

Theaterpädagogische Akademie der Theaterwerkstatt Heidelberg
Berufsbegleitende Ausbildung Theaterpädagogik BuT
Jahrgang 2015

Das ist Kunst !

Theaterpädagogisches Arbeiten mit traumatisierten Kindern
in der stationären Jugendhilfe

Abschlussarbeit im Rahmen der Ausbildung Theaterpädagogik BuT ®
an der Theaterwerkstatt Heidelberg
Vorgelegt von Thomas Röhl BF 15
Eingereicht am 28.07.2019
an Wolfgang G. Schmidt (Ausbildungsleitung)
}Theaterwerkstatt Heidelberg

Inhalt

1.	Zusammenfassung	3
2.	Einleitung	4
3.	Traumapädagogische Aspekte	6
3.1	Traumatisierung	6
3.2	Die grundlegenden Symptome des komplexen Posttraumatischen Belastungssyndroms	8
3.2.1	Psychische Übererregung	8
3.2.2	Vermeidungsverhalten	8
3.2.3	Intrusionen	9
3.3	Entwicklungspsychologische Auswirkungen von Traumatisierung / Entwicklungstrauma	9
3.4	Auswirkungen auf die Mentalisierungsfähigkeit	10
3.5	Zusammenfassung	11
4	Theaterpädagogische Aspekte	12
4.1	Die geregelte Grenzüberschreitung als Basis theaterpädagogischer Arbeit mit traumatisierten Kindern	15
4.2	Körpergrenzen	19
4.3	Zusammenfassung	21
5	Möglichkeiten, mit Traumafolgen theaterpädagogisch zu arbeiten	23
5.1	„Eingefrorene“ Phantasiefähigkeit	23
5.2	Aufmerksamkeitsdefizite	24
5.3	Andauernde Unsicherheit und hohes Kontrollbedürfnis	25
5.4	Gedächtnis und Lernstörungen	26
5.5	Für den „Notfall“	27
5.5.1	Vorbereitung	27
5.5.2	Vorbesprechung in der ersten Probe	27
5.5.3	Krise während der Probe	28
6	Kunst oder Prozess?	29
6.1	Die Rolle des Spielleiters/der Spielleiterin	31
7	Fazit 1	33
8	Fazit 2: Das eine und das andere Wenn	34
	Verwendete Literatur	35
	Abbildungsnachweise	37
	Selbständigkeitserklärung	38

1. Zusammenfassung

Die zentralen Fragestellungen dieser Arbeit sind:

- (1) Ist theaterpädagogisches Arbeiten mit traumatisierten Kindern möglich, und wenn ja: welche methodisch-didaktischen Erfordernisse gibt es dafür?
- (2) Ist theaterpädagogisches Arbeiten mit traumatisierten Kindern eher als pädagogische Maßnahme oder als künstlerisch-theatraler Prozess zu verstehen?

Es werden traumapädagogische Zusammenhänge und Prozesse beschrieben, die sich auf die theaterpädagogische Arbeit auswirken können. Ebenso wird diskutiert, inwieweit grundlegende theaterpädagogische Grundannahmen und Methoden, wie die Ermöglichung von „Differenzerfahrungen“ (Hentschel z. Bsp. 2005, 49 und 2010, 13) oder „Moment(en) der Unberechenbarkeit“ (Scheuerl 1994, 89) und auch die körperbezogene Arbeit sich mit der Psychodynamik von Kindern vereinbaren lassen, die Grenzüberschreitungen in ihrem Leben immer wieder als gewalttätige Grenzverletzungen erlebt haben. Die Arbeit kommt zu dem Ergebnis, dass theaterpädagogische Arbeit mit traumatisierten Kindern möglich ist, wenn der Spielleiter / die Spielleiterin traumaspezifische Handlungs- und Reaktionsmuster der Kinder im Proben- und Inszenierungsprozess berücksichtigt und neue bzw. modifizierte Spielstrategien entwickelt. Dabei sind Angstabbau durch Transparenz und Arbeit ‚auf Augenhöhe‘ von Bedeutung. Hierzu wird auf das Modell der „Geregelten Grenzverletzung von Tanja Wetzel (2005) und auf das Modell des Körpergedächtnisses von Antonio Damasio (2013) eingegangen.

Es wird diskutiert, ob theaterpädagogische Arbeit mit traumatisierten Kindern überwiegend eine pädagogische oder eine künstlerische Qualität aufweist. Die Arbeit folgt in dieser Frage den Positionen von Ulrike Hentschel (2005, 2010), Jürgen Weintz (2008) und vor allem Wolfgang Sting (1997). Die konstruktiven Entwicklungsprozesse der Kinder sind als zwangsläufige Folge der theatralen Arbeit zu verstehen, nicht als deren von vornherein pädagogisch definiertes Ziel. Zumindest bei Projekten, die eine Aufführung vor Publikum zum Ziel haben, handelt es sich um einen primär künstlerischen Prozess, in dem traumatisierte Kinder als produzierende Subjekte ein ästhetisches Ereignis – die Aufführung – erschaffen.

Die Arbeit basiert auf den methodisch-didaktischen Erfahrungen aus theaterpädagogischen Projekten in einer stationären Jugendhilfeeinrichtung mit Kindern im Alter von 9 bis 13 Jahren mit sehr belastenden Lebensereignissen.

2. Einleitung

Warum diese Themenstellung, wenn es um theaterpädagogische Projekte in einer Jugendhilfeeinrichtung geht? Nach einer umfangreichen Untersuchung der Uniklinik Ulm ist der Anteil der ambulanten Hilfen im Vergleich zu den stationären Hilfen seit 1991 deutlich gestiegen.¹ Vollstationäre Unterbringungen erfolgen in der Regel nur dann, wenn sich ambulante Hilfen über einen längeren Zeitraum als nicht ausreichend erwiesen haben. Das bedeutet allerdings, dass nur noch Kinder und Jugendliche aus besonders belasteten Familienverhältnissen in die stationäre Heimerziehung kommen.

Die Traumatheorie unterscheidet zwischen Typ1- und Typ2-Traumata. Dabei sind Typ 1-Traumata als einmalige monotraumatische Erfahrungen definiert, Typ2-Traumata hingegen als chronische und kumulierte traumatische Erfahrungen. Das bedeutet, dass diese Kinder über Jahre Misshandlungen und Vernachlässigungen ausgesetzt waren. Wir haben es in der stationären Jugendhilfe fast ausschließlich mit Kindern zu tun, die Typ2-Traumatisierungen erlitten haben. In einer groß angelegten Untersuchung (n = 3.803) von Burns et al. (2004)² über Kinder und Jugendliche, die vom Jugendamt betreut worden sind, fanden sich bei 63,6% Vernachlässigung, bei 55% sexueller Missbrauch, bei 53% körperliche Gewalt. Bei 60,7% der Eltern wurden gravierende Risikofaktoren festgestellt wie Sucht oder Gewalttätigkeit. Schmid bestätigt in seiner Veröffentlichung zur psychischen Gesundheit von Heimkindern diese Zahlen für Deutschland: Über 70% der Kinder und Jugendlichen erreichen in klinischen Fragebögen wie der Child Behaviour Checklist (CBCL) klinisch relevante Werte, 82% liegen mindestens eine Standardabweichung über der Allgemeinbevölkerung (2007, 129). Bei den Kindern, die an den theaterpädagogischen Projekten teilgenommen haben, auf die sich diese Arbeit bezieht, betrug der Anteil der Kinder mit Typ2-Traumata 70% (n=20).

Der Inhalt dieser Arbeit leitet sich aus den Erfahrungen mit theaterpädagogischen Projekten ab, die ich seit 2017 mit Kindern zwischen 9 und 13 Jahren durchgeführt habe, die in einer stationären Jugendhilfeeinrichtung leben, einige in Wohngruppen, einige in familienanalogen Gruppen. Die Projekte finden in allen Schulferien, also viermal pro Jahr statt. Eine Besonderheit ist, dass ich in dieser Einrichtung als Erziehungswissenschaftler und Traumapädagoge arbeite (Fachberatung für die pädagogischen Teams).

¹ [Fegert, J.M.:](https://www.uniklinik-ulm.de/fileadmin/default/Kliniken/Kinder-Jugendpsychiatrie/Praesentationen/Fe_2015_07_Zi_Mannheim_Fortbildung.pdf) Psychische Belastungen und Traumavorgeschichte bei Kindern und Jugendlichen in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe. In: https://www.uniklinik-ulm.de/fileadmin/default/Kliniken/Kinder-Jugendpsychiatrie/Praesentationen/Fe_2015_07_Zi_Mannheim_Fortbildung.pdf. (Letzter Abruf am 02. 07. 2019)

² Burns, B.J. et al.: Mental Health Need and Access to Mental Health Services by Youths Involved With Child Welfare: A National Survey. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 43(8; 2004), 960-970. Zit.n.: Schmid, Marc: Psychische Gesundheit von Heimkindern, S. 22. Weinheim / München: Juventa (2007)

Das heißt, dass ich zum einen Fachkenntnisse zum Thema Trauma habe, zum anderen regelmäßigen Kontakt zu den Teams haben, die die Kinder betreuen. Das hat Auswirkungen auf die theaterpädagogische Arbeit:

- Es erleichtert die Arbeit, weil ich aktuelle Informationen über die Vorgeschichte der Kinder und über ihren augenblicklichen Zustand habe.
- Es besteht aber auch die Gefahr, die erforderliche Unvoreingenommenheit zu verlieren. Ich denke inzwischen, dass ich in den ersten Projekten manchmal zu vorsichtig war, wenn es darum ging, an Grenzen zu gehen, um den Kindern neue Erfahrungen zu ermöglichen. Inzwischen traue und mute ich den Kindern und mir insofern mehr zu, als ich einerseits experimentierfreudiger geworden bin, andererseits aber auch genauer in der Beobachtung, was möglich ist und was (noch) nicht.

Ich beschreibe im ersten Abschnitt nach einigen notwendigen Begriffsbestimmungen, welche Auswirkungen von Traumatisierung das theaterpädagogische Arbeiten beeinflussen können. Im zweiten Teil gehe ich auf die theaterpädagogischen Grundlagen für die Arbeit mit traumatisierten Kindern ein, speziell auf das Verhältnis von Unberechenbarkeit und Überraschung einerseits und dem großen Kontrollbedürfnis, das viele traumatisierte Kinder haben, andererseits, sowie auf den Umgang mit Grenzen. Im dritten Abschnitt begründe ich, warum theaterpädagogische Arbeit mit traumatisierten Kindern, bei der sich eine prozessorientierte und der Pädagogik zuarbeitende Zielsetzung anbieten könnte, aus meiner Sicht produktorientiert ist, also Kunst produziert.

Die fachliche Kombination Theaterpädagogik und Traumapädagogik ist natürlich nicht immer gegeben. Ich werde deshalb im letzten Abschnitt kurz darstellen, welche anderen Möglichkeiten es gibt, für solche Projekte die notwendige traumapädagogische Professionalität sicher zu stellen, sowie einige praktische Hinweise geben, wie man auch ohne eine traumaspezifische Ausbildung auf Situationen wie z. Bsp. Flashbacks angemessen reagieren kann.

Diese Arbeit beschreibt Aspekte theaterpädagogischer Arbeit mit traumatisierten Kindern, die nicht auf deren traumatische Erfahrungen fokussiert ist. Es geht hier nicht um Varianten des biographischen Theaters, wie sie z. Bsp. das „AlarmTheater“ in Bielefeld einsetzt³ und auch nicht um eine Therapieform wie das Psychodrama. Es geht aus-

³ <https://www.willkommen-bei-freunden.de/themenportal/artikel/alarmtheater/> (letzter Aufruf 26.03.2019)

schließlich darum, welche Auswirkungen der traumatischen Erfahrungen der Kinder in einer „normalen“ theaterpädagogischen Produktion auftreten können, und wie wir so damit arbeiten können, dass wir den Kindern die theatralen Erfahrungen ermöglichen, um die es der Theaterpädagogik geht: in der ergebnisoffenen Suche nach szenischen Lösungen zu neuen Sichtweisen auf sich und die Welt zu gelangen (Sack 2011, 20).

