERUNG IM BILDUNGSUNIVERSUM

Kulturelle Bildung, künstlerische Bildung und ästhetische Bildung und auch der Bildungsbegriff an sich sind Gegenstand dieses Kapitels. Der Bereich der kulturellen Bildung hat in den vergangenen Jahrzehnten, seit etwa Anfang der 1970er Jahre, an Anerkennung, Bedeutung und auch (bildungs-)politischer Relevanz enorm gewonnen.

Seit etwa Mitte der 1990er Jahre ist auch die Theaterpädagogik in dem Kontext dieser kulturellen Bildungslandschaft zu finden - im Bereich der ästhetischen Bildung. Die Bezeichnungen kulturelle Bildung, künstlerische Bildung und ästhetische Bildung werden häufig nicht differenziert verwendet oder in Bindestrichkonstruktionen aneinander gereiht. Zwar sind sie nicht trennscharf voneinander abgegrenzt und haben teilweise weite Überschneidungen, dennoch haben sie zu unterscheidende Inhalte und Ausrichtungen.

### 2.1 EIN BILD VON BILDUNG

In dem Begriff Bildung steckt das Wort Bild: sich ein Bild von etwas machen. Etwas bildet sich ab bei einer Person in einem Prozess subjektiver (Welt-)Aneignung im Dialog des Individuums mit seiner Umwelt und führt zu neuen Erkenntnissen. Bildergänzungen und/oder neue Bilder in Relation zu dem vorherigen inneren Bild in einem von Offenheit und Komplexität bestimmten, komplementären Prozess zwischen Assimilation und Akkommodation bewirken Veränderungen durch eine subjektive Abbildung einer außen wahrgenommenen Welt.<sup>2</sup> Aus neurobiologischer Sicht konstatiert Manfred Spitzer zu der Bedeutung von Veränderungsprozessen:

Wenn wir uns ändern, ändert sich unser Gehirn. Dies ist eine der wichtigsten Einsichten aus dem Bereich der Neurobiologie. [...] Das Gehirn ist mit Abstand unser veränderlichstes Organ, wenn auch die Veränderungen nicht so offensichtlich sind wie bei einem Muskel, der wächst, wenn er trainiert wird.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Vgl. Piaget 1996.

<sup>3</sup> Spitzer 2005, 35.

Imagination – die menschliche Fähigkeit, konkrete Bilder im Geist zu entwerfen – ermöglicht bewusste Gestaltungsprozesse auf der Basis bereits vorhandener Kenntnisse. Die ungarische Philosophin Agnes Heller beschreibt diese Kraft der Einbildung als

eine einzigartige Kraft des Geistes, eine Verbindung rationaler und emotionaler Fähigkeiten. Weder Denken noch Tun gilt es ohne eine Art von Gefühl. Sogar der räumliche Orientierungssinn ist eine Art Gefühl.<sup>4</sup>

Diese Einbildungskraft – oder anders formuliert: die Fähigkeit zur Phantasie – gehört als menschliche Eigenschaft keiner Fakultät, Institution oder sonstigen gesellschaftlichen Einrichtung. Sie gehört jedem Menschen für sich allein auf eine je einzigartige Weise. Nun kennt das Wort Bild jedoch viele Dimensionen; sich etwas einbilden oder gar eingebildet zu sein meinen im Sprachgebrauch etwas ganz anderes als die Fähigkeit zur Phantasie bzw. die Kraft der Einbildung.

So weckt auch der Begriff der Bildung für gewöhnlich gänzlich andere Assoziationen. In der Nachkriegszeit noch viel gebraucht, wurde der Bildungsbegriff in den 60er und Anfang der 70er Jahre als idealisierend-überhöht und historisch überholt kritisiert, um dann Mitte der 70er Jahre als „Versuch einer zusammenbindenden Sinnfindung für das pädagogische Geschäft“<sup>5</sup> rehabilitiert und in einer Neuformulierung zur zentrierenden Kategorie als übergeordnetes Orientierungs- und Beurteilungskriterium für alle pädagogischen Einzelmaßnahmen zu werden. Was Bildung in dieser Neuformulierung meint, fasst GUDJONS in folgenden Punkten zusammen:

- die Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung und Solidaritätsfähigkeit,
- die Subjektentwicklung im Medium der Objektivationen bisheriger menschlicher Kultur; das bedeutet: Bildung ist immer als ein Selbst- und als ein Weltverhältnis auszulegen, das nicht nur rezeptive, sondern veränderndproduktive Teilnahme an der Kultur meint,
- die Gewinnung von Individualität und Gemeinschaftlichkeit,
- eine allgemein gültige, d. h. für alle Menschen gleich gültige Bildung,
- Vielseitigkeit, vor allem die moralische, kognitive, ästhetische und praktische Dimension.

---

4 Heller 2016, 7.

5 Preuss-Lausitz 1988, 401.

Unter Berücksichtigung unterschiedlicher Auffassungen des Begriffs beschreibt GUDJONS fünf Dimensionen, die moderne Bildungskonzepte beinhalten bzw. beinhalten sollten: die *sachliche* (Bildung braucht Bildungsinhalte), die *temporäre* (Bildung braucht Geschichte – deren Sinn-/Bedeutungsgebung immer wieder neu ausgehandelt werden muss), die *soziale* (Bildung braucht kommunikative Sozialität), die *wissenschaftliche* (Bildung braucht Wissenschaft – im Sinne von Forschergeist, nicht Dogmatismus) und die *autobiographische* Dimension (der Einzelne braucht Bildung für sein Selbstverständnis).<sup>6</sup>

In einem Artikel über kulturelle Bildung nennt KARL ERMERT von der Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel die Befähigung des Menschen zu erfolgreichem Verhalten in der Welt als zentrales Element von Bildung und erläutert drei der Bildung inhärente Dimensionen: die individuelle Persönlichkeitsentwicklung, die Ausstattung zur gesellschaftlichen Teilhabe und die Befähigung zur Berufsausübung. Laut ERMERT gehören dazu: Sachwissen, praktische Handlungskompetenzen, emotionale Kompetenzen und die Fähigkeit zur Selbstreflexion, also Orientierungswissen.<sup>7</sup>

Bei der Bundeszentrale für politische Bildung meint der Begriff:

[...] im Ergebnis einen Zustand, in dem der Mensch selbstverantwortlich fähig ist, sein Leben erfolgreich zu gestalten. Das betrifft die personale (Innen-)Perspektive ebenso wie die gesellschaftliche (Außen-)Perspektive. Dazu gehören Sachwissen, praktische Handlungskompetenzen, emotionale Kompetenzen und die Fähigkeit der Selbstreflexion, also Orientierungswissen. "Gebildet sein" ist im übrigen keine absolute, sondern eine relativ zu den lebensweltlichen Bezügen des Menschen zu bestimmende Größe. Insoweit der Mensch, seine Lebenslagen und seine Bezugswelten sich im Laufe des Lebens verändern, ist Bildung nie abgeschlossen. Vielmehr sind Bildung und Lernen eine das gesamte Leben begleitende Aufgabe – und Chance.<sup>8</sup>

Wie an diesen Beispielen bereits erkennbar wird, sind mit dem Begriff Bildung keine einheitlichen Vorstellungen, Ideen und Inhalte verbunden. Die Bedeutungszuschreibungen können unterschiedliche sein und nicht zuletzt stellt auch der Kontext, in dem sie verwendet werden eine wichtige Rolle.

Zur Differenzierung des Bildungsbegriff von dem der Erziehung werden vor allem Intentionalität, (Lern-)Zielgerichtetheit sowie Normen- und Werte-Orientierung und auch eine hierarchische Konstellation zwischen Erzieher und zu Erziehendem genannt. Auch wenn die

---

6 Vgl. Gudjons 2006, 197f.

7 Vgl. Ermert 2008, 1.

8 [www.bpb.de](http://www.bpb.de) (letzter Zugriff am 30.07.2018)

Konzepte, die den beiden Begriffen jeweils zugrunde liegen, verschiedene sind, ist die Trennschärfe real nicht zwangsläufig so prägnant.

## 2.2 KOORDINATEN KULTURELLER BILDUNG

Der Begriff Kulturelle Bildung entstand 1968 offiziell mit der Umbenennung der Bundesvereinigung Musikische Bildung in Bundesvereinigung kulturelle Jugendbildung (BKJ). In der Folge führte dies zu weiteren Umbenennungen (z. B. in den Förder Richtlinien des Kinder- und Jugendplans 1973 von 'Musischer Bildung' zu 'Kultureller Bildung'). In den 1970er Jahren wuchsen sowohl öffentliche Anerkennung als auch politische Relevanz der Inhalte. Mit den Konzeptionen Kultureller Bildung von 1988 und 1994 erhielt die lebenslange Perspektive Einzug in die Kulturelle Bildung und es etablierten sich neue Orte Kultureller Bildung. Im Jahre 2007 aktualisierte die Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages in ihrem Schlussbericht 'Kultur in Deutschland'<sup>9</sup> mit Zuschreibungen für das Feld Kulturelle Bildung.

