

Theaterpädagogische Akademie der
Theaterwerkstatt Heidelberg
Vollzeitausbildung Theaterpädagogik BuT
Jahrgang 2021/22



Mein Körper als Ausgangspunkt der Selbst- und Welterfahrung

Zur Bedeutung eines sinnlich-leiblichen Zugangs in der
theaterpädagogischen Arbeit für die Auseinandersetzung mit der
eigenen Identitätskonstruktion

Fachtheoretische Abschlussarbeit

im Rahmen der Ausbildung zur Theaterpädagogin BuT ®

an der Theaterwerkstatt Heidelberg

Vorgelegt von Anna Kleefmann

Eingereicht am 19.07.2022 an Wolfgang G. Schmidt (Ausbildungsleitung)

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	2
2	Theoretische Annäherung.....	4
2.1	Identität.....	4
2.1.1	Identitätskonstruktion.....	6
2.1.2	Die innere Pluralität	8
2.2	Bildungsprozesse in der Theaterpädagogik	10
2.2.1	Kulturelle - und Ästhetische Bildung	11
2.2.2	Theaterpädagogik als identitäts- und persönlichkeitsbildend	13
2.2.3	Legitimation(-sproblematik) der Theaterpädagogik	14
2.3	Der Körper.....	16
2.3.1	Körper und Leib	17
2.3.2	Leiblich- affektives Betroffensein	19
3	Das Theater mit dem Körper - Der Körper im Theater	20
3.1	Postdramatisches Theater	21
3.2	Vertreter*innen des postdramatischen Theaters als Inspiration für theaterpädagogische Prozesse	22
3.2.1	Jacques Lecoq	23
3.2.2	Robert Wilson	24
3.2.3	Societas Raffallo Sanzio	25
3.2.4	She She Pop	25
4	Identitätsarbeit innerhalb theaterpädagogischer Übungen und Methoden.....	26
4.1	Biografisches Theater.....	27
4.2	Forumtheater nach Augusto Boal	28
4.3	Bewegungslehre nach Laban	30
5	Herausforderungen und Risiken	31
6	Fazit	34
7	Literaturverzeichnis.....	38

1 Einleitung

„Wir sind alle fragmentiert. Es gibt kein einheitliches Selbst. Wir bestehen aus vielen Teilen und haben Mühe damit, fortlaufend die Illusion eines zusammenhängenden „Ichs“ zu schaffen.“

(Fernyhough, Charles: 2016; zitiert nach: Brinkwirth 2020, o.S.)

Fernyhough beschreibt ein Phänomen, welches Menschen bereits in der Antike beschäftigte. Es handelt sich um die Erkenntnis, dass Individuen niemals eindeutig definierbar oder sich auf bestimmte Merkmale reduzieren lassen. Die Identität eines Menschen zeichnet sich, ganz im Gegenteil, durch eine innere Vielfalt aus. In der wissenschaftlichen Fachliteratur wird der Begriff der Identitätskonstruktion verwendet, um die permanente Neugestaltung und Entwicklung von Identität zu untermauern. Fragen zur eigenen Identität, zu dem, wer wir sind, warum wir so sind und welche unterschiedlichen Seiten wir in uns tragen, tauchen in der menschlichen Biografie immer wieder auf. Auslöser für diese Verunsicherungen und Zweifel an der eigenen Person sind oftmals Erfahrungen und Situationen, in denen das Individuum Ambivalenzen zwischen den Erwartungen und Zuschreibungen der Gesellschaft und den eigenen Bedürfnissen erfährt. Darüber hinaus treten auch innerhalb der eigenen Bedürfnisse und Erwartungen an die eigene Person Widersprüche auf. Bestimmte Facetten unserer Identität werden als sozialunverträglich erlebt und daher oftmals verdrängt. Ein Individuum muss somit im gleichen Moment seine Identität gegenüber sich selbst und gegenüber anderen bekräftigen. Inwieweit uns die Außenwelt konstruiert und manipuliert und zu welchem Grad wir unsere Persönlichkeit selbst gestalten, scheint somit ein Balanceakt zu sein, in dem sich jedes menschliche Subjekt befindet. Gerade im Hinblick auf eigene alltägliche Erfahrungen, der eigenen Widersprüchlichkeit und daraus folgend einer inneren Zerrissenheit ist die Thematik für mich sehr aktuell und relevant. (vgl. Keupp, Abhe, Gmür, Höfer, Mitscherlich, Kraus und Straus 1999, S. 7 ff.)

Der Körper nimmt in der aktuellen Zeit eine kontroverse Rolle ein, indem er zum einen entscheidendes Medium unserer Selbstnarration und -darstellung ist, wir ihn im Sinne unserer Wünsche und Interessen (zumindest bis zu einem gewissen Grad) gestalten können und körperliche Merkmale als Kriterien der (Nicht-)Zugehörigkeit genutzt und/oder missbraucht werden. Zum anderen ist die moderne Gesellschaft immer weniger auf den menschlichen Körper angewiesen. Die Digitalisierung und Schnelllebigkeit unserer Zeit lässt nur noch wenig Raum, um sich aktiv und bewusst mit unserer leiblich-sinnlichen Wahrnehmung, mit uns selbst in Verortung zur Welt zu beschäftigen. Dabei gerät immer wieder die Vorstellung einer Trennung von Geist und Körper in den

Vordergrund. In meiner Recherche bezüglich dieser Thematik lässt sich besonders die Theorie Merleau-Pontys hervorheben, der den Leib als Voraussetzung unseres Verhältnisses zu uns und zur Welt sieht. Erst durch ihn werden wir zum Leben und somit auch zum Denken befähigt. Wenn dem so ist, was mir überaus einleuchtend erscheint, so frage ich mich: Wann und wo wird Individuen zugestanden, sich aktiv mit sich selbst auseinanderzusetzen. Denn in der Welt, wie ich sie erlebe, erhalten kognitive Fähigkeiten auf Verstandesebene eine übergeordnete Rolle und sinnlich-leibliche Erfahrungen, Lernzugänge und Fertigkeiten werden als sekundär betrachtet.

In meiner Ausbildung zur Theaterpädagogin habe ich die Möglichkeit erhalten ein Lernfeld zu betreten, in dem ich mich selbst, als Individuum erfahren und wahrnehmen kann. Indem ich über spielerische, ganzheitliche Methoden und Übungen neue Perspektiven auf mein vielschichtiges Identitätskonstrukt und dessen Verortung in der Welt entdecken darf. Dabei sehe ich insbesondere in dem sinnlich-leiblichen Zugang theaterpädagogischer Angebote eine persönliche Bereicherung und ein großes Potential, welches ich in dieser Arbeit näher beleuchten möchte. Während der Konzeption meiner Arbeit sind mir folgende Fragen begegnet, die meinen Arbeitsprozess mitgestaltet haben: Wie entsteht das Gefühl innerer Zerrissenheit und Ambivalenz? Was ist die Besonderheit theaterpädagogischer Prozesse innerhalb unseres Bildungssystems? Wie können wir den Dualismus zwischen Körper und Geist beziehungsweise Leib und Seele überwinden? Welche Vorbilder gibt es in der Theaterszene, die den Körper ganzheitlich und in seiner Individualität begreifen und diese Individualität jedes Spielenden in der Probe oder Inszenierung nutzen? Welche sinnlich-leiblichen Methoden der Theaterpädagogik können als beispielhaft für mögliche Transfereffekte bezüglich der Identitätskonstruktion stehen? Wo liegen die Chancen, aber auch die Grenzen der Theaterpädagogik bezüglich der Identitätsthematik?

In dieser Arbeit möchte ich die Bedeutsamkeit theaterpädagogischer Prozesse für die Auseinandersetzung mit der Identitätskonstruktion anhand ihres besonderen sinnlich-leiblichen Zugangs erforschen. Dazu wird sich der Gesamtthematik zunächst durch eine theoretische Einbettung angenähert. Darauffolgend werden verschiedene Formen und Arbeitsweisen im Theater dargestellt, welche als Inspirationsquelle und Orientierung für theaterpädagogische Prozesse genutzt werden können. Bevor am Ende der Arbeit ein Fazit gezogen wird, wird in Kapitel vier dargelegt, wie konkrete sinnlich-leibliche Umsetzungsweisen der Theaterpädagogik in Bezug auf die eigenen Selbst- und Welterfahrungen aussehen können und an welchen Stellen sich Herausforderungen und Risiken auftun.

2 Theoretische Annäherung

Um die Bedeutsamkeit eines sinnlich-leiblichen Zugangs der Theaterpädagogik für die Auseinandersetzung mit der eigenen Identitätskonstruktion theoretisch zu untermauern, wird im Folgenden zunächst die gewählte Thematik in den wissenschaftlichen Diskurs eingebettet. Dafür wird zunächst die Identität von verschiedenen Theorien auf unterschiedliche Faktoren und Prozesse zurückgeführt. Um die Vielfalt und die damit zusammenhängende Unbestimmtheit des Ausdrucks der Identität in dieser Arbeit einzugrenzen, wird unter anderem ein besonderer Fokus auf die sozialwissenschaftliche Theorie gelegt. Daraufhin werden Bildungsprozesse in der Theaterpädagogik, ihr besonderer Bezug zur kulturellen und ästhetischen Bildung sowie die Legitimation(-problematik) theaterpädagogischer Prozesse im aktuellen gesellschaftlichen Diskurs, näher beleuchtet. Im Anschluss daran wird das für diese Arbeit wichtige Thema des Körpers in den Blick genommen. Dabei wird sowohl die dualistische Sichtweise, eine Trennung zwischen Körper und Geist, in Frage gestellt als auch eine besondere, sinnlich-leibliche Erfahrendimension dargestellt, das leiblich-affektive Betroffensein.

