

Abschlussarbeit im Rahmen der Ausbildung Theaterpädagogik BuT
Eingereicht am: 29.07.2020 an Wolfgang G. Schmidt (Ausbildungsleitung)
Vorgelegt von: Lea Marie Deinhardt

Zwischen Machtkampf, Widerstand und Eigensinn

Zum produktiven Umgang mit Störungen in der theaterpädagogischen
Arbeit mit Jugendlichen

 theaterwerkstatt heidelberg

Theaterpädagogische Akademie der Theaterwerkstatt Heidelberg
Vollzeitausbildung Theaterpädagogik BuT
Jahrgang 2019

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	1
2.	Störungen.....	2
2.1.	Was ist eine Störung? – Definition und Erscheinungsformen	2
2.2.	Wer oder was stört wen oder was? – Störquellen	3
2.3.	Wieso wird gestört? – Ursachen von destruktiv bis produktiv.....	5
2.4.	Ich störe, also bin ich? – Spezifika des Störverhaltens im Jugendalter.....	10
3.	Potenziale der Theaterpädagogik im Umgang mit Störungen.....	11
4.	Proaktive Strategien im Umgang mit Störungen	12
4.1.	Haltung entwickeln	13
4.2.	Führung übernehmen – Beziehungen aktiv gestalten	14
4.3.	Professionell kommunizieren	16
4.4.	Vereinbarungen treffen – Zielkongruenz erzeugen.....	18
4.5.	Regeln klarstellen – Grenzen setzen	19
4.6.	Rituale einführen – Sicherheit schaffen.....	20
4.7.	Erfolgslebnisse, Herausforderung, Struktur – Teilnehmende motivieren.....	21
4.8.	Feedbackkultur etablieren	22
4.9.	Das Veto-Prinzip.....	25
5.	Reaktive Strategien im Umgang mit Störungen.....	26
5.1.	Ignorieren.....	26
5.2.	Intervenieren – Störungen haben immer Vorrang?	26
5.3.	Anreize schaffen.....	28
5.4.	Sanktionieren – aber bitte sinnvoll	29
5.5.	Das Gespräch suchen – einzeln oder in der Gruppe.....	31
5.6.	Auflockern.....	33
5.7.	Abändern oder abbrechen.....	33
5.8.	Theatral transformieren.....	35
5.9.	Bewusst irritieren.....	37
6.	Schlussbetrachtung.....	38
7.	Eigenständigkeitserklärung.....	39
8.	Literaturverzeichnis	40
9.	Anhang	42

1. Einleitung

Störungen sind in der theaterpädagogischen Arbeit mit Jugendlichen ein häufig auftretendes Phänomen. Selbst habe ich – ob als Teilnehmerin, Praktikantin oder Anleiterin – schon viele miterlebt: Unaufmerksamkeit, Lärm, Seitengespräche, Beleidigungen, Verweigerung. Die Reaktionen der anleitenden Theaterpädagogen/innen reichten von Laisser-faire bis zu autoritärem Herumgebrülle. Leider habe ich die Umgangsformen nur selten als produktiv und langfristig wirksam erlebt. Gleichzeitig habe ich das diffuse Gefühl, dass der Umgang mit Störungen essenziell für das Gelingen theaterpädagogischer Prozesse ist. Daraus ergibt sich die Angst am Umgang mit Störungen zu scheitern. Denn während ich im Laufe meiner Ausbildung (sowohl zur Lehrerin als auch zur Theaterpädagogin) einen vollen Methodenkoffer akquiriert habe, wurde der Umgang mit Störungen kaum thematisiert. Die zentrale Frage, die ich mit dieser Arbeit zu ergründen versuche, lautet daher: *Welche konkreten Handlungsmöglichkeiten stehen mir als Theaterpädagogin im Umgang mit Störungen in der Arbeit mit Jugendlichen zur Verfügung?* Es ergeben sich zahlreiche Unterfragen wie: Welche Spielräume habe ich, um Störungen zu vermindern? Wie reagiere ich angemessen? Gibt es genuin theaterpädagogische Herangehensweisen? Und wie erzeuge ich ein produktives Arbeitsklima?

Ich werde versuchen, diese Fragen zu beantworten, indem ich eine Synthese aus theaterpädagogischer Fachliteratur, bildungswissenschaftlicher Literatur, eigener Praxiserfahrung und Umfrageergebnisse vornehme. Hierzu habe ich einen Fragebogen erstellt, der Erfahrungen und Meinungen zum Umgang mit Störungen abfragt. Der Fragebogen wurde von zehn Personen ausgefüllt, darunter fünf freiberufliche Theaterpädagogen/innen, eine Theaterpädagogin an einem Theater, eine Theaterlehrerin, und drei Theaterpädagogen/innen in Ausbildung. Die Antworten waren sehr ertragreich und haben vielschichtige Denkanstöße sowie Anschauungsmaterial geliefert.

Die Arbeit ist wie folgt aufgebaut: Zunächst erfolgen eine Begriffsdefinition sowie eine Analyse von Störungsursachen (Kapitel 2). Dieser Schritt ist essenziell, da ein produktiver Umgang mit Störungen ohne ein Verständnis für deren (potenziellen) Ursprung nicht möglich ist. Nach einer Betrachtung der Besonderheiten theaterpädagogischer Settings (Kapitel 3), widme ich mich konkreten Handlungsstrategien im Umgang mit Störungen. Dabei werde ich zunächst proaktive, vorbeugende Strategien (Kapitel 4) und anschließend reaktive Strategien erforschen (Kapitel 5). In der Schlussbetrachtung kondensiere ich meine Erkenntnisse auf ihren Kern. Nota bene: Im Lauf der Arbeit sind wiederholt Textfelder mit Praxisbeispielen und „So geht’s konkret“-Ideen vorzufinden. Diese dienen lediglich der Veranschaulichung und erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Die Begriffe Theaterpädagoge/in und Spielleitung werden gleichbedeutend verwendet.

2. Störungen

2.1. Was ist eine Störung? – Definition und Erscheinungsformen

Theaterpädagogische Settings eröffnen Erfahrungsspielräume, regen Kreativität an, und fordern die Teilnehmenden zu experimentellen Verhaltensweisen auf. Was stellt in diesem Kontext also eine Störung dar? In Anlehnung an Lohmann (2003) verstehe ich unter Störungen all jene *Ereignisse, die den Arbeitsprozess beeinträchtigen, unterbrechen, oder unmöglich machen*, indem sie die Voraussetzungen, unter denen theaterpädagogische Arbeit erst stattfinden kann, teilweise oder ganz außer Kraft setzen. Zu diesen Voraussetzungen zählen physische und psychische Sicherheit, Vertrauen in die Gruppe, Offenheit, Präsenz, Aufmerksamkeit, und (phasenweise) Ruhe. Eine Auflistung aller möglichen Störungsformen grenzt an Unmöglichkeit – zu viele Ausprägungen sind denkbar. Grundlegend lassen sich jedoch drei Kategorien herausfiltern: passive, aktive, und Gruppenstörungen.

PRAXISBEISPIEL

In einer Theatergruppe, in der ich hospitiert habe, erklärte die Spielleitung eine Übung. Mehrere Teilnehmende kamen den Aufforderungen der Spielleitung nur sehr langsam oder überhaupt nicht nach. Einige blickten aus dem Fenster, andere wirkten in sich zurückgezogen. Diese Haltung schien sich nach mehrfachem Wiederholen des Spielauftrages seitens der Spielleitung nur noch weiter zu verstärken. Ein Flow kam nicht zustande. - Meine eigene Erfahrung

Unter **passiven Störungen** können jene Verhaltensformen subsumiert werden, die sich primär nach innen richten und durch einen „Mangel an erwünschten Aktivitäten“ (Nolting 2012: 12) auszeichnen. Mögliche Ausprägungen sind Desinteresse, Unaufmerksamkeit, geistige Abwesenheit, oder Nebenbeschäftigungen wie die Nutzung des Handys. Außerdem können Spielhemmungen auftreten, die sich in einer Niedrigstatus-Körperhaltung, Aussagen wie „Ich kann das nicht“, oder vorgetäuschten körperlichen Beschwerden äußern. Die Extremform passiver Störungen stellen Angstzustände dar, welche beispielsweise durch körperliches Erstarren zum Vorschein kommen.

PRAXISBEISPIEL

In einer Theater-Gruppe gab es massive Störungen von zwei Kindern. Schlagen, schreien, unkontrolliertes auf den Boden werfen. Es war keine Konzentration auf ein Thema/eine Übung möglich. Theater machen war erstmal undenkbar. Ich musste vor allem basale Sozial- und Kommunikationsformen versuchen zu etablieren. – B., Theaterpädagogin an einem Theater

Unter **aktiven Störungen** sind jene Verhaltensweisen zu fassen, die nach außen hin besonders auffällig wirken und ein „Übermaß an unerwünschten Aktivitäten“ (Nolting 2012: 12) darstellen. Verbales Störverhalten äußert sich beispielsweise durch Schwatzen, Zwischenrufe, oder Provokationen. Auch motorische Unruhe wie Herumrennen, Zappeln, im Raum herumklettern, oder Gegenstände werfen gilt als aktives Störverhalten (vgl. Lohmann 2003: 13). Darüber hinaus können aggressive Verhaltensweisen wie Wutausbrüche oder Sachbeschädigung hierunter gefasst werden.

PRAXISBEISPIEL

Ich habe die Teilnehmenden einer Theaterklasse für eine Übung in Paare eingeteilt. Es war unruhig und mehrere Teilnehmende hatten Fragen. In dem Moment kam ein Mädchen zu mir und sagte sie wolle nicht mit ihrem Partner zusammenarbeiten, da er neu in der Klasse sei und nicht gut Deutsch spreche. Als ich sagte das ginge nicht, begann sie zu weinen. – T., Theaterpädagogin in Ausbildung

Die **Gruppenstörungen** unterscheiden sich grundlegend von den ersten beiden Typen: Sie sind auf Konflikte innerhalb der Gruppe zurückzuführen. Sie reichen von beabsichtigten und wiederholten (verbalen und/oder physischen) Angriffen auf einzelne Teilnehmende (Mobbing), über Feindseligkeiten und Streitereien zwischen Teilgruppen (Cliquenkämpfe), bis hin zu einem generell negativ aufgeladenen Gruppenklima. Nicht nur vordergründige Streitereien, sondern auch unterschwellige Konflikte können den theaterpädagogischen Prozess massiv beeinträchtigen.

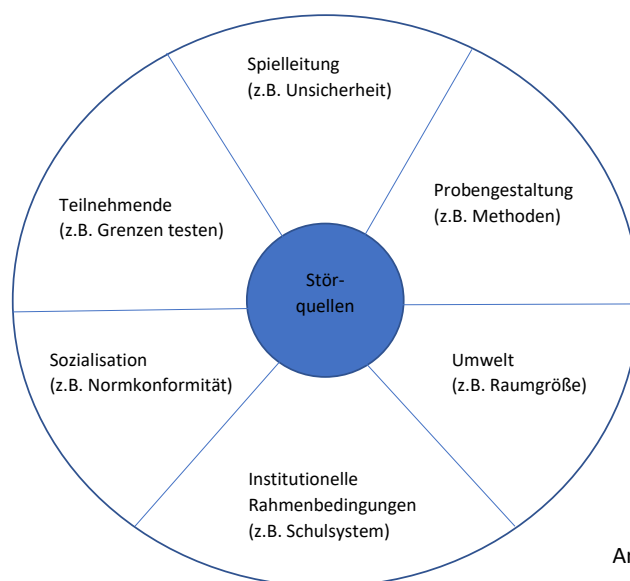
2.2. Wer oder was stört wen oder was? – Störquellen

Der Ursprung von Störungen wird häufig einseitig aus Leitungsperspektive gedacht und dem Verhalten der Teilnehmenden zugeschrieben: Die Spielleitung fühlt sich durch die Teilnehmenden subjektiv gestört. Es ist die Rede von „schwierigen Jugendlichen“, „Verhaltensauffälligkeiten“, und „Problemfällen“. Diese pathologisierende Perspektive ist bedenklich, da sie das Auftreten von Störungen als zu ertragenden schicksalhaften Zustand charakterisiert. Die Spielleitung gibt die Verantwortung ab – und übersieht damit den wichtigsten und am leichtesten veränderbaren Einflussfaktor: das eigene Anleitungsverhalten (vgl. Lohmann 2003: 15). Im Folgenden soll daher versucht werden objektivierend zu beschreiben, wer oder was den *theaterpädagogischen Arbeitsprozess* stören kann (unabhängig von der Wahrnehmung dieser Störung durch die Beteiligten).

Während Störungen durch die *Teilnehmenden* hervorgerufen werden können, weil diese beispielsweise Aufmerksamkeit erzeugen, Grenzen austesten, oder Unsicherheiten vertuschen wollen (vgl. Kostorz 2015: 70), müssen auch andere Faktoren Berücksichtigung finden. So kann der/die *Theaterpädagoge/in* selbst Störungen hervorrufen, indem er/sie Teilnehmende ungerecht

behandelt, inkonsequent ist, abschweift, oder den Arbeitsprozess ständig unterbricht. Der eigene Anteil an Störungen sollte hinterfragt werden. Weitere Störquellen können in der *Probengestaltung* liegen: wenn die Teilnehmenden über- oder unterfordert werden, wenn es keine Erfolgserlebnisse gibt oder wenn die Probe schlichtweg nicht durchdacht ist, werden Störungen wahrscheinlicher.

Neben den beschriebenen endogenen Faktoren, die unmittelbar dem theaterpädagogischen Prozess entspringen, können auch exogene Faktoren Störungen hervorrufen. Hierzu zählen die *institutionellen Rahmenbedingungen*. Besonders häufig aufgeführt werden von Theaterpädagogen/innen dabei ungünstige Probenzeiten, verpflichtende Teilnahme (Unfreiwilligkeit), und „zu hohe Erwartungen [des Projektträgers] hinsichtlich einer möglichst repräsentativen, nach außen werbewirksamen Aufführung“ (Asmus-Reinsberger 2015: 4). Des Weiteren können durch *Umweltbedingungen* – wie einen zu kleinen Raum oder Baustellenlärm – Störungen entstehen. Als übergeordneter Einflussfaktor kann ferner die *Sozialisation* der Teilnehmenden das Auftreten von Störverhalten beeinflussen: Je nach sozialer Herkunft und Prägung werden die Teilnehmenden mehr oder weniger gewillt sein vorhandene Normen zu akzeptieren und sich entsprechend zu verhalten.



Eigene Darstellung in
Anlehnung an Jäger (2015: 3)

Mein Forschungsinteresse ist primär der Frage gewidmet, welche konkreten Handlungsmöglichkeiten Theaterpädagogen/innen im Umgang mit Störungen zur Verfügung stehen. Da die exogenen Faktoren von Einzelpersonen kurzfristig in der Regel nicht behoben werden können, fokussiere ich mich im weiteren Verlauf der Arbeit auf die endogenen Faktoren, welche durch den/die Theaterpädagogen/in im Prozess unmittelbar beeinflusst werden können: das eigene Verhalten und die Prozessgestaltung sowie in der Konsequenz das Verhalten der Teilnehmenden.

2.3. Wieso wird gestört? – Ursachen von destruktiv bis produktiv

Um mit Störungen in der theaterpädagogischen Arbeit mit Jugendlichen adäquat umgehen zu können ist die Kenntnis potenzieller Ursachen für Störverhalten essenziell. Ich gebe im Folgenden daher einen tieferen Einblick insbesondere in jene Ursachen, die durch die Spielleitung beeinflussbar sind.

PRAXISBEISPIEL

Nach den Schultheatertagen war [eine Clique] so überdreht, dass sie keine Regeln mehr befolgen, keine Spielvorgaben mehr einhalten wollten. Sie haben Wiederholungen verweigert und versucht, uns als Anleiterinnen vorzuschreiben, was in der Probe passieren muss. Der Erfolg war ihnen zu Kopf gestiegen.
– N., freiberufliche Theaterpädagogin

Statuskämpfe und Machtspiele

Kommt eine Gruppe zusammen, um Theater zu spielen, sind die sozialen Rollen zu Beginn noch nicht klar; die „Hackordnung“ muss erst noch ausgefochten werden, was zu Statusrangeleien führt.¹ Die Teilnehmenden versuchen, durch Störungen ihren Status in der Peer-Group hoch zu halten, Aufmerksamkeit zu erzeugen und Grenzen auszutesten. Reagiert die Spielleitung darauf mit harten Sanktionen oder verbalen Herabsetzungen (reiner Hochstatus), sieht der/die betroffene Teilnehmende sich gedemütigt beziehungsweise in seinem/ihrem Status herabgesetzt. Er/sie wird versuchen den empfundenen Statusverlust bei der nächsten Möglichkeit zu kompensieren. Weitere Konflikte, Provokationen, und Angriffe auf die Autorität der Spielleitung sind vorprogrammiert. Es entstehen schnell Eskalationsspiralen im Machtkampf um den höheren Status. Reagiert die Spielleitung hingegen durch Unsicherheit oder Rechtfertigungen zu milde (reiner Tiefstatus), wird sie nicht ernstgenommen und es werden ebenfalls weiterhin Störungen auftreten (vgl. Plath 2015: 8).