KARL ERMERT von der Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel beschreibt das Konzept folgendermaßen:

Kulturelle Bildung (früher *musische* oder *musisch-kulturelle* Bildung, häufig auch *ästhetische* Bildung) trägt zu allen Dimensionen von Bildung bei: Mit kultureller Bildung gibt eine Gesellschaft das Wissen über ihr kulturelles Erbe an die nachfolgenden Generationen weiter. Der Mensch setzt sich dabei mit sich selbst, seiner Umwelt und der Gesellschaft im Medium der Künste auseinander. Ziel kultureller Bildung ist die Fähigkeit zur erfolgreichen Teilhabe an kulturbezogener Kommunikation, am gesellschaftlichen Geschehen und zu erfolgreicher Berufstätigkeit.<sup>10</sup>

Das Konzept kultureller Bildung beinhaltet Ziele wie (lebenslange) Allgemeinbildung im und durch das Medium künstlerischer und symbolhafter Ausdrucksformen, kulturelle Teilhabe für alle und die Entwicklung von biografischer Lebenskunst und versteht sich als Bildungskonzept und auch pädagogische Haltung. Bezugspunkte wie die Reformbewegungen um 1900 und die geisteswissenschaftliche Pädagogik und Prinzipien wie Partizipation, Stärkenorientierung, Fehlerfreundlichkeit, Interessenorientierung und Freiwilligkeit werden hierfür genannt.

---

<sup>9</sup> Vgl. <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/070/1607000.pdf>

<sup>10</sup> Ermert 2008, 1.

Über die künstlerischen Bildungsinhalte hinaus soll das Konzept auch anschlussfähig sein für historische, naturwissenschaftliche, ökonomische, ethische Bezüge, gesellschaftspolitische Themen wie Interkulturalität, Nachhaltigkeit und demografische Entwicklung.<sup>11</sup>

Die Bundeszentrale für politische Bildung definiert die dem Konzept kulturelle Bildung zugrunde liegenden Kulturbegriffe folgendermaßen:

Kultur im weiteren Sinne meint die jeweils typischen Erscheinungen in der Gesamtheit der Lebensvollzüge einer Gesellschaft (Nation, Ethnie, Gruppe usw.) von den technischen und künstlerischen Hervorbringungen bis zu den Verhaltensmustern des Zusammenlebens und den Wertvorstellungen und Normen, also auch den philosophischen und religiösen Bezugssystemen einer Gemeinschaft. Das ist ein historischer, soziologischer oder auch ethnografischer Gebrauch des Wortes Kultur.<sup>12</sup>

Mit Kultur im engeren Sinne werden die Künste und ihre Hervorbringungen bezeichnet: Bildende Kunst, Literatur, die darstellenden Künste (von Theater über Tanz bis Film), Musik, die angewandten Künste wie Design und Architektur sowie die vielfältigen Kombinationsformen zwischen ihnen.<sup>13</sup>

Die Beschreibung kultureller Bildung lautet bei der Bundeszentrale für politische Bildung:

Kulturelle Bildung (andere Bezeichnungen sind musische bzw. musisch kulturelle oder auch ästhetische bzw. ästhetisch kulturelle Bildung) bedeutet Bildung zur kulturellen Teilhabe. Kulturelle Teilhabe bedeutet Partizipation am künstlerisch kulturellen Geschehen einer Gesellschaft im Besonderen und an ihren Lebens- und Handlungsvollzügen im Allgemeinen. Kulturelle Bildung gehört zu den Voraussetzungen für ein geglücktes Leben in seiner personalen wie in seiner gesellschaftlichen Dimension. Kulturelle Bildung ist konstitutiver Bestandteil von allgemeiner Bildung. Kulturelle Bildung bezeichnet den Lern- und Auseinandersetzungsprozess des Menschen mit sich, seiner Umwelt und der Gesellschaft im Medium der Künste und ihrer Hervorbringungen. Im Ergebnis bedeutet kulturelle Bildung die Fähigkeit zur erfolgreichen Teilhabe an kulturbezogener Kommunikation mit positiven Folgen für die gesellschaftliche Teilhabe insgesamt.<sup>14</sup>

Im Hinblick auf die gestiegene Wertschätzung dieses Bereichs gibt ERMERT allerdings zu bedenken, dass „Anspruch und Wirklichkeit des Stellenwerts kultureller Bildung meist auseinander [klaffen]. Zudem gilt die Würdigung oft nicht dem künstlerisch-kulturellen Eigen-

---

11 Vgl. Reinwand-Weiss 2013/2012, 4ff.

12 [www.bpb.de](http://www.bpb.de) (letzter Zugriff am 30.07.2018).

13 Ebd.

14 Ebd.

wert, sondern dessen Verwertbarkeit<sup>15</sup>, womit er Bezug nimmt auf den ökonomischen Nutzen der so genannten Schlüsselqualifikationen.<sup>16</sup>

### 2.3 KÜNSTLERISCHE & ÄSTHETISCHE BILDUNG – SIND ZWEI PAAR SCHUHE

Kulturelle, künstlerische und ästhetische Bildung werden im öffentlichen Diskurs häufig synonym oder auch in sämtlichen Bindestrichkonstruktionen verwendet. Allein angesichts der Definition kultureller Bildung der Bundeszentrale für politische Bildung, die ästhetische oder ästhetisch-kulturelle Bildung als äquivalente Bezeichnungen für kulturelle Bildung benennt, ist dies auch kaum verwunderlich. Eine Verständigung darüber, was mit diesen Bezeichnungen *eigentlich* gemeint ist, welche Vorstellungen und Konzepte dahinter stehen (sollen), wird mit einer solchen Begriffsdiffusion sicher nicht einfacher. Zumal die einzelnen Begriffe für sich, wie bei dem Begriff Bildung bereits erwähnt, ohnehin schon einiges an Bedeutungen bzw. Deutungen mit sich bringen.

In ihrem Artikel über 'Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung' bezieht sich REINWAND-WEISS auf ANNE BAMFORD, die für den internationalen Begriff *arts education* folgende – wie ich finde eingängige und sinnvolle – Differenzierung verwendet: »*education in the arts*« für die künstlerische Bildung, die Bildung *in Kunst*, und »*education through the arts*«, was im Deutschen demnach der ästhetischen Bildung entspricht: der Bildung *durch Kunst*.

Mit künstlerischer Bildung ist also das Erlernen künstlerischer Fertigkeiten, Techniken usw., sprich die Grundkenntnisse und Anwendung einer bestimmten Kunstform gemeint. Die ästhetische Bildung hingegen meint die Bildung durch Kunst, bezieht sich demnach auf Transfereffekte, die Beschäftigung mit den Künsten und die damit verbundenen Kompetenzen. Da auch die künstlerische Bildung nicht allein das Lernen von Techniken, sondern ebenfalls die Beschäftigung mit den Künsten, wie Kenntnisse über Historie, Entwicklung, Ausdrucks- und Rezeptionsarten einer Disziplin enthalten sind und das Erlernen von Fertigkeiten oder bestimmter Techniken auch Bestandteile in der ästhetischen Bildung, sind sie keine klar getrennten Bereiche und gehen ineinander über. Jedoch wird der Fokus unterschiedlich gesetzt.<sup>17</sup>

---

15 Ermert 2009, 2.

16 Vgl. ebd.

17 Vgl. Reinwand-Weiss 2013 / 2012, 2.

Mitte der 1990er trägt ULRIKE HENTSCHEL mit ihrer Dissertation 'Theaterspielen als ästhetische Bildung' zu einem Richtungswechsel in der Theaterpädagogik und einer Verortung der Disziplin im Kontext der ästhetischen Bildung bei.<sup>18</sup>

### 3. WAS MEINT THEATERPÄDAGOGIK?

Was meint Theaterpädagogik?

-das Fach, die Profession, der Begriff und die Theaterpädagogen?

#### 3.1 EINE FRAGE DER DEFINITION?

*Wir tun erfahrungsgemäß aber gut daran, das Bedeutungsfeld nun nicht allein durch eine knappe Definition, die ja immer die Gefahr der Kurzschlüssigkeit birgt, abdecken zu wollen.<sup>19</sup>*

Mit diesem Zitat von FELIX RELLSTAAB leitet MICHAEL SCHMITT in seinem Buch über 'Theaterpädagogik für eine ganzheitliche Bildung' das Kapitel 'Definitionsversuch einer Theaterpädagogik' ein. Das Kapitel beschreibt den Ansatz des dialogischen Prinzips von HEINZ HAUN, was zunächst irritieren mag, da – selbst unter Annahme einer prinzipiellen Zustimmung des HAUNSchen Postulats *Theaterpädagogik ist Dialog* – mittels einem einzelnen Fachvertreter schwerlich die gesamte Disziplin bestimmt werden kann.<sup>20</sup> Bei genauerer Betrachtung der Kapitelüberschrift lässt jedoch deren wohlüberlegte Formulierung einen feinen, aber bedeutsamen Unterschied erkennen: '*Definitionsversuch einer Theaterpädagogik*' und nicht '*Definition der Theaterpädagogik*'. Wie das einleitende Zitat bereits ankündigt, ist es SCHMITT nicht daran gelegen, die Pluralität der Disziplin auf einige wenige Zeilen einzudampfen.