3. Traumapädagogische Aspekte

3.1. Traumatisierung

Der Begriff „Trauma“ (von griechisch: τραυμα) bedeutet allgemein Verletzung, Wunde. Im Kontext dieser Arbeit geht es um psychische Traumatisierung und Entwicklungs-traumatisierung und dabei um folgende Fragen:

- (1) Welche Auswirkungen können diese traumatischen Erfahrungen auf die theaterpädagogische Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen haben?
- (2) Welche theaterpädagogischen Methoden ermöglichen trotz dieser Auswirkungen ein theaterpädagogisches Arbeiten?

„Psychische Traumatisierung lässt sich definieren als vitales Diskrepanzerlebnis zwischen bedrohlichen Situationsfaktoren und den individuellen Bewältigungsmöglichkeiten, das mit Gefühlen von Hilflosigkeit und schutzloser Preisgabe einhergeht und so eine dauerhafte Erschütterung von Selbst- und Weltverständnis bewirkt.“ (Fischer, G. / Riedesser, P. 2009, 84). Diese Definition ist unter theaterpädagogischen Gesichtspunkten hilfreich, weil sie darauf hinweist, dass zentrale Aspekte von Traumatisierung, nämlich ‚schutzlose Preisgabe‘ und ‚Erschütterung des Selbst- und Weltverständnisses‘ mit zentralen Aspekten der theaterpädagogischen Arbeit korrespondieren: Arbeit unter den Bedingungen des kommunikativen Vakuums, eines Raumes, in dem „ein Großteil der kommunikativen Alltagsregeln außer Kraft gesetzt“ werden (Wiese et al. 2006, 73) – also Orientierung und Vergewisserungsmöglichkeiten verloren gehen oder zumindest unsicher werden -, und das „Spiel über die Grenzen bekannter Selbst- und Weltbilder hinweg“ (Sack, M. 2011, 15). Bei traumatisierten Kindern in der Heimerziehung handelt es sich dabei nicht um einmalige Ereignisse wie zum Beispiel einen schweren Verkehrsunfall, sondern um teilweise über Jahre andauernde Schädigungen durch körperliche, psychische und / oder sexuelle Gewalt, denen die Kinder oft seit der

frühen Kindheit ausgesetzt waren. Deshalb wird hier der Begriff ‚Entwicklungsstrauma‘ verwendet. Als Entwicklungs Traumata werden Prozesse charakterisiert, die sich infolge einer tiefgreifenden Schädigung der Gesamtentwicklung des Kindes durch Vernachlässigung sowie emotionale und physische Gewalteinwirkungen entwickeln (Scherwarth. / Friedrich 2014, S. 30). Wir haben es bei diesen Kindern also – anders als bei Opfern schwerer Unfälle oder Naturkatastrophen – mit den Auswirkungen eines andauernden schädigenden Prozesses zu tun, der die Entwicklung ‚normaler‘ Ressourcen stark beeinträchtigt.

Eine weitere Auswirkung einer Traumatisierung ist die Störung der Informationsverarbeitung. Die traumatische Situation bedeutet die Konfrontation mit unverträglichen Informationen, die von dem betroffenen Kind nicht mehr verarbeitet werden können. Dazu kommt der Aspekt des Unerwarteten und vielleicht auch Unerwartbaren. Es hat keine Zeit, sich auf die Lage einzustellen, die Informationen einzuordnen und wirksame Handlungspläne zu entwerfen. Der verfügbare Erfahrungsschatz des Kindes ist auf die Verarbeitung dieser Informationen und Wahrnehmungen nicht vorbereitet. Die traumatische Information ist generell unfasslich.

Mit Blick auf die Selbstwahrnehmung stellt sich als erstes die Erfahrung von Wirkungslosigkeit ein und das Gefühl, den bedrohlichen Umständen hilflos ausgeliefert zu sein. Handelt es sich dabei nicht um eine punktuelle sondern um eine andauernde traumatische Situationserfahrung, wie es bei schweren wiederholten Traumatisierungen (komplexen Traumatisierungen) der Fall ist, mit denen wir es in der stationären Jugendhilfe überwiegend zu tun haben, so wird diese Kombination aus Hilf- und Wirkungslosigkeit in das eigene Selbstbild integriert und als soziale Erfahrung gespeichert. Es kann es zu einer Haltung von generalisierter Hilflosigkeit kommen, die auch als erlernte Hilflosigkeit bezeichnet wird.

Ein übergreifender Aspekt des traumatischen Erlebens ist die dauerhafte Erschütterung des Selbst- und Weltverständnisses. Damit ist zum einen der Verlust von Selbstvertrauen gemeint, zum anderen aber auch der Vertrauensverlust in die reale soziale Lebenswelt des traumatisierten Kindes. Auch dieser Teil der traumatischen Erfahrung kann verallgemeinert und als repräsentativ für eigene Position in der realen Welt wahrgenommen werden. In diesem Fall kann sich aus der wahrgenommenen Hilflosigkeit eine generelle Hoffnungslosigkeit und Depression entwickeln.

3.2. Die grundlegenden Symptome des komplexen Posttraumatischen Belastungs- syndroms

Das posttraumatische Stress-Syndrom besteht aus den Symptomgruppen

- erhöhte psychische Erregung (arousal).
- Vermeidungsverhalten
- unfreiwillige Erinnerungsbilder vom Trauma (Intrusionen),

3.2.1. Psychische Übererregung

Der Zustand der erhöhten psychischen Erregung ist gekennzeichnet durch eine fortwährende erhöhte Wachsamkeit (Hypervigilanz). Das innere System des Kindes ist darauf eingestellt, dass ihm in jedem Moment eine weitere Schädigung zugefügt werden könnte. Entsprechend stellt der Organismus eine immer höhere Menge an Stresshormonen bereit, um die Notfallprogramme schnellstmöglich aktivieren zu können. Diese Stressüberflutung führt dazu, dass tatsächliche bedrohliche Situationen nicht mehr gut von harmlosen Alltagsbelastungen unterschieden werden können. Daraus kann sich ein massiver Wunsch nach Kontrolle (der Situation, des Anderen) entwickeln. In der Folge zeigen sich u.a.

- Allgemeine Unruhe
- Konzentrations- und Leistungsschwäche
- Aggressionsdurchbrüche aus nichtigen oder überhaupt nicht erkennbaren Anlässen,
- chaotisches Alltagsverhalten.

3.2.2. Vermeidungsverhalten

Aufgrund der erhöhten psychischen Erregung halten traumatisierte Kinder zusätzliche emotionale Belastungen oft nur schlecht aus. Der ‚Sicherheitsabstand‘ zwischen dem dauerhaft erhöhten Erregungsniveau und einem krisenhaften Zustand ist deutlich geringer als bei nicht traumatisierten Kindern. Traumatisierte Kinder versuchen, psychisch stabil zu bleiben und Krisen zu vermeiden, indem sie auf emotional belastende Situationen mit Vermeidungsverhalten reagieren, unabhängig davon, ob es sich beispielsweise um Angst, Wut oder Freude handelt. Dazu können auch alltägliche Anfor-

derungen gehören, wenn diese für das Kind z. Bsp. mit der Angst verbunden sind, den Erwartungen des Gegenübers nicht genügen zu können und (wieder) zu versagen. Im Alltag mit traumatisierten Kindern zeigt sich dies als

- Vergesslichkeit („Das weiß ich gar nicht mehr!“),
- Abstreiten („Das hast du mir nicht gesagt!“),
- Verleugnen eigener Handlungen („Das war ich nicht!“),
- allgemeiner Gefühls- und Interesselosigkeit,

und kann schnell als Verweigerungshaltung, Lüge oder dumme Ausrede interpretiert werden. Verleugnung und Vermeidung sind sie oft nicht sicher von Trotz oder Unlust abzugrenzen und deshalb oft konflikthaft.

3.2.3. Intrusionen

Unter Intrusionen versteht man plötzlich und unerwartet aktivierte Erinnerungsbruchstücke an frühere traumatische Situationen. Bei Flashbacks sind diese Erinnerungen mit einem Gefühl von ‚hier und jetzt‘ verbunden. Sie sind für das Kind also nicht als Erinnerung eines in der Vergangenheit liegenden Erlebnisses erkennbar, sondern werden als jetzt und real erlebt.

3.3. Entwicklungspsychologische Auswirkungen von Traumatisierung / Entwicklungs-trauma

Entwicklungstraumata entstehen infolge einer tiefgreifenden Schädigung der Gesamtentwicklung des Kindes durch Vernachlässigung sowie emotionale und physische Gewalteinwirkungen. Wir wissen heute, dass das Gehirn sich in Abhängigkeit von Erfahrungen verändert und entwickelt. Die damit einhergehende Fähigkeit zur Anpassung an Bedingungen und die Möglichkeit zum lebenslangen Lernen bedeute die Chance zur Potentialentfaltung und Weiterentwicklung, aber auch das Risiko, durch negative Einflussfaktoren langfristige Schädigungen hervorzurufen. Die Sensibilität sowie Erfahrungsbereitschaft des Gehirns sind in den ersten sieben Lebensjahren besonders hoch. In dieser Zeit werden Selbst- und Weltwahrnehmung grundlegend geprägt. Alles, was wir früh erleben und tun, und alles, was mit starken Gefühlen verbunden ist, und

alles, was wir häufig wiederholen, bildet die stabilsten neuronalen Netze in unserem Gehirn, die unser Denken, Fühlen und Handeln steuern. Von daher liegt in der Kindheit ein besonders hohes Risiko für komplexe Traumafolge-Störungen.

Ein Trauma wirkt wie eine Erosion im Lebensverlauf. Geschieht es in der frühen Kindheit, werden die Zerstörungen insbesondere die Entwicklungsbereiche treffen, die sich zu diesem Zeitpunkt im Aufbau befinden und somit kaum Stabilität erworben haben. Erleben und Bewältigen des Ausmaßes der traumatischen Verstörung binden diejenigen Kräfte des Kindes, die normalerweise für den Ausbau seiner Persönlichkeitsentwicklung genutzt werden. Im Spannungsfeld zwischen dem Versuch des Kindes, das Erlebte zu verarbeiten, entstandene Schäden zu heilen und seinem Streben nach Wachstum und Reifung können sich viele Facetten seiner kognitiven, emotionalen motorischen und sozialen Entwicklung nur bruchstückhaft entfalten oder bleiben brach liegen. Entsprechend wirken betroffene Kinder dann allgemein entwicklungsverzögert oder erhalten Diagnosen im Bereich von Teilleistungsstörungen oder Störungen des Sozialverhaltens. Ein Beispiel dafür sind die Auswirkungen auf die Mentalisierungsfähigkeit.

3.4. Auswirkungen auf die Mentalisierungsfähigkeit

Von zentraler Bedeutung für die Konsequenzen, die Traumafolgen für die theaterpädagogische Arbeit haben, sind die Auswirkungen auf die Mentalisierungsfähigkeit (Fonagy et al. 2002, 347f). Mentalisierung hat einen selbstreflexiven und einen interpersonellen Anteil und ist definiert als „die Fähigkeit, zwischen innerer und äußerer Realität, intrapersonalen mentalen und emotionalen Prozessen und interpersonalen Kommunikationen zu unterscheiden“ (Fonagy et al. 2002, S.12). Der Erwerb dieser Fähigkeiten ermöglicht dem Kind Differenzierungen auf zwei verschiedenen Ebenen:

- die Unterscheidung zwischen innerer / innerpsychischer und äußerer Realität,
- die Unterscheidung zwischen den eigenen inneren affektiven Prozessen und den Prozessen in der Interaktion mit dem Anderen.