2.1 Identität

Die Entstehung der Identität führt Petzold (2012) auf die Fähigkeit des Menschen zurück, sich durch eine distanzierte Perspektive auf die eigene Person, seiner selbst bewusst zu werden. Diese Fähigkeit entwickelte sich bereits vor Millionen von Jahren. Eine Basis für die bewusste Wahrnehmung der eigenen Identität bilde, nach Petzold, die soziale Umwelt. (vgl. ebd., S. 428 ff.)

Der Duden definiert den Begriff der Identität als: „Echtheit einer Person oder Sache; völlige Übereinstimmung mit dem, was sie ist oder als was sie bezeichnet wird“ und „als »Selbst« erlebte innere Einheit der Person“ (Duden online o.D., Identität). Demzufolge bildet erst die Summe aller Eigenschaften die einzigartige und unverwechselbare Identität eines Menschen. Der Begriff der Identität ist ein von vielen Wissenschaftler*innen geprägter, oft diskutierter und in verschiedensten Zusammenhängen auftretender Ausdruck. Identität kann sich auf Merkmale eines einzelnen Menschen, einer Gruppe, oder Nation, aber auch auf viele weitere Bereiche wie Sexualität, Religion und Sprache beziehen. Sie umfasst die personale Ebene, wie zum Beispiel das Empfinden, als Person einzigartig und originell zu sein, und die soziale Ebene, in der es vor allem um das Erlangen von Akzeptanz und Anerkennung durch die Mitmenschen geht. (vgl. Keupp et al. 1999, S. 64 ff.)

Der Vorstellung einer dauerhaften und stabilen Identität, die sich mit dem Abschluss einer bestimmten Lebensphase entwickelt, soll hier die Auffassung einer

prozesshaften und lebenslangen Identitätsarbeit entgegengesetzt werden. Keupp et al. (1999) bezeichnen Identität als eine niemals endende Passungsarbeit zwischen Erfahrungen in der internen und externen Welt. Das Wahrnehmen daraus resultierender Spannungsverhältnisse wirkt sich als treibende Kraft auf die permanente Identitätskonstruktion aus. Das Individuum verfolgt dabei das Ziel, eine für das Individuum situativ stimmige Balance herzustellen. Demnach sind weder die Identitätsanteile, die die Person selbst gestaltet, noch die Facetten, die ihr durch Erwartungen und Anforderungen des sozialen Umfeldes zugeschrieben werden, statisch. Sowohl die inneren Anteile als auch die äußere Erfahrungswelt eines Individuums sind somit grundsätzlich dynamisch und zeichnen sich gerade dadurch aus, dass sie in ihrer Komplexität auch viele Widersprüche mit sich bringen. (vgl. ebd., S. 7 ff.)

Gerade in der heutigen Gesellschaft, im Zeitalter von Individualisierung, Pluralisierung und Globalisierung, entstehen zusätzliche Erschwernisse und Herausforderungen für eine erfolgreiche Identitätsbildung und -entwicklung, so Keupp et al. (1999). Die ständigen und zum Teil rasanten Veränderungen in der Gesellschaft und die Zunahme an Entscheidungsmöglichkeiten bieten viele Chancen, sich ganz individuell nach eigenen Bedürfnissen, Wünschen und Stärken zu entwickeln und zu verwirklichen. Darüber hinaus bekommt der Mensch durch die sogenannte *Medialisierung*, die das zunehmende Durchdringen von Medien wie *Instagram* oder *Facebook* in allen gesellschaftlichen Bereichen beschreibt, die Gelegenheit, sich ständig neu zu inszenieren und in unterschiedlicher Weise darzustellen. Waren die Lebenswege in der Vergangenheit oftmals von der Gesellschaft vorgegeben, hat das Individuum deutlich an Autonomie dazugewonnen. Gleichzeitig bedeutet diese neue Freiheit jedoch auch, dass sich das Individuum eigenständig orientieren und organisieren muss, um letztendlich seine ganz individuelle Position in der Gesellschaft zu finden. Die neu gewonnenen Freiheiten können daher auch als Stabilitätsverlust wahrgenommen werden und in Unsicherheit und Selbstzweifel umschlagen. (vgl. ebd., S. 7 ff.)

In der Soziologie wird im Zusammenhang mit Identität vermehrt die sogenannte Rollentheorie aufgeführt. Diese wird hier nur am Rande aufgegriffen, da die vielfältige Auslegung verschiedener Theoretiker die Kapazität dieser Arbeit überschreiten würde. Kernaussage der Rollentheorie ist, dass jede Person mehrere und zum Teil sehr unterschiedliche Rollen in der Interaktion mit seiner Umwelt einnimmt. Rolleneigenschaften können von der Außenwelt erlernt, zugeschrieben, erwartet, übernommen oder selbst gestaltet werden. Der kanadische Soziologe Erving Goffman (1959) beschreibt, dass jeder Rollendarstellende danach strebt, kontrollieren zu können, welchen Eindruck er auf sein Gegenüber macht. In seiner Selbstdarstellung sei es dem Individuum wichtig, mögliche Erwartungen vonseiten der Gesellschaft beziehungsweise

seines Gegenübers, zu erfüllen, um einen möglichst idealisierten Eindruck zu erwecken, so Goffman. (vgl. ebd., 17 ff.)

Der Psychologe Petzold (2012) ergänzt diese These mit seiner Annahme, dass die zu spielenden Rollenmodelle Ergebnisse der Sozialisation seien, deren Darstellung sich jedoch durch einen individuellen Grad an Selbstbestimmung und die Verinnerlichung äußerer Zwänge auszeichne. Auch wenn die Rollenmodelle nach seiner Theorie unter einem starken Einfluss der Gesellschaft entstehen, räumt Petzold dem Individuum die Fähigkeit ein, die einzelnen Rollen mitzugestalten. Da das Individuum je nach Lebenskontext und sozialer Position unterschiedliche und widersprüchliche Rollen verkörpert, befindet es sich in einer fortlaufenden Rollenaushandlung. Im wissenschaftlichen Diskurs wird dies auch als Rollenambiguität bezeichnet. Neben dem Streben nach Anerkennung, Aufmerksamkeit und positiver Bewertung durch andere, sehnt es sich gleichzeitig nach Selbstverwirklichung und Mitgestaltung. Oftmals sind Krisen und Unsicherheiten in der Identitätsentwicklung Folgen dieser inneren Zerrissenheit. (vgl. ebd., S. 428 ff.)

Auch Schulz von Thun (1998) grenzt sich von der Annahme eines eindeutigen und klar umrissenen Persönlichkeitskernes ab. In seinem Modell vom *inneren Team*, welches im weiteren Verlauf der Arbeit (siehe Kapitel 2.1.1) näher beleuchtet wird, bezieht er sich auf die innere Vielfalt, welche er als „innere Pluralität“ (ebd., S. 21) benennt, als eine „menschliche Regel“ (ebd., S. 21). Die verschiedenen *Mitglieder* des Teams führen durch ihre gute oder auch problematische Zusammenarbeit zu einer inneren Gruppendynamik. Diese Mitspieler*innen sind zum Teil für die Außenwelt gut sichtbare Facetten einer Person. Es gibt aber auch eher unscheinbare oder unterdrückte und verdrängte Mitspieler*innen, die vor allem im Unbewussten des Individuums wirken. (vgl. ebd., S 21 ff.)

2.1.1 Identitätskonstruktion

Der Begriff der *Konstruktion* wird von dem lateinischen Wort: „constructio“ abgeleitet. Synonym dazu werden Wörter wie „Gestaltung“, „Vorstellung“ und „Zusammenschichtung“ verwendet (vgl. Duden online o.D., Konstruktion). Durch die hier verwendete Bezeichnung der *Identitätskonstruktion* soll verdeutlicht werden, dass Identität sich immer aus verschiedenen Teilidentitäten zusammensetzt, die in einer ständigen Neuordnung zusammenwirken. Diese Teilidentitäten stellen bestimmte Bestandteile eines Subjektes dar, die sich in unterschiedlichen Ausführungen einzelner Rollen entwickelt haben. (vgl. Keupp et al. 1999, S. 100 ff.)

Zum anderen bevorzugen wir den «Konstruktionsbegriff», weil er deutlich macht, daß [sic] das, was im Akt der Selbstreflexion entsteht (beispielsweise eine Vorstellung

einer bestimmten Teilidentität), sich mit dem selbstreflexiven Akt bereits wieder zu verändern beginnt, man sich also in und mit seiner Selbsterzählung ständig «neu konstruiert». (Keupp et al. 1999, S. 189)

Indem das Individuum sich ständig selbst erzählt und darstellt, verleiht es sich eine persönliche Geschichte und einen persönlichen Sinn. „In ihrer Selbstkonstruktion nehmen die Subjekte Bezug auf soziale, lebensweltliche spezifizierte Anforderungen und auf eigene, individuelle Selbstverwirklichungsentwürfe“ (Keupp et al. 1999, S. 215 f.). Bei der Gestaltung seiner Selbsterzählung wählt das Individuum demnach bewusst und vorausschauend die Art und Weise seiner eigenen Darstellung. Diese Form der Selbstpräsentation zeigt sich nicht nur in den verbalen Äußerungen, sondern vor allem auch in den nonverbalen Signalen, wie der Mimik und Gestik. Indem das Subjekt ständig über sich selbst und die eigene Geschichte erzählt, konstruiert es seine persönliche Wahrheit, die je nach Kontext variieren kann. (vgl. ebd., S. 208 ff.)