Das Anliegen und je nach Kontext auch die Notwendigkeit eine möglichst umfassende und dabei konkrete Definition präsentieren zu können, sind unschwer nachvollziehbar – allein aus Gründen der alltagspraktischen, interdisziplinären und/oder öffentlichen Kommunikation.

---

18 Vgl. Lammers 2010, 155.

19 Rellstab 2003, 43.

20 Vgl. Schmitt 2010, 40-43.

Der Bundesverband Theaterpädagogik (BuT), in seinem Selbstverständnis Vertreter der Theaterpädagogen in Deutschland, gibt auf seiner Internetseite folgende Definition:

Theaterpädagogik ist eine künstlerisch-ästhetische Praxis, in deren Fokus das Individuum, seine Ideen und seine Ausdrucksmöglichkeiten stehen. Im Kontext der Gruppe entsteht daraus Theater. Dieser Prozess kultureller Bildung fördert künstlerische, personale und soziale Kompetenzen.<sup>21</sup>

Im 'Metzler Lexikon Theatertheorie' formuliert WOLFGANG STING, Professor für 'Performance Studies' an der Universität Hamburg, die Begriffsbestimmung folgendermaßen:

Theaterpädagogik meint die theoretisch reflektierte, künstlerisch und/oder pädagogisch motivierte Auseinandersetzung mit der Kunstform Theater und den von ihr abgeleiteten Spiel- und Interaktionsverfahren mit dem Ziel, ästhetische Erfahrung und Bildung zu vermitteln.<sup>22</sup>

FELIX RELLSTAB nennt die Theaterpädagogik „Theaterarbeit im sozialen Feld“<sup>23</sup>, ULRIKE HENTSCHEL versteht Theaterpädagogik als „eine Disziplin der ästhetischen Bildung, die sich mit der Vermittlung von wahrnehmenden und gestaltenden Prozessen im künstlerischen Medium Theater befasst“<sup>24</sup>, für ULRIKE HENSEL ist das „Vermitteln von pädagogischen Inhalten mittels Theater“<sup>25</sup> die Grundidee der Theaterpädagogik und bei JÜRGEN BELGRAD bestimmen die aktiven Theaterpädagogen und deren individuelles Verständnis, die Inhalte und Ausrichtung der jeweiligen Theaterpädagogik<sup>26</sup>.

Das Wort definieren [=<lat. *definire* „abgrenzen“, „bestimmen“] wird im Duden mit drei Bedeutungen angegeben: (genau) erklären, begrifflich bestimmen und festlegen. Aus den in diesem Kapitel versammelten Formulierungen gehen unterschiedliche Erklärungen bzw. Auffassungen hervor, Inhalte, Aufgabe(n) und Ausrichtung werden unterschiedlich bestimmt. Eine dieser Bestimmungen (oder eine Stimme) als definitiv, also endgültig, und einzig gültige festzulegen, hätte – nach meinem Verständnis des Fa-

---

21 Vgl.: <https://www.butinfo.de/aufgaben-und-ziele> (letzter Zugriff am 30.07.2018)

22 Sting 2005, 348.

23 Rellstaab 2003, 31.

24 Hentschel 2007, 92.

25 Hensel 2007, 66.

26 Vgl. Belgrad 1997, 106.

ches – zur Folge, die Theaterpädagogik einer substanziellen Eigenschaft zu berauben: ihrer Vielfältigkeit.

### 3.2 DIE PRAKTISCHE DIMENSION – IM FELDE DER ARBEIT

Die bereits erwähnte Diversität der Theaterpädagogik zeigt sich nicht nur in unterschiedlichen – und teilweise konträren – Auffassungen und Standpunkten bezüglich dessen, was Theaterpädagogik ist, sein sollte oder gerade nicht sein sollte, was in den folgenden Kapiteln in Auseinandersetzung mit der Fachliteratur thematisiert werden wird. Auch oder vielleicht sogar insbesondere die zahlreichen Tätigkeitsfelder, in denen theaterpädagogische Arbeit stattfindet, bilden diese Verschiedenartigkeit ab. Daher erfolgt an dieser Stelle zunächst ein Einblick in das vielschichtige Spektrum der theaterpädagogischen Praxis.

Eine Übersicht der unterschiedlichen Bereiche theaterpädagogischer Arbeit bietet die Internetseite des Bundesverbandes Theaterpädagogik (BuT)<sup>27</sup>:

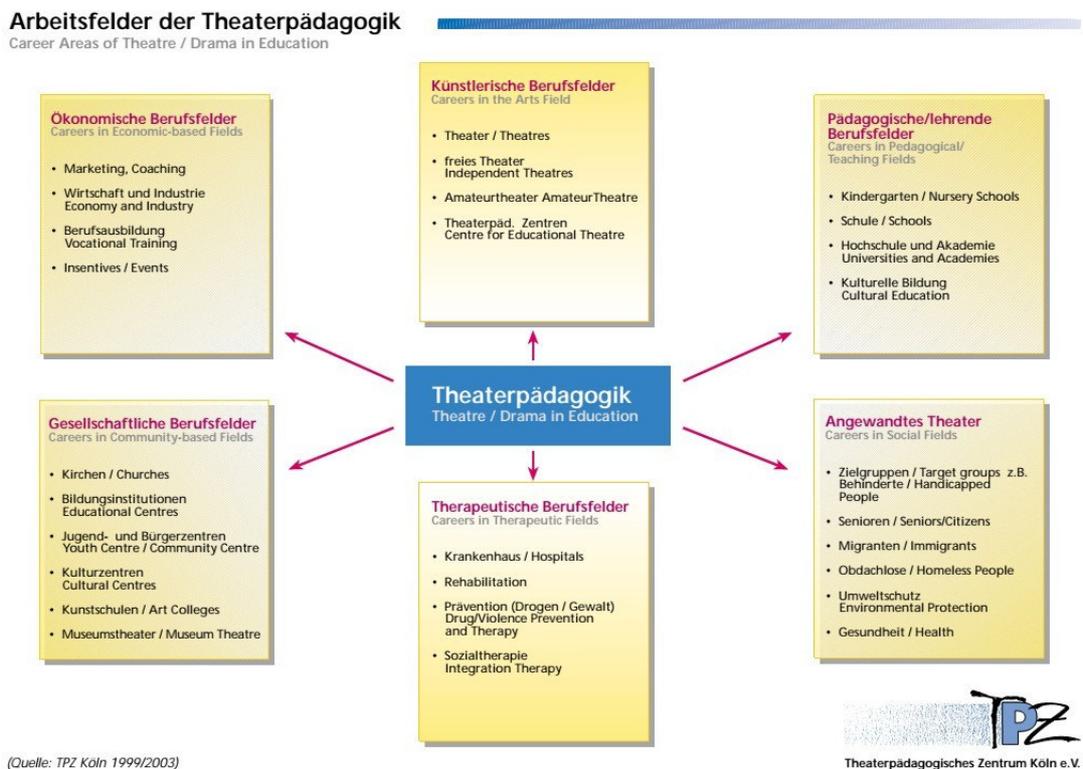


Abbildung 1: Berufsfelder der Theaterpädagogik

27 Vgl.: [www.butinfo.de](http://www.butinfo.de) (letzter Zugriff am 30.07.2018)

Derart unterschiedliche Bereiche bringen ihre jeweils eigenen oder treffender formuliert: ihre je unterschiedlichen Anforderungen mit sich.

In der Wirtschaft bilden Training und Coaching von Führungskräften sowie die Kommunikation zentrale Elemente. Die Organisation und Durchführung von Unternehmenstheatern und der Einsatz theaterpädagogischer Methoden zur Förderung von bspw. Kreativität, Selbstmanagement oder Motivation der Angestellten gehört ebenfalls in diesen Bereich.

An professionellen Theatern liegen die Vor- und Nachbereitung von Theaterinszenierungen, das Erstellen von Begleitmaterial und ggf. die Leitung des Jugendclubs im Aufgabenbereich des Theaterpädagogen.

In den pädagogischen Berufsfeldern reicht die Bandbreite von spielpädagogischen Angeboten in Kindergärten über das darstellende Spiel an Schulen, der Erwachsenenbildung an Volkshochschulen bis hin zur Konzeption curricularer Ausbildungs- und Studienangebote. Im angewandten Theater stehen Regie und Spielleitung im Vordergrund, die Methoden und Konzepte der Theaterpädagogik finden hier in Amateurtheatern und Theaterprojekten mit Kindern, Jugendlichen und/oder Erwachsenen Anwendung.