Zur Fundierung: Die Statuslehre wurde von Keith Johnstone entwickelt. Mit Status ist dabei nicht der soziale Status, sondern das Statusverhalten einer Person gemeint, welches sowohl mit deren inneren als auch mit deren äußeren Haltung zusammenhängt. „Jeder Tonfall und jede Bewegung [vermittelt] Status“ (Johnstone 2010: 52). Hochstatus zeigt sich *äußerlich* beispielsweise durch direkten Blickkontakt, eine aufrechte Körperhaltung und Ruhe. Tiefstatus zeigt sich durch wiederholtes Zu- und Abwenden des Blickes, Lächeln, und Übersprungshandlungen. Den meisten Menschen sind diese Statussignale nicht bewusst – sie reagieren jedoch ständig darauf. Eine *innere* Hochstatushaltung zeigt sich durch Vertrauen in sich selbst und die eigenen Ziele, wohingegen eine innere Tiefstatushaltung durch Unsicherheit und Ängste gekennzeichnet ist. Grundsätzlich fürchten

¹ Natürlich kann es auch zu späteren Zeitpunkten zu Statuskämpfen kommen, wenn z.B. ein neues Mitglied hinzu kommt oder wenn sich die Selbstwahrnehmung der Teilnehmenden durch (Miss)Erfolge verändert.

sich Menschen vor Statusverlust. Beide Statusformen können als Abwehr gegen befürchtete oder empfundene Angriffe auf die eigene Person fungieren: Ziel der Hochstatushaltung ist, Distanz und Respekt zu erzeugen; Ziel der Tiefstatushaltung ist, Nähe und Sympathie herzustellen. „Ein Mensch der Hochstatus spielt, signalisiert: ‚Komm mir nicht näher, ich beiße.‘ Jemand der Tiefstatus spielt, signalisiert: ‚Beiß mich nicht, ich bin der Mühe nicht wert““ (Johnstone 2010: 71). Individuen entwickeln basierend auf ihren Erfahrungen eine Statuskomfortzone und es kann schwierig sein, gewohntes Statusverhalten zu durchbrechen.² Wichtig ist die Erkenntnis, dass in Konflikten nicht immer der Hochstatus, sondern (erstaunlich oft) der Tiefstatus siegt (vgl. Plath 2014: 156).

Persönliche Antipathien

Neben Statuskämpfen können auch persönliche Antipathien Störverhalten auslösen (vgl. Nolting 2012: 14). Die Antipathien können entweder gegen die Spielleitung oder gegen andere Teilnehmende gerichtet sein. Richten sie sich gegen die Spielleitung, resultieren sie meist in Provokationen und Feindseligkeiten. Nicht selten spielen (subjektiv empfundene oder objektive erfahrene) Ungerechtigkeiten durch die Spielleitung sowie Vorerfahrungen mit andern Autoritätspersonen eine Rolle. Richten sich die Antipathien gegen andere Teilnehmende, äußert sich dies in Gruppenstörungen. Die Ursachen der Antipathien sind mannigfaltig und müssen im Einzelfall eruiert werden.

Divergierende Ziele

Jugendliche machen ihre ersten Theatererfahrungen beinahe immer in der Schule (vgl. Höhn 2015: 96). Dabei gibt es stets Jugendliche, die Interesse für und Freude am Theaterspielen haben. Es gibt jedoch oft auch Jugendliche, die nicht freiwillig an Projekten teilnehmen und dementsprechend nur wenig Begeisterung und Spiellust mitbringen. Manche nehmen nur teil, um Zeit mit ihren Freunden zu verbringen. Wieder andere wollen ihre schauspielerischen

PRAXISBEISPIEL

Fünfzehn Berufsschüler, die zu einem Abi Thema „Homo Faber“ theaterpädagogisch mit mir 2,5 Tage gearbeitet haben. Bereits am ersten Tag gab es im Warm-up massive Störungen. Keine Übung, selbst ein Raumlauf, konnte durch die Gruppe umgesetzt werden. Es gab nur schubsen, stoßen, lachen, drängeln und Widerstand. Nach einer ersten Rücksprache mit der Lehrerin am Abend kam raus, dass es zwei Schüler gab, die auf diese Theaterfahrt keinen Bock hatten. Sie wollten lieber für ihr Deutsch Abi lernen und empfanden den Theaterworkshop als pure Zeitverschwendung.

- U., freiberufliche Theaterpädagogin

² In bestimmten Kontexten – insbesondere in „bildungsbenachteiligten“ Milieus – führen die mehrfach erfahrenen Demütigungen durch Autoritätspersonen bei den Jugendlichen zur Internalisierung destruktiver Verhaltensformen, nämlich dem ständigen Ringen um Hochstatus qua Provokation (vgl. Plath 2014: 160). In einem solchen Kontext ist es besonders wichtig, dass die Spielleitung die Verhaltensmuster durchbricht.

Fähigkeiten unter Beweis stellen, aber nicht mit der Gruppe zusammenarbeiten. Nochmals andere wollen nur Spaß haben. Gegenüber diesen vielseitigen Interessen und Zielsetzungen der Jugendlichen steht das Ziel des/der Theaterpädagoge/in (z.B. ästhetische Wahrnehmung der Teilnehmenden schulen, eine Stückentwicklung, eine Inszenierung). Da Theaterspielen immer die Bereitschaft zum Mitmachen erfordert, sind Konflikte und Störungen vorprogrammiert. Wenn Teilnehmende kein Interesse am Theaterspielen haben werden sie eher stören, indem sie unaufmerksam sind oder sich verweigern, was wiederum die Spielleitung zu Demotivation und Unfairness verleiten kann.

Unter- oder Überforderung

Ein weiterer Grund für Störungen liegt in der Gestaltung des theaterpädagogischen Arbeitsprozesses. Wenn Teilnehmende unter- oder überfordert sind versuchen sie „mit ihrem Störungsverhalten ihrer Desillusionierung bzw. Langeweile Ausdruck [zu] verleihen“ (Kostorz 2015: 70). Wenn ich beispielsweise mit einer erfahrenen Gruppe nur sehr niedrigschwellige Übungen durchführe, ist diese unterfordert. Die Unterforderung wird sich zunächst in passiven Störungen, wie Unaufmerksamkeit oder Nebenaktivitäten, zeigen. Hält die Langeweile länger an, kippt das passive in ein aktives Störverhalten, da die Teilnehmenden versuchen, für sich spannende Interaktionen zu generieren (vgl. Lohmann 2003: 20). Umgekehrt wird eine unerfahrene Gruppe überfordert sein, wenn ich direkt mit Augusto Boals Forumtheater einsteige. Diese Überforderung kann sich in Form von Spielhemmungen, Verweigerung, oder Provokationen äußern. Bin ich als Theaterpädagogin schlichtweg unvorbereitet, wissen die Teilnehmenden nicht was ihre Aufgabe ist und stören eher. Wenn meine Probe hingegen auf einem angemessenen Herausforderungsniveau angelegt ist und einen kontinuierlichen Spannungsbogen aufweist, fällt es den Teilnehmenden leichter, in einen Flow zu kommen.

Widerstände und Hemmungen

Theater ist die einzige Kunstform, in der der Mensch gänzlich zum Zentrum künstlerischer Arbeit wird. Die Spielenden sind Material, Instrument, Kunstschaffende und Produkt zugleich; sie sind sowohl Subjekt als auch Objekt ihres künstlerischen Gestaltungsprozesses (vgl. Hentschel 1996: 246f). Diese intensive Arbeit mit und am eignen Wesen und Körper kann – insbesondere bei theaterunerfahrenen Teilnehmenden – zu massiven Widerständen führen, die sich in Störverhalten äußern.

Doch der Widerstand ist für mich nicht nur ein Störfaktor, sondern immer auch ein Signal dafür, dass jemand an eine persönliche Grenze gestoßen ist (insofern ein Erfolgserlebnis meines Tuns). Die Gründe dafür können vielfältig sein: Innere Blockaden, Ängste, Unsicherheit, Scham, Hemmungen, (...) gezwungene Teilnahme – oder eine Mischung aus allem. Außerdem gibt es Bilder darüber, was und wie ‚richtiges Theater‘ zu sein hat. (Wolf 2016)

Im Sinne der ästhetischen Bildung ist es Ziel der Theaterpädagogik, Spielmomente zu schaffen, in denen die Teilnehmenden mit ihren persönlichen Grenzen konfrontiert werden. Die theaterpädagogische Arbeit irritiert; sie fordert auf zu experimentieren, zu suchen, und zu scheitern. Indem die Teilnehmenden an innere Grenzen stoßen, lernen sie, diese wahrzunehmen und sich daran zu reiben. So werden überhaupt erst neue Erfahrungen und Persönlichkeitsentwicklung im Sinne der Erweiterung der eigenen Grenzen möglich. „Die meisten Menschen haben aber schlechte Erfahrungen mit Verunsicherung gemacht und tragen insofern eine negative Haltung allem Neuen gegenüber mit sich“ (Wolf 2016), woraus sich Widerstände im theatralen Arbeitsprozess ergeben. Diese Widerstände (und das damit verbundene Störverhalten) sind als notwendiger und wichtiger Teil theaterpädagogischer Arbeit zu betrachten. Die Reibung an Widerständen kann sowohl auf pädagogischer als auch auf künstlerischer Ebene zu Entwicklung und Freisetzung von kreativen Energien führen. Es gilt also nicht Widerstände zu vermeiden, sondern diese konstruktiv in den Prozess einzubinden. Ein/e Theaterpädagoge/in muss stets situativ abschätzen, wann es angemessen ist, einen Widerstand bestehen zu lassen (um Grenzen zu respektieren) und in welchen Situationen er/sie versuchen sollte durch niedrigschwellige Heranführungen oder andere Strategien Widerstände zu überwinden (um neue Erfahrungen und Grenzerweiterungen zu ermöglichen).

An dieser Stelle ein kurzer Exkurs zur Frage nach der Austauschbarkeit der Begriffe „Störung“ und „Widerstand“. Während es Vertreter der Begriffsäquivalenz gibt, sind die Argumente für eine Unterscheidung meiner Ansicht nach stärker. Der Begriff der Störung bezieht sich „auf die Oberfläche, auf die Verhaltensebene“ (Nolting 2012: 14), während der Begriff des Widerstandes eine tieferliegende Ebene beschreibt. Ein Widerstand ist diesem Verständnis nach gleichzusetzen mit einer Hemmung, Unsicherheit, oder persönlichen Grenze. Oft sind diese inneren Zustände den Betroffenen nicht kognitiv zugänglich. Nichtsdestotrotz dienen sie als Verhaltensgrundlage. Ein Widerstand kann dabei zu unterschiedlichen Verhaltensformen führen. Angenommen eine Teilnehmerin ist von einer Übung verunsichert, da diese für sie ungewohntes Verhalten fordert (= Widerstand), so kann sich dies sowohl in einer Spielhemmung, als auch in Verweigerung oder in verbaler Provokation niederschlagen (= Störung). Wie in den vorherigen Abschnitten bereits erläutert, können Teilnehmende jedoch auch aus anderen Gründen stören: beispielsweise, um das Ansehen der Peers zu gewinnen oder um Langeweile zu überbrücken. Ich halte fest: Widerstände führen zu Störverhalten, aber nicht jedes Störverhalten begründet sich in einem Widerstand.

Eigensinn

Eigensinn korrespondiert partiell mit Bedeutungsfeldern von ‚Ego‘, ‚Subjekt‘, ‚Wille‘ und ‚Dissidenz‘. Während dem Eigensinn lange Zeit eine ausschließlich negative Konnotation angeheftet war (z.B. trotzig, dickköpfig, störrisch), wird er heutzutage oftmals einseitig positiv gedacht (z.B. selbstbewusst, eigenständig, originell) (vgl. Vaßen/Koch 2015: 3). Die Stärke des Konzeptes liegt jedoch gerade in seiner inhärenten Ambivalenz. Eigensinn kann in einer selbstbewussten Haltung und künstlerischer Kreativität münden, wenn ein/e Teilnehmer/in beispielsweise eine eigene (eigentümliche) Idee für die Gestaltung einer Szene anbietet. Eigensinn kann jedoch auch Störungen im theaterpädagogischen Arbeitsprozess erzeugen, wenn ein/e Teilnehmer/in beispielsweise unerlässlich einem eignen Bewegungsmuster folgt und dieses auch in Fokus-Übungen nicht ablegt. Eigensinn unterscheidet sich als Störungsursache maßgeblich von strategisch motivierten Statuskämpfen, aber auch von Hemmungen und Ängsten: „Eigensinn erweist sich als ein Drittes, als ein Verhalten, das sich nicht der Logik des Entweder-Oder von Herrschaft und Widerstand fügt“ (Vaßen 2015: 25). Es geht um das Bedürfnis nach selbstbestimmtem Handeln und um den Versuch authentisch von der eignen Person ausgehend zu handeln, wobei sowohl eine kognitive als auch eine körperlich-sinnliche Dimension vorhanden ist.³

Wieso ist Eigensinn in der Theaterpädagogik relevant? Zunächst kann Theater als Medium eigensinniger Kommunikation verstanden werden, da es auf spielerischer Ebene Regelverstöße zulässt, Querdenken erlaubt, und fantasievolle Ausdrucksweisen hervorbringt. Eigensinn bricht mit konventionellen Denk- und Deutungsmustern und kann zur Produktivkraft künstlerischer Projekte werden. Darüber hinaus hat (theater-)pädagogisches Handeln stets die Förderung von Eigen- und Gemeinsein zugleich zum Ziel: die Förderung der individuellen Ausdrucksfähigkeit der Teilnehmenden und der Spielfähigkeit der Gruppe als Ensemble. Letzteres verlangt, wie jede Form des kooperativen Spiels, die Einhaltung von Regeln. Im scheinbaren Konflikt dazu steht der Eigensinn, der ein ‚sich über gewisse Regeln hinwegsetzen‘ impliziert (vgl. Getschold 2015: 32). Dennoch gilt: Eigensinn ist Bestandteil der Subjektkonstitution des Individuums und korrespondiert mit den persönlichkeitsbildenden Ansprüchen der Theaterpädagogik. Es kann und darf nicht darum gehen, die Teilnehmenden in Rollennormen zu zwingen und auf Anpassung zu trimmen. Vielmehr ist es Anspruch der Theaterpädagogik, geschützte Erfahrungsräume zu schaffen, innerhalb derer die Teilnehmenden sich theatral ausdrücken (lernen) können. Eigensinnige Haltungen und daraus resultierende Störungen sollten daher konstruktiv in theaterpädagogischen Prozess eingebunden werden.

³ Nota bene: „Eigensinn sollte man jedoch nicht als logozentrische Entscheidungsmacht eines Subjekts missverstehen, sondern muss ihn eher als „verdeckten Ermittler“ begreifen, der unterhalb der Bewusstseins-ebene aus selbsttätigen Kräften heraus arbeitet“ (Martens 2015: 16).

... von destruktiv bis produktiv

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Diejenigen Störungen, die auf der sozialen Ebene (Statuskämpfe, Machtspiele, Antipathien) und auf der inhaltlich-methodischen Ebene (divergierende Ziele, Unterforderung, Überforderung) entstehen, sind im Hinblick auf den künstlerischen Prozess stets *destruktiv*. Als Spielleitung gilt es solche Störungen zu vermeiden, um ein anspruchsvolles künstlerisches Arbeiten zu ermöglichen. Störungen, die ihren Ursprung auf der individuellen Ebene der Teilnehmenden finden (Widerstände, Hemmungen, Eigensinn), können hingegen als *produktive* Störungen verstanden werden. Sie sind Ausdruck individueller Grenzen, Erfahrungen, und Ansichten und können als „konstruktive Impulse verstanden werden und im Sinne einer Unterbrechung des Erwarteten als Bereicherung“ (Plath 2015: 10). Als Spielleitung will ich diese Störungen nicht zwingend vermeiden, sondern spielerische Umgangsmöglichkeiten mit ihnen finden.

„Oft bin ich auch mit ‚kein Bock‘ konfrontiert. Kann ich verstehen. Ich wollte in dem Alter auch am liebsten dauernd mit meinen Freuden abhängen.“ – B., Theaterpädagogin an einem Theater

2.4. Ich störe, also bin ich? – Spezifika des Störverhaltens im Jugendalter

Aus sozialisations- und rollentheoretischer Perspektive stellt das Jugendalter eine spannende Entwicklungsphase dar. Die eigene Identitätsbildung rückt zunehmend in den Mittelpunkt. Körper, Orientierungshorizonte, und Rollenerwartungen verändern sich. Diese Veränderungen sind mit Belastungen, Ängsten, und Unsicherheiten verbunden, welche Jugendliche zu kompensieren versuchen. Störverhalten wirkt dabei oft funktional: „Es erleichtert die Peer-Group-Integration, ermöglicht expressive Selbstdarstellung und Abgrenzung, dient als oppositions- und statusübergreifendes Autonomiesymbol sowie als Kontrapunkt zur Routine des ‚normalen‘ Lebens“ (Raitchel 2001: 13). Stör- und Risikoverhalten prägt diverse Lebensbereiche – z.B. in Form der Rebellion gegen Vorschriften der Eltern oder in Form des Alkoholkonsums mit Gleichaltrigen. Auch in theaterpädagogischen Settings gilt: „Dass junge Leute gegen Regeln rebellieren ist völlig normal, vor allem in der Pubertät. Es ist ihre Art, ihre Individualität zu behaupten, wenn sie sich verunsichert fühlen, vor ungewohnte Aufgaben gestellt werden oder ihr Verhalten ändern sollen“ (Carley 2010: 57).