In der frühen Kindheit werden innere Erfahrungen auf zweierlei Weise zur äußeren Situation in Beziehung gesetzt (Fonagy et al. 2002, 65f):

- a) In einer "ernsten" inneren Verfassung erwartet das Kind, dass seine eigene innere Welt und die Innenwelt anderer Personen bzw., die äußere Realität sich entsprechen (*Modus der psychischen Äquivalenz*).
- b) Wenn das Kind in ein Spiel vertieft ist (*Als-ob-Modus*), weiß es, dass sein inneres Erleben die äußere Realität nicht zwangsläufig widerspiegelt, es nimmt aber an, dass sein innerer Zustand während des Spielens keine Beziehung zur realen („ernsten“) Außenwelt hat.

Normalerweise beginnt das Kind etwa im Alter von vier Jahren, diese beiden Modi zu integrieren, und gelangt so auf die Stufe der Mentalisierung – das heißt, es erkennt Zusammenhänge zwischen innerer und äußerer Realität und nimmt gleichzeitig wahr, dass sich Innen und Außen in mancherlei bedeutsamer Hinsicht voneinander unterscheiden (Reflexionsmodus). Das Kind erwirbt die Fähigkeit, seine eigenen Affekte dadurch wahrzunehmen, dass es die Affektausdrücke seiner Beziehungspersonen beobachten kann. Ebenso lernt es, seine eigenen mentalen Zustände durch die Reaktionen der Beziehungspersonen wahrzunehmen. Der Erwerb der Mentalisierungsfähigkeit kann nur in der Interaktion mit dem Anderen erfolgen. Mentalisierungsfähigkeit ist die Grundlage für alle konstruktiven Arten von Interaktion. Das theatrale Geben und Annehmen setzt Mentalisierungsfähigkeit voraus.

3.5. Zusammenfassung

Für die theaterpädagogische Arbeit mit traumatisierten Kindern bedeutet das, dass wir grundsätzlich davon ausgehen müssen, dass sie Interaktionen, Handlungen und Angebote, etwas Neues zu erproben, anders verstehen als wir. Das ist natürlich nicht in allen Situationen so, oft sogar nur selten. Die Kinder zeigen dies häufig durch eher unauffällige Reaktionen, wirken z. Bsp. verschlossener und zurückgezogen zu sein als üblich, reagieren manchmal aber auch aggressiv. Aufgrund des oben beschriebenen „geringeren Sicherheitsabstands“ sowohl zu emotionalen Krisen als auch zur Aktivierung traumatischer Erinnerungen sind sie mit Hochseilartisten vergleichbar: Ein Seitenwind, der nicht traumatisierten Mensch nichts ausmacht, vielleicht sogar als erfrischend empfunden wird, kann für ihr Gleichgewicht eine existentielle Bedrohung bedeuten, auf die sie mit einem hohen Aufwand reagieren müssen, um nicht das (innere) Gleichgewicht zu verlieren.

4. Theaterpädagogische Aspekte

Die Dialektik von Denken und Spielen im Sinne eines suchenden Befragens ist nach Mira Sack eine grundlegende Struktur theaterpädagogischer Arbeit (2011, S. 30f). Auf der Seite des Spielleiters bzw. der Spielleiterin erfordert einerseits das die Offenheit gegenüber dem Unbekannten, das sich aus einer konkreten Spielsituation entwickelt, und die planvolle Vorbereitung des Spielleiters bzw. der Spielleiterin, andererseits die Einschätzung der Möglichkeiten des einzelnen Spielers bzw. der einzelnen Spielerin sowie das Bewusstsein für den Zeitplan des Projektes. Das gilt zwar grundsätzlich für jede Probenarbeit, soweit es sich „situative Regie“ handelt, in der die Schauspielerinnen und Schauspieler „die einzelnen Charaktere und deren Verhalten im Zusammenspiel untersuchend ausarbeiten“ (Müller, R. 1982, 257). Allerdings weist Ariolo unter dem Aspekt des Ineinandergreifens von (professioneller) Bühne und sozialer Interaktion darauf hin, dass in der Arbeit mit nicht-professionellen Darstellern die Regie „eine weitaus größere Verantwortung den Darstellern gegenüber (hat), sie muss auf die Voraussetzungen, die die Darsteller mitbringen, viel flexibler reagieren und sie gewinnt neue Darstellungsmittel“ (2006, 3). Es geht also darum, aus den Verfahrensweisen des professionellen Theaters jeweils spezifische Spielstrategien, Haltungen und Handlungen abzuleiten (Sack 2011, 15). Erforderlich ist „die Suche nach geeigneten Improvisationsaufgaben, Erzählweisen und Darstellungsformen“ (Sack 2011, 31). Für die theaterpädagogische Arbeit mit traumatisierten Kindern bedeutet das, die oben beschriebenen Besonderheiten methodisch-didaktisch zu berücksichtigen. Dabei geht es nicht um die Frage, was diese Kinder nicht können – etwa aufgrund von Konzentrationsproblemen oder eingeschränkter Phantasiefähigkeit –, sondern was die Theaterpädagogik entwickeln muss, um diesen Kindern gerecht zu werden. Pinkert fordert dazu auf, dass sich ein Theater mit nicht-professionellen Spielern und Spielerinnen „mit den Verfahren des professionellen Theaters auseinandersetzt und daraus vor dem Hintergrund der eigenen Kontexte seine spezifischen Formen theatraler Weltaneignung entwickelt“ (2007, 15⁴). Dabei ist als eigener Kontext hier die theaterpädagogische Arbeit mit traumatisierten Kindern zu verstehen, aus der sich die Notwendigkeit der „Entwicklung eines anders gelagerten, erweiterten Repertoires an theaterpädagogischen Spielstrategien“ ergibt (ebd.). Als zentrale Aspekte des eigenen Kontextes sollen hier zuerst das erhöhte Kontrollbedürfnis sowie die Wahrnehmung und der Umgang mit Grenzen in den theatralen Prozessen betrachtet werden.

⁴Pinkert, U.: Spiele mit dem „Nicht-Perfekten“. Fragmentarische Übersetzung eines aktuellen Konzepts. In: Fokus Schultheater. Zeitschrift für Theater und ästhetische Bildung, Heft 06/2007, 14-23. Zit. n. Sack, Mira (2011): spielend denken, S. 15.

„Die Kunst des Theaterpädagogen“ besteht darin, „unvorhersehbare und überraschende theatrale Ereignisräume zu öffnen und so lange wie möglich in der Schwebelage zu halten“ (Sack 2011, 21), Momente „der Unberechenbarkeit, der Überraschung, des Abenteuers“ ins Spiel zu bringen (Scheuerl 1990, 89). Es geht darum, den Spielern einen „neuen Blick“ zu ermöglichen und ihnen die Möglichkeit zu bieten, sich in einer für sie fremden Form auszuprobieren“ (Hilliger 2009, 52f). In den theatralen Prozessen der Proben „werden den Akteuren Differenzenerfahrungen vermittelt, die neue Selbstwahrnehmungen stimulieren sollen“ (Wartemann 2002; 158). Im vorherigen Abschnitt ist das erhöhte Kontrollbedürfnis vieler traumatisierter Kinder beschrieben worden. ‚Unvorhersehbar‘, ‚unberechenbar‘, ‚überraschend‘, ‚fremd‘, ‚neu‘ sind Qualitäten, auf die viele traumatisierte Kinder mit Verunsicherung und Angst bzw. kontraphobischer Aggression reagieren. Um das mit einem Alltagsbeispiel zu schildern: Ein Ausflug mit einem unbekanntem Ziel ist für diese Kinder angstausslösend, weil „Überraschung“ für sie mit der Erinnerung an ihre traumatischen Erlebnisse und der Erfahrung des vollständigen Kontrollverlustes (i.S. eines vollständigen Ausgeliefertseins) verbunden ist. Sicherheit hingegen bietet ihnen alles, was vorhersehbar und für sie einschätzbar ist.

‚Anders gelagerte theaterpädagogische Spielstrategien‘ müssen also theatrale Situationen schaffen, die von den Kindern nicht als überfallsartig wahrgenommen werden, auf die sie sich innerlich vorbereiten können, die aber dennoch überraschende Erfahrungen ermöglichen. Das bedeutet, dass das Setting („Was machen wir als Nächstes?“; „Warum machen wir das?“) transparent gehandhabt und begründet werden muss, und die Qualität der Überraschung dann im Selbsterleben der Kinder innerhalb dieses Settings liegt. Das setzt auf Seiten der Kinder ein Vertrauen voraus, das durch die Traumatisierung zerstört worden ist: „Basales Vertrauen in Personen und in die Umwelt wird nach traumatischen Erfahrungen nicht entwickelt oder in Verbindung mit den traumatischen Ereignissen zerstört“ (Streek-Fischer 2014, 158). Der Theaterpädagoge bzw. die Theaterpädagogin muss sich also Vertrauen zuerst einmal erarbeiten. Das ist keine Floskel. Die meisten dieser Kinder haben Erfahrungen mit Erwachsenen gemacht, die eigentlich erwarten ließen, dass sie keinen Erwachsenen mehr als vertrauenswürdig wahrnehmen würden. Wir müssen als Spielleiter/Spielleiterin zu Beginn des Probenprozesses diese Kinder davon überzeugen, dass wir Ihres Vertrauens würdig sind. Transparenz ist auch deshalb notwendig, weil viele traumatisierte Kinder eine sehr sensible Wahrnehmung dafür haben, ob ihr Gegenüber ‚Hintergedanken‘ hat. Dabei geht es nicht um gut oder böse, sondern um die Atmosphäre ‚Der hat etwas vor, was er mir nicht sagt‘. Nach der Lebenserfahrung dieser Kinder sind Überraschungen nicht in positivem Sinne aufregend, sondern bedeuten Gefahr. In ihrer Reaktion tren-

nen sie dann zwischen ihren realen Erfahrungen mit dem Spielleiter / der Spielleiterin und der wahrgenommenen Atmosphäre und reagieren primär auf die für sie bedrohliche Atmosphäre.

In der theaterpädagogischen Arbeit mit traumatisierten Kindern stehen sich zu Beginn des Prozesses also zwei unterschiedliche Blickwinkel gegenüber:

- (1) Theaterpädagogisches Arbeiten erfordert Prozesse, in denen Unvorhersehbares und Unerwartetes geschieht und „sich ein Spiel über die Grenzen bekannter Selbst- und Weltbilder hinweg ereignen kann.“ und „ein Überschuss an Wahrnehmung, die nicht auf gewohnte Weise zu verarbeiten ist“ (Sack 2011, 15).
- (2) Traumatisierte Kinder haben, wie bereits beschrieben, eine für sie unvorhersehbare (und für uns oft unvorstellbare) Dimension von Destruktion erlebt, die nicht nur nicht auf gewohnte Weise, sondern überhaupt nicht zu verarbeiten war. In diesem Zusammenhang ist „Überschuss an Wahrnehmung“ eine zutreffende Beschreibung von Flashback.

Wir müssen also davon ausgehen dass die Methode, die Oida beschreibt, wie ein Regisseur einen Schauspieler zu veranlassen kann, an der Decke zu laufen, indem er eine Reihe unvorhersehbarer Komplikationen für den Schauspieler schafft (2000, 55f), bei traumatisierten Kindern nicht funktioniert. Sie wird mit hoher Wahrscheinlichkeit Verweigerung oder Aggression auslösen.

Notwendig ist eine Art von Arbeitsbeziehung, die vertrauensbildend ist, indem sie die Kinder zu „Komplizen einer gemeinsamen Sache“ macht (Sack 2011, 18), wobei die „gemeinsame Sache“ der Inszenierungsprozess ist. „Im Unterschied zur Pädagogik erzeugt das Theater ein Kommunikationsfeld, das es ermöglicht, sich zu einer Sache, gewissermaßen in ihr, zu verhalten. *Die Vermittlung von Inhalten und Verhalten zum Ganzen erfolgt durch die unmittelbare Beziehung und in der Begegnung gleichwertiger Subjekte.*“ In der Pädagogik hingegen dominiert „die Vermittlung von Lern- und Erziehungsinhalten auf der Basis von Autoritäts-, man kann auch sagen Machtbeziehungen zwischen den Subjekten“(Hoffmann 1999; 18, Hervorhebung von mir).