Im Dreieck von Theater, Pädagogik und Therapie befindet sich ein weitere Arbeitsfeld der Theaterpädagogik. Im therapeutischen Bereich werden bspw. die Methoden von Psychodrama und Soziodrama eingesetzt. Die psychische und physische Gesundheit des Menschen steht im Mittelpunkt der therapeutischen Arbeit, wozu theaterpädagogische Konzepte hier einen wertvollen Beitrag leisten.

In den gesellschaftlichen Berufsfeldern summieren sich Möglichkeiten wie die Arbeit in theaterpädagogischen Zentren (tpZ), Jugendkunstschulen oder Museen, Konzeption und Durchführung von Workshopangeboten oder auch Aus- und Weiterbildungen für Multiplikatoren sowie die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im sozialpädagogischen Bereich.<sup>28</sup>

In Anbetracht gesamtgesellschaftlicher Veränderungsprozesse ist zu erwarten, dass sich auch die Berufsfelder und Möglichkeiten theaterpädagogischer Arbeit stetig wandeln – insofern zeigt diese schematische Darstellung der Tätigkeitsfelder eine Momentaufnahme des status quo, die zugleich auch Entwicklungen der letzten Jahrzehnte widerspiegelt, in denen sich die theaterpädagogischen Berufsfelder etabliert haben.

---

28 Vgl. Schmitt, 45ff.

Zwischen Theaterpädagogen, theaterpädagogischer Arbeit und theaterpädagogischen Methoden macht ULRIKE HENTSCHEL eine Differenzierung, die folgendermaßen aussieht:

Theaterpädagogen sind Menschen, die sich professionell damit befassen, mit nicht-professionellen Akteuren Theater zu spielen, ihnen die Kunst des Theaters zu vermitteln, vor allem auf produktivem, aber auch auf rezeptivem Wege. Dabei setzen sie unterschiedliche Gestaltungsverfahren und Methoden ein.

Theaterpädagogische Arbeit findet in der Regel in Projekten statt, deren Ziel die Präsentation des Ergebnisses, eine Aufführung ist.

Theaterpädagogische Methoden werden auch in anderen pädagogischen Arbeitsfeldern angewandt, im Fremdsprachenunterricht, in der politischen Bildungsarbeit u.v.m.<sup>29</sup>

### **3.3 BE-DEUTUNG QUA BEZEICHNUNG? – ZUM BEGRIFF DER THEATERPÄDAGOGIK**

In ihrer 'Einführung zur Theaterpädagogik' formuliert TANJA BIDLO die Frage, „ob es sich hierbei [der Theaterpädagogik] um eine Form von Pädagogik oder eher einen künstlerisch-ästhetischen Schwerpunkt handelt“<sup>30</sup>, womit sie die Verortung des Faches meint. Als Anhaltspunkt schlägt BIDLO eine wortinterne Betrachtung vor und argumentiert, bei der Annäherung an den Inhalt eines aus zwei Wörtern zusammengesetzten Substantivs sei es immer das Endwort, das den Kern bestimme. Demzufolge sei es die Endung -pädagogik, der wir uns widmen müssten. In ihren weiteren Ausführungen kommt BIDLO zwar zu dem Schluss, dass dies in Anbetracht der vielschichtigen Verwendung des Begriffs Pädagogik mühselig erscheine und ordnet die Theaterpädagogik in die Reihe der Bereichspädagogiken (auch Bindestrichpädagogiken genannt) ein.<sup>31</sup>

Die Begründungskette dieser Einordnung respektive Verortung des Faches erscheint mir wenig plausibel. Daher erfolgt an dieser Stelle zunächst eine nähere Betrachtung des von BIDLO vorgeschlagenen Ausgangspunktes: der wortinternen Betrachtung.

Laut Grammatik der deutschen Sprache werden zusammengesetzte Wörter (Komposita) nach den Verhältnissen, in denen die Glieder (Worte bzw. Wortstämme) des jeweiligen

---

29 Vgl. Hentschel2005, 131.

30 Bidlo 2006, 27.

31 Vgl. ebd., 27f.

Kompositums zueinander stehen, folgende Unterscheidungen getroffen: das Kopulativkompositum, bei dem die Glieder inhaltlich gleichgeordnet sind; in einem Determinativkompositum stellt das zweite Glied das Grundwort dar, welches vom ersten Glied (als Bestimmungswort bezeichnet) inhaltlich spezifiziert wird; bei einem endozentrischen Kompositum bezeichnet das zusammengesetzte Wort die im zweiten Glied benannte Größe, das zweite Glied kann das Kompositum insgesamt ersetzen; in einem exozentrischen Kompositum hingegen bezeichnet das Kompositum nicht die im zweiten Glied benannte Größe, sondern eine explizit nicht genannte Größe, die vom Kompositum insgesamt beschrieben wird, das zweite Glied kann das Kompositum also nicht ersetzen.

Die Aussage, bei einem aus zwei Worten zusammengesetzten Substantiv bestimme *immer* das Endwort den inhaltlichen Kern, ist – mindestens in der formulierten Absolutheit – unzutreffend und als Argumentationsgrundlage für eine Verortung der Theaterpädagogik demzufolge nicht tragfähig.

Eine begriffsinhärente Bedeutungszuweisung als Dreh- und Angel- (oder auch Streit-) punkt einer Gegenstandsbestimmung bzw. inhaltlichen Schwerpunktsetzung ist jedoch naheliegend und scheinbar – bei einer Fachbezeichnung, die zwei Begriffe mit einer jeweils derart, gelinde gesagt, diskursträchtigen Tradition, wie es bei Theater und Pädagogik eben der Fall ist, im Namen trägt – vielleicht sogar obligatorisch.

So ist HEINZ-D. HAUN der Auffassung, der Begriff mache „unmissverständlich deutlich“<sup>32</sup>, dass sich Theaterpädagogik auf zweierlei beziehe, nämlich „auf Theater und Theaterspiel als Kategorie und Gegenstand künstlerischen Schaffens einerseits und auf Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin organisierter (organisierbarer) Lehr- und Lernprozesse andererseits“<sup>33</sup>. Basierend auf der Formulierung dieses Grundverständnisses bestimmt HAUN als Ort der Theaterpädagogik die Wissenschaft Pädagogik – mit einer Schwerpunktsetzung auf methodisch-didaktische Aspekte – und als ihren Gegenstand die Kunst des Theaterspiels wie auch die Person der Darstellenden. Dem von HAUN formulierten dialogischen Prinzip entsprechend betont er in seinen Ausführungen die Notwendigkeit eines kontinuierlichen Ausbalancierens dieser beiden Dimensionen respektive Bezugspunkte und konstatiert eine nachhaltige Prägung der Theaterpädagogik von so-wohl-als-auch-Konstellationen.<sup>34</sup>

---

32 Haun 1997, 35.

33 Ebd.

34 Ebd., 35ff.

### 3.4 NAMENTLICHE KONTROVERSEN

Zwar plädiert Bernd Ruping in seinem Artikel zur Bildungskonzeption von 1997 dafür, dass „wir den Terminus 'Theaterpädagogik' nicht länger zähneknirschend akzeptieren [sollten], etabliert ist er ohnehin im Sprachgebrauch“<sup>35</sup>, nichtsdestotrotz wird die Bezeichnung 'Theaterpädagogik' im Fachdiskurs zuweilen durchaus kritisch betrachtet. Ein problematischer Aspekt, der hier genannt wird, liegt in seiner Begrenzung auf den deutschen Sprachraum. MARIANNE STREISAND gibt in diesem Punkt zu Bedenken:

Der Begriff 'Theaterpädagogik' ist umstritten, er ist international durchaus nicht geläufig und scheint in seiner spezifischen Wortbedeutung ein deutsches Unikat zu sein. Immer wieder wird zurecht darauf verwiesen, wie vielfältig seine Entsprechungen weltweit sind, unter anderem werden 'Drama in Education', 'Theatre in Education' oder 'Theatre for Development' genannt [...]<sup>36</sup>

Wobei hier anzumerken ist, dass die Formulierung *spezifische Wortbedeutung* hier etwas irritierend scheint, sind doch gerade die Bedeutungen bzw. Deutungen dessen, was unter Theater-Pädagogik zu verstehen sei, die eben so unterschiedlich ausfallen (können). Wäre daher nicht *unspezifische Wortbedeutung* zutreffender?