Petzold und Mathias (1982) beschreiben die Identität als ein Selbstbild, welches sich aus der Identifikation, der Identifizierung und dem Zusammenwirken der beiden Komponenten zusammensetzt. Die Identifikation steht für die Fähigkeit des Subjekts, sich selbst zu sehen. Die Identifizierung beschreibt, dass das Subjekt von anderen gesehen wird. Bei der Zusammenwirkung dieser Komponenten kann das Subjekt sehen, wie andere es sehen. „Auch wenn die Identitätsentwicklung ein im Subjekt stattfindender Prozeß [sic] ist, so basiert dieser stets auf dem vor allem von den Interaktionisten zu Recht herausgehobenen Aushandlungsprozeß [sic] des Subjekts mit seiner gesellschaftlichen Umwelt“ (Keupp et al. 1999, S. 191). Somit spielt das Wahrnehmen, wie andere Menschen die eigene Person einschätzen, eine entscheidende Rolle in der eigenen Identitätsentwicklung. Die Fremdwahrnehmung, die als Erwartungen und Zuschreibungen des Gegenübers beziehungsweise der Gesellschaft an das Individuum empfunden und antizipiert werden, wirkt sich demnach gemeinsam mit der Selbstwahrnehmung auf das sich ständig verändernde Identitätskonstrukt aus. Wie stark der Einfluss dieser beiden Elemente letztendlich ist, hängt jedoch immer von der jeweiligen Lebensphase, der individuellen Lebensbiografie und dem Selbstkonzept ab. Manche Menschen lassen ihr Selbstbild demnach deutlich stärker durch das empfundene Fremdbild formen als andere. (vgl. Petzold & Mathias 1982, S. 168 ff.)

Identitätsentwicklung zeichnet sich folglich durch ein permanentes Spannungsverhältnis aus. Dem ständigen Wandel sozialer Zuschreibungen, Erwartungen und individueller Strebungen, steht der Wunsch nach Beständigkeit gegenüber, die ein Wiedererkennen und Identifizieren ermöglichen soll. Ein Individuum muss im gleichen Moment seine Identität gegenüber sich selbst und gegenüber anderen bekräftigen. (vgl. Petzold & Mathias 1982, S. 177 ff.)

2.1.2 Die innere Pluralität

Die ständige Konstruktionsarbeit und die fortlaufende Suche nach einem Gleichgewicht innerhalb der eigenen Identität schließen bereits eine eindeutige und widerspruchsfreie Existenz aus. Für den Psychologen Schulz von Thun (1998) besteht Identität aus mehreren Teilen und Aspekten der Persönlichkeitsanteile, welche er in seinem Modell des „inneren Teams“ verbildlicht. Dieses „innere Team“ besteht aus verschiedenen Mitgliedern und bildet ein Ensemble auf unserer „menschliche[n] Seelenbühne“ (S.39). Die innere „Seelenbühne“ steht symbolisch für eine unterschiedliche Aufstellung der einzelnen Teammitglieder. Auf der Vorderbühne agieren die Mitglieder, dessen Persönlichkeitsanteilen für die Außenwelt sichtbar sein dürfen. Andere Identitätsanteile werden hingegen auf der Hinterbühne verborgen oder sogar in den Untergrund verdrängt. Die Entwicklung und Organisation des Teams sind die Aufgabe des Regisseurs/der Regisseur*in, welche*n Schulz von Thun als *Ich* bezeichnet. Insgesamt spricht der Kommunikationspsychologe von einer „innere[n] Pluralität“ (S.45), die aus dem Zusammenwirken der verschiedenen Mitspieler*innen auf unserer Seelenbühne entsteht und eine innere Gruppendynamik auslöst. Das Team beinhaltet sehr präzente Spieler*innen. Dabei handelt es sich zum einen um „die Stammspieler*innen“, die ständig auf der vorderen Bühne platziert sind und zum anderen um „die Hauptdarsteller*innen“, die in bestimmten Situationen mit einer starken Prävalenz auftreten. Diese beiden Arten von Mitgliedern stellen Facetten der Identität dar, die für die Außenwelt sichtbar werden und dessen Stimmen für das Gegenüber wahrnehmbar sind. Für das *Ich* sind allerdings auch die Stimmen, der eher unscheinbaren und verborgenen Akteur*innen, gut hörbar. Oftmals sind diese, neben der Beteiligung am inneren Selbstgespräch, Auslöser für Emotionen und Gedankengänge. Letztendlich sind sie jedoch nicht die Facetten, die die Regisseur*innen für erfolgsversprechend oder repräsentabel im Umgang mit der sozialen Umwelt halten. Teilweise werden diese inneren Stimmen und Regungen vom Individuum akzeptiert. Einige dieser Identitätsanteile sind jedoch auch dermaßen verhasst, dass sie unterdrückt und verdrängt werden. Die Kontrolle über die inneren Mitspieler*innen zu behalten und zu entscheiden, wer auf der Vorderbühne agieren darf, ist Aufgabe des Regisseurs/der Regisseur*in. Indem bestimmten Mitgliedern den Vorrang gewährt wird, um sich in der Interaktion mit anderen Menschen ein individuelles und sozialverträgliches Profil zu erarbeiten, werden andere Mitglieder unterdrückt, die jedoch ebenso einen Teil der Identität ausmachen. Es entsteht eine innere Spannung zwischen dem Drang nach sozialer Anerkennung und Selbstbehauptung und der Entfaltung der inneren Vielfalt, ohne sich auf „seine Vorzeigehälfte, auf seine gut angepaßte [*sic*] Vordermannschaft reduzieren“ (ebd., S. 230) zu lassen. (vgl. ebd., S. 28 ff.)

Schulz von Thun (1998) verweist in seiner Literatur auf eine Formulierung von Anne Frank, welche aufgrund ihres jüdischen Glaubens im zweiten Weltkrieg verfolgt wurde. Sie beschreibt ihre eigene Person in einem Brief an eine imaginäre Freundin als ein „Bündelchen Widerspruch“ (Frank 1992, S. 311). In der extremen Notsituation, in der sie sich gemeinsam mit ihrer Familie befindet, verbirgt sie ihre schwachen und schwermütigen Facetten und wirkt nach Außen fröhlich und ausgelassen. Sie befürchtet, nicht länger mit der bedrohlichen und verzweifelten Situation umgehen zu können, sollte sie ihre eigentlich authentischeren Seiten *herauslassen*. Die Verdrängung bestimmter innerer Mitglieder kann somit auch zu einem Schutz- und Abwehrmechanismus in Extremsituationen werden. (vgl. ebd., 192 ff.)

Die innere Pluralität stellt Schulz von Thun (1998) als eine „menschliche Regel“ (S.21) dar. Gleichzeitig betont er jedoch auch, dass ein dauerhaftes Verdrängen beziehungsweise Verleugnen bestimmter Persönlichkeitsanteile negative Auswirkungen auf die Identitätsentwicklung haben kann. Nach Schulz von Thun ist es bedeutsam, sich als Regisseur*in mit allen Mitgliedern des Teams auszutauschen, um ihnen in jeder Situation von Neuem einen angemessenen Platz zuweisen zu können. Abhängig vom Kontext der Situation, dem Gegenüber und der Thematik ist die Aufstellung der Mitspieler*innen ständig variierbar. Unser Selbstbild ist davon geprägt, dass sich die einzelnen Teammitglieder in einem ständigen Disput miteinander befinden. Dabei stehen wohlgefollene, stolze und anerkennende Teammitglieder, den eher negativen und zweifelnden gegenüber. (vgl. ebd., S. 215 ff.)

Was also das Gegenüber und die Mitmenschen von einem Individuum wahrnehmen, ist eine Fassade dessen, was die Person von sich preisgibt. Diese Fassade ist situations- und kontextgebunden und konstruiert sich jeweils aus der geforderten Rollenerwartung, -übernahme und -ausgestaltung. Darüber hinaus ist auch jede Annahme über die Identität eines anderen zu einem gewissen Teil ein Konstrukt aus seinem persönlichen Selbst- und Fremdbild. „Das was man mit eigenen Augen gesehen hat, ist zu einem guten Teil ein eigenes Machwerk“ (Schulz von Thun 1998, S. 327). Die Pluralität, aus der sich die Identität zusammensetzt, steht in einem engen Zusammenhang zur heutigen pluralen Gesellschaft. Wie bereits im Kapitel 2.1 näher erläutert, bietet unsere heutige, individualisierte Gesellschaft, mit unbestimmten und vielfältigen Wahl- und Entscheidungsfreiheiten, sowohl Chancen als auch Herausforderungen und Risiken für die Identitätsarbeit. (vgl. Keupp et al. 1999, S. 71 ff.)

Nachdem die komplexe Thematik der Identität näher beleuchtet wurde, wird im folgenden Kapitel die bildende Wirkung und insbesondere die identitäts- und persönlichkeitsbildende Dimension theaterpädagogischer Prozesse diskutiert.