Diese Haltung erfordert eine zusätzliche Ebene der Planung der Proben und des Vorausdenkens und Reagierens in der aktuellen Probensituation: Echogestaltung bedeutet

hier also nicht nur die Aufnahme und gestaltende Rückgabe von Spiel- und auch gruppendynamischen Impulsen, sondern darüber hinaus auch von Impulsen der Angst bzw. der Angstfreiheit. Dabei muss von der „Annahme des guten Grundes“ (BAG Traumapädagogik 2011, 5) ausgegangen werden, dass also die Angst, auch wenn sie sich in Gestalt kontraphobischer Wut oder Verweigerung zeigt, berechtigt ist, obwohl wir mglw. nicht verstehen können, warum das Kind so reagiert. Transparenz in Bezug auf das Setting und die Planung, für die Kinder nachvollziehbare Begründungen für einzelne Arbeitsschritte und klare Regeln für die Partizipation der Kinder an der Gestaltung des Prozesses bilden die Basis für theaterpädagogische Spielstrategien, die traumatisierten Kindern gerecht werden. Traumatisierte Kinder müssen im Spiel das sichere Gefühl haben, dass sie alles, was sie an neuem körperlichem und emotionalem Ausdruck im Rahmen einer Übung oder einer Szene erproben, nicht auf Anweisung des Spielleiters bzw. der Spielleiterin tun oder um diesem bzw. dieser zu gefallen, sondern dass sie sich entschieden haben, diese Anregung anzunehmen und umzusetzen, und dass sie sich immer auch hätten dagegen entscheiden können, ohne negative Konsequenzen befürchten zu müssen. Die Aufgabe des Spielleiters/der Spielleiterin ist es, Vermittlungsformen zu finden, die das ermöglichen.

4.1. Die geregelte Grenzüberschreitung als Basis theaterpädagogischer Arbeit mit traumatisierten Kindern

Theatrale Prozesse erfordern die Offenheit neuen Formen gegenüber, und damit die Überschreitung bekannter Wahrnehmungs- und Vorstellungsgrenzen. Die teilnehmenden Kinder müssen also eine Wahrnehmungsfähigkeit für Grenzen haben, sonst hat die theaterpädagogische Arbeit insofern keinen Sinn, dass sie auf eine Wiederholung eingeübter Handlungen reduziert bleibt und die „Differenzerfahrungen“ (Hentschel z. Bsp. 2005, 49 und 2010, 13) nicht ermöglicht werden. Andererseits sind traumatisierte Kinder „in ihrer Selbstwahrnehmung und in ihrer Wahrnehmung von anderen und der Umwelt gestört. Sie haben multiple Grenzstörungen, z.B. mangelnde Fähigkeiten, zwischen sich und anderen ..., Realität und Phantasie, Vergangenheit und Gegenwart zu trennen“ (Streeck-Fischer 2014, 139). Das weiter oben beschriebene erhöhte Kontrollbedürfnis ist ein Ausdruck dieser Grenzstörungen. Ich beziehe mich im Folgenden auf den Ansatz der „Geregelten Grenzüberschreitung“ von Tanja Wetzel (2005). Wetzel bezieht ihren Ansatz auf die Vermittlung von Kunstwerken. Er ist in seinen Grundzügen aus meiner Sicht aber auch auf die theaterpädagogische Arbeit mit traumatisierten

Kindern übertragbar. Das gilt insbesondere für den Aspekt, dass es Souveränität, also Selbstbestimmung erfordert, um bekannte Formen und Strukturen im Spiel verändern und durch Neues ersetzen zu können, und dass das Spiel Regeln gehorcht, „um ein ungehindertes Ableiten ins Destruktive zu verhindern“ (Wetzel 2005, 155).

Wetzel geht hierbei von einem dialektischen Verhältnis „zwischen dem Anspruch nach Bestandssicherung und dem nach Offenheit des Ästhetischen“ (Wetzel 2005, S. 8) aus. Hier ist der Begriff ‚Bestandssicherung‘ eine sinnvolle Beschreibung für das Bedürfnis traumatisierter Kinder nach Kontinuität eines angstfreien oder zumindest angstarmen Ist-Zustandes, in dem das Bestehende aus ihrer Sicht Sicherheit bietet. Wenn theaterpädagogisches Arbeiten andauernde Entwicklung bedeutet, kann sich die Offenheit allerdings nicht auf die Errichtung eines neuen ‚Bestandes‘ beziehen, sondern kann als „frei bewegliches Kräftespiel“ (ebd.) zwischen der Offenheit für Veränderung und dem Wunsch nach Kontinuität nur vorläufige Zwischenergebnisse produzieren.

Dieses freibewegliche Kräftespiel, das auch eine „Dialektik von Regel und Regelverstoß“ (ebd.) einschließt, hat für viele traumatisierte Kinder eine andere Bedeutung. Sie kommen aus Familiensystemen, in denen Regeln aus Sicht der Kinder nicht verlässlich waren. Die Reaktion der Erwachsenen auf Äußerungen oder Handlungen des Kindes waren nicht vorhersehbar. Auf dieselbe Äußerung konnten die Erwachsenen mit Lachen wie auf einen Scherz oder mit Schlägen reagieren. Traumatisierende gewalttätige Familiensysteme sind strukturell Willkürsysteme, sie basieren auf einer Unvorhersehbarkeit von Gratifikation, Gleichgültigkeit oder Sanktion, die Angst produziert. Man kann sagen, dass viele traumatisierte Kinder in ihrer Vorgeschichte lediglich ein für sie unfreies Spiel der Kräfte kennengelernt haben, mit einer eindeutigen Zuordnung, dass wer die Macht hat, die freie Wahl hat zu bestimmen, ob eine Regel gilt und wie sie ausgelegt wird. Wenn Kinder korrigierende Phantasien entwickeln, wie irgendwann so stark zu sein, dass sie sich zur Wehr setzen können, oder auch Rachephantasien, handelt es sich dabei oft um eine bloße Umkehrung der Täter-Opfer-Beziehung. Die Kinder konnten in diesen Familiensystemen nicht lernen, dass auf Streit Versöhnung, auf Destruktion Rekonstruktion erfolgt. Viele haben als Problemlösungen für Konflikte nur schweigende Unterordnung oder Trennung kennengelernt.

Traumatisierte Kinder müssen also erst einmal die Vorstellung entwickeln,

- dass es einen Unterschied zwischen Grenzverletzung (der eigenen Grenzen durch andere bzw. aktiv der Grenzen anderer) und autonomer Grenzüberschreitung (der eigenen Grenzen) gibt;
- dass im Spiel Dekonstruktion und Rekonstruktion sich gegenseitig bedingen und eine isolierte Dekonstruktion im Spiel ausgeschlossen ist;
- dass das Spiel einen „regulativen Rahmen“ hat, der „die zerstörerische Wirkungskraft einzelner, abgekoppelter Kräfte“ einhegt, indem er sie „auf eine andere Ebene transformiert“ (Wetzel 2005, S. 31).

Ich habe darauf hingewiesen, dass traumatisierte Kinder die Zerstörungskraft der Systeme, aus denen sie kommen, nicht nur erlitten, sondern teilweise auch aufgenommen haben. Viele haben ein hohes Aggressionspotential, sei es gegen Andere, sei es autoaggressiv. Es geht in der theaterpädagogischen Arbeit mit ihnen deshalb nicht darum, eine freundliche Idylle zu schaffen, denn damit würde eine Illusion konstruiert, die das Gegenteil nicht nur der biographischen Vergangenheit, sondern vor allem der inneren Gegenwart der Kinder wäre. Das wäre lediglich ein freundlich-harmonisches Intermezzo, das mglw. die erwachsenen Zuschauer rühren kann, für die Kinder aber keine Möglichkeit der Veränderung schafft. Eine „Befreiung von der fraglosen Gefangenheit im Gewohnten“ (Sack 2011, 15), bezieht sich zuerst einmal auf das, was die Kinder von sich selbst gewohnt sind, nämlich ihre aggressiven Impulsdurchbrüche und auch ihre depressiven Verstimmungen. Beides erleben traumatisierte Kinder als etwas, das mit ihnen geschieht und das sie nicht oder nur sehr eingeschränkt steuern können. Viele haben große Angst vor ihrer eigenen Wut. Sie wollen so nicht sein und leben – ratlos – mit der Erfahrung, ihre Affektdurchbrüche immer wieder nicht verhindern zu können. Mir hat vor Jahren ein achtjähriger traumatisierter Junge gesagt: „Sag mir doch mal, warum ich immer so bin!“. In der Probenrealität bedeutet das, dass es den Kindern z. Bsp. anfangs kaum möglich ist, einen wütenden Menschen zu spielen. Sie schimpfen und lächeln gleichzeitig freundlich, finden keine „wütende“ Körpersprache etc. „Körper und Psychologie gehören zusammen“ (Petit 2010, 89), und deshalb können diese Kinder oft über eine längere Zeit Wut nicht spielen. Sie haben Angst, die Grenze zur Unkontrolliertheit zu überschreiten und damit das Spiel zu verlassen, wie es Tanja Wetzel in einem anschaulichen Beispiel beschreibt: „Anders stellt es sich dar, wenn ein wirklicher Mord auf der Bühne passiert ... Dann wird die Grenze irreversibel überschritten, und man befindet sich unweigerlich wieder im Bereich der Wirklichen“ (2005, 38), was einem unkontrollierten Ausagieren mglw. auch einem Flashback entsprechen würde. Das gleiche gilt für Traurigkeit, Enttäuschung u.a. Ein entscheidender Aspekt ist dafür die Scham, die dem Kontrollverlust immanent ist, und die das Spiel in hohem Ausmaß

hemmen kann: die Vorstellung vor der Gruppe die Kontrolle über sich selbst zu verlieren. Traumatisierte Kinder müssen im theatralen Spiel also die Erfahrung machen, dass sie mit dem Gefühl, z. Bsp. der Wut, auch anders umgehen können, als sie unkontrolliert auszuagieren. Die Erfahrung, auch diese mächtigen Gefühle kontrollieren zu können, ist die Voraussetzung, dass sich traumatisierte Kinder auf eine neue Erfahrung einlassen können, das „Spiel der Differenz ... als prinzipiell verschiebbare Kontur zwischen den Gegensätzen“. Bei diesen Gegensätzen „handelt es sich um solche, in die das Subjekt selbst gestellt ist“ (Wetzel 2005, 8).

Erforderlich ist dafür zum einen der bereits oben zitierte „regulative Rahmen“, in dem „die Freiheit des Spiels nicht eine Freiheit der Spieltätigkeit, sondern eine Freiheit des Spielgeschehens“ ist: „Die Tätigkeiten, die das Spiel betreiben, sind immer gebunden“ (Scheuerl 1990, Band 1, 191). Dieser Rahmen bietet die Sicherheit, dass das Spiel nicht „in Anarchie und Willkür ausarten“ wird (Wetzel 2005, 250), was für die Kinder eine Retraumatisierung bedeuten würde. Kunst darf nach Derrida kein „regelloses Spiel“ sein. „Wäre sie regellos, bestünde die Gefahr, aus einer inneren Haltlosigkeit heraus, beherrscht zu werden und damit unkritisch und wirkungslos zu bleiben“⁵. Diesen regulativen Rahmen schafft der Spielleiter bzw. die Spielleiterin und stellt ihn zur Verfügung.