Allerdings ist es nicht allein seine sprachliche Sonderstellung, in der sich die Begriffskritik begründet. In ihren Ausführungen lässt STREISAND weitere Stimmen zu Wort kommen, die dies verdeutlichen:

Jörg Richard nennt 'Theaterpädagogik' 'ein grausliches Wort'; Scotch Maier meint, er fände es 'überhaupt nicht gut' und habe seine Arbeit stets 'Lehrlingstheater' genannt. Gerd Koch denkt darüber nach, ob man nicht besser ein Kunstwort wie 'Theatrologie' dafür erfinden solle und Hajo Kurzenberger plädiert wie viele andere dafür, das Fach solle einfach nur 'Theater' heißen.<sup>37</sup>

Auffällig ist bei diesen Vorschlägen zur Umbenennung des Faches, dass der Begriff Pädagogik in keiner der Bezeichnungen enthalten ist. Was sich hier in einem exemplarischen Ausschnitt abzeichnet, kennzeichnet eine Thematik, die – in unterschiedlichen Facetten – kontinuierlicher Bestandteil des Fachdiskurses ist: Die Frage der Pädagogik, ihrer Bedeutung, Gewichtung, Inhalte, Anteile oder auch Relevanz in und für die Theaterpädagogik. Während die Frage inwiefern Theater Gegenstand des Faches ist, – trotz eines bunten

---

35 Ruping 1997, 7.

36 Streisand 2005, 442.

37 Ebd.

Spektrums an Auffassungen und Umsetzungsweisen – keine derart kontrovers geführten Debatten hervorruft, geben die Fragestellungen im Hinblick auf die Pädagogik offenbar weitaus mehr Anlass zur Diskussion und Bedarf an Positionierungen.

Das vielbesagte Spannungsverhältnis zwischen Kunst und Pädagogik, „im Selbstverständnis zwischen künstlerischen und pädagogischen Professionen“<sup>38</sup> besteht nach wie vor.

Dass der Fachbezeichnung im Hinblick auf Ausrichtung und Selbstverständnis einer Disziplin eine maßgebliche bzw. bedeutungsgebende (identitätsstiftende) Rolle zukommt, wird bei einem Blick über den Tellerrand am Beispiel der Kulturwissenschaften – bzw. den darunter subsumierten Fächern – überaus deutlich: In kritischer Auseinandersetzung mit der eigenen Fachgeschichte und Gegenstandsbestimmung, dem Kulturbegriff, wurde die Bezeichnung 'Volkskunde' und deren (vermeintliche) Abgrenzung zur 'Völkerkunde/Ethnologie' obsolet bzw. untragbar. Die daraus folgenden Umbenennungen in den 1970er Jahren, wie etwa Europäische Ethnologie (Marburg), Empirische Kulturwissenschaft (Tübingen) oder Kulturanthropologie und Europäische Ethnologie (Frankfurt), bezeichneten eine umfassende Neuorientierung.<sup>39</sup>

Im Bezug auf die 'Kulturpädagogik' führt REINWAND-WEISS exemplarisch die Umbenennung des Diplomstudiengangs der Universität Hildesheim an. Die Orientierung an den Künsten vor einer Orientierung an pädagogischen Zusammenhängen kennzeichnend, trägt dieser nun den Namen 'Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis'.<sup>40</sup>

---

38 Reinwand-Weiss 2013 / 2012, 5.

39 Vgl. Kaschuba 2003, 94f.

40 Vgl. Reinwand-Weiss 2013 / 2012, 5.

## 4. ZUR PÄDAGOGIK IN DER THEATERPÄDAGOGIK

Welche Anteile der Pädagogik sind relevant in der Theaterpädagogik? Wie ist die Gewichtung und das Verhältnis zwischen Theater und Pädagogik? Welche Komponenten spielen welche Rolle? Wo wird der Fokus gesetzt? Und was meint Pädagogik überhaupt – ob bezogen auf eine pädagogische Haltung oder pädagogisches Handeln?

### 4.1 WER WEISS, WAS PÄDAGOGIK IST?

Auf die Frage nach einem pädagogischen Grundgedanken, der die Pädagogik ausmache, der bei aller Ausdifferenzierung und Diversität des Faches, in jeglichen Bereichen und eben auch Bindestrichpädagogiken als gemeinsamer Boden, als Orientierungsrahmen gelte, trifft TANJA BIDLO auf die Aussage von LUTZ RÖSSNER: „Es gibt nicht die Pädagogik“<sup>41</sup> und dass es sich bei Pädagogik um kein System von gesicherten Sätzen handle, die Frage nach ‚Unserer Pädagogik?‘ passe nicht zur Realität pädagogischen Denkens, pädagogischer Wissenschaft.<sup>42</sup> Womit Rössner etwas formuliert, was einer Antwort womöglich noch am nächsten kommt.

In dem Buch 'Pädagogisches Grundwissen' wird der Versuch unternommen eine übersichtsartige Struktur der Disziplin abzubilden, die aus drei Ebenen – Subdisziplinen, Fachrichtungen und Praxisfelder – sowie deren Unterebenen und weiteren Verweisen auf Ansätze, Konzepte, Pädagogische „Lehren“ und verwandte Disziplinen (u. a. Pädagogische Psychologie und Fachdidaktiken) besteht. Neben dem Hinweis, dass es sich dabei lediglich um eine Auswahl handelt, sind auf der ersten Ebene zu finden: Allgemeine Pädagogik, Sozialpädagogik, Historische Pädagogik, Vergleichende Pädagogik, Berufs-/Wirtschaftspädagogik, Interkulturelle Pädagogik, Schulpädagogik/Unterrichtswissenschaft (Didaktik), Erwachsenenpädagogik, Sonderpädagogik, Vorschulpädagogik.<sup>43</sup>

In 'Erziehungswissenschaft – Ein Grundkurs' werden unter Theoretischen Strömungen folgende genannt – ebenfalls mit dem Hinweis der Konzentration auf Hauptströmungen: Empirische Pädagogik, Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Kritische Pädagogik, Kommunikative Pädagogik, Interaktionistische Pädagogik, Transzendental-kritische und Praxeologi-

---

41 Rössner 1992, 16.

42 Vgl. Bidlo 2006, 27f.

43 Vgl. Gudjons 2006, 22f.

sche Pädagogik, Historisch-materialistische Pädagogik, Strukturalistische Pädagogik, Systemtheoretische und Konstruktivistische Pädagogik, Psychoanalytische Pädagogik, Prinzipienwissenschaftliche Pädagogik. Und unter pädagogischen Lehren sind zu finden: Montessoripädagogik, Waldorfpädagogik, Freinetpädagogik, Antiautoritäre Pädagogik, Antipädagogik, Reformpädagogik.<sup>44</sup>

Und als 'Dimensionen erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Denkens' bezeichnet das 'Handbuch Kritische Pädagogik': Pädagogische Anthropologie, Erziehungsphilosophie, Bildungssoziologie, Psychologie und Erziehung, Politische Ökonomie der Erziehung und Bildung, Pädagogik und Recht.<sup>45</sup>

Diese exemplarische Zusammenstellung verweist nicht nur auf die – auch in Vernachlässigung vorhandener Querverbindungen und fließender Übergänge – offensichtliche Komplexität und Unüberschaubarkeit dessen, was sich unter dem Begriff Pädagogik versammelt, was sie außerdem kennzeichnet, sind weitläufige Traditionslinien des kritischen Denkens (auch oder vielleicht sogar insbesondere im Hinblick auf die eigene Disziplin), Verknüpfungen mit Philosophie und Psychologie, die Verschränkung mit der Soziologie usw. Und zu einem erheblichen Teil, verlaufen diese Strömungen in verschiedene oder auch gegensätzliche Richtungen.

*Die Pädagogik gibt es nicht. Ebenso wie das pädagogische Handeln oder die pädagogische Haltung keine absoluten Größen an sich darstellen, welche Bedeutung ihnen gegeben wird, bedarf eines – kontinuierlichen – Aushandlungsprozesses. Die Frage nach den pädagogischen Anteilen in der Theaterpädagogik, des Ins-Verhältnis-Setzens und auch die der eigenen wie eigenständigen Profilbildung, können nicht abschließend beantwortet werden. Es sind Fragen, die immer wieder aufs Neue gestellt werden wollen.*

---

44 Vgl. Faulstich-Wieland / Faulstich 2008, 240ff.

45 Vgl. Bernhard / Rothermel 2001, 111ff.

## 4.2 POSITIONEN IM SPANNUNGSFELD

Die Fragen der Verortung und Ausrichtung, nach Orientierungs- und Bezugspunkten gehen einher mit Fragen der Perspektive, dem Blickwinkel der Betrachtung, und der Positionierung – oder anders formuliert: Welche Standpunkte werden vertreten? Welche Positionen bzw. Positionierungen werden im sogenannten Spannungsfeld der theaterpädagogischen Landschaft eingenommen?

Im Spannungsfeld Pädagogik und Kunst vertritt GERD TAUBE die Auffassung Theaterpädagogik sei theatralische Pädagogik bzw. eine Pädagogik des Theaters.