Vor diesem Hintergrund kann ein gewisser Anteil jugendlichen Störverhaltens als altersspezifischer Ausdruck der Persönlichkeitswerdung verstanden werden. Dabei spielen im theaterpädagogischen Kontext Rollenkonflikte eine zentrale Rolle. Auf der einen Seite steht die Rollenerwartung der Peers, die auf Coolness und Distanz zu Erwartungen der Leitungsperson abzielt. Diametral gegenüber steht dem die Erwartung der Spielleitung, wenn sie beispielsweise von den Teilnehmenden

verlangt sich für eine Übung emotional zu öffnen.⁴ „Ein völlig störungsfreier Unterricht wäre insofern bedenklich, als dass dieser bedeuten würde, dass die Schüler sich von den Erwartungen der Lehrkraft nicht distanzieren und eigene Bedürfnisse, die mit diesen inkompatibel sind, nicht kommunizieren können“ (Anh-Bogern/ Textor 2015: 33). Störungsfreiheit wäre demnach mit den Zielen der Theaterpädagogik, die unter anderem zur Übernahme von Selbstverantwortung befähigen möchte, nicht vereinbar. Das gilt umso mehr, da „bestimmte kreative Prozesse im Bereich von Theater-Kunst überhaupt erst möglich werden, wenn eingefahrene Denkweisen und Wahrnehmungsformen gestört werden“ (Asmus-Reinsberger 2015: 6).

Ich halte fest: Eine störungsfreie theaterpädagogische Arbeit mit Jugendlichen ist eine (reell nicht mögliche und normativ nicht wünschenswerte) Fiktion. Dennoch gibt es

Störungen, die einen kritischen Schwellenwert überschreiten und nicht mehr im Sinne eines dynamischen Gleichgewichts aufgefangen werden können, sondern zum Scheitern der Gesamtsituation führen. An diesem Punkt ist es mit Sicherheit notwendig, zunächst einmal lösungsorientiert (...) daran zu arbeiten, die Störungen so zu reduzieren, dass die Gruppe und der Theaterlehrer wieder gemeinsam arbeitsfähig werden. (Asmus-Reinsberger 2015: 6)

Wie ein störungsarmer Prozess gelingen kann, soll in den folgenden Kapiteln untersucht werden.

3. Potenziale der Theaterpädagogik im Umgang mit Störungen

Könnte man eines der zahlreichen Bücher über Disziplinmanagement an Schulen lesen, um Antworten auf die aufgeworfenen Problemlagen zu finden? Nein. Denn theaterpädagogische Settings unterscheiden sich maßgeblich von regulären Unterrichtskontexten. Die „Jugendlichen müssen sich verhalten, sie müssen handeln. Und sie setzen sich dabei der öffentlichen Kritik mit ihrer ganzen Person aus, mit Körper und Seele“ (List 2011: 2). Theaterpädagogik findet nicht im Kopf statt. Es geht nicht primär um die Vermittlung von Wissen, sondern um das Eröffnen experimenteller Erfahrungsräume. Der Anspruch ist stets künstlerischer Natur. Im Regelunterricht werden Kompetenzziele von außen vorgeschrieben. Die Theaterpädagogik folgt hingegen keinen vorgegebenen Zielbestimmungen; das bildende Moment liegt in der Kunsterfahrung per se. Im Fokus stehen die besonderen „Erfahrungsmodi der theaterspielenden Subjekte“ (Hentschel 1996: 244). Die Teilnehmenden erfahren sich selbst zugleich als Subjekt und Objekt des künstlerischen Gestaltungsprozesses, was in Ambiguitäts- und Differenzenerfahrungen mündet. Sie erleben einen Zustand des ‚Sowohl-als-Auchs‘; oszillieren ständig zwischen Spieler und Figur, Realität und Szene. Diese Erfahrung führt

⁴ Die Divergenz zwischen Leitungs- und Peer-Erwartung ist ein Spezifikum des Jugendalters; vor der Pubertät ist dies die Ausnahme. Außerdem gewinnt die Peer-Group an Bedeutung (vgl. Textor 2015: 10).

dazu, dass alternative Wirklichkeiten am eigenen Leib erfahrbar und damit denkbar werden. Theaterpädagogik kann einen Beitrag zur Identitätsbildung und Persönlichkeitswerdung der Teilnehmenden leisten, indem „fixierte, normative Vorstellung vom Selbst eventuell in Bewegung geraten“ (Hentschel 1996: 249). Selbstreflexivität wird gefördert. Führt man diesen Gedankengang fort, erscheint es plausibel, dass die Wirkung über den individuellen Entwicklungskontext hinausgeht und eine gesellschaftlich-politische Dimension erhält: Die Teilnehmenden können durch das Theaterspielen Selbstermächtigung erfahren, also einen Ausgang aus Unmündigkeit finden durch „das Erkennen, Entwickeln und Aneignen von Handlungsmöglichkeiten“ (Plath 2014: 28). Ästhetische Erfahrungen lassen sich jedoch nicht linear in sozial oder gesellschaftlich wünschenswerte Kompetenzen oder Ziele übersetzen (vgl. Hentschel 1996: 248/251). Sie stellen einen möglichen nicht aber zwingenden Outcome der Auseinandersetzung mit Theater dar. Die Bereitschaft der Teilnehmenden sich auf Neues einzulassen ist zentral. Das wichtigste Anliegen der Theaterpädagogik ist demnach, Bedingungen zu schaffen, unter denen ästhetisch bildende Prozesse möglich werden. Dazu zählt auch, die eingangs erläuterten Voraussetzungen theaterpädagogischen Arbeitens (physische/psychische Sicherheit, Offenheit, Aufmerksamkeit, etc.) herzustellen – das heißt auch Störungen auf ein produktives Maß zu reduzieren.

Aus den oben aufgeführten Tatsachen lassen sich zwei Erkenntnisse ableiten: Zum einen führt der handlungsorientierte Erfahrungsmodus der Theaterpädagogik aufgrund seiner hohen Konnektivität zur Persönlichkeit der Teilnehmenden (wie in Kapitel 2.3 dargestellt) zu vielseitigeren Störungsursachen als kognitiv-basierter Unterricht. Widerstände, Hemmungen und Eigensinn spielen eine wichtigere Rolle und können durchaus produktiv sein. Zum anderen bietet die Theaterpädagogik eben durch ihren Fokus auf offene künstlerische Gestaltungsprozesse Umgangsmöglichkeiten mit Störungen, die weit über die im Unterrichtskontext denkbaren Möglichkeiten hinausgehen. Während also einige Erkenntnisse aus der bildungswissenschaftlichen Fachliteratur auf die Theaterpädagogik übertragen werden können, müssen Störungen im theaterpädagogischen Kontext breiter gedacht und zusätzliche Spielarten berücksichtigt werden.

4. Proaktive Strategien im Umgang mit Störungen

Die Befunde von Studien zur Effektivität verschiedener Arten der Ermahnung in Reaktion auf Unterrichtsstörungen waren verwirrend, widersprüchlich, und kaum aussagekräftig. Dies führte zu der Erkenntnis: „Nicht auf die Reaktion kommt es an, sondern auf die Prävention“ (Nolting 2012: 37).

4.1. Haltung entwickeln

Bevor konkrete Methoden oder Interventionstechniken eruiert werden, möchte ich mich mit der Frage der Haltung befassen. Denn entscheidend ist oft (so auch im Umgang mit Störungen) nicht *was* man tut, sondern *wie* und *wieso* man es tut. Dieses *wie* ergibt sich aus der Haltung, den inneren Glaubenssätzen, den Überzeugungen, mit denen man Jugendlichen begegnet. Haltung ist die Grundlage des eignen Handelns, Verhaltens und Kommunizierens als Spielleitung. „Nicht selten ist unsere Haltung uns nicht genau bewusst. Doch wenn ich meine innere Haltung nicht weiß, und wie sie sich nach außen ausdrückt, sind Missverständnisse vorprogrammiert“ (Wolf 2016). Man kann (und sollte) sich seiner Haltung bewusstwerden, indem man Erfahrungen reflektiert, Grundüberzeugungen und Ziele hinterfragt beziehungsweise begründet, und sich über das eigene Rollenverständnis als Anleitende/r klar wird. Strategien, um sich in Selbstreflexion zu üben und die eigene Haltung stetig weiterzuentwickeln liegen beispielsweise im Führen eines professionellen Tagebuches, im Austausch mit Kollegen/innen, oder in der Inanspruchnahme von Supervision.⁵

Hilfreich zur Entwicklung einer professionellen Haltung ist das Einnehmen einer systemischen Perspektive. Die Systemik geht davon aus, dass menschliches Handeln nicht isoliert, sondern nur im Kontext seines sozialen und materiellen Gefüges verstanden werden kann (Werning 2015: 31). Im theaterpädagogischen Kontext heißt dies, dass ich Teilnehmenden nicht die alleinige Schuld an Störverhalten zuschreibe und sie als „Problemfälle“ abwerte. Stattdessen versuche ich, qua Hypothesenbildung herauszufinden, welche Funktion ein Verhalten für Teilnehmende in einem spezifischen Kontext haben könnte und leite daraus Interventionsideen ab. Ich weiß: Ändere ich mein Handeln, kann ich Veränderungen anstoßen und zur Reduktion von Störungen beitragen.

Ich bin außerdem der Überzeugung, dass theaterpädagogische Prozesse vor allem dann gelingen, wenn die Spielleitung sich nicht als Bestimmer/in, sondern als Ermöglicher/in künstlerischer Prozesse betrachtet. Ich möchte nicht mein künstlerisches Genie unter Beweis stellen und vorgefertigte Inszenierungskonzepte umsetzen, sondern den Jugendlichen ermöglichen, sich künstlerisch auszudrücken. Das setzt voraus, dass ich ihnen theaterästhetisches Wissen zugänglich mache und Begrenzungen und Impulse setze – denn „nichts ist blockierender als totale Freiheit im Sinne von Grenzenlosigkeit“ (Plath 2014: 54). Die Teilnehmenden gestalten den Prozess aktiv mit, doch ich trage die Verantwortung dafür.

Ein weiterer Aspekt, der zu einem produktiven Arbeitsklima und zur Störungsprävention beitragen kann, liegt meiner Ansicht nach in einer nicht-defizitären Blickweise auf Jugendliche. Es

⁵ Für eine umfassende Darstellung möglicher Metastrategien zur Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen professionellen Haltung siehe Lohmann 2003: 44-92.

interessiert mich, was sie zu erzählen und zu sagen haben. Ich gehe davon aus, dass in ihnen künstlerische Potenziale vorhanden sind, und dass „alle Kinder lernen wollen und zu jeder Zeit ihr Bestes geben wollen“ (Juul 2015: 72). Meine Rolle ist es, zu ermöglichen, dass sie ihr Bestes geben können, indem ich einen sicheren, wertschätzenden und zugleich herausfordernden Rahmen schaffe. Ich gehe des Weiteren davon aus, dass Menschen (inklusive Jugendlicher) möglichst selbstbestimmt handeln wollen, sich aber zeitgleich nach Anerkennung durch andere Menschen sehen. Außerdem glaube ich an die Fähigkeit eines jeden zur Weiterentwicklung und Grenzerweiterung.

Eine klare innere Haltung bietet Theaterpädagogen/innen einen Orientierungsrahmen für komplexes Handeln. Sie erlaubt im Kontakt mit den Teilnehmenden spontan, situativ angemessen und rollenadäquat zu reagieren (vgl. Anklam et al. 2019: 20). Darüber hinaus ermöglicht sie, weit über das Reagieren hinaus bewusst und proaktiv gewünschte Zustände zu gestalten.

„Zudem finde ich es wichtig die Kopplung von der eigenen ‚Macht‘ und Verantwortung als Anleiter im Blick zu haben.“ – U., freiberufliche Theaterpädagogin

4.2. Führung übernehmen – Beziehungen aktiv gestalten

Zu Beginn eines Theaterprojektes besteht in der Gruppe ein Machtvakuum. Rollen müssen ausgefochten werden; Statuskämpfe sind vorprogrammiert (siehe Kapitel 2.3). Ob sich eine störungsarme oder störungsaffine Dynamik ergibt, entscheidet sich in den ersten Wochen. Entscheidend ist das Verhalten der Spielleitung. „Die allererste Aufgabe des Theaterlehrers muss deshalb sein, die Führung – und damit die Verantwortung – zu übernehmen, um zügig eine Atmosphäre gegenseitigen Respekts und eine intrinsische Motivation für den Arbeitsprozess zu erschaffen“ (Plath 2015: 7).

Viele Jugendliche habe es in ihrer Schullaufbahn immer noch mit Lehrkräften zu tun, die sich auf eine formale Machtbasis stützen und versuchen durch Bestrafung, Drohungen, und rollenbasierte Autorität eine störungsarme Arbeitsatmosphäre herzustellen. Diese Vorstellungen sind jedoch veraltet und (wie sich mit Blick auf statutheoretische Überlegungen unschwer feststellen lässt) ungeeignet um eine offene, produktive Arbeitsatmosphäre herzustellen. Wer sich auf äußere Autorität stützt, herrscht, anstatt menschlich zu führen. Führungskompetenz besteht primär „in der Fähigkeit, konstruktive Beziehungen zu schaffen, um Freude und Engagement für professionelle Ziele zu realisieren“ (Juul 2015: 71). Nicht äußere Autorität, sondern persönliche Autorität und Enthusiasmus sind demnach der Schlüssel zu gelungener Führung. Es bedarf Empathie und interpersonaler Kompetenzen. Die Würde aller am Prozess Beteiligten muss geachtet werden; niemand darf gedemütigt, vorgeführt, oder lächerlich gemacht (ergo im Status herabgesetzt) werden.

Um gute Beziehungen zu den Teilnehmenden aufzubauen und Führung zu übernehmen, müssen Theaterpädagogen/innen versierte Statusspieler/innen sein. Die Spielleitung darf sich weder anbieten (innere Tiefstatushaltung) noch zu viel Hochstatusgehabe an den Tag legen. Ersteres führt dazu, dass man nicht ernst genommen wird (ergo destruktive Störungen auftreten), Zweiteres dazu, dass eine distanzierte bis angsterfüllte Atmosphäre entsteht, in der die Teilnehmenden sich herabgesetzt und zu Machtkämpfen herausgefordert sehen (ergo destruktive Störungen auftreten). Wie kann es mir als Spielleitung also gelingen empathisch zu führen? Wie kann ich eine Atmosphäre des gegenseitigen Respektes erzeugen, in der sich niemand vor Demütigung und Statusverlust fürchten muss (weder durch die Spielleitung noch durch andere Teilnehmende)? Essenziell ist aus einer inneren Hochstatushaltung heraus zu agieren, welche beispielsweise durch eine klare Haltung und ein Bewusstsein für die eigenen Qualitäten und Ziele entsteht. Zu Beginn sollten außerdem auch nach außen tendenziell Hochstatussignale gesendet werden, die deutlich machen, dass der/die Theaterpädagoge/in nicht nur beliebt sein will (vgl. Plath 2015: 7). Es sollten klare Regeln eingeführt und konsequent durchgesetzt werden. Ist deutlich geworden, dass der/die Theaterpädagogin ein übergeordnetes Ziel verfolgt, kann mit dem äußeren Status situativ gemäß dem Prinzip der Statuswippe gespielt werden. Das Prinzip der Statuswippe besagt, dass man sein Gegenüber in seinem/ihren Status unmittelbar hinauf oder herabsetzen kann, indem man seinen eignen Status in die entgegengesetzte Richtung verändert: Spiele ich Hochstatus setzt das mein Gegenüber herab, spiele ich Tiefstatus hebt das mein Gegenüber an (vgl. Johnstone 2010: 60f). Empathische Führung gelingt, wenn man mit einer inneren Hochstatushaltung nach außen Tiefstatussignale sendet, und den Jugendlichen dementsprechend entspannt begegnen kann, ohne an Autorität zu verlieren. Die Teilnehmenden brauchen außerdem die Erfahrung, dass ihre Meinung ernstgenommen und ihre Persönlichkeit anerkannt wird. Das gilt insbesondere für Jugendliche, die zu störendem Verhalten neigen, denn wer stört „sucht Sicherheit, Anerkennung, Autonomie, oder Kontakt“ (Strunk 2015: 46). Sende ich als Spielleitung Tiefstatussignale (beispielsweise durch eine lockere Körperhaltung,

SO GEHT'S KONKRET

- *Herabsetzungen und Demütigungen unterlassen*
 - *Blickkontakt mit den Teilnehmenden herstellen*
 - *Mimik/Gestik bewusst einsetzen*
 - *Lächeln!*
 - *Klare Anweisungen geben*
 - *Interesse an den Teilnehmenden zeigen*
(*Hobbys, Meinungen, Erwartungen, etc.*)
 - *Anekdoten aus dem eigenen Leben preisgeben*
 - *Aufrichtig loben, wertschätzen*
-

Lächeln, oder einen freundlichen Tonfall), fühlt sich mein Gegenüber wertgeschätzt und ernst genommen. Das Bedürfnis nach Anerkennung wird wahrgenommen, der Status angehoben. Die Folge: Der/die Teilnehmende muss nicht durch äußeres Hochstatusgehabe um Macht und Anerkennung kämpfen – Störungen auf Grund von Statusrangeleien werden unwahrscheinlicher.