Zum anderen geht es um ein Arbeiten ‚auf Augenhöhe‘. Um ihre Scham vor dem antizipierten Kontrollverlust überwinden zu können, müssen traumatisierte Kinder sich sicher sein, dass sie nicht als (entwicklungs-)bedürftig wahrgenommen werden, sondern so respektiert werden, wie sie sind. Das betrifft – sehr probenpraktisch – die Geschwindigkeit (oft eher: Langsamkeit), in der sie bereit sind, sich ihren Grenzen anzunähern. Es geht aber darüber hinaus um einen grundlegenden Aspekt theaterpädagogischer Arbeit mit traumatisierten Kindern. Wetzel zitiert Bataille, dass Würde nicht den Dingen entspringt, sondern dem Subjekt, das souverän aus seinen Bedingungen herauszutreten vermag, indem es eigene Regeln schafft⁶. Für Wetzel ist der Aspekt der Souveränität zentral: „Ein souveränes Subjekt bestimmt sich weniger durch die Freiheit autonomer (Lebens)Führung, die die Freiheit der (Selbst)Bestimmung ist, sondern durch die Freiheit der Selbstinfragestellung und Selbstüberschreitung, für die das Spiel ebenso wie die Kunst prädestinierte Orte darstellen“⁷. Das Spiel bietet die Möglichkeit

⁵ George Bataille: Die innere Erfahrung nebst / Methode der Meditation. München 1999, S. 260. Zit. n. Tanja Wetzel (2005): Geregelte Grenzüberschreitung. München. S. 169.

⁶ Georges Bataille: Die Souveränität. In: Die psychologische Struktur des Faschismus. Hrsg. v. Elisabeth Lenk. München 1978, S. 47ff. Zit. n. Tanja Wetzel (2005): Geregelte Grenzüberschreitung. München. S. 165.

⁷ Vgl. Menke: Ästhetische Souveränität, S. 308. Zit. n. Tanja Wetzel (2005): Geregelte Grenzüberschreitung. München. S. 250.

einer Erfahrung des inneren wie äußeren Anderen. (Wetzel 2005, 249f).

Die für die theaterpädagogische Arbeit zentrale „Differenzerfahrung“ (Hentschel u.a. 2005, 49 und 2010, 13), die Erfahrung der beiden Wirklichkeitsebenen des Spiels, Produzent und gleichzeitig Produkt zu sein, erfordert diese Art von geregelter Grenzüberschreitung. Die neue, ungewohnte Erfahrung besteht für viele traumatisierte Kinder zuerst einmal darin, den Übergang über die Grenze zwischen real nicht wütend sein und ‚wütend‘ spielen autonom regeln zu können.

4.2. Körpergrenzen

Hans-Joachim Wiese zitiert in „Bausteine für eine Theorie der theatralen Erfahrung“ (2005, 275) den Titel der Veröffentlichung von Florian Vaßen, Gabriela Nauman und Gerd Koch (2000): „Ohne Körper geht nichts“. Wiese geht davon aus, dass durch Erziehung und den damit einhergehenden Zwang zur Anpassung der Körper und die Wahrnehmung des eigenen Körpers in hohem Ausmaß begrenzt und verfremdet wird. Impulse des eigenen Körper werden, soweit sie überhaupt noch wahrgenommen werden, als nicht den gesellschaftlichen Erwartungen entsprechend und damit unangemessen bewertet: „Die zum ‚Pokerface‘ oder zum scheinfreundlichen ‚Grinsen‘ erstarrte Mimik, die coole und gepanzerte Körperhaltung entsprechen der lust- und lebensfeindlichen Einstellung eines Überlebensmodus“ (Wiese 2005, 276). Die Bewegungsmuster und –blockaden, die die Spieler mitbringen, sind als Ausdruck einer im Körper gespeicherten Erinnerung zu verstehen.

Die erstarrte Mimik und die gepanzerte Körperhaltung als Überlebensmodus zu verstehen, ist für die theaterpädagogische Arbeit mit traumatisierten Kindern zentral. Die Gewalterfahrungen, die viele der Kinder haben, sind verbunden mit der Wahrnehmung, der Person, die die Gewalt ausübt, und der Erfahrung, der Situation völlig ausgeliefert zu sein. Wie oben weiter oben beschrieben, ist die normale Reaktion auf Gewalt Angriff (im Sinne von Sich-zur-Wehr-setzen) oder Flucht (sich entziehen). Traumatisierung bedeutet, dass beides nicht mehr möglich ist (Fischer / Riedesser 2009, 139). Was als letzte Chance bleibt ist die Flucht nach innen in einen Zustand der Erstarrung, oft verbunden mit einer weitgehenden Dissoziation: ‚Ich sitze auch dem Schrank und schaue zu, was mein Vater mit mir macht‘. Da die Erstarrung in der traumatischen Situation die letzte Möglichkeit ist, die eigene Autonomie zu verteidigen, ist sie für das Kind ambivalent besetzt. Sie ist einerseits die Begrenzung und Entfremdung, die Wiese beschreibt,

sie ist aber gleichzeitig für das Kind wertvoll, weil sie mit dem Gefühl verbunden ist, zumindest teilweise die Kontrolle zu haben, also nicht mehr völlig ausgeliefert zu sein. Die Aufgabe dieser Kontrolle ist für die Kinder angstbesetzt. Für sie bedeutet verminderte Kontrolle, nicht mehr kontrollieren zu *können*, und nicht, nicht mehr kontrollieren zu *müssen*.

Das verändert nicht das grundsätzliche Ziel der Lockerung der Blockaden, bedeutet aber, dass die Geschwindigkeit dieses Prozesses ausschließlich vom Kind bestimmt werden darf. Wir müssen diesen Kindern immer wieder Angebote für andere, freiere Formen von Körpersprache machen. Wir müssen aber damit rechnen, dass das einzelne Kind dafür möglicherweise mehrere Jahre braucht, also unsere Angebote im Rahmen des aktuellen Projektes nicht annehmen oder bestenfalls einen kleinen Schritt in diese Richtung gehen wird. Deshalb sollte der Spielleiter bzw. die Spielleiterin bei diesen Kindern z. Bsp. Entspannungsübungen vorsichtig dosieren und beenden, wenn ein Kind mit Unruhe, zusätzlicher Anspannung oder einer Art von ‚weggetreten sein‘ reagiert. (Das gleiche gilt für Phantasie Reisen im Liegen und mit geschlossenen Augen. Wir können nicht wissen, in welche Phantasien diese Kinder geraten.) Entspannungsübungen müssen aktiv und mit großer Aufmerksamkeit geleitet werden. Im Zweifelsfall sollte sie beendet und die Kinder mit einigen orientierenden Sätzen (Augen öffnen, langsam aufsetzen, feststellen, wo wir uns befinden etc.) in die Realität zurückgeleitet werden. Der Panzer ist legitimer Teil der aktuellen Körpersprache des entsprechenden Kindes und muss von uns akzeptiert werden. Wir müssen Ausdrucks- und Aktionsformen und Rollen für jedes dieser Kinder entwickeln, die seiner aktuellen Körpersprache entsprechen.

Wiese (2005, 275) weist auch darauf hin, dass die Blockaden Ausdruck einer im Körper gespeicherten Erinnerung sind. Das entspricht neueren neurologischen Erkenntnissen, dass nämlich in unserem Gedächtnis nicht nur szenische Erinnerungen gespeichert werden, sondern auch Körperzustände. Der US-amerikanische Neurowissenschaftler Antonio Damasio beschreibt als charakteristisches Merkmal des menschlichen Gehirns, Landkarten zu erzeugen. Unter ‚Landkarten‘ versteht Damasio die Verarbeitung und Speicherung von Informationen, die durch die Interaktion von Gehirn und allen Strukturen außerhalb des Gehirns gewonnen werden: „Das Gehirn des Menschen kartiert alle Objekte, die sich außerhalb von ihm befinden, alle Handlungen, die außerhalb von ihm stattfinden“ (2013, 76). Das betrifft nicht nur den Aufbau des Körpers wie die Gliedmaßen und ihre Bewegungen oder auch Verletzungen, sondern

auch alle sensorischen Wahrnehmungen (beispielweise visuell, akustisch, olfaktorisch, taktil, Schmerz), ebenso emotionale Wahrnehmungen (beispielsweise Freude, Angst, psychischer Scherz) und auch die Bewertung und Einordnung von sozialen Interaktionen und des Anderen in der Interaktion. Und das betrifft nicht nur den aktuellen Ist-Zustand: „Karten werden auch erstellt, wenn wir uns aus den Gedächtnisspeichern unseres Gehirns heraus an Objekte erinnern“ (Damasio 2013, 75).

Ein weiterer Aspekt ist, dass das Gehirn nicht nur die realen Zustände speichert. Die Gehirnzustände, die bestimmten mentalen Zuständen entsprechen, also zum Beispiel der subjektiven Bewertung einer Situation, verursachen bestimmte körperliche Zustände, die wiederum gespeichert werden und damit die Grundlage für die Wiederholung dieser mentalen Zustände bilden. Auf diese Weise kann das Gehirn sehr schnell Karten des Körpers so entwickeln, wie sie aussehen würden, wenn sich der Körperzustand durch die zu diesen mentalen Zuständen gehörenden Gefühle tatsächlich verändert hätte: „Das Gehirn kann in seinen somatosensorischen Regionen bestimmte körperliche Zustände simulieren, als ob sie sich abspielen würden, und da unsere Wahrnehmung aller Körperzustände ihre Wurzeln in den Karten der somatosensorischen Regionen hat, nehmen wir den Körperzustand wahr, obwohl er in Wirklichkeit nicht eingetreten ist“ (Damasio 2013, S. 113).

Das bedeutet für die Arbeit mit traumatisierten Kindern, dass nicht nur der normale Umgang mit den Grenzen der Kinder beachtet werden muss (beispielsweise vor einer Berührung fragen, ob das für das Kind in Ordnung ist), sondern das auch unauffällige Situationen Erinnerungen aus dem oben beschriebenen Körpergedächtnis aktivieren können. Dazu ein Praxisbeispiel: In einem Theaterprojekt hat in der Pause ein Mädchen einem Jungen von hinten ein Sitzkissen auf den Kopf gehauen. Sie hat das nicht sehr kräftig gemacht und es war ein weiches Kissen. Sie kann dem Jungen damit nicht weh getan haben. Der Junge sprang schreiend auf und war für einen kurzen Augenblick völlig außer sich: „Du hast mich geschlagen!“ Ich habe den Jungen dann zur Seite genommen und ihn gefragt, wie er die Situation gerade erlebt hat. Er schilderte, dass es ihn für einen Moment so war, wie früher, wenn sein Vater ihn mit einem Stock geschlagen hat. Die Signale „geschlagen werden“, möglicherweise auch „überfallsartig und von hinten“ haben ausgereicht, für einen kurzen Moment die Körpererinnerung „geschlagen werden, Schmerz“ im Sinne einer im Gedächtnis gespeicherten „Landkarte“ zu aktivieren. In einem direkt anschließenden Gespräch mit dem Mädchen konnte die Situation dann schnell geklärt werden. Dass der Junge sehr schnell seine Wahr-

nehmung als zur Vergangenheit gehörend zuordnen konnte (und nicht als gegenwärtig und real) ist ein Hinweis darauf, dass in seiner Traumabearbeitung schon viel erreicht hat. Auf die Frage, wie man als Spielleiter bzw. Spielleiterin in mit solchen Situationen reagieren kann, werde ich weiter unten eingehen. Hier geht es mir um die Feststellung, dass das Körpergedächtnis eben auch den Schmerz (und möglicherweise auch realen Verletzungen) gespeichert hat, und dass diese auch in Situationen aktiviert werden können, in denen wir damit nicht rechnen. Das lässt sich nicht verhindern und ist auch kein Grund, mit traumatisierten Kindern keine Bewegungs- und Körperarbeit zu machen. Wir müssen nur darauf vorbereitet sein, dass solche Aktivierungen traumatischer Erinnerungen vorkommen können. Wenn die Kinder, mit denen wir arbeiten, das Gefühl haben, uns vertrauen zu können (auf die Bedeutung von Transparenz und Beteiligung habe ich weiter oben bereits hingewiesen) lassen sich solche Situationen nicht nur bewältigen, sondern bieten den Kindern auch eine Grundlage dafür, sich in der Körperarbeit einen weiteren Schritt vor zu wagen.