In theaterpädagogischen ginge es um die Ermöglichung selbstbestimmter Bildung findet GITTA MARTENS und kritisiert eine fragend entwickelnde Unterrichtsform, in der der Multiplikator sich als Lehrender versteht, der die Antwort auf seine Fragen schon kennt. Eine an Ergebnissen und Einzelleistung orientierte Unterrichtsgestaltung lehnt MARTENS ab, in theaterpädagogischen Lernprozessen ginge es vielmehr darum Fragen selbst aufzuwerfen und Antworten selbst finden zu können. In der Theaterarbeit mit Laien ginge es um mehr als um künstlerische Bildung im engeren Sinne und um mehr als eine ganzheitliche Bereicherung methodischer Praxis im Kontext unterschiedlicher Ziel- und Zwecksetzungen.<sup>46</sup>

Für WOLFGANG STING ist die Arbeitsausrichtung der Theaterpädagogik eine künstlerische. Ein künstlerischer Ansatz, der sich gegen Instrumentalisierung wehrt, aber nicht ohne Absichten ist. „Theater gilt als soziale Kunstform, und als Kunst zeigt das Theater soziale und pädagogische Wirkung“<sup>47</sup>. Daher sei dies der Ausgangspunkt der Theaterpädagogik – nach seinem Verständnis eine primär künstlerische Arbeit. Da sich nur im künstlerischen Tun und in der Konzentration auf den künstlerischen Gestaltungsprozess die bildungsrelevanten und sozialen Dimensionen des Theaterspiels entfalten. Die Intensität des Künstlerischen bedinge die Qualität der Lern- und Bildungserfahrung. Aus diese Prämisse folgert STING: die künstlerischen und ästhetischen Arbeits- und Gestaltungsprozessen des Mediums Theater bilden den Orientierungsrahmen der Theaterpädagogik.<sup>48</sup>

---

46 Vgl. Martens 2008, 85f.

47 Sting 1997, 25.

48 Vgl. Sting 1997, 25.

Die pädagogischen Effekte ergeben sich erst aus dem künstlerischen Tun. Theaterpädagogische Prinzipien resultieren aus den von der Kunstform Theater abgeleiteten inhaltlichen und didaktischen Arbeitsweisen – nicht der pädagogische Anspruch, sondern die ästhetischen Möglichkeiten bestimmen Arbeitsweise und Lernprozesse.

Wenn die Theaterpädagogik zum bloßen Mittel oder Methodenlieferanten für außerhalb des Theatermachens liegende Zwecke reduziert würde, verliere das Theater seine kommunikative, soziale und differenzierende Kraft.

Die Einteilung der Theaterarbeit in pädagogische und künstlerische Absichten wie auch eine Differenzierung zwischen Prozess- und Produktorientierung sei wenig sinnvoll, da die persönlichkeitsbildenden Lernprozesse aus der intensiven Beschäftigung mit Theater resultieren. Daher spricht sich STING für die Entwicklung einer positiven Dialektik aus, um die vordergründigen Gegensätze, die sich in den Disziplinen Theater und Pädagogik artikulieren, überwinden zu können.<sup>49</sup> Diese Dialektik formuliert STING mit den Worten:

Theater als Kunstschaffen, das sich in der Einmaligkeit des Kunstprodukts präsentiert, und Pädagogik, als verlässlicher und auf Dauer gerichteter Bildungsprozess, weisen gegensätzliche Grundzüge auf. Doch „Punktualität“ als einmaliges Werk, als „Subjekt seiner selbst“, und „Kontinuität“ als der geschichtliche und soziale Entstehungszusammenhang, in dem jedes Werk steht und den es ausdrückt, gehören (nach George Lukacs) zusammen. Theater wirkt, indem es Theater ist.<sup>50</sup>

Das berufliche Selbstverständnis formuliert HANNE SEITZ für sich als weder auf Kunst im Gegensatz zum Leben noch auf eine Pädagogik als konkrete Hilfe für das Leben „Ästhetische Praxis, die ihre Absonderung vom Leben aufgibt und trotzdem die Eigengesetzlichkeit des künstlerischen Prozesses beibehält, wird in der `ästhetischen Haltung' [...] ein Kunst und Leben verbindendes Moment finden“<sup>51</sup>

---

49 Vgl. ebd., 25f.

50 Sting 1997, 26.

51 Seitz 2003, 127.

Die beiden Komponenten Theaterkunst und Pädagogik stehen für JÜRGEN WEINTZ in einem besonderen Spannungsverhalten, da sich hier die Gegensätzlichkeit von ästhetischer Erfahrung und pädagogischem Anspruch auswirke. Theaterarbeit in ihrer bildenden Tiefenwirkung ließe sich schwerlich pädagogisch planen oder steuern und auch nicht erfassen. Die spielerisch-ästhetische Dimension entziehe sich zu einem großen Teil dem pädagogischen Zugriff oder dieser zerstöre durch Überbetonung den nötigen Freiraum von Spiel bzw. Kunst. Dennoch spricht sich Weitz dafür aus, dass pädagogische Absichten nicht aufgegeben werden dürften – allerdings mit dem Zusatz, dass diese weniger intentionale sein sollten. Die Folgen dieses Gegensatzes von Theater und Pädagogik oder anders formuliert von künstlerischer Ambition und pädagogischem Anspruch bzw. subjektivem Spielerbedürfnis wird offenbar, wenn ein überhöhter pädagogischer Anspruch das Theaterspiel zur Nebensache degradiert und dem Spiel seiner Grundlagen beraube, Phantasie, Mut, künstlerische Anforderung, Begeisterung und Freude durch den pädagogischen Anspruch ausgetrieben wurden.<sup>52</sup>

*Für mich ist das Theater keine moralische Anstalt im Schillerschen Sinne. Ich weder belehren, noch verbessern, noch den Leuten die Langeweile vertreiben. Ich will Poesie in das Drama bringen, eine Poesie, die das Nichts durchschritten hat und in einem neuen Raum einen neuen Anfang findet.*

– SAMUEL BECKETT --

WOLFGANG STING schlägt vor die Worte 'Theater' und 'Drama' durch 'Theaterpädagogik' zu ersetzen.

---

52 Vgl. Weintz 2008, 294f.

## 5. THEATERPÄDAGOGIK IM KONTEXT ÄSTHETISCHER BILDUNG

Der Begriff Ästhetik ist eine Ableitung des griechischen Wortes 'aisthesis', was im Deutschen mit 'das Wahrnehmbare' oder auch 'Sinneswahrnehmung' übersetzt wird. In der Erweiterung um den Bildungsbegriff – Bildung (in verkürzter Form) verstanden als Auseinandersetzung zwischen Selbst und Welt – handelt es sich bei 'ästhetischer Bildung' Auseinandersetzung mit dem Wahrnehmbaren bzw. der Sinneswahrnehmung.

Im Kontext der Theaterpädagogik ist dieser Prozess gestaltet als eine durch Wahrnehmung und Gestaltung geprägte Auseinandersetzung mit Kunst.<sup>53</sup> In der ästhetischen Bildung findet demnach eine Betrachtung der Theaterpädagogik vom Standpunkt des ihr innewohnenden Gegenstandes – des Theaters – statt. „Ästhetische Bildung wird in diesem Kontext als Auseinandersetzung des Subjekts mit sich selbst im Medium der Kunst des Theaters verstanden“<sup>54</sup>.

Die Dissertation von ULRIKE HENTSCHEL 'Theaterspielen als ästhetische Bildung' markiert Mitte der 90er Jahre einen Perspektivwechsel in der Theaterpädagogik. Anhand der Auseinandersetzung mit die Schauspieltheorien des 20. Jahrhunderts zeigt HENTSCHEL in ihrer Dissertation wie Theaterspielen überhaupt funktionieren kann. Und erst im nächsten Schritt geht es darum, welche bildenden Wirkungen davon ausgehen können. Nur so lässt sich ihrer Ansicht nach vermeiden, Theaterspielen als einen universellen 'Übungsstoff' für jedwede außerästhetischen, pädagogisch oder gesellschaftlich begründeten Zwecke einzusetzen.<sup>55</sup> HENTSCHEL vertritt die Auffassung, dass „dem Theaterspielen bestimmte Lernprozesse immanent sind, sie können jedoch nicht vorab inhaltlich als 'Lernziele' bestimmt werden“<sup>56</sup>.

---

53 Vgl. Hentschel 2003, 9f.

54 Vgl. Hentschel 2012, 64.

55 Vgl. Lammers 2010, 155.

56 Hentschel 2007, 92.

## 5.1 EIN HISTORISCHER AUSFLUG

Erste Ansätze einer Ästhetiktheorie sind bei den griechischen Philosophen Platon und Aristoteles belegt. Im Mittelalter wird der Fokus bei der Beschäftigung mit Ästhetik primär auf die schöpferische Bestimmung gelenkt. Mit der Renaissance und im Zuge des Humanismus wird der Blick wieder stärker auf weltliche Belange gerichtet und der Ästhetikbegriff wieder diskutiert. Im 18. Jahrhundert findet der Begriff dann seinen Weg in die Philosophie, wozu das Werk von Alexander Gottlieb Baumgartens seinen Beitrag leistet.