Um eine gute Beziehung zu den Teilnehmenden aufzubauen ist es außerdem wichtig, Interesse an ihrer Lebenswelt und ihren Meinungen zu zeigen. Nachfragen, aktiv zuhören, Anteil nehmen, lautet die Devise. Die Themen, die die Jugendlichen beschäftigen, sollten ernst genommen und in den künstlerischen Prozess eingebunden werden. Es tut darüber hinaus gut sich als Spielleitung menschlich zu zeigen und die ein oder andere Anekdote aus dem eigenen Leben preiszugeben. So wird man für die Teilnehmenden nahbarer. „Ehrlichkeit und Schwächen zeigen ist auch gut. Viele SchülerInnen haben mir schon kommuniziert, dass sie das Gefühl haben, Erwachsene geben nicht zu, wenn sie was nicht wissen oder Fehler machen. Das vermeide ich seitdem“ (B., Theaterpädagogin an einem Theater). Zu betonen ist außerdem die Relevanz von positiven Rückmeldungen und aufrichtigem Lob (siehe Kapitel 4.5). Grundlegend braucht man als Spielleitung „nur zwei Botschaften zu vermitteln, um zu gewinnen: ‚Ihr seid okay!‘ und ‚Ihr seid mir wichtig!‘“ (Lohmann 2003: 96).

Neben der Beziehung zwischen Spielleitung und Teilnehmenden sollten auch gute Beziehungen der Teilnehmenden untereinander (insbesondere zu Beginn) aktiv gefördert werden. Wenn sich ein negatives Gruppenklima einstellt, wird es zu Gruppenstörungen kommen, welche die Proben beeinträchtigen. Konkret heißt dies Aktivitäten in die Proben miteinzubauen, die ein persönliches Kennenlernen und das Entdecken von Gemeinsamkeiten fördern. Auch Spiele, die schrittweise (körperliche) Nähe herstellen und den Gruppenzusammenhalt stärken sind gut geeignet.

4.3. Professionell kommunizieren

Um Führung übernehmen und Beziehungen gestalten zu können, ist die Art und Weise der Kommunikation sehr wichtig. Ziel ist es, den Teilnehmenden auf Augenhöhe zu begegnen, indem man die eigene Kommunikation bewusster und klarer gestaltet. So kann es gelingen, Konflikte zu lösen, anstatt sie zu verschärfen. Es gibt zahlreiche Kommunikationsmodelle – wie das Vier-Ohren-Modell nach Schulz von Thun, die Themenzentrierte Interaktion (TZI) nach Ruth Cohn, oder die Gewaltfreie Kommunikation nach Marshall A. Rosenberg – welche helfen die Grundlagen und Funktionsweisen von Kommunikation zu verstehen. Diese Modelle ausführlich zu behandeln würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit zweifelsohne sprengen. Ich beschränke mich daher auf drei Aspekte, die ich für gelingende Kommunikation in theaterpädagogischen Settings für besonders wichtig halte.

Eine Voraussetzung für professionelle Kommunikation ist eine **selbstverantwortliche** und empathische Haltung der Spielleitung. Ich weiß: Jede/r ist für seine/ihre Gedanken, Bedürfnisse, Entscheidungen und Handlungen selbst verantwortlich. Schaffe ich es für diese die Verantwortung zu übernehmen, handele ich im Sinne Rosenbergs gewaltfrei, „denn dann gebe [ich] dem anderen keine Verantwortung oder Schuld dafür, ob [meine] Bedürfnisse erfüllt werden oder nicht“ (Fischer

SO GEHT'S KONKRET

- *Ich-Botschaften statt Du-Botschaften*
(z.B. nicht: *Du nervst!* – sondern: *Ich ärgere mich über dieses Verhalten, weil...*)
 - *Spezifizieren statt Generalisieren*
(z.B. nicht: *Ihr macht das alle immer falsch!* – sondern: *Heute ist mir dreimal aufgefallen, dass Personen X, Y, und Z ...*)
 - *Ermutigen statt Entmutigen*
(z.B. nicht: *Unglaublich, dass ihr die Übung immer noch nicht hinbekommt.* – sondern: *Die Übung hat diesmal schon viel besser funktioniert als letztes Mal. An X können wir noch weiterarbeiten.*)
 - *Akzeptieren (& solidarisieren) statt ablehnen*
(z.B. nicht: *Jetzt stell dich nicht so an.* – sondern: *Ich verstehe, dass das für dich schwierig ist. Mir ging es ähnlich als...*)
 - *Konfrontieren statt Moralisieren*
(z.B. nicht: *Sowas macht man nicht!* – sondern: *Versetzt dich doch mal in die Lage von X. Wie würdest du dich fühlen?*)
 - *Spezifisch statt unspezifisch loben*
(z.B. nicht: *Du bist die Beste!* – sondern: *Du hast dir viel Mühe gegeben und die Körperspannung sehr gut gehalten!*)
 - *Konstruktiv statt destruktiv kritisieren*
(z.B. nicht: *Die Aussprache ist katastrophal!* – sondern: *Deine Satzanfänge versteht man gut, versuche das bis zum Ende zu halten.*)
 - *Konkretes Verhalten, statt Person bewerten*
(z.B. nicht: *Du bist verklemmt.* – sondern: *Ich sehe, dass du gerade angespannt bist und Person XY nicht in die Augen schaut. Fühlst du dich mit der Übung nicht wohl?*)
(vgl. Lohmann 2003: 99f)
-

2020: 4). In schwierigen Situationen ist dieses Bewusstsein besonders wichtig, da ich Störverhalten dann nicht persönlich nehmen und verletzt darauf reagieren muss. Ferner gilt: „Die Leitung entscheidet in selektiver Authentizität, was sie von den eigenen Empfindungen, Gefühlen, und Gedanken äußert. Sie wägt ab, welche der eignen Einfälle förderlich oder hemmend auf den Prozess und die Aufgabenbearbeitung einwirken“ (Ruth Cohn Institute 2016). Das heißt: Alles was ich sage meine ich aufrichtig, aber ich sage nicht alles, was ich denke. Die Spielleitung sollte außerdem versuchen, auch den Teilnehmenden Selbstverantwortung zu vermitteln. Ganz gemäß dem Postulat der TZI: „be your own chairperson“ – leite dich selbst, setze Grenzen, sage was du brauchst. Gleichzeitig sollte die Spielleitung anerkennen, dass es Bedürfnisse gibt, die die Übernahme von Selbstverantwortung (zeitweise) verhindern. Selbstverantwortung kann gefördert, aber nicht gefordert werden.⁶

Der zweite wichtige Punkt für gute Kommunikation ist die **Unterscheidung zwischen Beobachtung und Bewertung**, denn durch deren Vermischung ergeben sich Missverständnisse. Trennung von Beobachtung

und Bewertung heißt nicht Bewertungen zu unterdrücken. Zu bewerten liegt in der menschlichen Natur. „Wir sind so schnell darin, alles zu bewerten und diese Bewertung ist dann so präsent, dass wir die Beobachtung dazu vergessen“ (Fischer 2020: 10) – und darin liegt das Problem. Wir müssen

⁶ Nota bene: der Kasten „So geht's konkret“ macht Vorschläge zu einer möglichen Wortwahl. Diese sollten ausschließlich als das verstanden werden – eine Möglichkeit unter vielen. Eine übermäßige Fixierung auf „wünschenswerte“ Formulierungen kann unauthentisch wirken und zur Selbstzensur verleiten (vgl. Fischer 2020: 3).

Verantwortung für unsere (subjektive) Bewertung übernehmen, indem wir sie durch (objektive) Beobachtungen erklären und unserem Gegenüber verständlich machen können. Dazu muss aktiv trainiert werden die eigenen Beobachtungen wahrzunehmen und zu verbalisieren. Das ist in der Praxis oft schwieriger, als es in der Theorie klingt. Die Trennung von Bewertung und Beobachtung impliziert zudem eine Trennung von Person und Verhalten. Das gilt sowohl für Kritik als auch für Lob. Ich kann das Verhalten eines/einer Teilnehmenden auf der Grundlage meiner Beobachtungen kritisieren, ohne ihn/sie als Person abzuwerten. Umgekehrt sollte ich eine/einen Teilnehmende/n nicht zufällig oder unspezifisch loben, da das schnell unglaubwürdig wirkt. Effektives Lob bezieht sich unmittelbar auf eine Verhaltensweise oder Leistung; es ist spezifisch und berücksichtigt den Fortschritt und die Anstrengung der Teilnehmenden. Außerdem enthält es persönliche Anteilnahme und ermutigt zu weiteren Anstrengungen (vgl. Lohmann 2003: 102f).

Als Spielleitung möchte ich, dass die Teilnehmenden meinen Aufforderungen nachkommen – sei es eine Übungsanleitung oder eine Ermahnung. Kommunikativ gelingt dies, wenn man **konkrete Bitten** formuliert, die Klarheit schaffen (vgl. Fischer 2020: 11). Eine gute Bitte ist so kurz wie möglich und zeigt eine positive Handlungsoption auf, der die Teilnehmenden unmittelbar nachkommen können. Zum Beispiel nicht „Du redest den anderen ständig rein!“, sondern „Unterbrich bitte niemanden, während er/sie spricht – höre dir erstmal an, was er/sie zu sagen hat“.

„Theater als Zwang geht immer schief.“ – B., Theaterpädagogin an einem Theater

4.4. Vereinbarungen treffen – Zielkongruenz erzeugen

Divergierende Ziele sowie Zielunklarheit können ein Störungsgrund sein. Die Spielleitung sollte daher zunächst herausfinden, welche Ziele sie persönlich mit dem Projekt verfolgt und die Wichtigkeit der einzelnen Ziele bewerten (z.B. Welche Stoffe interessieren mich? Was möchte ich bei den Teilnehmenden bewirken? Wie wichtig ist mir das Ergebnis?). Im nächsten Schritt müssen die Interessen und Ziele der Teilnehmenden erfasst werden, was beispielsweise in einer Vorstellungsrunde, einem Assoziationskreis, oder einem individuellen Gespräch geschehen kann. Aus den Anliegen der Spielleitung und der Teilnehmenden kann eine Schnittmenge gebildet und als gemeinsame Zielvereinbarung formuliert werden. Diese kann mündlich oder schriftlich festgehalten werden, um eine höhere Verbindlichkeit zu erzeugen. Ein klares Ziel wirkt motivierend und sinnstiftend. Die Teilnehmenden wissen, dass alle Übungen dazu dienen, das Ziel zu erreichen. Teilnehmende und Spielleitung können sich außerdem gegenseitig in die Verantwortung nehmen (vgl. Hippe 2019: 206f).

SO GEHT'S KONKRET

Inhaltlich wichtige Punkte

- *Projektidee (Thema)*
 - *Zeitraumen (Wann? Wie oft/ lange?)*
 - *Präsentationsform + Auftrittsanzahl*
 - *Entscheidungsstruktur*
 - *Arbeitsteilung (TN – TN und SL – TN)*
-

Letzen Endes kann niemand zum Theaterspielen gezwungen werden. In meiner Umfrage betonten 40 Prozent der befragten Theaterpädagogen/innen, dass Freiwilligkeit die beste Gelingensbedingung ist. De facto bewegen Theaterpädagogen/innen sich jedoch oft in Settings, in denen die Teilnahme für die Jugendlichen als verpflichtend gilt. Gerade hier kann eine gemeinsame Zielformulierung helfen, dennoch intrinsische Motivation zu erzeugen. „Viele finden es nämlich schon richtig gut, wenn man sich mal ihre Meinung anhört“ (B., Theaterpädagogin an einem Theater). Bestehen sehr unterschiedliche Anliegen kann eine dezidierte Aufgabenteilung (z.B. wer spielt, macht Technik, protokolliert) sinnvoll sein. Die Wahrscheinlichkeit, dass die Jugendlichen sich nach einer Zielvereinbarung mit Energie und Fantasie einbringen, steigt erheblich. Ein Beispiel:

Mit Einzelgesprächen zu Beginn (von den Jugendlichen auch gern „Casting“ genannt) versuche ich Barrieren zu erkennen und aus dem Weg zu räumen. Unter vier Augen frage ich die Schüler ganz direkt, warum sie am Projekt teilnehmen möchten, und erkläre ihnen auch, was ich von ihnen erwarte. Oft sind Jugendliche erleichtert, wenn sie in diesem persönlichen Rahmen über ihren Widerwillen, der Erwartungsdruck von außen oder ihre Ängste sprechen können. Ich reagiere mit Verständnis und frage, welche Lösung wir gemeinsam finden können. (Höhn 2015: 99)

4.5. Regeln klarstellen – Grenzen setzen

Jede Gruppe an Menschen formuliert (implizite oder explizite) Regeln, die das Zusammenleben vereinfachen. Für Theatergruppen ist es im Sinne der Störungsprävention empfehlenswert, diese Regeln klar zu benennen. Was ist erlaubt? Wie gehen wir miteinander um? Wo sind Grenzen? Nicht empfehlenswert ist, die Teilnehmenden gleich zu Beginn mit Regeln zu überschütten. Vielmehr sollte die Spielleitung die Situation in der Gruppe zunächst analysieren und dann ein passgenaues Angebot machen. Durchaus sinnvoll ist es, einige grundlegende Regeln früh einzuführen, und Zusatzregeln nach Bedarf im Zeitverlauf hinzuzufügen.

SO GEHT'S KONKRET

Regeln für die Zusammenarbeit (Verhaltensregeln)

- *Ich komme pünktlich zur Probe.*
- *Mein Handy bleibt während der Probe aus.*
- *Während der Probe esse ich nicht.*
- *Ich lache niemanden aus und beleidige niemand.*

Regeln für Übungen (Verfahrensregeln)

- *Als Zuschauende bin ich leise und aufmerksam.*
 - *Ich warte bis die Spielleitung fertig erklärt hat, bevor ich mit einer Übung beginne.*
 - *Ich habe das Recht, Übungen nicht mitzumachen.*
-

Es empfiehlt sich, die Jugendlichen in den Regelausgestaltungsprozess einzubeziehen, da sie sich dann weniger fremdbestimmt fühlen und die Kooperationsbereitschaft bei der

Regeleinhaltung steigt. Das Mindestmaß der Einbeziehung ist die Diskussion und „Ratifizierung“ (z.B. durch Unterschreiben) von durch die Spielleitung vorgeschlagenen Regeln. Es kann aber auch der „Gesetzgebungsprozess“ in Kleingruppen ausdifferenziert und im Plenum verabschiedet werden. Dazwischen gibt es viele halboffene Varianten (vgl. Lohmann 2003: 120f). Je nach Zeitpunkt, Bedarf in der Gruppe, und eigener Haltung sollte die Spielleitung eine geeignete Variante wählen. Die Regeln sollten effektiv sein. Hierfür greifen drei Kriterien: (1) Es gibt nur *wenige* Regeln, die dafür ernst gemeint und umgesetzt werden. (2) Die Regeln sind *einsichtig*, logisch, und verständlich. (3) Die Regeln sind *positiv* formuliert; es handelt sich nicht um Verbote, sondern um Gebote, die in der Ich-Form notiert sind. „Damit sollen sich in den Köpfen der Schüler/innen Schemata des eigenen Handelns statt des bloßen Hemmens ausbilden. Überdies klingen positive Aufforderungen weniger bedrohlich als Verbote und sind somit atmosphärisch günstiger“ (Nolting 2012: 46f).

Sind die Regeln aufgestellt, folgt die kritische Phase. Eine konsequente Durchsetzung der Regeln ist hier essenziell. Es bedarf unmittelbarer Interventionen, Sanktionen, Begründungen und vor allem: Zeit. Diese anfängliche Investition zahlt sich jedoch aus, da Störverhalten langfristig reduziert werden kann, wenn Regeln ernst genommen werden. Auf die Fragebogen-Frage „Gibt es Verhaltensweisen seitens der Spielleitung, die Ihrer Meinung nach im Umgang mit Störungen unbedingt vermieden werden sollten?“, wurde „Inkonsequenz“ von 40 Prozent aller Befragten aufgeführt. Dies entspricht sowohl meiner Erfahrung als auch Ergebnissen der empirischen Bildungsforschung (vgl. Nolting 2012: 48f): Die konsequente Durchsetzung von Regeln ist ein Knackpunkt der Störungsprävention. Wichtig ist, Konsequenzen im Voraus zu klären und nicht erst in einer Störungs- oder Konfliktsituation. Transparenz schützt vor Willkür und macht die Umgebung sowohl für die Spielleitung als auch für die Jugendlichen vorhersagbarer. Die Verhaltenssicherheit erhöht sich. Wie für Regeln gibt es auch für Konsequenzen Qualitätsmerkmale. Effektive Konsequenzen sind: (1) zeitnah, (2) logisch (direkter Zusammenhang zum Regelverstoß) und/ oder vorher bekannt, (3) verhältnismäßig, und (4) nicht herabsetzend und demütigend (vgl. Lohmann 2003: 125).

4.6. Rituale einführen – Sicherheit schaffen

Neben Regeln mit klaren Konsequenzen können auch Rituale zur Störungsprävention beitragen. Basal sind Rituale wiederholt stattfindende transformative Handlungen, die einem bestimmten Muster folgen. In der Theaterpädagogik können sie vielseitig eingesetzt werden, beispielsweise zum Stundenbeginn oder zum Stundenabschluss. Die Wirkung (Fischer-Lichte et al. 2005: 247):

Einerseits tragen sie formale, regelhafte und repetitive Züge, durch die sie für den Einzelnen oder für die Gruppe stabilisierend und kohärenzstiftend wirken. Andererseits können

[Rituale] als kontingente und transgressive Ereignisse beschrieben werden, deren Funktion darin besteht, unterschiedliche Arten von Grenzüberschreitungen zu ermöglichen.