Wiese nennt als „erste Aufgabe der Theaterpädagogik“, dem Körper „die Möglichkeit eines ‚unbeherrschten‘ Ausdrucks zu geben“ (Wiese 2005, 276.). Insofern geht es darum, in der theaterpädagogischen Arbeit einen Spielraum zu schaffen, in dem diese Blockaden gelockert werden können. Die hierzu notwendige Form der Echogestaltung beschreibt er als oszillierend zwischen aktiver und zulassender Haltung des Spielleiters bzw. der Spielleiterin bis ein gleichberechtigter Konsens hergestellt ist, in dem sich seine bzw. ihre Entscheidungen „nicht mehr von denen der Gruppe erkennbar unterscheiden lassen“ (Wiese 2005, 294). Damit beschreibt er die Aufmerksamkeit und Sorgfalt und das Bemühen um ‚gleiche Augenhöhe‘, die für die Körperarbeit mit traumatisierten Kindern erforderlich ist.

4.3. Zusammenfassung

In der theaterpädagogischen Arbeit mit traumatisierten Kindern besteht die Notwendigkeit, die besonderen Reaktions- und Verhaltensmuster dieser Kinder erst einmal als gegeben zu akzeptieren und das Vorgehen als Spielleiter bzw. Spielleiterin dem anzupassen. Das gilt insbesondere für die Aspekte

- Angst vor Unerwartetem / starkes Kontrollbedürfnis
- Angst vor Verletzung der Körpergrenzen / Ausbildung eines Körperpanzers
- Angst vor Impulsdurchbrüchen / Unfreiheit im Spiel

Transparenz der Probenplanung und -prozesse, Arbeiten auf Augenhöhe und das Akzeptieren aus der Traumatisierung resultierenden Veränderungen von Ausdruck und Körpersprache (auch um den Preis, bestimmte künstlerischen Vorstellungen für die konkrete Produktion aufzugeben) stehen dabei im Mittelpunkt. Das Tempo ihrer Weiterentwicklung bestimmen dabei die Kinder.

5. Möglichkeiten, mit Traumafolgen theaterpädagogisch zu arbeiten

Im Folgenden beschreibe ich am Beispiel einiger häufiger Traumafolgen, welche methodischen und didaktischen Möglichkeiten es dem Kind erleichtern können, im theaterpädagogischen Prozess zu bleiben bzw. ihn wieder aufzunehmen.

5.1. „Eingefrorene“ Phantasiefähigkeit

Traumatisierung lässt in vielen Fällen die mentalisierungsbezogenen Entwicklungsschritte, die das Kind bereits durchlaufen hat, zusammenbrechen, oder – bei sehr jungen Kindern – verhindert diese von vornherein. Die Kinder verbleiben im oben beschriebenen Zustand der psychischen Äquivalenz. Das bedeutet für die theaterpädagogische Arbeit, dass für diese Kinder auch das Spiel kein „Als-ob“ ist, sondern Realität. Sie spielen immer sich selbst und entwickeln mit dem Gegenüber keine neuen gemeinsamen Phantasien. Soweit sie scheinbare Phantasien entwickeln, sind diese nicht losgelöst von der Realität, sondern stellen lediglich Einfälle in Form anderer Realitätsvarianten dar, die sich diese Kinder vorstellen können (z. Bsp. in Form von Zitaten aus Filmen, die sie gesehen haben). Ein Beispiel dafür ist ein Junge, der – nachdem er mit den anderen Kindern die aus Pappkartons errichtete Wand umgeworfen hatte – solange auf die dahinter befindliche Wand des Raumes eingehauen hat, bis ihm andere Kinder aus dem Ensemble zugerufen haben, dass er jetzt aufhören kann. Für diesen Jungen waren in diesem Moment beide Wände real und eine stand eben noch.

Möglichkeiten:

Die Arbeit mit „eingefrorener Phantasiefähigkeit“ ist schwierig, weil es die Lebenserfahrung der Kinder ist, dass es nur Realität gibt. Selbst oder als Augenzeuge erlebte Gewalt, Hunger etc. sind immer real. Veränderungen sind nur in kleinen Schritten möglich und im Rahmen eines befristeten Projektes nicht zu erreichen. Möglich ist aber, mit

kleinen „Was wäre wenn?“, oder „Wir tun jetzt mal so, als ob wir“-Aufgaben die Vorstellung zu stärken, dass es so etwas wie einen ‚Als-Ob-Raum‘ geben kann. Ein Kind aus einer solchen festgefahrenen Spielsituation wie bei dem Jungen vor der Mauer wieder heraus zu holen, sollte so pragmatisch geschehen, wie es die Kinder aus dem Ensemble getan haben. Egal wie irritiert man als Theaterpädagoge / Theaterpädagogin in einer solchen Situation auch sein mag, jede Problematisierung und jedes Nachfragen macht die Situation für das Kind belastender, weil es i.d.R. selbst keine Erklärung für sein Handeln hat. „Du kannst jetzt aufhören“ für das Kind hilfreicher als jede Befindlichkeitsfrage.

5.2. Aufmerksamkeitsdefizite

Wenn traumatisierte Kinder nicht „bei der Sache bleiben“ können und sich von allem, was um sie herum geschieht, ablenken lassen, ist der Hintergrund dafür häufig eine erhöhte Wachsamkeit. Da jede Überraschung Gefahr bedeuten kann, reagieren sie auf jeden Außenreiz. Diese Kinder haben sozusagen ein hochsensibles permanentes ‚360°-Radar‘. Daraus ergeben sich Probleme, sich auf die Interaktion auf der Bühne zu konzentrieren und im Kontakt mit dem Spielpartner / der Spielpartnerin zu bleiben.

Möglichkeiten:

Die Kinder müssen lernen, selbst ihre Aufmerksamkeit zu fokussieren. Dafür geeignet sind Spiele, die Konzentration auf das Gegenüber erfordern, zum Beispiel Impulsspiele und Kreisspiele, aber auch „die kaputte Waschmaschine“ oder aus dem Raumlauf heraus sich zu 2er-, 3er- etc. Gruppen zusammenzufinden. Bei Feedback-Aufgaben (wenn die Gruppe geteilt ist und ein Teil in der Position der Zuschauer ist) sollten die Aufgaben sehr konkret formuliert sein, vielleicht auch in Form eines Fragebogens.

Es fällt traumatisierten Kindern sehr schwer, in Sequenzen, in denen sie keinen Text und keine Handlung haben, präsent zu bleiben. Deshalb sollten die Szenen für die einzelnen Darsteller bzw. Darstellerinnen wenig handlungsfreie „Pausen“ haben, oder sie gehen ab. Es ist aber auch sinnvoll, in den Proben oft genug Pausen einzulegen, weil die Konzentration, die die Proben den Kindern abverlangt, sie viel Kraft kostet.

5.3. Andauernde Unsicherheit und hohes Kontrollbedürfnis

Die Erfahrung der latenten Gewalt ist ein weiterer Aspekt, der für die theaterpädagogische Arbeit von Bedeutung ist. Kinder, die in Systemen leben, die von körperlicher psychischer und/oder sexueller Gewalt geprägt sind, erfahren diese Gewalt nicht kontinuierlich. Dennoch gibt es keine Phasen von „Sicherheit“, weil sie nicht wissen, wann die Gewalt das nächste Mal über sie hereinbricht: in zwei Minuten? Übermorgen? In zwei Wochen? Man spricht hier von „latenter Gewalt“ in dem Sinne, dass das Kind die Gewalt permanent antizipiert. Die Kinder verbleiben dann in der weiter oben beschriebenen erhöhten inneren Anspannung und entwickeln ein starkes Kontrollbedürfnis. Sie nehmen z. Bsp. soziale Kontaktaufnahmen spontan entsprechend ihrer vom traumatischen Erleben bestimmten Lebenserfahrung und Weltsicht grundsätzlich als Gefährdung und möglichen Angriff wahr und müssen erst (von selbst oder mit Unterstützung) einen Realitätsbezug herstellen zu der Situation, in der sie sich gerade befinden. So reagieren Kinder, die häufig beschämenden und abwertenden Situationen ausgesetzt waren, bei Betreten des Probenraumes auch dann noch mit Verschlussenheit und Verweigerung (auch körperlich-szenisch: mit bis oben geschlossener Regenjacke und vor der Brust verschränkten Armen), wenn sie die Probensituation schon wiederholt erlebt haben und jedes Mal bei ihrer Ankunft willkommen geheißen wurden. Sie brauchen über einen individuell sehr unterschiedlich langen Zeitraum immer wieder die Erfahrung einer freundlichen und eher neutral-unauffälligen Begrüßung durch den Spielleiter bzw. die Spielleiterin, bis sie sich sicher genug fühlen, um ohne Verzögerung in die Gruppe und den Probenprozess einzusteigen.

Möglichkeiten:

Mit welchen Methoden man Sicherheit vermitteln kann, hängt davon ab, auf wen sich diese Anspannung bezieht. Bezieht sie sich auf den Spielleiter bzw. die Spielleiterin, ist Zuverlässigkeit wichtig. Dass die abgesprochenen Pausenzeiten eingehalten werden, dass die vorbesprochene Planung in der kommenden Probe auch umgesetzt wird bzw. Abweichungen als solche benannt und begründet werden, sind Faktoren, an denen traumatisierte Kinder sich in der Frage, ob sie jemandem vertrauen können, orientieren. Es geht dabei also nicht primär um die Beziehungsebene, sondern um überprüfbare Faktoren auf der Handlungsebene. Bezieht sich die Anspannung auf die Gruppe, können Spiele helfen, die nach demselben Prinzip dem Kind die Möglichkeit bieten, sich zu vergewissern, in denen sehr genau auf die Einhaltung der Regeln geachtet wird, und deren Regeln gut überprüfbar sind. Spiele wie „Whisky-Mixer“ sind mit Blick

auf die Überprüfbarkeit sinnvoller als z. Bsp. „Ochs vorm Berg“. Klassische Vertrauensspiele wie „Führen – Geführtwerden“ sind in diesem Prozess erst der zweite Schritt, weil ein gewisses Vertrauen bereits vorhanden sein muss, das dann mit diesen Spielen überprüft werden kann. Vertrauensspiele mit geschlossenen Augen sind oft erst deutlich später möglich, bei manchen Kindern über lange Zeit nicht.

5.4. Gedächtnis und Lernstörungen

Traumatische Erlebnisse führen zur Ausschüttung von Stresshormonen. Dabei werden vordere und seitliche Bereiche der Hirnrinde gehemmt, sodass sie ihre Filterfunktion, vor allem der Abgleich mit früheren Erfahrungen, nicht länger erfüllen können. Dadurch können Wahrnehmungen nicht mehr in ihrer Bedeutung erfasst und in ihrem Zusammenhang verstanden werden. Beeinträchtigt zeigt sich ebenfalls die Merkfähigkeit und auch die Fähigkeit des Erfahrungslernens. Deshalb kann es für traumatisierte Kinder schwierig sein, die innere Logik einer Szene zu verstehen und ihr entsprechend zu agieren. Sie kompensieren das, indem sie sich die Reihenfolge der motorischen Abläufe einprägen und sich an Positionen auf der Bühne orientieren. Die Kompensation gelingt, solange die Interaktion exakt genug reproduziert wird. Veränderungen der Szene im Verlauf des Probenprozesses oder Improvisationen irritieren diese Kinder sehr.

Möglichkeiten

Es ist sinnvoll, für diese Kinder ihre Rolle so zu gestalten, dass sie überwiegend handlungsorientiert ist, idealerweise so, dass es für das betreffende Kind Stationen gibt, die prägnant genug sind, dass es sie sich gut einprägen kann. Pausen sollten mit Zählweisungen verbunden werden: „Du schaust ihn an, zählst bis fünf, und dann gehst du zu ihm hin.“

Problematisch sind Sequenzen, in denen diese Kinder auf der Bühne ‚nichts zu tun‘ haben, also keine Handlung und keinen Sprechtext. Sie können nicht über Präsenz mitspielen und wirken auf der Bühne dann orientierungslos, als ob sie sich verlaufen hätten. Für sie sollten für diese Sequenzen Abgänge vorgesehen werden.