2.2 Bildungsprozesse in der Theaterpädagogik

Die bildende Wirkung von Theater wurde bereits von antiken Autoren¹ und ihren Nachfolgern im Mittelalter thematisiert. Zunächst spielte insbesondere der bildende Effekt auf die Zuschauenden eine Rolle, bis schließlich auch die Spielenden selbst in den Fokus der Betrachtung gerieten. Seit jeher wird nach der Zweckmäßigkeit von Theater, die über den reinen künstlerischen Schauwert hinausgeht, gefragt. Beispielsweise in der Aufklärungszeit verfolgte das Bürgerliche Theater vor allem die Aufgabe der Erziehung zu Moral und Sittlichkeit. Auch in unserer heutigen Gesellschaft besteht der Anspruch, dass Theater und theaterpädagogische Angebote Bildungsprozesse evozieren und Bildungsziele erreichen. (vgl. Domkowsky 2011, S. 9 ff.)

Bildung im Sinne Wilhelm von Humboldt ist ein lebenslanger Prozess der Selbstbildung, indem das Individuum in einer permanenten Wechselwirkung mit seiner Umwelt steht. Dabei eignet sich das Individuum selbsttätig die Welt an, gestaltet diese und zugleich sich selbst. Schlüsselbegriffe der Bildung sind Emanzipation, kritische Reflexion und Mündigkeit. (vgl. Tenroth 2013, o.S.)

Der Bundesverband Theaterpädagogik e.V. (2022) beschreibt Theaterpädagogik als „eine künstlerisch-ästhetische Praxis, in deren Fokus das Individuum, seine Ideen und seine Ausdrucksmöglichkeiten stehen. Im Kontext der Gruppe entsteht daraus Theater. Dieser Prozess kultureller Bildung fördert künstlerische, personale und soziale Kompetenzen“ (ebd., o.S.). Der besondere Fokus der Theaterpädagogik liegt vor allem auf selbstbestimmten Bildungsprozessen, die innerhalb ihrer Angebote ermöglicht und angeregt werden. Der Mensch kommt mit seinen eigenen Themen, eigenen Fragen und erhält die Möglichkeit sich mit ihnen selbstständig auseinanderzusetzen sowie mögliche Positionen oder Antworten zu entwickeln und zu verhandeln. Insbesondere in diesem Verständnis und ohne die Argumentationslinie einer sinnvollen, kompetenzorientierten Disziplin, ist Theaterpädagogik als ein entscheidendes Element in unserem aktuellen Bildungssystem zu verorten. Nichtsdestotrotz gerät die Theaterpädagogik in dem aktuellen gesellschaftlichen Kontext immer wieder in die Position sich über bestimmte Kompetenzkriterien zu legitimieren, um Akzeptanz und Gestaltungsraum zu erhalten. Dem individuellen Bildungsbedürfnis, welches durch Selbstbestimmung und -ermächtigung geprägt ist, steht der gesellschaftliche Bildungsbedarf gegenüber, der ökonomischen Wachstum verfolgt und dementsprechend auf die Verwertbarkeit menschlicher Ressourcen abzielt. (vgl. Ermert 2009, o.S.; Lammers 2008, S. 1 ff.)

Im Folgenden soll die Bedeutung der kulturellen und ästhetischen Bildung im Rahmen der Theaterpädagogik erläutert, sowie auf die identitäts- und

¹ An dieser Stelle wird ausschließlich die männliche Form genutzt, da Literatur zu diesem Thema von Frauen zur Zeit der Antike und des Mittelalters unbekannt beziehungsweise nicht veröffentlicht ist.

persönlichkeitsbildende Wirkung, welche für diese Arbeit besonders relevant ist, eingegangen werden. Außerdem wird die Legitimationsproblematik theaterpädagogischer Angebote in unserer Gesellschaft näher beleuchtet.

2.2.1 Kulturelle - und Ästhetische Bildung

Kulturelle Bildung zielt auf die Teilhabe an künstlerisch-kulturellen Prozessen im Speziellen und wiederum deren Auswirkung auf die gesellschaftliche Teilhabe im Allgemeinen ab. Dabei bezeichnet sie den Prozess der Auseinandersetzung mit sich selbst, der Umwelt und Gesellschaft im und über das Medium der Künste. (vgl. Ermert 2009, o.S.)

Ästhetische Bildung beschreibt die subjektive Wahrnehmung und das Erleben des Individuums sowie die Be- und Verarbeitung dieser, um sich schließlich über einen (künstlerischen) Ausdruck artikulieren zu können. Ästhetik lässt sich von dem griechischen Wort *aisthesis* ableiten und sinngemäß mit Begriffen der sinnlichen Wahrnehmung, Empfindung und Erkenntnis beschreiben. Die Sinne sind somit Ausgangslage jeder ästhetischen Erfahrung. Ästhetische Bildung lässt sich nicht allein auf Kunst als Form oder Disziplin beziehen, sondern auf alles, das einer ästhetischen Betrachtungsweise unterliegt. Hentschel (2011) konkretisiert Ästhetische Bildung in theaterpädagogischen Prozessen, indem sie sie insbesondere in der Auseinandersetzung des Individuums mit sich selbst im Medium der Kunst des Theaters verortet. In der Auseinandersetzung mit theatralen Produktions- und Rezeptionsweisen werden zum einen ästhetische Erfahrungen ermöglicht und zum anderen wird die Kunstform des Theaters als eigenständiger Grund des Erlebens und Erfahrens in den Blick genommen. Letzteres wird jedoch in didaktischen Überlegungen oftmals vernachlässigt. (vgl. ebd., S.1)

Die Theaterpädagogik eröffnet über das Medium des Theaters Bildungsmöglichkeiten, in denen das Subjekt im rezeptiven sowie produktiven Umgang ästhetische Erfahrungen erleben und sich ästhetisch bilden kann. Eine genaue Definition und die Herausstellung eines Kerns ästhetischer Erfahrung erscheint aufgrund ihres offenen und vor allem subjektiven Charakters nicht möglich und wird daher nicht als erstrebenswert angesehen. Im Folgenden wird allenfalls eine Annäherung an Besonderheiten ästhetischer Erfahrungen angestrebt, welche sich als wichtig bezüglich der Thematik der Abschlussarbeit erweisen. (vgl. Reinwand-Weiss 2012/2013, o.S.)

Der Mensch steht in einer permanenten, wechselseitigen Beziehung mit der physischen und sozialen Umwelt, indem er einerseits durch die Umwelt beeinflusst wird und gleichzeitig auf diese einwirkt. Dieses wechselseitige Verhältnis wird jedoch nur in speziellen und intensiv erlebten Augenblicken bewusst wahrgenommen. Eine erhöhte,

ungeteilte Aufmerksamkeit, welche durch Überraschung und Erstaunen ausgelöst werden kann, befähigt das Individuum, sich seiner eigenen Person und gleichzeitig dem Prozess des Wahrnehmens bewusst zu werden. Diese Momente lassen sich als ästhetische Erfahrung bezeichnen, die nach John Dewey eine bildende Wirkung in sich tragen. Reflexion, Rückbezug und Erinnerung sowie eine Proreflexion und Vorwegnahme sind kennzeichnende Merkmale dieser. Obwohl jede Art des Wahrnehmens die Leiblichkeit voraussetzt, stellt in der ästhetischen Wahrnehmung „die Präsenz des Leibes [...] eine zentrale und bewusste Erfahrungsdimension dar“ (Brandstätter 2013/2012, o.S.). Das sinnlich-leibliche Erleben und die Leibgebundenheit sind an dieser Stelle insbesondere auf ein bewusstes Involviertsein des Subjekts zu beziehen. Das Auslösen einer überraschenden und unerwarteten Erfahrung durch beispielsweise eine Bewegung oder einen Geruch, ist nur mit einem Moment zu erklären, in dem das Individuum an seine eigene Lebenswelt anknüpfen kann beziehungsweise in dem die Erfahrung eine persönliche Relevanz für das Subjekt besitzt. (vgl. Mecheril 2012, o.S.)

Ästhetische Erfahrung lässt sich nicht auf bestimmte künstlerische Mittel reduzieren. Es ist vielmehr der Prozess, in dem eine Auseinandersetzung mit sich selbst sowie mit sich selbst in Beziehung zur Welt stattfindet. Das Individuum lernt die eigenen Identitätsanteile näher kennen und wird sich gleichzeitig der eigenen Uneindeutigkeit und inneren Pluralität immer bewusster. In diesem Verständnis von Bildung erlangt der Mensch demnach eine Erfahrung der Unbestimmtheit und Unvollkommenheit seiner selbst sowie seiner Wahrnehmung der Welt. Bei der ästhetischen Bildung geht es somit „darum, einen ästhetischen Rahmen zu schaffen, in dem Lernende mit Hilfe des Gestaltens (qua) symbolischer Formen Positionen und sich selbst in dieser Ordnung nicht nur kennenlernen, sondern auch ausprobieren, anprobieren, verändern und verwerfen“ (Mecheril 2012, o.S.). Ästhetische Praxis ist somit Selbstbezug und Selbstzweck. Im Theater meint ästhetische Praxis jegliche Aktivitäten im künstlerischen Prozess des Gestaltens und Schaffens: Forschen, Untersuchen, Proben, Gestalten, Inszenieren und letztlich Präsentieren. Nach Hentschel (2010) gehen diese Prozesse mit einem Ausbalancieren verschiedener Identitätsanteile einher, da sich die Teilnehmenden zum einen zwischen Spieler*in und Figur, in der Position der Produzent*innen, Produkte und Material und dementsprechend sowohl als Objekt als auch als Subjekt des Prozesses erleben. Dabei entsteht eine Differenz Erfahrung, ein Erleben von Ambiguität, welche sich in der Auseinandersetzung mit der eigenen Identitätskonstruktion (siehe Kapitel 2.1.1 & 2.1.2) widerspiegelt und dementsprechend zu einer Sensibilisierung und Bewusstwerdung dieser Prozesse beitragen kann. Die entstehenden Möglichkeits- und Teilhaberäume eröffnen vielfältige Lern- und Bildungsmöglichkeiten, dienen aber im Sinne der ästhetischen Praxis nicht dem zweckmäßigen Erreichen bestimmter Wirkungen.