Wie entsteht diese ambivalente Wirkung? *Sicherheit* schaffen Ritualen, indem sie der Theaterprobe einen klaren Rahmen geben. Das wiederholte gemeinsame Ausführen erzeugt außerdem ein Gemeinschaftsgefühl. Rituale holen die Teilnehmenden aus ihrem Alltag ab und trennen das Geschehen in der Probe vom Alltäglichen. Diese Trennung kann es für Teilnehmende wiederum leichter machen, sich von internalisierten Verhaltensnormen, Ängsten, und Hemmungen zu trennen – Widerstände und draus resultierende Störungen können verringert werden. In dem geschützten Raum wird es leichter, sich auf Neues einzulassen und die eignen *Grenzen zu erweitern*. So entsteht neben einer stabilisierenden auch eine transformative Wirkung.

SO GEHT'S KONKRET

Zum Probenbeginn

- *Theatererkennungsmusik bei Betreten des Raumes*
- *Festgelegt Anfangsformation (z.B. Sitzkreis)*
- *Begrüßungsspiel / -lied / -tanz (z.B. Klatschkreis, Ausschütteln)*

Bei Präsentationen

- *Imaginären Vorhang öffnen (z.B. Einklatschen, Runterzählen)*
- *Applaus nach jeder Präsentation*

Zum Probenabschluss

- *Blitzlichtfeedback zur Probe + Absprachen für nächste Probe*
- *Abschlussspiel / -lied (z.B. Schluss Aus Basta, Vulkanausbruch)*
- *Aufräumen mit festen Verantwortlichkeiten und Musik*

(vgl. Eilighoff et al. 2015: 28)

„Habe mich frei und uneingeschränkt gefühlt und mich auch getraut, komische Dinge auszuprobieren. Nichts war überflüssig, alles war gut durchdacht, alles hatte Sinn und Zweck.“
– Schülerfeedback zur Arbeit von U., freiberufliche Theaterpädagogin

4.7. Erfolgserlebnisse, Herausforderung, Struktur – Teilnehmende motivieren

Wie im vorherigen Kapitel angeklungen ist, brauchen Teilnehmende Sicherheit, bevor sie bereit sind sich auf Neues einzulassen. Neben Ritualen können auch Erfolgserlebnisse das Sicherheitsgefühl steigern. Als Spielleitung kann ich Erfolgserlebnisse ermöglichen, indem ich die Übungsauswahl an die Bedürfnisse und das Erfahrungsniveau der Teilnehmenden anpasse. Ich wähle zunächst nur Übungen, die die Teilnehmenden bewältigen können und sie nicht zu sehr verunsichern. Angenommen ich arbeite beispielsweise im Schulkontext mit einer Gruppe theaterunerfahrener Jugendlicher: Mein übliches Herangehen für erfahrene Spieler/innen – barfuß im Stehen zu beginnen und sich zur Erwärmung gegenseitig abzuklopfen – könnte die Teilnehmenden irritieren, überfordern und zu starken Widerständen (und daher Störungen) führen. „Möglicherweise ist es anschlussfähiger, (...) im Stuhlkreis sitzend eine verbale Eingangsrunde zu gestalten, in der alle ihre Schuhe anbehalten dürfen und der Körperkontakt über eine vertraute Form (z.B. Hände schütteln) initiiert

wird“ (Anklam et al. 2019: 19). Die Teilnehmenden sind damit vermutlich nicht überfordert, machen aber dennoch für sie neue Erfahrungen. Solche Erlebnisse können beflügelnd wirken und die Teilnehmenden motivieren, sich auf Herausforderungen einzulassen. Indem ich niedrigschwellig einsteige und das Anforderungsniveau schrittweise anhebe, garantiere ich, systemisch gesprochen, die Anschlussfähigkeit meiner „Irritationen“. Ich darf die Teilnehmenden weder unter- noch überfordern, sondern sollte sie vielmehr dazu herausfordern schrittweise neue Erfahrungen zu machen.

Ebenfalls motivierend wirkt es, den Fokus auf die Stärken der Teilnehmenden zu lenken, anstatt auf die Defizite und das, was (noch) nicht so gut gelingt (vgl. Eichhorn 2015: 38). Ich lobe aufrichtig und vermittele den Jugendlichen die Zuversicht, dass sie alles, was ich an sie herantrage schaffen können. Darüber hinaus kann eine gute Organisation der Spielleitung ein wesentlicher Motivationsfaktor sein und Störungen vorbeugen. Hierzu zählen beispielsweise die angemessene Vorbereitung des Probenraumes, die Vermeidung von Leerlaufphasen, ein logischer und stringenter Probenaufbau, die Planung reibungsloser Übergänge zwischen Probenphasen, eine breite Aktivierung der Teilnehmenden durch Eigenaktivität, und klar formulierte Arbeitsaufträge (vgl. Nolting 2012: 49-68). In manchen Gruppen kann auch die Transparenzmachung der Probenstruktur eine motivierende Wirkung entfalten, da den Teilnehmenden die Sinnhaftigkeit des Verlaufes deutlich wird. Eine der befragten Theaterpädagoginnen, zu deren Arbeit auch das zu Beginn des Kapitels zitierte Schülerfeedback gegeben wurde, beschreibt das in ihrem Fragebogen treffend:

Um Störungen zu vermeiden, ist es für mich in der theaterpädagogischen Praxis immer hilfreich gewesen eine gute Struktur des Workshops/Unterrichts/Probe anzubieten. Dazu die Struktur sichtbar zu machen. Wie ist der Ablauf? Was sind die Inhalte? Was ist die jeweilige Zielsetzung und vor allem was ist der Gewinn für die Teilnehmer am Ende des Kurses?

Ich halte fest: Erfolgserlebnisse, Herausforderungen, Struktur und Transparenz wirken sich positiv auf die Motivation von Teilnehmenden und die Reduktion von Widerständen und Störungen aus.

„Für mich tragen eine gute Feedback- und Fehlerkultur zum produktiven Umgang mit Störungen bei.“ – N., freiberufliche Theaterpädagogin

4.8. Feedbackkultur etablieren

Neben Ritualen und Erfolgserlebnissen kann auch eine wertschätzende Feedbackkultur das Sicherheitsempfinden der Teilnehmenden erhöhen. Da Theaterspielen immer in der Interaktion geschieht, ist Vertrauen in die Gruppe elementar. „Erst wenn ich in meinen Grundbedürfnisse nach Zugehörigkeit und Anerkennung meiner Welt und Wirklichkeit akzeptiert werde, bin ich bereit, mich in Lernprozesse – und damit auch Veränderungsprozesse – zu begeben: gewissermaßen Safety

first“ (Anklam et al. 2019: 19). Die Teilnehmenden sollten möglichst früh im theaterpädagogischen Prozess die Erfahrung machen von allen angemessen respektiert zu werden sowie wertschätzende Rückmeldungen und konstruktive Kritik zu erhalten. So entsteht eine sichere und fehlerfreundliche Atmosphäre, die zum Ausprobieren und theatralen Experimentieren einlädt. Eine ehemalige Schülerin des Faches Darstellendes Spiel (Grieb 2011: 9) beschreibt eben diese Erfahrung:

Spätestens nachdem man selbst einmal einen positiven Verbesserungswunsch anstatt einer negativen Kritik bekommen hat, konnte man nachvollziehen, warum diese Formulierung besser ist. So haben wir zusammen Aufführungen erarbeitet, und ich denke, dass es auch den dem Respekt lag, den jeder zu jedem dabei erworben hatte. (...) Ich denke nicht, dass der Respekt daher kommt, dass wir uns alle super verstanden haben. In unserer Gruppe waren auch Leute, mit denen man sich weniger gut verstanden hat, aber wenn man denen gegenüber respektlos war und sich aufgespielt hat (...), wurde man vom Gruppenzusammenhalt zurechtgerückt. Der war es auch, der sogar die ganz Stillen zum Mitmachen animiert hat. Wenn man einmal gemerkt hat, dass man in diesem Fach nichts Dummes machen kann, weil alles akzeptiert und respektiert wird, war man in die DS-Familie integriert.

Hier wird ersichtlich, dass es die Feedbackkultur und gelungene Kommunikation in der Gruppe ist, die eine Voraussetzung für das Gefühl von Akzeptanz darstellt, Kreativität ermöglicht, sowie Machtspielen und Störungen auf der sozialen Ebene präventiert. Die Frage, die sich nun stellt, lautet: Wie kann ich eine wertschätzende Feedbackkultur etablieren?

Zunächst kann die (1) **Spielleitung den Teilnehmenden Feedback geben** (z.B. zum Einsatz von ästhetischen Mitteln oder zu ihrem Verhalten). Der/die Theaterpädagoge/in hat dabei eine Vorbildfunktion und sollte, wann immer er/sie Feedback gibt, die Prinzipien der in Kapitel 4.3. beschriebenen professionellen Kommunikation einhalten. Es sei hier auch an die nonverbalen Elemente der Kommunikation und empathischen Führung erinnert (siehe Kapitel 4.2). Spezifisch rückmelden, ermutigen, Person und Verhalten trennen lauten die zentralen Imperative.

Umgekehrt kann die (2) **Spielleitung Feedback der Teilnehmenden einholen** (z.B. zu einer Übung, zu einer Probeneinheit, oder zum Anleitungsstil). Um mit den Teilnehmenden im Austausch zu bleiben und die Proben auf ihre Bedürfnisse hin anpassen zu können ist es sinnvoll, kurze Feedbackrunden als Ritual am Ende der Stunde zu etablieren. Die Teilnehmenden merken dadurch, dass die Spielleitung ein ehrliches Interesse an ihren Meinungen hat und fühlen sich ernst genommen. Dies stärkt die Beziehungsebene und kann zur Störungsprävention beitragen.

Darüber hinaus können die (3) **Teilnehmenden sich untereinander Rückmeldungen geben**, insbesondere nach der Präsentation von Zwischenergebnissen. Auch hier sollte eine gewaltfreie und wertschätzende Kommunikation etabliert werden. Dies bedarf zu Beginn viel Zeit und einer guten Moderation seitens der Spielleitung, da es den Jugendlichen zunächst schwerfällt ihre Beobachtungen in Worten wiederzugeben, keine negativ-destruktive Kritik zu äußern und auf die

Bedürfnisse ihrer Mitspieler/innen Rücksicht zu nehmen. Hilfreich kann das Einführen verbindlicher Gesprächsregeln und klarer Feedbackverfahren sein.

Grundlegende *Kommunikationsregeln* lassen sich aus der Themenzentrierten Interaktion

SO GEHT'S KONKRET

Kommunikationsregeln

- *Ich formuliere mein Feedback in Ich-Form.*
 - *Ich beschreibe meine Wahrnehmung/ mein eigenes Erleben möglichst präzise.*
 - *Ich vermeide Verallgemeinerungen (immer, nie, ...).*
 - *Ich lasse andere ausreden. Nur eine/r spricht zur gleichen Zeit.*
 - *Ich höre aktiv zu.*
- (vgl. Ruth Cohn Schule 2012)
-

gabe der Spielleitung ist nicht nur die Einhaltung der Gesprächsregeln durchzusetzen, sondern (v.a. zu Beginn) auch immer wieder deren Sinn zu verdeutlichen. Ich kann explizit benennen, dass verschiedene Deutungen einer Situation zulässig sind, dass sie Lernmöglichkeiten darstellen und kein Angriff auf die eigene Erfahrung oder Person sind. Während die Jugendlichen sich zu Beginn noch rechtfertigen und gegenseitig unterbrechen werden und die Spielleitung geduldig moderieren muss, werden die Gesprächsregeln im Zeitverlauf internalisiert, sodass die Gruppe ihre Feedbackverfahren zunehmend selbst regulieren kann.

ableiten, deren Ziele Kooperation, Persönlichkeitsentwicklung und ergebnisorientiertes Arbeiten zugleich umfassen. Die Anwendung der Gesprächsregeln stellt sicher, dass die Jugendlichen versuchen, nicht zu verallgemeinern und sich gegenseitig zuzuhören. Sie wirken damit Verletzungen, Herabsetzungen, und Konflikten entgegen. Zeitgleich sensibilisieren sie die Jugendlichen für alternative Wirklichkeitskonstruktionen und Multiperspektivität. Auf-

gabe der Spielleitung ist nicht nur die Einhaltung der Gesprächsregeln durchzusetzen, sondern (v.a. zu Beginn) auch immer wieder deren Sinn zu verdeutlichen. Ich kann expli-

SO GEHT'S KONKRET

Allgemeine Regeln

- *Alle geben Feedback und kommen zu Wort.*
 - *Die Beschreibungen/ Erfahrungen der anderen dürfen von meinen Erfahrungen/ Intentionen abweichen.*
 - *Feedback ist eine Möglichkeit etwas über die Erfahrungen der anderen zu lernen.*
 - *Ich nehme die Rückmeldungen der anderen an und muss mich nicht rechtfertigen.*
- (vgl. Bastian et al. 2016: 120)
-

Wie alle Menschen neigen auch Jugendliche zur unmittelbaren Bewertung von Situationen. Lässt man ihnen in Feedbacksituationen freie Bahn, wird daher oft überwiegend Kritik geäußert. Um diesen einseitigen Blick zu vermeiden und stattdessen eine wertschätzende Feedbackkultur zu etablieren, können bestimmte *Feedbackmethoden* herangezogen werden. Dabei bieten sich all jene Methoden an, die in mehrere Runden aufgeteilt sind und zuerst gemäß dem Prinzip der positiven Verstärkung das Gelungene hervorheben.⁷ Die Teilnehmenden sollten ihre Lieblingsmomente möglichst präzise beschreiben und kurz begründen (vgl. Plath 2014: 138f). In einer zweiten Runde kann

⁷ Dies hat neben der Stärkung des respektvollen Miteinanders den positiven Nebeneffekt, dass die Teilnehmenden „sehen lernen“, sich ästhetischer Mittel bewusstwerden, und ihre Eindrücke verbalisieren. Sie entwickeln ein Gespür für gelungene Momente und lernen ihrem Urteil zu vertrauen (vgl. Plath 2014: 138f).

konstruktive Kritik geäußert werden. Was die Teilnehmenden sagen wird dabei weder kommentiert noch diskutiert, sodass Raum für die individuellen Wahrnehmungen entsteht. Erst nachdem die Präsentierenden sich alles angehört haben kommen sie selbst zu Wort und können ihre Empfindungen, Intentionen, und Erkenntnisse äußern. Diese Verzögerung beugt eine Rechtfertigungshaltung vor. Außerdem kann die Spielleitung durch Fragen, die Präsentationsergebnisse auf künstlerisch-ästhetische Aspekte hin befragen.⁸

SO GEHT'S KONKRET

Peer-Feedback zu Präsentationen

- 3 Runden: Lieblingsmomente (Zuschauende), Verbesserungsideen, Reaktion (Spielende)
- Spezifische Beobachtungsaufgaben

Feedback aus der Innenperspektive der Teilnehmenden

- 3 Runden: Plus, Minus, Und außerdem
- Bodenzeitung

Feedback der Teilnehmenden an die Spielleitung

- Blitzlichtfeedback
 - Fünf-Finger-Feedback
-

Geht es um (4) **Reflexion aus der Innenperspektive** der Teilnehmenden (z.B. zu einer Übung) melden sich in freien Reflexionsrunden oft nur wenige Jugendliche zu Wort. Auch hier bietet sich eine Strukturierung durch mehrstufige Feedbackmethoden an (vgl. Hippe 2019: 127f).

„Den Teilnehmern/innen immer auch die Möglichkeit geben Veto zu sagen. Es sollte kein Zwang entstehen.“ – I., freiberufliche Theaterpädagogin

4.9. Das Veto-Prinzip

Das Veto-Prinzip ist ein erprobtes Konzept zur Übernahme von Selbstverantwortung (vgl. Plath 2014). Jede/r Teilnehmende erhält das Vetorecht, also das Recht eine Übung nicht mitzumachen. Sagt jemand Veto, wird das nicht infrage gestellt oder kommentiert. Die persönlichen Grenzen werden respektiert. Widerständen wird Raum gegeben; sie werden als wichtiger „Katalysator zur Entwicklung von Selbstfürsorge und Selbstverantwortung [betrachtet]“ (Strunk 2015: 46). Zeitgleich werden Störungen vorgebeugt: Indem die Teilnehmenden durch das Veto die Möglichkeit haben mit Widerständen auf akzeptierte Weise umzugehen, müssen sie diese nicht in Störverhalten äußern. Zudem wird das Prinzip des „sich Verweigerns, um Aufmerksamkeit zu erhaschen“ durchkreuzt. Natürlich müssen die Teilnehmenden üben, dass Veto nicht beliebig, sondern konstruktiv einzusetzen (nämlich dann, wenn sie auf nicht überwindbare Widerstände stoßen).

⁸ Für eine Erläuterung der exemplarisch herausgegriffenen Methoden sowie eine Übersicht zu Feedbackmethoden mit Jugendlichen siehe Bastian et al. 2016: 119-165, Hippe 2010: 126-132 und Plath 2014: 138ff.

„Ein anderer wichtiger Grundsatz ist für mich Brechts und Boals Credo: Die Welt ist veränderbar. Übertragen heißt das für mich: Ich kann immer etwas tun.“ – L., freiberuflicher Theaterpädagoge

5. Reaktive Strategien im Umgang mit Störungen

Selbst bei bester Prävention wird (und soll) kein theaterpädagogischer Prozess gänzlich ohne Störungen auskommen. Treten diese auf, ist die Spielleitung keinesfalls machtlos. Im Folgenden werden daher Möglichkeiten des produktiven reaktiven Umgangs mit Störungen analysiert.