Friedrich Schillers Werk 'Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen' nimmt im Ästhetikdiskurs eine gravierende Rolle ein. Es hatte nachhaltigen Einfluss auf die Ästhetiktheorie, unter anderem bei Theodor W. Adorno und Jürgen Habermas.

In seinem fünfzehnten Brief führt Schiller die (vermeintlich) gegenläufigen Begriffe 'Schönheit' und 'Spiel' zusammen:

Man wird niemals irren, wenn man das Schönheitsideal eines Menschen auf dem nehmlichen Wege sucht, auf dem er seinen Spieltrieb befriedigt [...]. Denn, um es endlich auf einmal herauszusagen, der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.<sup>57</sup>

Was Schiller hier ausdrückt in der Verbindung von Spiel und Schönheit, berührt etwas sehr Wesentliches – auch in der Theaterpädagogik: die Erfahrung der Freude.:

## 5.2 THEATERPÄDAGOGIK & ÄSTHETISCHE BILDUNG

Für die ästhetische Bildung als Ansatz innerhalb der Theaterpädagogik brauche es drei Markierungen, um eine konkrete Darstellung zu ermöglichen. Diese Perspektivwechsel zeigen Nuancen auf, die sich im Grundverständnis ästhetischer Bildung im Kontext der Theaterpädagogik als essentiell erweisen.

Zum einen bedarf es der Unterscheidung zwischen aisthetischer und ästhetischer Bildung. Zwar stehen sie in enger Verwandtschaft zueinander, dennoch sei eine klare Differenzierung notwendig. Während mit aisthetische Bildung eine allgemeine Bildung der Sinne hinsichtlich ihrer Wahrnehmungs- und Geschmacksfähigkeit im Zuge alltäglicher Wahrnehmungsprozesse meint, liegt der Fokus der ästhetischen Bildung

---

<sup>57</sup> Vgl. Schiller 2000, 60-62.

auf der Auseinandersetzung mit Kunst und den damit verbundenen Bildungsmöglichkeiten.

Die zweite Markierung bezeichnet eine Legitimation durch den historischen Diskurs – diese reicht von Friedrich Schiller bis Klaus Mollenhauer.

Der dritte Punkt ist eine Konkretisierung anhand von Künstlertheorien des 20. Jahrhunderts – aus ihnen resultiert, dass bestimmte Bildungsmöglichkeiten dem Prozess theatraler Gestaltung immanent sind und aus dieser Perspektive die Vorabformulierung von Bildungszielen obsolet wird.<sup>58</sup>

Als ein zentrales Merkmal des ästhetischen Bildungsprozesses durch Theaterspielen ist die Differenzerfahrung auf unterschiedlichen Ebenen – wie beispielsweise zwischen Spieler und Figur oder zwischen Körper sein und Körper haben. Als Voraussetzung, diese Differenzerfahrungen zu ermöglichen, gilt es, die theatrale als eigenständige Wirklichkeit anzuerkennen. Im Umgang mit unterschiedlichen Darstellungsformen, deren Medien sowie Intentionen wird die ästhetische Kompetenz der Akteure erweitert, in der Auseinandersetzung oder anders formuliert: in der Begegnung zwischen Selbst und Welt (der Künste und ihrer Ausdrucksformen) entwickelt sich Reflexionsvermögen – in Bezug auf die innere wie die äußere Welt.<sup>59</sup>

Während HENTSCHEL eine Differenzierung zwischen aisthetischer und ästhetischer Bildung als wesentlich erachtet, versteht GITTA MARTENS ästhetische Bildung im Sinne der Wahrnehmungsförderung. Durch den Gewöhnungseffekt und der daraus resultierende Selektion, den die Wahrnehmung im Alltagsleben erfährt, bedarf es einer Differenzerfahrung, um die eigene Wahrnehmung reflektieren zu können. Martens ist der Ansicht, dass der künstlerische Prozess, der mit der Theaterarbeit einhergeht, nicht ausreicht, eine Wahrnehmungsförderung im Sinne ästhetischer Bildung zu gewährleisten. Alltagsethik und Effizienzdenken stünden dem Vorgang der ästhetischen Bildung entgegen. Darüber hinaus gestalte sich eine Reflexion über Wahrnehmung in der angewandten Theaterpädagogik als schwierig, da meist das adäquate Vokabular fehle und die notwendige Distanz wie auch Reflexionsfähigkeit seien häufig nicht vorhanden, sondern müssten zunächst erworben werden.

---

58 Hentschel 2012, 64ff.

59 Vgl. Hentschel 2012, 64ff.

Der Theaterpädagoge gehe als Instanz des 'ersten Zuschauers' das Risiko ein, ästhetische Bildungsprozesse bzw. ästhetisches Lernen zu blockieren anstatt dies zu evozieren. Daher ist Martens der Auffassung, dass es notwendig ist, zunächst den Teilnehmern Raum zu geben, um Bezüge herzustellen und eigene Reflexionsfähigkeit zu entwickeln. Damit ästhetische Bildung Bedeutung bekommen kann, bedarf es eines Möglichkeitsraumes.<sup>60</sup>

### **5.3 DIE ÄSTHETISCHE PRAXIS**

Als ästhetische Praxis werden, auf das Theater bezogen, alle Aktivitäten des kreativen Schaffensprozesses bezeichnet: Recherchieren, Forschen, Proben, Inszenieren, Gestalten bis hin zum Präsentieren, dem Produkt des Schaffensprozesses in einer Aufführung.

Ästhetische Praxis verkörpert zugleich immer einen Möglichkeitsraum: ästhetische Praxis kann die Möglichkeit zur Teilhabe sowie zu Lern- und Bildungsprozessen eröffnen. Konkrete Vorhersagen im Bezug auf ihre Wirkung kann die ästhetische Praxis nicht machen.<sup>61</sup>

### **5.4 DIE ÄSTHETISCHE ERFAHRUNG**

Die ästhetische Erfahrung ist ein essentielles Element der ästhetischen Bildung. Auf der Produktions- wie der Rezeptionsseite bildet die ästhetische Erfahrung die Grundlage der ästhetischen Bildung, des Bildungsprozesses.

Ästhetische Erfahrung lässt sich umschreiben als die sinnliche, leibliche Wahrnehmung, die wir in der rezeptiven und produktiven Auseinandersetzung mit Kunst bzw. Kunstprozessen, aber auch anderen ästhetischen Phänomenen und Gegenständen oder beim eigenen ästhetischen Gestalten erleben. Es gibt keine allgemeine Definition für das, was ästhetische Erfahrung bedeutet – da sich ästhetische Erfahrungen als unmittelbare Gegenwart ereignen und von unterschiedlichen Merkmalen und Bezügen begleitet werden können: Synästhesie und Leiblichkeit, Selbstzweck und Selbstbezüglichkeit, Selbstbezug und Weltbezug, Eigenzeitlichkeit und Eigenräumlichkeit, Ding und Zeichencharakter, zwischen Differenz und Affirmation, Reflexion und Erkenntnis.<sup>62</sup>

---

60 Vgl. Martens 2006, 54.

61 Vgl. Sting 2017, 3.

62 Vgl. ebd.

BERND RUPING beschreibt die ästhetische Erfahrung als „ein Phänomen, das so viele, und immer auch sehr intime, vielleicht geheime, vielleicht noch nie ausgesprochene oder auch unbewußte Seins-Bereiche der Beteiligten berührt, das fluktuiert zwischen Sinnlichkeiten, Verstandesbegriffen, individuellen Geschichten und objektiven Bedingungen“<sup>63</sup>.

## **5.5 REFLEXION IN DER ÄSTHETISCHEN BILDUNG**

Der Reflexionsebene kommt im ästhetischen Bildungsprozess eine wichtige Rolle zu, sowohl für den Theaterpädagogen als auch für die Akteure.

In der künstlerischen Auseinandersetzung werden sowohl Kenntnisse über die Mittel und Ausdrucksmöglichkeiten des Mediums als auch eine die spezifische Ästhetik erfassende Analyse- und Kritikfähigkeit vermittelt.

Der eigene künstlerisch-praktische Erfahrungsprozess kann Inspiration für Fragen und Überlegungen sein, die, bezogen auf die didaktischen Konzepte für den jeweiligen Berufsalltag sowie für die pädagogische Diskussion insgesamt, das Potential anwendungsorientierter Weiterentwicklung beinhalten.

Die handlungsorientierte Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Theater und seiner ästhetischen Praxis bildet die Grundlage für sich ergebende soziale Prozesse und Lernerfahrungen. Theaterpädagogik als ästhetische Bildungsarbeit ermöglicht eine Vielfalt von Lernprozessen, sowohl hinsichtlich der individuellen Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit als auch der Reflexion künstlerischer und alltagskultureller Phänomene im gesellschaftlichen Kontext.