Dementsprechend ist die Etablierung eines bewertungsarmen Raums elementar, der die Teilnehmenden zu einem freien Spiel und Ausprobieren ermutigt. (vgl. ebd., S. 162 ff.; Mecheril 2012, o.S.)

Theaterpädagogik vereint die künstlerische mit der pädagogischen Perspektive. Dabei bringt die Kombination sowohl gegensätzliche und konfliktreiche Anliegen mit sich als auch Potential diverse Kompetenzen der Wahrnehmung und des Ausdrucks zu entwickeln. Über den ästhetischen Moment werden einerseits Bildungsmöglichkeiten im Zusammenhang mit ästhetischem Vergnügen und Spiellust generiert und andererseits die Lebens- und Bühnenwelt miteinander verbunden. Die individuelle Annäherung an Thematiken, mit Unterstützung des Ensembles orientiert sich demnach ganz an den beteiligten Menschen, die den Prozess durch ihre individuellen Verhaltensweisen, Haltungen, Interessen und Widerstände formen und gestalten. (vgl. Göhmann 2004, S. 125)

2.2.2 Theaterpädagogik als identitäts- und persönlichkeitsbildend

Anzustrebende und zu vermittelnde (Schlüssel)Kompetenzen (vor allem im pädagogischen Kontext) der Theaterpädagogik reichen von Team-, Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit über Konfliktmanagement und Reflexionskompetenz bis hin zu Selbstständigkeit und Kreativität. In der Legitimation theaterpädagogischer Arbeit wird zunehmend ihr identitäts- und persönlichkeitsbildendes Potenzial in den Mittelpunkt gestellt. (vgl. Domkowsky 2011, S. 10 ff.; 526 f.)

Betrachtet man die Theaterpädagogische Arbeit als einen möglichen Einflussfaktor auf die Identitätsentwicklung, so ist zu beachten, dass dies nur ein Aspekt unter vielen weiteren Einflussgrößen sein kann, die miteinander in Wechselwirkung stehen. Dementsprechend kann nicht von einem eindeutigen Wirkzusammenhang zwischen theaterpädagogischen Erlebnissen und einem Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung oder einer bewussteren Auseinandersetzung mit der eigenen Identitätskonstruktion ausgegangen werden, sondern lediglich von Transfereffekten. Trotzdem soll nachfolgend eine Studie von Domkowsky (2011) beispielhaft dargestellt werden, welche die Bedeutsamkeit von Theaterspielen auf die Persönlichkeitsmerkmale Jugendlicher untersuchte. In dieser konnten positive Transfereffekte auf die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen festgestellt werden, indem er auf nachhaltige Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten verweist, die laut Domkowsky insbesondere auf eine mehrdimensionale Erfahrungsdimension der theaterpädagogischen Angebote zurückzuführen sind. Gleichzeitig wird jedoch darauf hingewiesen, dass die Teilnehmenden, die sich zum Mitmachen an dem Projekt entschieden, bereits bestimmte Kompetenzen mitbrachten, die sie in diesem Rahmen weiter entdecken und entwickeln

konnten. Es erscheint also umso notwendiger, auch Menschen für Theater(pädagogik) zu begeistern, die bisher wenig Kontakt zu kulturellen, künstlerischen Kontexten hatten. Die Ermächtigung zur Mitgestaltung und Verantwortungsübernahme, was ebenfalls in Projekten dieser Art gefördert wird, wird als besonders wertvoll für die individuelle Persönlichkeitsentwicklung eines jeden Menschen erachtet. Die Untersuchung Domkowsky zeigt zwar mögliche Effekte auf, einen einzigartigen Wirkmechanismus der Theaterpädagogik auf die Identitäts- und Persönlichkeitsbildung herauszustellen, ist jedoch wie bereits erwähnt ein bisher unmögliches Unterfangen. (vgl. ebd., S. 10 ff.; 526 f.)

Für mich ist eine herausstechende Besonderheit der Theaterpädagogik ebenfalls in der identitäts- und persönlichkeitsbildenden Dimension zu verorten. Diesen Bereich auf besondere Fähigkeiten oder Kompetenzen zu reduzieren, die messbar wären, stellt sich jedoch ebenfalls als schwer oder sogar unmöglich dar. In meiner Auffassung birgt theaterpädagogische Arbeit eine spezifische Form der Auseinandersetzung mit sich selbst und der Beziehung zur und in der Welt, die im vorherigen Unterkapitel (siehe Kapitel 2.2.1), im Kontext der ästhetischen Bildung, genauer beschrieben wurde. Die Aufmerksamkeit, die in pädagogischer Hinsicht vielfach auf dem Erreichen von gesteckten Zielvorstellungen liegt, verschiebt sich hin zu einer *Ermöglichungspädagogik*.

Es geht um die pädagogische Inszenierung von Räumen bzw. „Laboratorien der Phantasie“ (Heiner Müller), in denen die Aufmerksamkeit der Menschen auf das gelenkt wird, was sie mit der Welt unmittelbar verbindet: ihren Körper bzw. den Körper als physisch-geistig-seelische Einheit. Mit Theater als Modell für Pädagogik werden pädagogische Sichtweisen und praktische Verfahren ermöglicht, welche der Unbestimmtheit des Menschen und seiner Suche nach Sinn und sinnvollem Handeln auf besondere Weise gerecht werden können. (Lammers 2008, S.24)

Dass Theaterpädagogik einen Raum schafft, indem es darum geht sich selbst und die eigene Wahrnehmung wahrzunehmen, Differenzenerfahrungen erleben zu können und im künstlerischen wie pädagogischen Rahmen eigene Bildungsprozesse zu durchlaufen, die ich leiblich mitgestalte, ist für mich der Kern des identitäts- und persönlichkeitsbildenden Potentials. Ob es trotz alledem messbare Kriterien zur Legitimation bedarf, bleibt für mich fraglich und wird im Folgenden diskutiert. (vgl. ebd., S. 6 ff.)

2.2.3 Legitimation(-sproblematik) der Theaterpädagogik

In heutigen gesellschaftlichen Kontexten nimmt die Komplexität von Situationen zu, die ein flexibles und kreatives Handeln des Individuums fordern. Bildungsprozesse zielen demnach auf einen Kompetenzerwerb ab, die das Individuum zu einem selbst-organisierten Verhalten verhelfen. Die Frage nach einem Fähigkeitszugewinn durch den Bildungsprozess, steht somit im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses. Die Funktionen von Bildung lassen sich in einer beruflichen Vorbereitung, politischen und gesellschaftlichen

Teilhabemöglichkeiten und einer Persönlichkeitsbildung unterteilen. Letztlich liegt der Hauptfokus unserer Gesellschaft jedoch auf der wirtschaftlichen Verwertbarkeit von Bildungsangeboten, wodurch Bildungsinhalte, die nicht dieser einseitigen Zielsetzung entsprechen eine geringere Wertschätzung, Anerkennung und schließlich auch weniger Unterstützung und Handlungsspielraum erfahren. Hierunter fallen unter anderem die in dieser Arbeit relevante Disziplin der Theaterpädagogik sowie das Schulfach Darstellendes Spiel. (vgl. Domkowsky 2011, S. 12; Tenroth 2013, o.S.)

Dem Herabsetzen bestimmter Bildungselemente durch die starke Produkt- und Leistungsorientierung wird entgegengesetzt, dass das Sammeln von sinnlich-leiblichen Erfahrungen in spezifischen Handlungssituationen, wie sie beispielsweise in theaterpädagogischen Arbeiten zu finden sind, essenziell für jeglichen Kompetenzerwerb ist. Individuelle und praktisch (sinnlich-leiblich) erlebbare Erfahrungen in dem Bereich der kulturellen und ästhetischen Bildung werden in der Praxis oftmals Erfahrungen durch analytische Denkprozesse nachgestellt, die als vielversprechend zur Generierung von „(Schlüssel-)Kompetenzen“ gelten. Letztere werden als ökonomisch verwertbar(er) deklariert und zielen auf eine vielversprechendere Effizienz und eine erfolgreiche Integration in die Gesellschaft ab. (vgl. Domkowsky 2011, S. 12; Winkelmann 2020, o.S.)

Dabei bleibt oftmals unbeachtet, dass auch oder insbesondere im Zuge künstlerisch-kultureller Bildung Kompetenzen ausgebildet werden, die relevant für den Arbeitsmarkt und die Wirtschaftsleistung sind. Es gilt nämlich anzuerkennen (selbst aus der wirtschaftlichen Leistungsperspektive), dass der Mensch mit seiner gesamten Lebensführung zu betrachten ist und eine verkürzte Sicht auf seine aktuelle Produktionsleistung kein aussagekräftiges Bild vermittelt. „Lebensgestaltung bedarf zu gleichen Teilen rational-zweckgerichteter wie auch kreativ-ästhetischer Betrachtungsweisen“ (Göhmann 2004, S. 130). Vereinzelt wird in der Wirtschaftsbranche daher bereits firmenintern mit theaterpädagogischen Angeboten gearbeitet wie beispielsweise im Kontext eines Coachings für Führungspersonal oder als Förderung von Kommunikationsstrategien. (vgl. ebd., S.277; Winkelmann 2020, o.S.).