5.1. Ignorieren

Nicht jede Störung bedarf einer Reaktion – das gilt insbesondere für Verhalten, das gezielt als Provokation oder Herausforderung für die Spielleitung gedacht ist. Dafür gibt es gleich drei gute Gründe. Erstens gilt: „Ohne eine Bühne werden Störenfriede oft schnell ruhiger und fügen sich in den Prozess ein“ (Höhn 2015: 67). Sie merken, dass sie durch Provokation und störendes Verhalten keine zusätzliche Aufmerksamkeit bekommen und die Spielleitung sich davon weder verunsichern noch auf Machtspielchen einlässt. Daraufhin modifizieren sie eventuell bereits ihre Verhaltensstrategie. Zweitens kann bei kleineren Störungen, wie beispielsweise einem kurzen Seitkommentar, eine Unterbrechung durch aufwendige Ermahnung seitens der Spielleitung den Probenverlauf mehr stören als der ursprüngliche Vorfall selbst. Drittens kann explizites Ignorieren ein Vertrauen der Spielleitung andeuten: Ich greife nicht ein, weil du es selbst besser weißt und besser machen wirst.

„In jedem Fall haben Störungen Vorrang und sollten angesprochen werden. Nicht als Vorwurf, sondern als Beobachtung aus Ich-Perspektive.“ – N., Theaterpädagogin in Ausbildung

5.2. Intervenieren – Störungen haben immer Vorrang?

Die Strategie des Ignorierens scheint zunächst im Widerspruch zu dem Postulat „Störungen haben Vorrang“ der Themenzentrierten Interaktion (TZI) zu stehen. Eine nähere Betrachtung zeigt jedoch, dass es in der TZI primär darum geht, die Arbeitsfähigkeit der Gruppe durch eine dynamisch Balance zwischen Individuum, Gruppe, Thema und Umwelt sicherzustellen. Ein Ignorieren von Störungen kann demnach zulässig sein, wenn die Störung den Arbeitsprozess und das Beziehungsgeflecht nicht schädigen. „Wurde allerdings ein Mitspieler verletzt oder die solidarische Gemeinschaft der Theatergruppe beschädigt, kann es sich verbieten, die Angelegenheit als unbedeutenden Zwischenfall abzutun“ (Asmus-Reinsberger/Weig 2015: 35). In solchen Fällen behindern Störungen langfristig den theaterpädagogischen Prozess, wenn sie übergangen werden (vgl. Ruth Cohn Institute 2016).

Die Spielleitung sollte die Hindernisse anerkennen und nach Möglichkeiten suchen sie zu überwinden. „Dabei sollte kommuniziert werden, dass ich als Spielleitung den Wunsch habe, im Programm weitermachen zu können, mir das aber gerade schwerfällt, weil da noch etwas anderes im Raum ist, das stört. Dann muss ich den Raum dafür geben, das Problem zu besprechen“ (N., Theaterpädagogin in Ausbildung). Der Störung „Raum geben“ kann von einer kurzen Intervention bis hin zu einem Abbruch der Übung und der Klärung im Gruppengespräch reichen. Die verschiedenen Optionen aktiv auf Störungen zu reagieren werden in den folgenden Kapiteln genauer erläutert. Zunächst zu Handlungsoptionen, um unmittelbar in eine schwierige Situation einzugreifen.

Es gibt eine Vielzahl möglicher Interventionstechniken in Störungssituationen, welche von unauffälligen bis zu sehr nachdrücklichen Eingriffen reichen. Die erste Option ist, ein *non-verbales Signal* zu setzen wie beispielsweise Augenkontakt herzustellen oder in die Hände zu klatschen. Ein solches Signal zeigt dem/der Jugendlichen, dass sein/ihr Verhalten unangemessen ist, und ermöglicht ihm/ihr dieses zu überdenken und zu modifizieren. Eine weitere Option besteht darin, dem/der Jugendlichen gezielt *Aufmerksamkeit* zu schenken und Interesse zu zeigen. So wird verhindert, dass der/die Betroffene sich abgewiesen fühlt, und versucht durch intensiveres Störverhalten Aufmerksamkeit einzufordern. Unter Umständen können auch Nähe und eine kurze *Berührung* helfen.⁹

Darüber hinaus kann ein kurzes *verbales Signal* zur Klärung beitragen. Hierbei hat die Spielleitung drei Optionen. Zunächst kann sie durch einen *direkten Apell* zu erwünschtem Verhalten auffordern. Oft reicht das schon aus. Außerdem kann sie ein *Verbot* aussprechen, das völlige Klarheit schafft – im Idealfall mit Verweis auf die zuvor vereinbarten Regeln. Alternativ kann der/die Teilnehmerin aufgefordert werden die Regel selbst zu nennen. Schließlich bleibt als dritte Option der Versuch die Situation zu (er)klären. Manchmal durchdringen Jugendliche die Situation und ihren Anteil daran nicht. Das Verständnis dafür, wieso ein bestimmtes Verhalten erforderlich ist, kann durch eine *Verdeutlichung der Situation* und eine Regelbegründung erhöht werden. Falls die Spielleitung nicht genau mitbekommen hat, was passiert ist, kann sie durch *Fragen* nach dem Geschehen (auf der sachlichen Ebene) sowie durch aktives, einführendes Zuhören und Ich-Botschaften (auf der emotionalen Ebene) zur Klärung einer Konfliktsituation beitragen (vgl. Nolting 2012: 80).

Eine weitere Interventionsmöglichkeit ist die *Umgruppierung*. Manchmal neigen Jugendliche zu störendem Verhalten, wenn sie in bestimmten Konstellationen zusammenkommen. Eine Veränderung der Gruppierung – beispielsweise das Verändern der Position Einzelner im Kreis (und damit neue Nebenstehende) oder das Durchmischen von Kleingruppen – kann Abhilfe

⁹ Ob diese Intervention angemessen ist hängt stark von der eigenen Haltung der Spielleitung, der Bedürfnis- und Charaktereinschätzung der Jugendlichen, und der vorhandenen Beziehung untereinander ab.

verschaffen. Es kann hierbei als Spielleitung gewinnbringend sein, die Umgruppierung künstlerisch zu verpacken, beispielsweise in einem kurzen Spiel: „Wenn ich eine künstlerische Lösung wähle, merken die Kinder oft gar nicht, dass ich es tue, um bestimmte Cliques zu trennen oder Einzelne aus einem negativen Umfeld zu entfernen“ (Maldoom, zitiert in: Carley 2010: 56f).

„Als wirksame Methode hat sich immer Belohnung durch coole Spiele bzw. Bestrafung durch das Nicht-Spielen von coolen Spielen bewährt.“ – L., Theaterpädagogin in Ausbildung

5.3. Anreize schaffen

Eine weitere Möglichkeit Störungen zu begegnen ist das Schaffen von Anreizen, insbesondere wenn Störverhalten in der Gesamtgruppe verbreitet ist (z.B. Unruhe). Während Regeln unerlässlich sind, sind Anreize oft der entscheidende Faktor, der zu einer tatsächlichen Verhaltensänderung führt. Die Spielleitung muss hierfür den Fokus auf erwünschtes Verhalten verlagern. „Und das ist gar nicht so einfach, denn negatives Verhalten erzwingt die Aufmerksamkeit, weil es so nervt, während positives Verhalten oft recht unauffällig ist“ (Nolting 2012: 105). Am besten lässt sich mit dem Anreiz-Prinzip arbeiten, wenn die Spielleitung die Besonderheiten der (Alters)Gruppe kennt und weiß, womit sie sie locken kann. Weiß sie dies nicht können die Teilnehmenden auch gefragt werden, was sie sich als Belohnung wünschen. In der Theaterpädagogik sind dies meist „Lieblingsspiele“, die für das Einhalten von Regeln oder die Bewältigung unbeliebterer Übungen in Aussicht gestellt werden.

Anreize schaffen bedeutet nicht, dass immer für alles Belohnungen verteilt werden müssen: vielmehr können äußere Anreize als *Übergangstool* verstanden werden, um neue Interaktionsmuster zu etablieren. Ist dies geschehen können Belohnungen schrittweise wieder ausgeblendet werden. Erstens können die Belohnungen zunehmend zeitlich aufgeschoben werden – folgt zu Beginn ein kurzes Lieblingsspiel direkt nach dem positiven Verhalten, folgt es einige Wochen später erst am Ende der Stunde, dann vereinbart man eine halbe Stunde Lieblingsspiele in der letzten Probe des Monats. Zweitens kann die Belohnung statt regelmäßig nur noch gelegentlich eingesetzt werden – es ist nicht vorhersehbar, wann diese auf positives Verhalten folgen wird. Drittens kann die Art der Belohnung verändert werden – Lieblingsspiele können nach und nach durch Lob, Zulächeln oder das Erreichen des eigentlichen Ziels (besseres Gruppen- und Arbeitsklima) ersetzt werden.

Anreizstrategien fördern nicht nur erwünschtes Verhalten, sondern entlasten auch die Spielleitung, indem die Teilnehmenden beginnen sich gegenseitig zu ermahnen. So muss die Spielleitung selbst weniger ermahnen und tadeln – Aspekte, die der Beziehung zu den Teilnehmenden potenziell schaden. Durch den Fokus auf das gemeinsame positive Bemühen wird außerdem das Gruppenklima gestärkt. Ein weiterer glücklicher Nebeneffekt, der sich aus der Arbeit mit Anreizen

ergibt: Sie enthält „zugleich eine sehr wirksame und wenig aggressive Möglichkeit der Bestrafung: Sie besteht einfach im Verlust von Belohnung“ (Nolting 2012: 106).

„Wir sollten klare Grenzen und Regeln vorleben und durchsetzen, Regelverstöße aber nicht persönlich nehmen.“ – A., Theaterpädagogin in Ausbildung

5.4. Sanktionieren – aber bitte sinnvoll

Führen die oben genannten Interventionstechniken nicht zu einem Rückgang an destruktiven Störungen, ist – insbesondere zu Beginn eines Projektes – eine konsequente Durchsetzung der Regeln qua Sanktionierung von hoher Bedeutsamkeit, um langfristig eine produktive Arbeitsatmosphäre herzustellen. Konsequenz darf auf keinen Fall mit übermäßiger Härte oder Willkür verwechselt werden. Es geht vielmehr darum, den Teilnehmenden deutlich zu machen, dass auf ein gemeinsames Ziel hingearbeitet wird und dafür die Einhaltung bestimmter Regeln notwendig ist. In respektive 20 und 50 Prozent der Fragebögen wurde betont, wie wichtig es ist Regelverstöße nicht persönlich zu nehmen und Schuldzuweisungen zu unterlassen. Unbedingt zu vermeiden ist „die Schuld auf eine Person [zu] schieben und diese vor allen fertig [zu] machen“ (L., Theaterpädagogin in Ausbildung). Die Spielleitung darf nicht herabsetzend werden und sollte Person und Verhalten klar trennen. Gerade wenn die Spielleitung kritisiert oder sanktioniert darf die Gruppe „niemals den Eindruck gewinnen, dass schlechtes Benehmen auf einen schlechten Charakter schließen lässt. Diese Annahme ist nicht nur völlig falsch, sie kann gerade bei sensiblen Heranwachsenden ein Minderwertigkeitsgefühl hervorrufen, das sie in ihrer Entwicklung belastet“ (Carley 2010: 40). Die Sanktionen ergeben sich nicht aus persönlichen Befindlichkeiten der Spielleitung, sondern sind verhältnismäßig und im Idealfall vorher bekannt. Sie sollten außerdem in direktem Zusammenhang mit dem Regelverstoß stehen und den Teilnehmenden helfen ihr Verhalten in Zukunft zu verändern (siehe Kapitel 4.5).

Ein mögliches, transparentes Vorgehen ist folgendes: Wert stört, wird zunächst einmal non-verbal und einmal verbal (mit Verweis auf die Regeln) ermahnt. Danach erhält er/sie eine „gelbe Karte“: Man wird kurzzeitig aus dem Spiel/ der Übung herausgenommen und schaut zu. Um einen Bezug zum Regelverstoß herzustellen, ist es sinnvoll, theaterbezogene Sonderaufgaben zu verteilen. Dies kann beispielsweise eine Beobachtungsaufgabe sein (z.B. Wer hält besonders gut die Körperspannung?). Eine alternative Aufgabe ist, die verschiedenen Schritte der Übung zu beschreiben und den Sinn der Übung zu erklären – so wird dem/der betroffenen Teilnehmenden oft die Notwendigkeit der Regeleinhaltung bewusst (vgl. Ziemke 2015: 13). Folgt nach dem Verhängen der gelben Karte weiterhin Störverhalten, wird die „rote Karte“ verteilt. Diese könnte beinhalten, dass

der/die Jugendliche erste wieder mitmachen darf, wenn die Beobachtungsaufgabe verschriftlicht wurde. Auch ein temporärer Ausschluss aus der Probe ist als rote Karte denkbar.¹⁰

In den Fragebögen wurde die Option des – temporären oder langfristigen – *Rauswurfs* von den befragten Theaterpädagogen/innen mehrfach thematisiert. Dabei hat sich gezeigt, dass ein zeitweises Entfernen aus dem Probenraum bei exzessivem Störverhalten durchaus zur Entlastung der Situation beitragen kann – nicht nur für die Gruppe, sondern auch für den/die betroffene/n Jugendliche/n selbst, welche/r Zeit zum Nachdenken erhält.¹¹ Persönlich stelle ich mir dennoch die Frage, wie sinnvoll es ist Jugendliche wegen Störverhaltens auszuschließen. „In der Regel hat der Störenfried es gerade darauf angelegt, und ein Rauswurf würde ihn nur in seinem negativen Selbstbild bestätigen“ (Maldoom, zitiert in: Carley 2010: 63). Ich denke, dass ein Rauswurf temporärer Natur (z.B. für einige Übungen/ eine Probe) gerechtfertigt sein kann. Er sollte jedoch zu einem späteren Zeitpunkt immer durch weitere Maßnahmen (z.B. ein Gespräch unter vier Augen) ergänzt werden, um den/die Teilnehmende/n aufzufangen und Probleme zu klären. Ein gänzlicher Rauswurf aus dem Projekt sollte nur in Ausnahmefällen als letztes Register gezogen werden, wenn es der Spielleitung nicht gelingt einen anderen Lösungsweg zu finden:

So schwer es mir fiel, musste ich ein Kind aus der Gruppe nehmen. Was mir leid tat, da er mir immer wieder versicherte dabeibleiben zu wollen. Er hat es aber nicht geschafft nicht auszurasen bzw. haben die Gruppe und ich es nicht geschafft, ihm eine Umgebung zu geben in der er mehr bei sich sein kann. – B., Theaterpädagogin an einem Theater

Die Spielleitung kann also Teilnehmende aus dem Projekt ausschließen. Umgekehrt sollte den Teilnehmenden freigestellt werden, das Projekt zu verlassen, wenn sie nicht (mehr) teilnehmen möchten, wobei wir wieder bei dem Punkt der Freiwilligkeit angelangt wären. Ein Verlassen des Projektes sollte von der Spielleitung – genau wie Regelverstöße – nicht persönlich genommen werden. Wenn die Spielleitung von Anfang an klarstellt, dass sie die Entscheidung der Teilnehmenden auszusteigen zwar bedauert aber respektiert, wird Verweigerern zudem der Wind aus den Segeln genommen. Denn wenn Teilnehmende unaufgefordert den Raum verlassen, ist dies oft als Provokation und Aufmerksamkeitshascherei gedacht. Es empfiehlt sich, ihnen nicht hinterherzulaufen und um das Zurückkehren zu flehen, sondern mit der Probe fortzufahren. Die Betroffenen drücken sich dann häufig vor dem Probenraum herum und merken schnell, „dass sie sich selbst ins Abseits manövriert haben, und so taucht die überwiegende Mehrheit nach kurzer Zeit (...) wieder auf“ (Carley 2010:

¹⁰ Natürlich funktionieren solche Sanktionen nur, wenn die Spielleitung die Proben so gestaltet, dass die Teilnehmenden unbedingt mitmachen möchten (vgl. Plath 2015: 8). Dafür sind wiederum die in Kapitel 4 beschriebenen Aspekte (Haltung, Beziehung, Wertschätzung, Partizipation, Erfolgserlebnisse, etc.) essenziell.

¹¹ Hierbei ist wichtig zu bedenken, dass ein Rauswurf unter Umständen mit der Aufsichtspflicht kollidiert.

48f). Die Verweigerer werden ihrer negativen Macht beraubt, indem ihnen selbstverantwortliche Entscheidungen (inklusive der des Abbruchs der Arbeit) zugemutet werden.

Ein Aspekt, der in den Fragebögen nur von einer Befragten genannt wurde, den ich aber für erwähnenswert halte, ist das *Wissen um Unterstützungsstrukturen*. Es ist hilfreich „zu wissen, wo ich mir Hilfe holen kann, bzw. wie die Strukturen in der Schule/Institution aufgebaut sind, sollte es zu Konflikten kommen“ (N., Theaterpädagogin in Ausbildung). Gibt es vor Ort Sozialarbeiter/innen? Wer sind Kooperationspartner/innen? Welche Anlaufstellen gibt es? Dies zu wissen gibt Sicherheit.