Traumatisierte Kinder können sich im OFF soweit aus der Vorstellung entfernen, dass sie ihren nächsten Auftritt verpassen. Wenn das bei einem Kind in den Proben abzeichnet, muss organisiert werden, dass es rechtzeitig erinnert wird. Das kann eine

erwachsene Person sein, die hinter der Bühne ist. Nach meiner Erfahrung ist es sinnvoller, wenn ein Kind aus dem Ensemble diese Aufgabe übernimmt, weil so die Situation vermieden wird, von einem Erwachsenen auf einen „Fehler“ hingewiesen zu werden. Auf der Peer-Ebene ist das oft weniger belastend.

5.5. Für den „Notfall“

Sofern man als Spielleiter / Spielleiterin nicht selbst über traumapädagogisches Fachwissen verfügt, ist es sinnvoll, für ein Projekt mit traumatisierten Kindern oder Jugendlichen eine Fachkraft als Begleitung zu gewinnen, die solches Fachwissen hat. Das wird in der Praxis nicht immer möglich sein, deshalb hier einige Hinweise, wie man in kritischen Situationen reagieren kann:

5.5.1. Vorbereitung

In der Vorbereitung des Projektes ist es sinnvoll, sich von den Fachkräften, die mit den Kindern arbeiten oder auch von den Eltern, wenn die Kinder in ihrer Familie leben, beschreiben zu lassen,

- welche Situationen für das einzelne Kind vorhersehbar belastend sind,
- wie das Kind in solchen Situationen reagiert,
- wie man am besten darauf reagiert.

Außerdem muss für jedes Kind abgesprochen werden, wer es – falls notwendig – zeitnah aus dem Theaterprojekt abholen kann (Abholdienst).

5.5.2. Vorbesprechung in der ersten Probe

Folgende Fragen sollten mit den Kindern offen und direkt besprochen werden:

- Was macht dir Stress? („Wenn jemand schlecht über meine Mutter redet“, oder: „Wenn jemand Witze mit meinem Namen macht“, oder vielleicht auch: „Wenn jemand mein Kostüm anfasst“.)

- Was brauchst du und was kann ich (als Spielleiter bzw. Spielleiterin) tun, wenn du ausrastest? Diese Frage kann und muss so direkt gestellt werden, weil diese Direktheit den Kindern Sicherheit vermittelt. Sie hören, dass der Spielleiter bzw. die Spielleiterin weiß, dass das passieren kann, und darauf vorbereitet ist. Die Antworten können unterschiedlich sein: „Ich brauche klare Ansagen, dann komme ich am schnellsten wieder runter.“ oder auch „Manuel soll sich um mich kümmern, den kenne ich hier am besten.“ Diese Antworten sollte man sich aufschreiben, damit man in der akuten Situation nicht verwechselt, welches Kind was gesagt hat. Und man muss sie unbedingt ernst nehmen. Die Kinder sind die Spezialisten für ihre Impulsdurchbrüche, nicht wir.

Es ist auch sinnvoll, mit den Kindern in der Vorbesprechung Regeln zu entwickeln, wie man zusammen arbeiten will. Das sind oft Basics (zuhören, den Anderen ausreden lassen, keine Abwertungen und Beschimpfungen). In diese Regeln sollte auch aufgenommen werden, dass die Antworten, die die einzelnen Kindern auf die Frage „Was macht dir Stress?“ gegeben haben, respektiert werden müssen, unabhängig davon, ob einem selbst das etwas ausmachen würde oder nicht. Es ist wichtig, dass die Kinder diese Regeln selbst aufstellen, oft ist dieser Regelkatalog dann schon mehr oder weniger vollständig. (Wenn etwas Wichtiges fehlt kann das der Spielleiter bzw. die Spielleiterin ergänzen.) Ich habe weiter oben auf die Bedeutung von Transparenz und Augenhöhe in der Arbeit mit traumatisierten Kindern hingewiesen. Es sollen aus Sicht der Kinder ihre eigenen Regeln sein die sie selbst erarbeitet haben, nicht als ‚pädagogischer Trick‘, sondern als Achtung ihrer Autonomie.

5.5.3. Krise während der Probe

Es gibt in der Arbeit mit traumatisierten Kindern die Regel, dass sie nicht getriggert werden dürfen, also Signalreizen ausgesetzt werden, die traumatische Erinnerungen aktivieren können. Das ist grundsätzlich richtig, in der Praxis aber kaum möglich, weil viele Trigger so alltäglich sind, dass sie nicht immer vermeiden werden können. Es kann also sein, dass während einer Probe irgendetwas bei einem Kind traumatische Erinnerungen aktiviert. Die Reaktion kann unterschiedlich sein.

- Das Kind kann leicht abwesend wirken, ‚irgendwie nicht mehr dabei‘, aber voll ansprechbar und im Blickkontakt, wenn man mit ihm redet. Dann sollte

man fragen, ob das Kind eine Pause braucht, sich in eine ruhige Ecke zurückziehen will, auch, ob es jemanden aus der Gruppe bei sich haben will. Die Kinder wissen oft gut, was sie brauchen.

- Das Kind wirkt, als sei es ‚in einem anderen Film‘. Dann muss man das Kind aus seinen Gedanken in die Realität zurückholen. Das geht mit einfachen Mitteln: Man spricht das Kind an, sagt ihm wer man ist, wo es sich gerade befindet, dass man das Theaterstück XY probt und dass es hier in Sicherheit ist und keine Angst haben muss. Das wiederholt man so oft, bis man das Gefühl hat, das Kind ist wieder hier, schaut einen an, reagiert angemessen auf das, was man sagt. Obsolet sind in solch einer Situation alle Arten von Frage: Kein „Wie geht es dir?“, „Was ist denn los?“ und schon gar nicht „Was bedrückt dich so?“. Es geht ausschließlich darum, für das Kind wieder den Realitätsbezug herzustellen, und das geht mit der oben beschriebenen Vorgehensweise, die auch von ausgebildeten Traumafachkräften eingesetzt wird, gut. Viele traumatisierte Kinder kennen diese Methode auch aus eigener Erfahrung. Danach muss das Kind gefragt werden, ob es sich für heute noch arbeitsfähig fühlt. Manche Kinder wollen nur eine kurze Pause, für manche geht es an diesem Tag nicht mehr. In diesem Fall muss der in der Vorbereitungsphase organisierte Abholdienst aktiviert werden.

Der Rest der Gruppe braucht für die Zeit dieser Intervention eine Aufgabe und klare Vorgaben: Nicht viel Krach machen, nicht unkontrolliert raus gehen u.ä. Das fordert von den Kindern Verantwortung. Ich habe aber noch nie erlebt, dass sie sich in solchen Situationen nicht verantwortungsbewusst und solidarisch verhalten haben. Danach braucht es eine kurze Besprechung, wie die Arbeit an diesem Tag fortgesetzt wird.

Wenn ein Kind abgeholt werden muss, sollte der Spielleiter / die Spielleiterin vor der nächsten Probe die Fachkräfte bzw. die Eltern kontaktieren, wie es dem Kind geht und ob es weiter teilnehmen kann.

6. Kunst oder Prozess?

Traumatisierte Kinder proben ein Stück. Sie eignen sich ihre Rollen an, üben Handlungs- und Bewegungsabläufe, Ausdrucksmöglichkeiten und grundsätzliche Schauspiel

techniken. Am Ende spielen sie das Stück in einer Vorstellung vor Publikum. Ist das Kunst?

Ulrike Hentschel definiert theaterpädagogisches Arbeiten u.a. folgendermaßen: Theaterpädagogik „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“ (2010, 237). Auch Wolfgang Sting betont, dass das Medium Theater mit seinen spezifischen Produktionsweisen „den Mittelpunkt theaterpädagogischer Arbeit“ darstellt (1997, 25), in der es darum geht, Grundlagen szenischen Spielens und theatrale Ausdrucksmöglichkeiten zu entwickeln (die Kinder) bzw. zu vermitteln (der Spielleiter bzw. die Spielleiterin), um Theater produzieren zu können. Insofern waren die Projekte mit traumatisierten Kindern, auf die sich diese Arbeit bezieht, im eindeutig produktorientiert, weil eine Aufführung vor einem Publikum immer von Anfang an geplant und auch von den Kindern gewollt war.

Dennoch stellt sich die Frage, ob die Berücksichtigung traumatogener Reaktionsmuster nicht zwangsläufig zu einer Prozessorientierung führt, die den künstlerischen Prozess relativiert, mglw. sogar zweitrangig macht. Die theaterpädagogischen Projekte, auf die sich diese Arbeit bezieht, finden in einer stationären pädagogischen Einrichtung statt, also in einer genuin pädagogischen Umgebung. Auch die Veränderungen, die an den Kindern, die inzwischen seit zwei oder drei Jahren kontinuierlich an den Projekten teilnehmen, sind identisch mit pädagogischen Zielsetzungen traumapädagogischer Arbeit wie z. Bsp. Steigerung von Selbstwirksamkeit, Verbesserung von Selbst- und Fremdwahrnehmung, Entwicklung differenzierterer Ausdruckformen (verbal, Mimik, Körpersprache).

Wolfgang Sting weist darauf hin, dass der eigene Körper und die eigenen Ausdrucksmöglichkeiten, also Mimik, Bewegung, Interaktion, Sprache für das Schauspiel zentral sind: „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, die die individuelle Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit schult, ... soziales Verhalten übt und in dieser Komplexität unmittelbare Auswirkung auf die Lebenswirklichkeit und Handlungskompetenz der Beteiligten hat“, und

weiter: „Die persönlichkeitsbildenden Lernprozesse ergeben sich nur aus der intensiven Beschäftigung mit Theater“ (1997, 25f). Sting entkoppelt die individuellen konstruktiven Entwicklungsprozesse, die bei den Kindern im Verlauf einer kontinuierlichen theaterpädagogischen Arbeit durchaus beobachtet werden können (und auch den pädagogischen Fachkräften rückgemeldet werden können) von jeder pädagogischen Planung und erklärt sie zur zwangsläufigen Folge der theatralen Arbeit. Auch Ulrike Hentschel weist darauf hin, dass für die Erschaffung des ästhetischen Ereignisses in theatralen Prozessen wegen der „Unablösbarkeit des produzierenden Subjekts vom Produkt seiner Gestaltung“ die Erschaffung an die Stelle pädagogischer Zielsetzungen tritt (2010, 238). Bereits Hans Scheuerl betont, dass Spiel niemals „Bildungsmittel“ ist, sondern immer „Kulturgut“ (1994, 192). Mira Sack geht noch einen Schritt weiter, wenn sie darauf hinweist, dass theaterpädagogisches Arbeiten durch eine instrumentalisierende und pädagogisierende Vereinnahmung sein Potential verliert (2011, 34f). Jürgen Weintz spricht in diesem Zusammenhang von der „*Unversöhnbarkeit* zwischen dem pädagogischen und dem ästhetisch-theatralischen Prinzip“ (2008, 437; Hervorhebung im Original). In der Theaterpädagogik werden Arbeitsweise und Lernprozesse durch die ästhetischen Möglichkeiten und nicht durch pädagogische Zielsetzungen bestimmt (Sting 1997, 25), ihr Medium ist „eine *künstlerische* Ausdrucksform, die sich der pädagogischen Perspektive weitgehend entzieht“ (Weintz, 2008, 437; Hervorhebung im Original). Es trifft also zu, dass die oben beschriebenen Veränderungen Ergebnis der ästhetischen theatralen Auseinandersetzung der Kinder im Rahmen der Erarbeitung eines theatralen künstlerischen Produktes, also von Kunst, sind.