Indem das Subjekt als Ausgangspunkt betrachtet wird, entspricht der theaterpädagogische Rahmen dem aktuellen Bildungsverständnis. Inhaltliche, thematische und ästhetisch-sinnliche Lernformen werden vereint, wodurch komplexe Themen erfahren, eingeordnet und reflektiert werden können. Dabei spielen die Dimensionen „learning by doing“ und „work in progress“ eine entscheidende Rolle, die im Rahmen rein theoretischen Lernens oftmals untergehen. (vgl. Tenroth 2013, o.S.; Domkowsky 2011, S. 10 ff. & 526 f.)

Diese Argumentations- und Legitimationslinie widerstrebt dem Teil in mir, der in dem Kern theaterpädagogischer Arbeit und ästhetischer Bildung, die selbstbildenden

Prozesse des Individuums sieht und dementsprechend nicht das Ziel einer Instrumentalisierung beziehungsweise Ökonomisierung der künstlerischen-pädagogischen Prozesse verfolgt. Taube (2007) befürchtet eine „Funktionalisierung des Theaterspiels zur bloßen Vorbereitung des Kindes auf ein reibungsloses Funktionieren in der Gesellschaft, bei der ästhetische Aspekte des Theaterspiels in den Hintergrund treten und die konkreten Bildungswirkungen als verifizierbare Kompetenzen betont werden“ (ebd., S. 19). Gilt Theaterpädagogik als Element der Bildung, so erhält sie in dem Zuge eine erzieherische Qualität, die bis zu einer disziplinierenden Qualität gedacht werden kann. Dabei bleibt es spannend zu beobachten, wie sich die Perspektive auf den Bildungsbegriff und die damit verbundenen Erwartungen entwickeln. Derzeit wird der Bildungsbegriff mit anstrengenden, konzentrationsfordernden Prozessen der Selbstbeherrschung konnotiert. Im Gegensatz dazu werden (bildende) Prozesse, die Irritation und Ablenkung hervorrufen, die eine Zerstreuung und etwas Spielerisches innehaben oftmals als „Zeitverschwendung“ degradiert. An dieser Stelle ist anzumerken, dass Kunst und Kultur in den letzten Jahren ein größeres Thema im Bildungskontext einnimmt und eine wachsende gesellschaftliche Anerkennung zu beobachten ist. Dies ist beispielsweise an Bildungsberichten oder Förderprogrammen wie „Kultur macht stark! Bündnisse für Bildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zu bemerken. (vgl. Tenroth 2013, o.S.; Domkowsky 2011, S. 10 ff. & 526 f.; Reinwand-Weiss 2012/2013, o.S.)

In der Bearbeitung dieser Thematik stoße ich auf viele Fragen, die mir weitere Perspektiven eröffnen, die Bedeutsamkeit theaterpädagogischer Prozesse für die Identitätskonstruktion zu erforschen und zu beleuchten: Inwieweit braucht es die beschriebene Legitimationsgrundlage eines sinnvollen Outcomes, damit die Theaterpädagogik einen festen Platz im Bildungssystem erhält? Müssen wir uns mit Versprechen der Kompetenzentwicklung brüsten, um die Relevanz theaterpädagogischer Angebote in und für unsere Gesellschaft zu verdeutlichen? Was kann die Branche der Theaterpädagogik tun, um ernst genommen zu werden und sich gleichzeitig selbst treu zu bleiben?

Im folgenden Kapitel wird sich der Besonderheit des sinnlich-leiblichen Zugangs theaterpädagogischer Prozesse genähert, indem die Rolle des Körpers, die verbreitete Trennung zwischen Körper und Geist und schließlich das leiblich-affektive Betroffensein nach Schmitz näher beleuchtet werden.

2.3 Der Körper

In dieser schnelllebigen Zeit, in der Vieles an Sicherheit, Gewohnheiten und Vertrautem schwindet, scheint der Körper eine immer größere Rolle einzunehmen. Zugleich

entschwindet der Zugang zu ihm immer weiter. Der Körper ist keine unveränderbare Gegebenheit, sondern bietet vielmehr die Möglichkeit individuellen Gestaltungswünschen nachzukommen. Die Begründung der Bedürfnisse oder Interessen einer aktiven Einflussnahme auf den eigenen Körper ist vielfältig und reicht von einem Streben nach Wohlbefinden bis zu einem (zwanghaften) Verfolgen von Schönheitsidealen. Insbesondere durch eine Ästhetisierung (wie Tätowierung, Piercing und ästhetische Chirurgie), eine Disziplinierung des Körpers (z.B. Diäten) oder eine Arbeit am Körper (z.B. Fitness), können unmittelbar äußere Identitätsmerkmale gestaltet werden. Gleichzeitig werden körperliche Merkmale für die Legitimierung und Reproduzierung historisch bedingter wie auch aktueller Machtverhältnisse instrumentalisiert. Dies äußert sich in unterschiedlichen Diskriminierungsformen wie beispielsweise Rassismus, Antisemitismus, Sexismus, Ageismus oder Ableismus. Es wird deutlich, dass der Körper eine bedeutsame Rolle innerhalb der Identitätskonstruktion, sowohl in Bezug zur Selbst- als auch Fremdwahrnehmung, einnimmt. Dabei steht oftmals die soziale Anerkennung oder ein positiver Selbstwert im Fokus. (vgl. Gugutzer 2002, S. 13 ff.)

Obwohl der Körper durch die revolutionäre Bewegung der künstlerischen Avantgarde einen neuen Stellenwert erfuhr, wurde er im Theaterkontext vor allem in der materiellen Funktion und als Übersetzungsinstanz für Sprache betrachtet. Erst seit den 1960er Jahren erfährt die Körperlichkeit spürbar eine steigende Bedeutsamkeit. „Der Körper stellt für sich, in seiner Materialität, mit seiner Geschichte, mit seinem Wissen ein eigenes Mittel dar; er ist sein eigenes Medium und nicht »Funktion von etwas«“ (Toro 2001, S. 56). Nach Toro ist der Körper demnach Grundlage und Gestaltungsort der Sinnggebung. Er trägt Wissen, Erfahrungen und Erlebnisse in sich und ist in seiner Ganzheitlichkeit Vermittler von Bedeutung. Toro unterstreicht die Unverzichtbarkeit des Körpers im Theater, indem er gleichzeitig Medium und Botschaft ist. Sobald Darsteller*innen leiblich anwesend sind, so verweisen sie, unabhängig davon, ob sie eine Figur spielen oder non-acting betreiben, auf ihre eigenen Körper und sind somit notwendigerweise selbstreferenziell. (vgl. ebd., S. 54 ff.)

2.3.1 Körper und Leib

Gugutzer (2002) beschreibt die spärliche Auseinandersetzung der sozialwissenschaftlichen Perspektive mit der Bedeutung von Körper und Leib für die Identitätsforschung. Grund dafür ist unter anderem die bestehende Orientierung an einem dualistischen Menschenbild, eine Unterscheidung von Geist und Körper beziehungsweise Leib und Seele, welches insbesondere René Descartes prägte. Im 17. Jahrhundert nahm Descartes Ansatz grundlegend Einfluss auf das Denken des Menschen und somit das Verhältnis zu sich selbst und der Welt. Die Trennung von Körper und Geist und folglich

die Zuordnung des Körpers zu der Außenwelt beziehungsweise zur Objektwelt, führt zu der Annahme, dass der Körper keinen Einfluss auf die Identität nehmen kann. Personale Identität wird „als eine primär auf Denken, Vernunft und Sprache basierende Leistung des Individuums“ (ebd., S. 15) und somit als eine Leistung des Geistes beschrieben. Dabei wird vernachlässigt, dass körperliche Anteile (wie das dualistische Verständnis sie von geistigen Anteilen unterscheidet) ebenso an der Identitätskonstruktion mitwirken. (vgl. ebd., S. 13 ff.)

In der Philosophischen Anthropologie, im Pragmatismus sowie in der Phänomenologie begründet sich die Überwindung des dualistischen Selbstverständnisses, indem das sinnlich-leibliche Verhältnis als maßgeblich für unsere Weltwahrnehmung betrachtet wird. Die Theorie der Leiblichkeit fordert somit eine Überwindung eines rein instrumentellen Verhältnisses zum eigenen Körper. Vernunft und Ratio können somit nicht getrennt vom Körper gedacht werden. Der Leib wird konstitutiv für das Verhältnis zur Welt und zu sich selbst, als Ort der Wahrnehmung und aktiven Gestaltung. (vgl. Fleig 2022, o.S.)

Helmuth Plessner unterscheidet zwischen Leib-Sein und Körper-Haben, wodurch der Leib in seiner Doppelrolle als Objekt und Medium des menschlichen Individuums beziehungsweise als lebendige körperlich-seelische Einheit verstanden wird. Indem der Mensch sich von sich selbst distanzieren kann und sich selbst beziehungsweise den eigenen Körper aus einer anderen Perspektive betrachten kann, ist es dem Menschen möglich gewissermaßen selbstreflexiv neben sich zu treten, ohne sich zu verlassen. Diese zwei Arten eines Selbst- und Weltbezugs, unterscheiden den Menschen grundlegend von anderen Lebewesen. (vgl. Schreiber 2021, S. 55)

Indem Plessner zwei Modi gegenüberstellt, bleibt seine Theorie jedoch ein Stück weit der dualistischen Sichtweise verhaftet. Demgegenüber beschreibt Merleau-Ponty, dass der Leib Ausdruck und Grundlage der gesamten Existenz ist.