5.5. Das Gespräch suchen – einzeln oder in der Gruppe

Wenn einzelne wiederholt stören empfiehlt es sich ein *Gespräch unter vier Augen* mit dem/der Jugendlichen zu suchen. Wichtig ist die Wahl eines passenden Zeitpunkts und die Verfügbarkeit eines ungestörten Raumes. Ein Einzelgespräch hat zwei Ziele: die Klärung der Situation und die Suche nach Lösungswegen. Diese Aspekte sollten in getrennten Phasen behandelt werden; eine Vermischung führt zu Vorwürfen, was eine Abwehrhaltung bei dem/der Teilnehmenden auslöst, was wiederum die Klärung und Lösung der Situation behindert. Zu vermeiden sind Strafandrohungen oder anklagende Fragen. Stattdessen sollte die Spielleitung ein aufrichtiges Interesse daran vermitteln, die Situation und das Verhalten besser zu verstehen.

SO GEHT'S KONKRET

Einleitende Sätze für Einzelgespräche

- *Es ist dir vermutlich unangenehm, dazu bleiben und mit mir zu sprechen zu müssen.*
- *Ich bin im Moment sehr angespannt und frage mich, ob ich auch dazu beitrage, dass ich dich heute so unkonzentriert erlebt habe.*
(vgl. Nolting 2012: 115f)

Damit sind sowohl objektive Fakten, vor allem aber das subjektive Empfinden des/der Jugendlichen gemeint. Um ein nicht-aggressives Gesprächsklima zu etablieren gelten wieder die Regeln der professionellen Kommunikation: Aktiv zuhören, Ich-Botschaften senden, subjektive Empfindungen akzeptieren. Man sollte sich außerdem bewusst sein, dass Teilnehmende den

Grund ihres Störverhaltens oft selbst nicht genau benennen können. Es gilt einen gemeinsamen Reflexionsprozess anzustoßen, indem man nach den Ursachen sucht und auch das eigene Anleitungsverhalten als potenzielle Ursache mitdenkt. Ein Klärungsversuch mit gutem Gesprächsklima kann schon zu Verhaltensänderungen führen. Eine gezielte Lösungssuche kann jedoch auch sinnvoll sein – gegen Ende des Gespräches oder zu einem späteren Termin. Der/die Teilnehmende sollte selbst Vorschläge einbringen können. Außerdem kann die Spielleitung Regeln klarstellen, Anreize

setzen und unter Umständen eigene Verhaltensänderungen in die Lösungsvereinbarung einbringen.

Wenn wiederholt Störverhalten in der ganzen Gruppe auftritt, oder wenn Gruppenstörungen sichtbar werden, kann die Spielleitung diese nur selten allein beheben. Da ihr die Einsicht in die konkreten Problemstrukturen und -ursachen fehlen, sollten in solchen Fällen kooperative Strategien eingesetzt werden. Die bewährteste Methode, um ein Problem in der Großgruppe zu klären ist das *Gruppengespräch*, wobei die Spielleitung gekonnt moderieren muss, um sicherzustellen, dass sich alle beteiligen und es zu einer konstruktiven Lösung kommen kann. Selbstverständlich gelten auch hier die Gesprächsregeln (siehe Kapitel 4.8).

SO GEHT'S KONKRET

Gesprächsphasen nach Gordon

1. *Definition des Problems*
 2. *Sammlung möglicher Lösungen (unkommentiert)*
 3. *Wertung der Lösungsvorschläge*
 4. *Entscheidung (Konsensprinzip)*
 5. *Realisierung der Entscheidung*
 6. *Beurteilung des Erfolges*
- (vgl. Nolting 2012: 128f)
-

PRAXISBEISPIEL

Bei einem Projekt mit Jugendlichen haben sich zwei Teilnehmerinnen vor der ganzen Gruppe verbal attackiert und meine Kollegin und ich wussten überhaupt nicht, wie dieser Disput entstanden ist. Eigentlich wollten wir Kleingruppenarbeiten präsentieren, aber so haben wir einen großen Kreis gemacht und jeden (vor allem die beiden Beteiligten) zu Wort kommen lassen. Wir haben großen Wert darauf gelegt, dass jeder bei sich bleibt (nur Ich- Aussagen, kein Unterbrechen, keine Kommentare). – I., freiberufliche Theaterpädagogin

Gibt es einen akuten Konflikt innerhalb einer Teilgruppe – beispielsweise während einer Gruppenarbeitsphase – kann die Spielleitung zunächst in die Situation eingreifen und die Rolle der Moderatorin übernehmen, die sicherstellt, dass alle Beteiligten gehört werden. Wichtig ist in einem solchen *Kleingruppengespräch* „keine Partei [zu] ergreifen“ (N., Theaterpädagogin in Ausbildung). Es kann helfen, die Aussagen der Teilnehmenden zu paraphrasieren und präzisieren. Außerdem kann die Spielleitung die Teilnehmenden dabei unterstützen, einen eigenen Lösungsweg zu finden, sowie selbst Konfliktlösungs Ideen beitragen. Hilfreich sind meiner Erfahrung nach die drei Fragen: Was ist aus deiner Sicht passiert? Was ist das Problem? Wie könnten wir das Problem lösen?

„Es gibt kein Paradekonzept, aber zusammen Spaß haben ist eigentlich nie verkehrt und schon mal ein guter Anfang.“ – B., Theaterpädagogin an einem Theater

5.6. Auflockern

Humor und Spaß können im Umgang sowohl mit destruktiven als auch mit produktiven Störungen hilfreich sein. Durch einen lustigen Kommentar (niemals auf Kosten der Teilnehmenden versteht sich) kann die Spannung aus einer Situation genommen werden. Hat ein/e Teilnehmende/r beispielsweise provoziert oder sich quergestellt, kann ein humorvoller Kommentar der Spielleitung ihr/ihm die Möglichkeit geben, sich aus der Situation zurückzuziehen, ohne das Gesicht zu verlieren. Es kommen keine Schuldgefühle auf und die Spielleitung gewinnt spielerisch die Kontrolle über die Situation zurück. Außerdem macht Humor sympathisch und stärkt die Beziehungsebene.

Auch bei einer Übung, die aufgrund innerer Widerstände oder Hemmungen der Teilnehmenden nicht gut läuft, kann ein humorvoller Kommentar die Stimmung auflockern. Es kann sich außerdem gelegentlich empfehlen, eine Übung zu unterbrechen und Spiele zur Auflockerung einzubauen. Die Theaterpädagogik bietet eine Vielzahl an Spielen und Übungen, die zur Auflockerung und dem Abbau von Widerständen beitragen. Wenn die Angst vor Fehlern weit verbreitet ist, eignen sich beispielsweise das Whiskey-Mixer-Spiel, um Scheitern zu üben und Fehlerfreundlichkeit zu propagieren. Ist die Stimmung träge und unaufmerksam kann beispielsweise das Ameisenspiel Energie in den Raum bringen. Gibt es große Hemmungen gegenüber Körperkontakt können Übungen wie die Blindenführung genutzt werden. Auch Übungen, bei denen die Spielleitung etwas vor-macht und sich somit als Erste/r aus der Gruppe „zum Affen macht“ können für die Teilnehmenden kathartisch wirken und zum Abbau von Widerständen beitragen.

5.7. Abändern oder abbrechen

Wenn Teilnehmende produktiv stören, weil sie Hemmungen verspüren und an eigene Grenzen stoßen ist dies als Chance zu verstehen – hier ergibt sich die Möglichkeit wirklich Neues zu Lernen. Den Teilnehmenden diese Grenzerweiterung zu ermöglichen benötigt ein vorsichtiges „Fine-Tuning“ der Spielleitung. Es empfiehlt sich, niedrigschwellig einzusteigen, um von vornherein alle Teilnehmenden abzuholen. Merkt man als Spielleitung während einer Übung oder einer Arbeitsphase, dass eine Aufgabe die Gruppe (oder auch Einzelne) überfordert, gibt es die Möglichkeit die Übung abzuändern und zu vereinfachen, ihnen etwas weniger Bedrohliches aufzutischen. Im Schulsystem sind Konkurrenzdenken und Korrektheitsstreben tief verankert und dementsprechend von den Jugendlichen internalisiert. Versagensängste sind hoch, und viele Hemmungen ergeben sich beim

Theaterspiel (insbesondere, wenn es um Spontanität und ungewohnte Verhaltensweisen geht) aus dieser Angst. Wird eine Übung vereinfacht, darf den Teilnehmenden auf keinen Fall das Gefühl vermittelt werden „zu schlecht zu sein“, da dies die Versagensängste nur bestärken und perspektivisch höhere Widerstände aufbauen würde. Dem kann entgegengewirkt werden, indem man als Spielleitung die Schuld des Scheiterns auf sich nimmt. Man kann sich entschuldigen, wenn die Teilnehmenden nicht vorankommen und darauf verweisen, dass man etwas nicht gut angeleitet hat. Man kann um Verzeihung und Geduld bitten. Wenn die Teilnehmenden darüber verschämt lachen, kann man ihnen klar machen, wie einleuchtend es ist, die Schuld am Scheitern der Spielleitung zu geben, da diese ja dafür ausgebildete Fachkraft ist. Man kann ihnen versichern, dass sie es auf jeden Fall schaffen können, wenn die Spielleitung ihnen nur das richtige Material an die Hand gibt. Der Vorteil: Das „Versagen ist plötzlich längst nicht mehr so furchteinflößend“ (Johnstone 2010: 44). So können im Moment wie auch langfristig Hemmungen herabgesetzt und Widerstände überwunden werden.

PRAXISBEISPIEL

Ich habe für sechs Jugendliche einen Sprach- und Präsenzworkshop als Vorbereitung für ihre Präsentation bei der Buchmesse angeleitet. In einer Übung habe ich sie aufgefordert im Raumlauf im Flüsterton zu monologisieren (über das Thema „Frühstück“). Die meisten haben zunächst gar nicht gesprochen. Im Laufe der Übung sollte die Lautstärke schrittweise gesteigert werden. Auch hierbei habe ich große Widerstände seitens der Jugendlichen gespürt. In der Reflexion habe ich festgestellt, dass es hilfreich gewesen wäre, die Übung zu vereinfachen. Ich hätte den Jugendlichen beispielsweise je einen Satz aus ihrem Lieblingsbuch geben können, den sie dann während der Übung wiederholen. Die Komponente des spontanen Einfalls wäre weggefallen; die Jugendlichen hätten mehr Sicherheit gehabt und die Hemmung gegenüber dem Sprechen eventuell leichter ablegen können.
- Meine eigene Erfahrung

Helfen alle Abänderungsversuche nicht weiter kann es sein, dass das, was gefordert wird für (einzelne) Teilnehmende in diesem Moment eine nicht zu überwindende Aufgabe darstellt. In diesem Fall gilt es, die Grenzen anzuerkennen und eine Übung beziehungsweise einen Arbeitsprozess auch mal (vorübergehend) abubrechen, natürlich immer unter Wahrung der Würde der Teilnehmenden. Ein ganz anderer Grund eine Übung oder einen Arbeitsprozess abubrechen ist das kontinuierliche Auftreten destruktiver Störungen (z.B. massiver Lärm). Die milde Form des Abbruchs ist, nicht mit der Anleitung fortzufahren und abzuwarten, bis die Teilnehmenden sich gegenseitig zur Ruhe bringen. Als extreme Form des Abbruchs kann die Spielleitung den Raum verlassen. Diese Intervention kommt für die Teilnehmenden überraschend und kann großen Eindruck hinterlassen. Sie stellt die Selbstverständlichkeit, dass die Spielleitung alles erträgt in Frage und demonstriert die Flüchtigkeit des Projektes, was zu neuer Motivation führen kann. Sie sollte jedoch nur sehr spärlich (und erst in der Spätphase des Arbeitsprozesses) eingesetzt werden, da sie sonst ihre Wirkung verliert (vgl. Carley 2010: 61).

- „In manchen Fällen [kann man] Störungen einbauen, aufnehmen.“
– W., freiberufliche Theaterpädagogin

5.8. Theatral transformieren

Eine genuin der Theaterpädagogik entspringende Umgangsmöglichkeit, die sowohl beim Auftreten destruktiver als auch produktiver Störungen zum Einsatz kommen kann, ist die theatrale Transformation. Dabei gibt es zwei grundlegende Möglichkeiten: das spielerische Aufgreifen von Störverhalten in einer Übung/ einem Spiel oder die Inkorporation in eine Szene.

Das Aufgreifen von Störverhalten in Übungen kann beispielsweise erfolgen, wenn Jugendliche beleidigend werden. „In der Regel drehe ich den Spieß um und mache eine kleine Wort- oder Stimmübung daraus, bei der ich ihnen etwas Ähnliches an den Kopf werfe“ (Maldoom, zitiert in: Carley 2010: 51). Eine solche Sprechübung kann für die Wirkung von Beleidigungen sensibilisieren, ohne die Jugendlichen diesen „tatsächlich“ auszusetzen. Eine andere denkbare Möglichkeit ist das Aufgreifen einer passiven, unaufmerksamen Haltung zum Probenbeginn. Liegen beispielsweise einige Jugendliche unmotiviert herum, kann ich alle Teilnehmenden auffordern, sich dazu zu legen und von dort aus in ein Warm-Up einsteigen. So hole ich die Teilnehmenden da ab, wo sie sind, und vermeide lästige Ermahnungen. Vermutlich locke ich die Jugendlichen mit einer solchen Übung schneller aus der Reserve als mit Ermahnungen und Vorträgen über erwünschtes Verhalten, welche eine Abwehrhaltung fördern können. Der spielerische Ansatz verbreitet Leichtigkeit. Die Jugendlichen erhalten positive statt negativer Aufmerksamkeit und erleben ihr eigenes Verhalten als kreativ-produktiv verwertbar. Ferner kann ich Jugendlichen durch Übungen vor Augen führen, wieso manches Verhalten in theatralen Kontexten nicht funktioniert: Gibt es beispielsweise eine Verweigerungshaltung kann ich statt dem Spiel „Au ja, das machen wir“ das Spiel „Nee, das mach ich nicht“ spielen. Durch den Spiegelungs- und Verstärkungseffekt wird den Jugendlichen bewusst, dass einfach nichts passiert, wenn keiner mitmacht und dass das sehr schnell langweilig wird.

Neben dem Aufgreifen in Übungen kann ich Störverhalten auch in die szenische Gestaltung inkorporieren. Marlou Hundertmark (2013) beschreibt basierend auf ihren Beobachtungen einer Theater-AG eindrücklich, wie Störungen performatives Potential liefern und konstituierende Elemente eines Stückes werden können (siehe Praxisbeispiel). Der große Vorteil dieser Vorgehensweise liegt darin, dass das Störverhalten seinen negativen Charakter verliert und den betroffenen Teilnehmenden positiv anerkennende Aufmerksamkeit zuteilwird, was wiederum zu einer Veränderung des Verhaltens auf der sozialen Ebene führen kann. Ein weiterer Vorteil der künstlerischen Transformation ist, dass sie Widerstände ernst nimmt und Eigensinn akzeptiert. Setzt sich eine

Gruppe beispielsweise mit dem Thema „Gender“ auseinander, und ein Teilnehmer weigert sich, eine Strumpfhose zu tragen, kann er diesen Widerstand zu einem inneren Monolog verarbeiten. Dieser Monolog kann wiederum Teil der Inszenierung werden und das Bühnengeschehen um eine spannende Metaebene erweitern, die ohne die Arbeit am Widerstand nie zum Vorschein ge-

PRAXISBEISPIEL

Eine Schülerin verhielt sich häufig auffällig, schikanierte andere Mitschülerinnen und störte die Probenprozesse. Sie schüttete Joghurt in den Schuh einer anderen Schülerin, verhedderte sich im Theatervorhand, rannte während der Proben hinaus und ärgerte die anderen Mitschüler. Im Rahmen dieser Störungen entstand eine ganz spezielle Figurengruppe für das Theaterstück: die Tanzpädagogin entwickelte die sogenannten „Moorwesen“; diese waren gekennzeichnet durch fieses gucken, Mund weit aufreißen, Zunge heraus strecken, rangeln mit anderen Mitspielern, unkontrolliertes Herumlaufen, und angreifenden Grabschen in die Luft. Die oben angesprochene Schülerin bekam im fertigen Theaterstück den ersten Soloauftritt für diese Figurengruppe. Das Aufgreifen des störenden Verhaltens, die Umwandlung in eine Performance und die Verantwortung dieser Schülerin auf der Bühne, führten zu einer allmählichen sozialen Eingliederung der Schülerin in die Theater-AG und auch zu einer inneren Konzentration.

(Hundertmark 2013: 15)

kommen wäre. Widerstände und Eigensinn können den künstlerischen Prozess bereichern und voranbringen, wenn mit ihnen spielerisch statt unterdrückend umgegangen wird. Das produktive Potenzial sollte genutzt werden. Theaterpädagogen/innen haben die einzigartige „Möglichkeit Störungen direkt aufzugreifen, zu spiegeln, oder sie aufmerksam zu beobachten und entsprechende Situationen als Anregung für Körperbilder zu nehmen und sie so in einem ästhetischen Prozess münden zu lassen“ (Hundertmark 2013: 14).