6.1. Die Rolle des Spielleiters/der Spielleiterin

Inwieweit hat der Spielleiter/die Spielleiterin eine eher pädagogische Rolle inne? Arioli weist darauf hin, dass in der Arbeit mit nicht-professionellen Schauspielern und Schauspielerinnen zum einen eine Veränderung von Erarbeitungsstrukturen und Probenprozessen“ erforderlich ist, zum anderen die Regie hier „eine weitaus größere Verantwortung den Darstellern gegenüber (hat), sie muss auf die Voraussetzungen, die die Darsteller mitbringen, sehr viel flexibler reagieren“ (2006, 3). Vergleichbar argumentiert Jürgen Weintz, dass theaterpädagogische Arbeit insofern auch pädagogischer Praxis ist, dass sie sich einerseits an Bildungsintentionen (Förderung, Begleitung) orientiert, andererseits aber auch die „(über-)individuellen Bedingungen“ der einzelnen Darstellerinnen und Darsteller berücksichtigt (2008, 438). Das trifft für die theaterpädagogische Arbeit mit traumatisierten Kindern sicherlich insoweit zu, wie ich es im zentra-

len Teil dieser Arbeit (Abschnitte 3 bis 5) beschrieben habe. Dorothea Hilliger stellt mit Blick auf den Arbeitsprozess fest: „In der experimentierenden Suche nach einer Ausdrucksform, nach theatralen Zeichen, manifestiert sich der ganz eigene Blick eines Spielers oder einer Gruppe auf die künstlerisch zu gestaltende (theatrale) Wirklichkeit. Den Weg zur Formfindung mit einer Gruppe muss der Theaterpädagoge eröffnen und begleiten“, also die Rolle des Echogestalters übernehmen (2009, 52). Dieser Aspekt der „Nicht-Intentionalität“, also „die Bereitschaft zu experimentellen Arbeitsweisen“ (Wiese et al 2006, 65), ist in der Arbeit mit traumatisierten Kindern aus den oben beschriebenen Gründen oft nur in kleinen Schritten umsetzbar, aber er ist umsetzbar.

Peter Brook beschreibt die Arbeit des Regisseur mit professionellen Schauspieler*innen sehr ähnlich: Es handle sich um einen Entwicklungsprozess und es sei die Aufgabe, ja die Kunst des Regisseurs, für jede Entwicklung den richtigen Augenblick zu erfassen. Der Regisseur könne ein Stück nicht allein verstehen, sondern durchlebe mit den Schauspielern einen Prozess, in dem sich die Ideen ständig neu entfalten (1983, 138f). Aus der Perspektive der Schauspielerin beschreibt Constanze Becker ihre Arbeit mit Michael Thalheimer vergleichbar: „Immer wenn er nicht weiterwusste, war es am schönsten. Er wusste oft nicht weiter und er blieb offen für dieses Gesändnis. Das war wie die Eintrittskarte für den Weg in ein neues, unbekanntes Gelände“ (Schütt 2017, 97). Sowohl Dorothea Hilliger als auch Peter Brook beschreiben hier eine „Methode der ergebnisoffenen Experimente“ (Wiese et al. 2006, 105), eine im Prinzip aleatorische Arbeitsweise. Es stellt sich deshalb die Frage, ob – bei allen graduellen Unterschieden, die sich aus den Aspekten *nicht ausgebildet / ausgebildet, Kinder und Jugendliche / Erwachsene* und – in Bezug auf das Thema dieser Arbeit – *traumatisiert / nicht traumatisiert* ergeben, tatsächlich eine grundlegende Unterscheidung getroffen werden kann, oder ob es sich nicht vielmehr um Varianten einer grundsätzlich gleiche Rolle innerhalb des theatralen Prozesses handelt. Auf diese Frage kann im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter eingegangen werden.

7. Fazit 1

In theaterpädagogischen Projekten können auch traumatisierte Kinder die für das Schauspiel besondere Erfahrung machen, dass sie im theatralen Gestaltungsprozess als produzierendes Subjekt und ihre Darstellung als das Produkt ihrer Gestaltung unablässig miteinander verbunden sind. Ulrike Hentschel definiert die Grundbedingung dafür: „Voraussetzung dabei ist allerdings, dass Theaterspielen nicht als lebensnahes Abspielen von Wirklichkeit verstanden wird. Erst die Bedingung, dass im Spiel eine eigenständige theatrale Wirklichkeit erzeugt wird, führt zur Differenzenerfahrung zwischen Spieler und Figur, Bezeichnetem und Bezeichnendem, die Voraussetzung für jede ästhetische Erfahrung ist“ (2005, 49). Wolfgang Sting betont, dass „Theater wirkt, indem es Theater ist. Die pädagogischen und sozialen Aspekte der Theaterpädagogik ergeben sich aus dem künstlerischen und ästhetischen Vorgehen des Theatermachens“ (1997, 26). Dies gilt für traumatisierte Kinder ebenso wie für Kinder mit weniger belastenden Biographien. Auch sie gewinnen ihre neuen, unerwarteten Erfahrungen im „Zwischenraum“ (Hentschel 2005, 49) zwischen den beiden Wirklichkeitsebenen ‚Produzent bzw. Produzentin‘ und ‚Produkt‘, für ihren Körper, ihre Sprache, ihre (äußere und innere) Haltung in der Auseinandersetzung mit theatralen Arbeitsweisen. Die Besonderheiten in der theaterpädagogischen Arbeit mit traumatisierten Kindern liegen in manchen methodischen Aspekten der Vorbereitung und Durchführung der Proben sowie in der Notwendigkeit von traumapädagogischem Basiswissen. Aber das sind keine grundsätzlichen Unterschiede zu sonstigen theaterpädagogischen Arbeit, die „primär als künstlerische Arbeit zu verstehen“ ist (Sting 1997, 25). Insofern sind traumatisierte Kinder, die Theater spielen, einfach junge Schauspieler / Schauspielerinnen, und wie alle anderen produzieren auch sie, wenn sie vor einem Publikum spielen, also eine theatrale Wirklichkeit erzeugen: Kunst.

8. Fazit 2: Das eine und das andere Wenn

Das eine Wenn:

Wenn mein Vater betrunken ist, dann

Wenn meine Mutter wieder so traurig ist, dass sie nicht aus dem Bett aufsteht, dann

Wenn ich mich wieder ritze, dann

Wenn die Betreuer merken, dass ich Mist gebaut habe, dann

Wenn ich meinen Betreuern erzähle, dass mein Freund mich schlägt, dann

Das andere Wenn:

„Im täglichen Leben ist „wenn“ eine Fiktion, im Theater ist „wenn“ ein Experiment.

Im täglichen Leben ist „wenn“ ein Ausweichen, im Theater ist es die Wahrheit.

Wenn wir uns durchgerungen haben, an diese Wahrheit zu glauben, dann ist Theater und Leben eins.

Das ist ein hohes Ziel.

Das Spielen erfordert viel Arbeit. Aber wenn wir die Arbeit als Spiel empfinden, dann ist sie keine Arbeit mehr.

Ein Spiel ist Spiel.“ (Peter Brook 1983, S. 186)

Es ist unsere Aufgabe, diesen Kindern, deren ‚Wenn‘ im täglichen Leben eine von schlimmen Erfahrungen geprägte Fiktion (und oft realistische Antizipation) und ein erzwungenes Ausweichen ist, einen Rahmen zu schaffen, in dem sie ‚das andere Wenn‘ erleben können.



Verwendete Literatur

- Arioli, Ann-Marie: Radikal sozial. Rückblick. In: dramaturgie. Zeitschrift der Dramaturgischen Gesellschaft, Heft 1 (2006).
- BAG Traumapädagogik: Standards für traumapädagogische Konzepte in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Gnarrenburg 2011.
- Brook, Peter: Der leere Raum. 13. Auflage. Berlin: Alexander 1983.
- Damasio, Antonio: Selbst ist der Mensch. Körper, Geist und die Entstehung des menschlichen Bewusstseins. München: Pantheon 2013.
- Fischer, Gottfried / Riedesser, Peter: Lehrbuch der Psychotraumatologie. 4. aktualisierte und erweiterte Ausgabe. München / Basel: Ernst Reinhardt 2009.
- Fonagy, Peter / György Gergely / Elliot, L. Jurist / Target, Mary: Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. 3. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta 2004.
- Hentschel, Ulrike: Das Theater als moralisch-pädagogische Anstalt? Zum Wandel der Legitimationen von der Pädagogik des Theaters zur Theaterpädagogik. In: Liebau, Eckart / Klepacki, Leopold / Linck, Dieter / Schröer, Andreas / Zirfas, Jörg (Hrsg.): Grundrisse des Schultheaters. Pädagogische und ästhetische Grundlegung des Darstellenden Spiels in der Schule. Weinheim / München: Juventa 2005, S. 31-52.
- Hentschel, Ulrike: Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung. Berlin / Milow / Strasburg: Schibri 2010.
- Hilliger, Dorothea: Theaterpädagogische Inszenierung. Beispiele - Reflexionen – Analysen. 2. Auflage. Berlin / Milow / Strasburg: Schibri 2009.
- Hoffmann, Christel / Israel, Annett (Hrsg.): Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen. 4. Auflage. Weinheim / München: Juventa (2008)
- Müller, Rudi: Aufgaben der Regie. In: Giffei, Herbert (Hrsg.): Theater machen. Ein Handbuch für die Amateur- und Schulbühne. Ravensburg: Otto Maier 1982, S. 232-264.
- Oida, Yoshi: Zwischen den Welten. 3. Auflage. Berlin: Alexander 2000.
- Petit, Lenard: Die Cechov-Methode. Handbuch für Schauspieler. Leipzig: Henschel 2010.
- Sack, Mira: spielend denken. Theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie des Probens. Bielefeld: Transcript 2011.
- Scherwarth, Corinna / Friedrich, Sibylle: Soziale und pädagogische Arbeit bei Traumatisierung. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. München / Basel: Ernst Reinhardt 2014.

- Scheuerl, Hans: Das Spiel. Band 1. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen. 12. unveränderte Auflage. Weinheim / Basel: Beltz 1994.
- Schmid, Marc: Psychische Gesundheit von Heimkindern. Eine Studie zur Prävalenz psychischer Störungen in der stationären Jugendhilfe. Weinheim / München 2007.
- Schütt, Hans-Dieter: Michael Thalheimer. Portrait eines Regisseurs. Berlin: Theater der Zeit 2017.
- Sting, Wolfgang: Theaterpädagogik ist eine Kunst. Notizen zu ihren Grundlagen und Vermittlungsformen. In: Korrespondenzen – Zeitschrift für Theaterpädagogik, Heft 28 (1997), S.25-28.
- Streck-Fischer, Annette: Trauma und Entwicklung. Adoleszenz – frühe Traumatisierungen und ihre Folgen. 2. überarbeitete Auflage. Stuttgart: Schattauer 2014.
- Wartemann, Geesche (2002): Theater der Erfahrung. Authentizität als Forderung und Darstellungsform. Hildesheim: Univ. 2002.
- Weintz, Jürgen: Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit. 4. Auflage. Berlin / Milow / Strasburg: Schibri 2008.
- Wetzel, Tanja: Geregelt Grenzüberschreitung. Das Spiel in der ästhetischen Bildung. München: kopaed 2005.
- Wiese, Hans-Joachim: Bausteine für eine Theorie der theatralen Erfahrung: Gegenwärtigkeit, Oberfläche und Exterritorialität. Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik Band II Berlin / Milow / Strasburg: Schibri 2005.
- Wiese, Hans-Joachim / Günther, Michaela / Ruping, Bernd: Theatrales Lernen als philosophische Praxis für Schule und Freizeit. Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik Band I. Berlin / Milow / Strasburg: Schibri 2006.

Abbildungsnachweise

Titelbild:

Montage aus:

„Portrait einer jungen Frau“ (Andreas Feininger, 1933)

In: Feininger, Andreas (1997): Warum ich fotografiere. Schaffhausen: Verlag Photographie (S. 65)

und

„Ohne Titel“ (Wolfgang Krolow, ohne Jahresangabe)

In: Krolow, Wolfgang; Hosfeld, Rolf; Zahl, Peter-Paul (1982): Seiltänze. Ein Fotobuch aus Kreuzberg. Berlin: LitPol Verlagsgesellschaft (Titelbild)

S. 34:

Szene aus dem Theaterprojekt im April 2019, eigene Aufnahme (Screenshot)

Selbständigkeitserklärung

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

Frankfurt am Main, den 28. Juli 2019

Thomas Röhl.