---

63 Ruping 1997, 5.

## **6. SO ETWAS WIE EIN FAZIT**

Im Feld der kulturellen Bildung, als Disziplin der ästhetischen Bildung, im Theater und mit Pädagogik, zwischen Konzepten und Begriffen, anderen Auffassungen und unterschiedlichen Stimmen – dort in Etwa ist das Wesen(tliche) der Theaterpädagogik zu finden.

Dass Mehrstimmigkeit auch Unstimmigkeit bedeuten kann, liegt in der Natur der Sache. Sie kann aber auch Inspiration sein. Unterschiedliche – auch entgegengesetzte – Ansichten und Positionen zu vertreten, mag Unvereinbarkeiten bedeuten. Unterschiedliche Ansichten sind aber auch unterschiedliche Perspektiven und die Möglichkeit Dinge aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten. Eine Position zu vertreten bedeutet weder ausschließlich noch notwendigerweise diese verteidigen zu müssen, was es zunächst bedeutet bzw. erfordert, ist, einen klaren Standpunkt zu beziehen, sich zu fragen, wo man steht und welche Ansichten die eigenen sind. In anderen Worten: Die Frage nach der eigenen Haltung. Und in welchem Verhältnis stehe ich zu anderen. Und was sind meine Bezugspunkte. Das In-Bezug-setzen zwischen Selbst und Welt – oder: Theaterpädagoge und Theaterpädagogik.

## LITERATURVERZEICHNIS

- Belgrad, Jürgen** (Hg.) (1997): *Theaterspiel. Ästhetik des Schul- und Amateurtheaters*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.
- Bernhard, Armin / Rothermel, Lutz** (Hg.) (2001): *Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. 2. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Bidlo, Tanja** (2006): *Theaterpädagogik. Einführung*. Essen: Oldib Verlag.
- Faulstich-Wieland, Hannelore / Faulstich, Peter** (Hg.) (2008): *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. Hamburg: rowohlt enzyklopädie Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Fischer-Lichte, Erika** [et. al.] (Hg.) (2005): *Metzler Lexikon Theatertheorie*. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.
- Gudjons, Herbert** (2006): *Pädagogisches Grundwissen*. 9., neu bearb. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Haun, Heinz-D.** (1997): Theaterpädagogik ist Dialog. Versuch einer Formulierung eines theaterpädagogischen Grundverständnisses. In: *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*. 13:28. S. 35-42.
- Heller, Agnes** (2016): *Von der Utopie zur Dystopie. Was können wir uns wünschen?* Wien, Hamburg: Edition Konturen.
- Hensel, Ulrike** (2007): *Kunst oder Therapie? Theaterpädagogik im Spagat*. In: Broich, Josef (Hg.): *Theaterpädagogik. Zwölf Beiträge zur aktuellen Diskussion unter erlebnispädagogischen Gesichtspunkten*. Lüneburg: Verlag Ed. Erlebnispädagogik. S. 65-82.
- Hentschel, Ulrike** (2003): *Theorie? Ja, aber welche und wozu? - Bemerkungen zum Selbstverständnis der Spiel- und Theaterpädagogik* – In: Ulrike Hentschel / Hans-Martin Ritter: *Entwicklungen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik*. Milow, S. 60-75.
- Hentschel, Ulrike** (2005): *Das Theater als moralisch-pädagogische Anstalt? Zum Wandel der Legitimationen von der Pädagogik des Theaters zur Theaterpädagogik*. In: Eckart Liebau u. a. (Hg.): *Grundrisse des Schultheaters. Pädagogische und ästhetische Grundlegung des Darstellendes Spiels in der Schule*. München. S. 31-52.
- Hentschel, Ulrike** (2005): *Das so genannte Reale. Realitätsspiele im Theater und in der Theaterpädagogik*. In: Klein, Gabriele / Sting, Wolfgang (Hg.): *Performance. Positionen zur zeitgenössischen Kunst*. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 131-146.
- Hentschel, Ulrike** (2007): *Theaterspielen als ästhetische Bildung*. In: Taube, Gerd (Hg.): *Kinder spielen Theater. Methoden, Spielweisen und Strukturmodelle des Theaters mit Kindern*. Uckerland: S. 88-101.
- Hentschel, Ulrike** (2012): *Theaterspielen als ästhetische Bildung*. In Nix/Sachser/Streisand (Hg): *Lektionen 5. Theaterpädagogik*. Berlin: Verlag der Zeit. S. 64-71.
- Hentschel, Ulrike / Pinkert, Ute** (2017): *Theaterpädagogisches Wissen und gesellschaftliches Handeln – Überlegungen zu einer reflexiven Theaterpädagogik*.

- <https://www.kubi-online.de/artikel/theaterpaedagogisches-wissen-gesellschaftliches-handeln-ueberlegung-einer-reflexiven> (letzter Zugriff am 28.07.2018).
- Kaschuba, Wolfgang** (2003): *Einführung in die Europäische Ethnologie*. 2. Aufl. München: C.H. Beck.
- Lammers, Katharina** (2010): *Bildung mit Theater(pädagogik) – auf dem Weg zu einem „Curriculum des Unwägbaren“?* In: Bischoff, Johann / Brandi, Bettina (Hg.): *Räume im Dazwischen, Lernen mit Kunst und Kultur*. Merseburger Medienpädagogische Schriften, Band 6. S. 149-165.
- Martens, Gitta** (2008): *Theaterpädagogik und ihr Verständnis von Pädagogik heute. Entwicklungen und Perspektiven an der Akademie Remscheid*. In: *Jahrbuch Kulturpädagogik der Akademie Remscheid*. S. 76-88.
- Piaget, Jean** [et. al.] (1996): *Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde*. 4. Aufl. Stuttgart: Klett (Gesammelte Werke, Studienausgabe / Bd. 5).
- Pinkert, Ute** (2016): *Theater und Vermittlung. Potentiale und Spannungsfelder einer Beziehung*. <https://www.kubi-online.de/artikel/theater-vermittlung-potentiale-spannungsfelder-einer-beziehung> (letzter Zugriff am 30.07.2018).
- Rellstab, Felix** (2003): *Theaterpädagogik. Entwicklung, Begriff, Grundlagen, Modelle, Übungen, Beispiele, Projekte*. Wädenswil: Stutz.
- Rössner, Lutz** (1992): *Kritik der Pädagogik: Konstruktives und Polemisches zu einer Disziplin, die als Wissenschaft soll gelten können*. Aachen: Fischer.
- Ruping, Bernd** (1997): *Bildungskonzeption: Von Begriffen, Wegen und der Lust haufen im Walde*. In: *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*. 13:28. S. 3-9.
- Schmitt, Michael** (2010): *Vom Lehrstück bis zum Theatersport. Theaterpädagogik für eine ganzheitliche Bildung*. Marburg: Tectum Verlag.
- Spitzer, Manfred** (2003): *Nervensachen. Geschichten vom Gehirn*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sting, Wolfgang** (2017): *Ästhetische Praxis des Theaters als Intervention, Partizipation oder einfach nur ästhetische Erfahrung?* <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-praxis-des-theaters-intervention-partizipation-oder-einfach-nur-aesthetische> (letzter Zugriff am 28.07.2018).
- Streisand, Marianne** (2005): *Fundstück Begriff/Begriffsgeschichte*. In: Streisand, Marianne [et. al.] (Hg.): *Generationen im Gespräch. Archäologie der Theaterpädagogik I. Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik Band IV*. Milow: Schibri-Verlag.
- Sting, Wolfgang** (1997): *Theaterpädagogik ist eine Kunst. Notizen zu ihren Grundlagen und Vermittlungsformen*. In: *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*. 13:28. S. 25-28.
- Weintz, Jürgen** (2008): *Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit*. 4. Aufl. Milow: Schibri-Verlag.

## Internetquellen:

### **Bundeszentrale für politische Bildung**

<http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung>

**Ermert, Karl** (2008): *Was ist und wozu dient kulturelle Bildung? Ein Überblick.*

[https://www.bundesakademie.de/pdf/kulturelle\\_bildung.pdf](https://www.bundesakademie.de/pdf/kulturelle_bildung.pdf) (letzter Zugriff am 28.07.2018)

Schlussbericht der Enquete-Kommission "Kultur in Deutschland" : 16. Wahlperiode,  
Drucksache 16/7000

<http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/070/1607000.pdf>

### **EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG:**

Ich versichere hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe, alle Ausführungen, die anderen Schriften wörtlich oder sinngemäß entnommen wurden, kenntlich gemacht sind und die Arbeit in gleicher oder ähnlicher noch nicht Bestandteil einer Studien- oder Prüfungsleistung war.

Mainz, den 03. August 2018

Ana Clarice Fröhlich Rodrigues