Auch bei Gruppenstörungen kann man „Probleme, die immer wieder im Gruppenkontext auftauchen eventuell zum Thema einer Szene machen“ (B., Theaterpädagogin an einem Theater). Um Konflikte theatral zu bearbeiten bieten sich Methoden des Forumstheaters an. Das Prinzip: „nachspielen lassen, Außenperspektive einnehmen, spielerisch Lösungsansätze ausprobieren“ (B., Theaterpädagogin an einem Theater). Dieses Vorgehen verspricht vor allem bei kleineren Konflikten fruchtbar zu sein; es könnte beispielsweise ein Streit in der Pause oder während einer Gruppenarbeit nachgespielt werden. Bei tiefgreifenderen Problemen (z.B. Mobbing) sollte man hingegen Vorsicht walten lassen, um Einzelne nicht unangenehm zu exponieren.

„Die Erfahrungen des Forumtheaters zeigen, dass manchmal auch paradoxe und scheinbar absurde Interventionen zum Ziel führen.“ – L., freiberuflicher Theaterpädagoge

5.9. Bewusst irritieren

Manchmal kann die Spielleitung Maßnahmen ergreifen, die nach außen hin widersprüchlich oder unsinnig wirken. Eine ungewöhnliche Option ist es, dem/der Störenden *mehr Verantwortung* zu übertragen, indem er/sie beispielsweise einen Monolog, ein Solo, oder eine wichtige Organisationsaufgabe erhält. Das wirkt nach außen so, als würde der/die Störerin für sein/ihr Verhalten belohnt. Es zwingt die betroffene Person jedoch auch, sich zu positionieren: Entweder er/sie lässt sich auf die Gruppe und den Prozess ein und übernimmt die Verantwortung, oder er/sie schmeißt ganz das Handtuch (vgl. Carley 2010: 63). Eine andere ungewöhnliche Intervention, die der Arbeit Royston Maldooms entspringt, ist die *Fokus-Übung*. Hierbei rennt jede/r Teilnehmende auf ein Signal hin schnellstmöglich an einen ihm/ihr fest zugewiesenen Platz und nimmt dort eine neutrale, wachdynamische Körperhaltung ein (vgl. Carley 2010: 66-83). Ziel der Übung ist, dass die Teilnehmenden Verbindung zu ihrem Körper finden, zur Ruhe kommen, und Stille bewusst wahrnehmen. Natürlich kann die Übung nur in Störsituationen angewandt werden, wenn sie zuvor bereits eingeführt wurde. Dann kann sie jedoch beliebig oft eingesetzt werden und zu einer schnellen Wiederherstellung von Ruhe und einer fokussierten Arbeitshaltung beitragen. Es ist gut möglich, dass sich den Teilnehmenden der Sinn der Übung erst sehr spät erschließt. Effektiv ist sie trotzdem.

Darüber hinaus kann die Spielleitung auf Störungen der Teilnehmenden selbst mit Störungen reagieren – „Störungen ihrer Erwartungen, ihrer alltäglichen Muster, Lebensweisen und Vorstellungen“ (Thamm 2015: 17). Die Spielleitung *irritiert* die Teilnehmenden, indem sie anders als erwartet reagiert. Herrscht beispielsweise zu Probenbeginn Unaufmerksamkeit, kann die Spielleitung, statt wie erwartet zu ermahnen, die Sequenzen einer Probeneinheit verstauchen: Die Gruppen werden eingeteilt, dann die Übung knapp erläutert, dann sofort die „Ergebnisse“ präsentiert und erst danach wird Zeit zur Erarbeitung gegeben. Diese Irritation kann wachrütteln, Produktivität fördern und in der anschließenden Reflexion ein neues Verhältnis der Teilnehmenden zur Spielleitung und zum Gegenstand Theater führen. Ein anders Beispiel: Kommt es in Kleingruppen zu konfliktreichen Situationen oder schleppenden Prozessen, kann die Spielleitung intervenieren indem sie spontan Teilnehmende aus den Gruppen zieht und neu zuordnet. Diese Durchmischung mitten im Prozess kann fruchtbar sein, wenn neue Impulse entstehen, „weil plötzlich ein Gruppenmitglied gar keine Ahnung hat, worum es gerade geht“ (Thamm 2015: 19). Alternativ kann die Gruppengröße verändert werden, indem Gruppen zusammengelegt oder geteilt werden. Insgesamt sollen die Irritationen bei den Teilnehmenden Verblüffung und Neugier auslösen, was zum Rückgang von Störverhalten beitragen kann.

6. Schlussbetrachtung

Die erste wichtige Erkenntnis dieser Arbeit ist, dass Störungen vielseitige Ausprägungen (aktiv, passiv, gruppal)¹² und noch vielseitigere Ursachen haben können. Dabei sind Störungen die auf der sozialen (Machtkämpfe, Antipathien) oder der inhaltlich-methodischen Ebene (Zielinkongruenz, Unter-/Überforderung) entstehen im Hinblick auf den Arbeitsprozess destruktiv. Störungen, die auf der individuellen Ebene der Teilnehmenden entstehen (Widerstände, Eigensinn), können hingegen produktive Kräfte sein, die den künstlerischen Prozess im Sinne des Unerwarteten und Andersartigen weiterbringen. Gänzliche Störungsfreiheit ist daher für die theaterpädagogische Praxis nicht wünschenswert – und auch nicht möglich. Ein gewisser Grad an Störverhalten ist im Jugendalter völlig normal. Ziel ist, Störungen so zu reduzieren, dass produktive künstlerische Arbeit möglich ist.

Die zweite wichtige Erkenntnis ist, dass ich als Theaterpädagogin bereits *präventiv* Einfluss auf das Auftreten von Störungen nehmen kann. Zwei Aspekte haben sich dabei für mich als essenziell herauskristallisiert: Haltung und Kommunikation. Meine Haltung ist die Grundlage meines Verhaltens. Nur wenn ich mir dieser bewusst bin, kann ich demnach aktiv Beziehungen gestalten und spontan (re)agieren. Ehrlichkeit und Transparenz im Umgang mit den eigenen Zielen, Emotionen, Strukturen, und Fehlern ist dabei entscheidend. Die drei Rs (Regeln, Rituale, Reflexion) können unterstützend eingesetzt werden. (Ohne eine reflektierte, professionelle Grundhaltung seitens der Spielleitung bringen sie jedoch meiner Einschätzung nach wenig.) Darüber hinaus ist die Art und Weise der Kommunikation – sowohl zwischen Spielleitung und Teilnehmenden als auch zwischen den Teilnehmenden untereinander – von zentraler Bedeutung für eine produktive Arbeitsatmosphäre. Besonders wichtig sind die Gesprächsregeln: aus Ich-Perspektive formulieren, nicht verallgemeinern, aktiv zuhören. So können Herabsetzungen vermieden und Konflikte vorgebeugt beziehungsweise entschärft werden. Die außerordentliche Relevanz der Kommunikation setzt sich bei den *reaktiven* Handlungsoptionen fort. Das Gespräch zu suchen (ob mit Einzelnen oder in der Gruppe) scheint hilfreich, um tatsächlichen Ursachen nachzuspüren und Situationen zu klären. Darüber hinaus haben sich für mich vor allem die genuin künstlerischen Herangehensweisen als vielversprechend erwiesen. Sei es ein Spiel zur Auflockerung, eine bewusst gesetzte Irritation durch die Spielleitung, oder die theatrale Transformation von Störverhalten in szenisches Material – all diese Optionen liegen außerhalb der Reaktionen, die Jugendliche aus ihrem (schulischen) Alltag kennen. Statt Kritik und Ermahnungen erleben sie positive Aufmerksamkeit und erkennen das ästhetische

¹² Es sollte an dieser Stelle erwähnt werden, dass die vorliegende Arbeit sich vor allem auf aktive und passive Störungen durch einzelne Teilnehmende fokussiert hat, während Gruppenstörungen verhältnismäßig weniger Aufmerksamkeit erhalten haben. Hier liegt ein spannender Ansatzpunkt für weitere Forschung.

Potenzial ihres Verhaltens. Es werden simultan persönliche Grenzen respektiert und Grenzerweiterung ermöglicht. Diese einzigartigen Möglichkeiten des theaterpädagogischen Umgangs mit Störungen gilt es zu nutzen.

Einige der behandelten Aspekte mögen banal wirken, da sie ohnehin Teil einer guten theaterpädagogischen Praxis sein sollten (z.B. keine Demütigungen, gute Organisation, Rituale). Ich halte es dennoch für sinnvoll sich deren Relevanz für die Störungsprävention bewusst zu werden. Insgesamt hat mir das Verfassen der vorliegenden Arbeit Sicherheit gegeben, da ich nun konkrete Handlungsstrategien zum Umgang mit Störungen parat habe. Natürlich sind diese nicht als pauschale Rezepte zu verstehen, sondern es muss situativ abgewogen werden, welcher Umgang, wann angemessen ist. Ich habe jedoch die Gewissheit, dass Störungssituationen zu meistern sind. Ich hoffe dem/der Leser/in geht es ähnlich.

7. Eigenständigkeitserklärung

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

Ort, Datum

Unterschrift

8. Literaturverzeichnis

- Anklam, Sandra/ Meyer, Verena/ Reyer, Thomas (2019): Systemische Didaktik: Haltung ist die erste Intervention. Oder: Warum es sich für Theaterpädagog*innen lohnt, vom Konstruktivismus zu lernen. In: *Zeitschrift für Theaterpädagogik, Heft 75*, S. 18-21.
- Asmus-Reinsberger (2015): Wer ist eigentlich wodurch gestört? In: *Schultheater, Heft 23*, S.4-6.
- Asmus-Reinsberger, Sven/ Weig, Maximilian (2015): Das können sie vergessen! In: *Schultheater, Heft 23*, S. 34-37.
- Bastian, Johannes/ Combe, Arno/ Langer, Roman (2007): Feedback-Methoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen (4. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Boger, Mai-Anh/ Textor, Anette (2015): Ich störe, also bin ich. In: *Schultheater, Heft 23*, S. 31-33.
- Carley, Jacalyn (2010): Royston Maldoom. Communiy Dance – Jeder kann tanzen. Das Praxisbuch. Leipzig: Henschel Verlag, S. 38-83.
- Eichhorn, Christoph (2015): Vorausschauend handeln. Durch Classroom-Management Unterrichtsstörungen vermeiden. In: *Unterrichtsstörungen. Friedrich Jahresheft 2015*, S. 36-39.
- Eilighoff, Susanne/ Reinhard, Ingrid/ Ruhnau, Maja/ Vierbaum, Johanna (2015): 16 Tipps gegen Störungen. In: *Schultheater, Heft 23*, S. 28-30.
- Fischer, Markus (2020): Online-Seminar Gewaltfreie Kommunikation. Online verfügbar unter: <https://kultur-wandeln.de/gratis-gewaltfreie-kommunikation-einfach-online-lernen/> (zuletzt aufgerufen am: 11.07.2020)
- Fischer-Lichte, Erika/ Kolesch, Doris/ Warstat, Matthias [Hrsg.] (2005): Metzler Lexikon Theatertheorie. Stuttgart/ Weimar: Verlag J.B. Metzler.
- Getschold, Christian (2015): Eigensinn im Spiel – Ein Essay. In: *Zeitschrift für Theaterpädagogik, Heft 67*, S. 32-33.
- Grieb, Marina (2011): Alles nur eine Frage des Respekts? In: *Spiel & Theater, Heft 188*, S. 8-9.
- Hentschel, Ulrike (1996): Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 241-252.
- Hippe, Lorenz (2019): Und was kommt jetzt? Szenisches Schreiben in der theaterpädagogischen Praxis (3. Aufl.). Weinheim: Deutscher Theaterverlag.
- Hundertmark, Marlou (2013): Das Potential vom Störungen in der Grundschul-Theater-AG. In: *Spiel & Theater, Heft 192*, S. 14-16.
- Jäger, Frank (2015): Persönliche Unterrichtsgestaltung: Störungen minimieren. Kreative Impulse für den effektiven Umgang mit Unterrichtsstörungen. Online verfügbar unter: <https://www.scook.de/resource/blob/278042/2454ef5fdacaf4ebb900e8e530a3d2a7/praesentation-webinar-unterrichtsstoerungen-data.pdf> (zuletzt aufgerufen am: 22.06.2020)
- Johnstone, Keith (2010): Improvisation und Theater (9. Aufl.). Berlin: Alexander Verlag.

- Juul, Jesper (2015): Führungskompetenz im Klassenzimmer. Von der autoritären Lehrerrolle zur professionellen Beziehungskompetenz. In: *Unterrichtsstörungen. Friedrich Jahresheft 2015*, S. 70-74.
- Kostorz, Peter (2015): Unterrichtsstörungen. Arten und Ursachen – Prävention und Intervention – Möglichkeiten der Sanktionierung. In: *PADUA 10(2)*, S. 69-75.
- List, Volker (2011): Gedanken zum Verhalten von Jugendlichen bei Aufführungen. In: *Spiel & Theater, Heft 188*, S. 2-3.
- Lohmann, Gert (2003): Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten. Berlin: Cornelsen.
- Nolting, Hans-Peter (2012): Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Plath, Maike (2014): Partizipativer Theaterunterricht mit Jugendlichen. Praxisnah neue Perspektiven entwickeln. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Plath, Maike (2015): Der lange Weg von der destruktiven zur konstruktiven Störung. In: *Schultheater, Heft 23*, S. 7-11.
- Raithel, Jürgen [Hrsg.] (2001): Risikoverhaltensweisen Jugendlicher – Formen, Erklärungen und Prävention. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Ruth Cohn Institute (2016): Was ist TZI? Themenzentrierte Interaktion. Basel.
- Ruth Cohn Schule (2012): Themenzentrierte Interaktion. Online verfügbar unter: <https://www.osz-ruth-cohn.de/schulportrait/ruth-cohn/themenzentrierte-interaktion-tzi> (zuletzt aufgerufen am: 23.06.2020)
- Sattler, Christine (2020): Feedback-Hand. Mit 5 Fingern zum Feedback. Online verfügbar unter: <https://www.lmz-bw.de/medien-und-bildung/medienbildung/definitionen-von-medienkompetenz-und-methoden/methoden/feedback-hand/> (zuletzt aufgerufen am: 22.06.2020)
- Strunk, Mirjam (2015): Szenisch – Systemisch. Theaterpädagogik zwischen Eigensinn, Improvisation und Konstruktivismus. In: *Zeitschrift für Theaterpädagogik, Heft 67*, S. 46 – 47.
- Textor, Anette (2015): Unterrichtsstörungen. Ursachen und Funktionen aus unterschiedlicher Perspektive. In: *Unterrichtsstörungen. Friedrich Jahresheft 2015*, S. 7-10.
- Thamm, Mirko (2015): Sieben produktive Störungen. Mit den Erwartungen der Schüler spielen. In: *Schultheater, Heft 23*, S. 17-19
- Vaßen, Florian (2015): Eigensinn. Bertold Brechts widerständiges Theater. In: *Zeitschrift für Theaterpädagogik, Heft 67*, S. 25-27.
- Vaßen, Florian/ Koch, Gerd (2015): Theater – Pädagogik & Eigensinn. In: *Zeitschrift für Theaterpädagogik, Heft 67*, S. 3-5.
- Vidala, Francesca (2015): Zum Begriff ‚Eigensinn‘: Eigen Sinn und Stolzer Mut (Wörterbuch der Brüder Grimm). In: *Zeitschrift für Theaterpädagogik, Heft 67*, S. 14.

Werning, Rolf (2015): Umgehen mit Unterrichtsstörungen. Pädagogische Handlungsmöglichkeiten unter systemischer Perspektive. In: *Unterrichtsstörungen. Friedrich Jahresheft 2015*, S. 31-33.

Wolf, Cornelia (2016): WortWolf. Der TheaterPädBlog zu Wort und Haltung. Online verfügbar unter: <https://web.archive.org/web/20160305132027/http://theaterpaedblog.de/> (zuletzt aufgerufen am: 23.06.2020)

Ziemke, Tilmann (2015): Das Level-Modell. Spielfähigkeit statt Störungen. In: *Schultheater, Heft 23*, S. 12-15.

Zierer, Klaus/ Hattie, John (2019): Erfolgreiches Feedback ist nicht einfach, aber es ist wirkmächtig! In: *Feedback. Friedrich Jahresheft 2019*, 6-9.

9. Anhang

Quantitative Auswertung der Fragebögen

„Umgang mit Störungen in der theaterpädagogischen Arbeit mit Jugendlichen“

Befragte Personengruppen	Anzahl
Freiberufliche Theaterpädagogen/innen	5
Theaterpädagogen/innen an einem Theater	1
Theaterlehrer/innen	1
Theaterpädagogen/innen in Ausbildung	3

Frequenz von Störungen im theaterpäd. Arbeitsalltag	Auftretenshäufigkeit
Ständig	0
Regelmäßig	5
Manchmal	3
Selten	2
Nie	0

Wichtige Aspekt im Umgang mit Störungen	Erwähnungshäufigkeit
Freiwilligkeit	4
Haltung	2
Kommunikationsregeln/ Feedbackkultur	5
Gespräch suchen	5
Regeln	4
Rituale	1
Sanktionen	2
Anreize + Spaß	2
Theatrale Lösungen	2
Rauswurf	3
Veto	2
Ernst nehmen/ Interesse zeigen/ Aufmerksamkeit	6

Coolness/ Status/ Führung	3
(Transparente) Struktur	3
Ehrlichkeit der SL	4
Verantwortung an TN geben	1
TN irritieren	1
Nicht persönlich nehmen	2
Nicht demütigen	5
Keine Inkonsequenz / leeren Drohungen	4
Keine Schuldzuweisungen	5