Deshalb lässt sich auch nicht sagen, unser Leib ist *im* Raum oder ist *in* der Zeit. Er ist es, der für uns überhaupt den Raum und die Zeit erfahrbar macht [...] Ich kann nicht aufhören zur Welt situiert zu sein. (Springstübe 2013, S. 29)

Der Leib gibt unserem Leben eine Form der Allgemeinheit und stellt uns gleichzeitig diverse individuelle Handlungsvoraussetzungen und -möglichkeiten zur Verfügung. Merleau-Ponty stellt die Mehr- und Doppeldeutigkeit der Erfahrung des eigenen Leibs heraus, indem Anteile und Funktionen des Leibes wie beispielsweise „Hören“ oder „Geschlechtlichkeit“ nicht kausal miteinander verknüpft oder in Beziehung zur Welt gestellt werden können. Wir können Bewusstsein nicht getrennt vom Verhalten oder sogar Leib denken, denn er ist eine Einheit und gar die Voraussetzung für jenes. Somit ist der Leib geprägt von einer Uneindeutigkeit, er kann nicht vollkommen ergründet und begriffen

werden. Diese Mehrdeutigkeit gilt es laut Merlau-Ponty anzuerkennen. Nur durch das Erleben des eigenen Leibes oder eines anderen kann der Mensch diesen näher begreifen, kennenlernen und reflektieren. „Denn alles, was wir wissen, stammt aus unserer leiblichen Erfahrung“ (Springstübe 2013, S.31). Unser Körper als Zugang zu unserer Selbst- und Welterfahrung, ist das Medium und der Speicher all unserer Erfahrungen. (vgl. ebd., S. 20 ff.)

2.3.2 Leiblich- affektives Betroffensein

Bei Plessner (siehe Kapitel 2.3.1) besteht die personale Identität einer Person wie bereits erwähnt aus einem Zusammenspiel von Leib-Sein und Körper-Haben, was eine bewusste Selbstreflexion, einen objektivierenden Umgang mit dem Körper ermöglicht. Schmitz (2019) beleuchtet in dieser Hinsicht das Wechselspiel zwischen einer Distanzierung zum Selbst und einem Empfinden des Selbst. Die sozialwissenschaftliche Forschung hat sich vor allem mit der Rolle der Selbstreflexivität/Selbstdistanzierung für die personale Identität beschäftigt, den Aspekt des Selbstempfindens klammerte sie bisher weitestgehend aus. Das Selbstempfinden ist der Selbstreflexion und -narration vorgeschaltet, sodass sie meist auf einer vorsprachlichen und/oder vorbewussten Ebene zu verorten ist. Als besonders elementar beschreibt Schmitz jedoch die Selbstidentifikation leiblich zu empfinden. Er führt den Begriff des „leiblich-affektiven-Betroffenseins“ ein, der den Moment beschreibt, wenn ein Individuum aus einer objektiven Gegebenheit eine Subjektive macht. Das individuelle Empfinden eines Menschen steht hier im Mittelpunkt. Um sich mit etwas identifizieren zu können, muss das Individuum selbst, von etwas zunächst Objektivem, so affektiv-betroffen sein, dass es in ihm selbst inhärent wird. In unserem Leben tragen/haben wir verschiedene Rollen, Identitätsanteile, Eigenschaften, Meinungen– dabei haben wir bestimmte Aspekte eigenständig gestaltet, andere sind uns zugewiesen oder auferlegt (siehe Kapitel 2.1.2). Beispielsweise würde ich mir selbst zuschreiben, dass ich eine *Deutsche*, eine *Frau* und eine (angehende) *Theaterpädagogin* bin. Wie sehr ich mich jedoch mit den einzelnen, zunächst objektiven Tatsachen identifiziere, ist nach Schmitz abhängig von meinem affektiven-Betroffensein dieser. Die Einsicht, dass ich etwas bin, kann oder möchte, ist unabhängig davon, ob sie durch einen reflexiven oder aber durch einen unterbewussten, unhinterfragten Prozess entstanden ist – ich muss jedoch leiblich spürbar überzeugt sein, dass ich jenes bin, kann oder möchte. Fehlt diese Gewissheit, so kann aus dem Gefühl innerer Zerrissenheit, etwas zu sein, was ich nicht bin, ein starkes womöglich problematisches Ungleichgewicht in der Identitätskonstruktion entstehen. Dies bezeichnet Petzold als Rollenambiguität, welche die Aushandlung von Zuschreibungen und Erwartungen mit dem Wunsch nach Selbstverwirklichung und Mitgestaltung beschreibt (siehe Kapitel 2.1). „Das leiblich-

affektive Betroffensein ist damit die Grundlage für das Empfinden, mit sich selbst identisch zu sein“ (Schmitz 2002, S. 102). Demnach kann von einer Identifikation mit sich selbst/mit bestimmten Aspekten der Identität gesprochen werden, wenn die Selbstreflexion durch eine Distanznahme zur eigenen Person gemeinsam mit dem Selbstempfinden zu einer spürbaren Gewissheit über die eigene Identität/bestimmte Anteile der Identität wird. (vgl. ebd., S. 101 ff.; Schmitz 2019, S. 13 ff.)

3 Das Theater mit dem Körper - Der Körper im Theater

In der Theaterszene sind mittlerweile verschiedenste Umgangsweisen mit dem Körper und der Körperlichkeit vertreten, die von naturalistisch-realistischer Darstellung bis hin zu Mitteln der Abstraktion und Dekonstruktion reichen. Wie im Film und Fernsehen wird auch heute noch vielfach eine Ästhetik bevorzugt, die sich an literarischen Vorgaben sowie einer Illusion der Wirklichkeit orientiert und sich über einen „natürlichen“ Körperausdruck definiert. Um dieser Art der Darstellung gerecht zu werden, ist es nach Fischer-Lichte notwendig den eigenen Leib abzulegen, um sich ganz im Sinne der zu spielenden Figur verhalten zu können. Dafür ist eine starke Körperbeherrschung Voraussetzung, die sich Schauspielende antrainieren müssen. Diese besondere Arbeit mit und in der Rolle, die ein*e Schauspieler*in gestaltet, sind unter anderem in den Schauspiellehren von Konstantin S. Stanislawski oder Lee Strasberg wiederzufinden. Obwohl sich Wsewolod Meyerhold Anfang des 20. Jahrhunderts von einem literarischen und naturalistischen Theater abgewendet hat und ein Theater, in seiner eigenständigen, körperlichen und gestaltenden Form vertrat, stellt in seiner Methode der „Biomechanik“ ebenfalls die Körperbeherrschung der Schauspielenden ein Hauptelement dar. Auch in der Theaterpädagogik der 1980er Jahre konnte die Orientierung an einem ganzheitlich beherrschbaren Körper beobachtet werden. Es wurden somit in der Schultheaterpädagogik immer wieder strenge Körpertrainingsmethoden verfolgt, die den Körper und seine Bewegungen genau erforschen wollten. In den letzten Jahren orientieren sich theaterpädagogische Angebote jedoch stärker an Formen des Postdramatischen Theaters (siehe Kapitel 3.1) sowie an interdisziplinären Ansätzen, die meist im Zusammenhang mit den Künsten der Musik und des Tanzes zusammenarbeiten. In deren performativen Ästhetik steht die Realität, der Alltag der Teilnehmenden im Fokus. Teilnehmende werden zu Expert*innen ihrer Lebenswelt und des künstlerischen Prozesses, indem sie beispielsweise im biografischen Theater ihre eigenen Geschichten inszenieren und es nicht mehr zwingendermaßen notwendig ist, eine andere Körperlichkeit zu trainieren und anzueignen. Die Methoden zielen in vielen Fällen weniger

auf eine naturalistische Abbildung der Realität ab, sondern arbeiten vielmehr mit stilisierten, körperlich-grotesken und dekonstruierenden Gestaltungsmitteln. (vgl. Jurké 2010, S. 6 ff.)

Für die Theaterpädagogik ist es somit besonders wichtig im Blick zu haben, welche Körperlichkeit und Bewegungsqualitäten Menschen in ihrem alltäglichen Leben nutzen und wie diese sich wiederum auf ihre Identitätskonstruktion auswirken. Dabei ist auf eine starke Beeinflussung durch die Welt der Medien hinzuweisen. Es werden insbesondere im Kindes- und Jugendalter diverse Bewegungsweisen bekannter Ikonen der Musik- und Filmszene sowie sozialer Netzwerke kopiert, angeeignet und verinnerlicht, ohne diese kritisch zu hinterfragen. Jurké (2010) sieht gerade in diesem Punkt eine enorme Chance der Theaterpädagogik, den Teilnehmenden eine bewusste Auseinandersetzung mit der Einflussnahme bestimmter Vorbilder und dem Anpassungsverhalten an diese zu ermöglichen. Das (oftmals unbewusste) Streben, nach einer Übereinstimmung mit Ikonen, was zum Beispiel ihre Körperlichkeit betrifft, wird erst durch eine bewusste Bezugnahme zu der Thematik zu einem veränderbaren Aspekt. Der Körper und seine Bewegungen müssen nicht mehr einer bestimmten Form entsprechen, sondern werden als schöpferisch und gestaltend betrachtet. Darstellungsweisen der Medien und Ikonen können dekonstruiert, neu bewertet und über ästhetische Mittel ironisiert und überspitzt werden. Theaterpädagogik ermöglicht somit Räume, um Selbstverständlichkeiten in Frage zu stellen, Irritationen zu schaffen und eigene, neue Vorstellungsweisen, Bewegungsformen zu entwickeln. Dabei muss die anleitende Person nach Jurké (2010) stets aufmerksam bleiben, dass die Arbeitsweise nicht in Richtung einer „neue[n], fragwürdige[n] Funktionalisierung für nicht-ästhetische Zielsetzungen“ (ebd., S. 8) wirken. An dieser Stelle wird die Frage aufgegriffen, wie konkret (pädagogische) Wirkabsichten formuliert werden dürfen, ohne dass sie dem ästhetischen Prozess ihren Selbstbezug und Selbstzweck nehmen (siehe Kapitel 2.2.1 & 2.2.3). (vgl. ebd., S. 7 ff.)

Im Folgenden wird zunächst das Postdramatische Theater in Kürze beschrieben, da vor allem in dieser Form des Theaters der Körper stärker in den Fokus geraten ist. Des Weiteren werden einzelne Vertreter*innen dieser Theaterform beleuchtet, welche mögliche Orientierungspunkte für den sinnlich-leiblichen Zugang theaterpädagogischer Prozesse bieten.

3.1 Postdramatisches Theater

Die postmoderne Kunst kann nicht länger in feste Kategorien oder Kunstarten gegliedert werden, die ein abgeschlossenes, überdauerndes Objekt hervorbringen. Vielmehr spielt Kunst heutzutage mit ihrer Prozesshaftigkeit und verknüpft verschiedene Kunstformen miteinander. Es findet eine Öffnung gegenüber dem medialen und sozialen Wandel der

Welt statt. Wirklichkeiten und dessen Abbilder werden infrage gestellt, Aspekte der Geschichte und des alltäglichen Lebens in neue Kontexte gesetzt und neue Möglichkeiten der Interpretationen geschaffen. Abhängig von dem Raum, der Zeit, der Wahrnehmung des Individuums und den beteiligten Akteur*innen beschreibt Kunst heutzutage vielmehr eine Art und Weise des Erfahrens und Erlebens. (vgl. Beer 2018, S.69 ff.; Siegmund 2007, S. 92 ff.).

Das postdramatische Theater markiert den Bruch zwischen dem Schauspielenden und der Figur. Das Einfühlen in eine Figur wird abgelöst von einem Dekonstruktionsprozess. Text wird allenfalls noch als ein Element des Theaters betrachtet, dafür wird der Körper und seine Präsenz in den Fokus gerückt. Darüber hinaus nehmen neue Medien immer mehr Einfluss und inspirieren die Arbeiten postdramatischer Regisseur*innen. Es wird insbesondere mit Mitteln des Extremen, der Irritation und Verzerrung gearbeitet. Zuschauende werden unmittelbar konfrontiert, indem ihre Erwartungen gebrochen werden. Inszenierungen müssen keinem eindeutigen Handlungsstrang folgen, es bedarf keine erkennbaren Figuren, keine eindeutigen Thematiken oder Konflikte, keine klaren Zusammenhänge oder Sinnzuschreibungen. (vgl. Behrend 2020, o.S.)

3.2 Vertreter*innen des postdramatischen Theaters als Inspiration für theaterpädagogische Prozesse

Jerzy Grotowski, dessen Arbeiten bis in die 90er Jahre hinein die Szene der Theaterpädagogik beeinflussten, forcierte in seinem Körpertheater die Überwindung von Blockaden, durch eine Wiederentdeckung des „natürlichen Körpers“. Diese Wiederherstellung des Ursprünglichen eines Körpers, ignoriert jedoch die soziokulturelle Prägung und Erfahrung eines Menschen – die Individualität. Blockaden sind menschlich, sie gehören im Sinne des Nicht-Perfekten zu der eigenen Identität und können im theatralen Rahmen thematisiert und verhandelt werden. An dieser Stelle können diverse Theaterformen und -konzepte der Postdramatik, wie beispielsweise Arbeiten von Jacques Lecoq, Robert Wilson sowie den Gruppen Societas Raffaello Sanzio und She She Pop genannt werden, die im Folgenden kurz beleuchtet werden. Nicht-Perfektes wird in den Fokus gestellt und theatral behandelt, Blockaden werden spielerisch genutzt und umgewertet. Dafür bedarf es keine perfekt trainierten Körper beziehungsweise Schauspieler*innen. (vgl. Jurké 2010, S. 9 ff.)

Die Beleuchtung unterschiedlicher Arbeitsweisen kann Orientierungspunkte und Quellen der Inspiration für körperlich ausgerichtete Angebote der Theaterpädagogik herausstellen, die in Bezug zur Auseinandersetzung mit der eigenen Identitätskonstruktion stehen. Auch in dem künstlerisch-pädagogischen Kontext bringen

die Teilnehmenden ihren Lebensalltag und ihre Körperlichkeit mit in den theaterpädagogischen Raum. Denn es geht um sie, um ihr Erleben von sich in Bezug zur Welt.

3.2.1 Jacques Lecoq

Jacques Lecoq war ein französischer Theaterpädagoge, Schauspiellehrer und Pantomimenkünstler, dessen Arbeiten sich vor allem auf ein stark körperbetontes Spiel konzentrierten. Mit seinem Konzept des „poetischen Körpers“ gestaltete er eine Grundlage des physischen Theaters. Lecoq entwickelte vielfältige konkrete Schauspielmethoden, setzte aber immer das eigene Entdecken und Entwickeln seiner Schüler*innen (beispielsweise durch Improvisationsübungen) in den Vordergrund. Obwohl Lecoq sich auf die Eigenart der Schauspielenden konzentrierte und davon ausging, dass Theater sich zunächst im Inneren des Schauspielenden vollzieht, distanzierte er sich von einer heilenden Wirkung des Theaters. „Die Suche nach sich selbst, nach den eigenen Seelenzuständen, ist in unserer Arbeit kaum von Interesse. Das »Ich« ist nebensächlich“ (Lecoq, Carasso & Lallias 2012, S.30). Wenn die Schauspielenden zu sehr betroffen von der Thematik beziehungsweise der Figur sind, ist ein gelingendes Spiel, was die Zuschauenden miteinbezieht, nach Lecoq nicht mehr möglich. Deshalb empfindet er die Distanzwahrung zwischen dem Schauspielenden und der gespielten Figur, als besonders wichtig. Gleichzeitig sieht er, dass der Mensch im Theater ein besonderes Verhältnis zur äußeren Welt entwickelt, was ihm die Möglichkeit eröffnet sich selbst besser kennenzulernen. (vgl. ebd. S. 30 ff.; Standard 2013, o.S.)

An der internationalen Theaterschule Jacques Lecoqs in Paris wird die Lehre seines Bewegungstheaters bis heute weitergeführt. Dabei geht es zunächst um ein genaues Studium von Bewegungsdynamiken, Wörtern, Geräuschen, Farben etc. in der Welt, dessen Beobachtung und Analyse eine neue Perspektive auf das Leben eröffnen. Indem Menschen in starken Routinen und Selbstverständlichkeiten leben und handeln, kann die Verkörperung dazu verhelfen Gegenstände, Bewegungen und Themen neu zu entdecken. Nach Lecoq bedeutet: „Pantomime [...] buchstäblich zu verkörpern und dadurch besser zu verstehen“ (Mixi.wiki 2022, o.S.). Dabei zielen diverse Übungen von ihm auf die Rückbesinnung auf kindliche Bewegungen, die noch unabhängig von auferlegten Bewegungsmustern sind und so zu einer Befreiung bestimmter Prägungen und Aneignungen verhelfen kann. Darüber hinaus erhält eine Figurenarbeit mit einem Maskenspiel eine zentrale Bedeutung für Lecoq, da sie dabei unterstützt, den Fokus weg von Gesicht, Mimik und Stimme hin zu einer ganzheitlicheren Ausdrucksweise und Wahrnehmung des Körpers zu verschieben. Zunächst wird mit einer neutralen Maske, später mit expressiven Masken gearbeitet. (vgl. ebd., o.S.; Lecoq et al. 2012, S. 29 ff.& 45

ff.) In Lecoqs Arbeiten sind in Bezug zur Theaterpädagogik folgende Aspekte neben seinem stark körperbetonten Spiel hervorzuheben: Seine Distanzierung zur therapeutischen Wirkung ist ein bedeutsames Thema in der Theaterpädagogik. Die Schnittstelle zur Therapie erfordert seitens der Anleitenden stets eine gute Reflexion der Prozesse und Methoden, eine gute Beobachtung des Gemütszustandes einzelner Teilnehmenden sowie eine bewusste Selbstreflexion, was in den eigenen Aufgabenbereich fällt und wo externe Unterstützung notwendig ist (siehe Kapitel 4.2). Darüber hinaus betont Lecoq die Differenzierung zwischen Figur und Schauspielenden, die ein besseres Spiel und gleichzeitig eine andere Perspektive auf sich und die Welt ermöglicht. Hentschel verortet Erfahrungen von Differenz in der ästhetischen Bildung und beschreibt ihr Potential Selbstverständlichkeiten in Frage zu stellen und normative Vorstellungen aufzubrechen. (vgl. ebd. 2010, S. 162 ff.; Göhmann 2004, S. 125)

3.2.2 Robert Wilson

Darüber hinaus ist für die Theaterpädagogik die Arbeit von Robert Wilson inspirierend, welche die Individualität des Schauspieler*innenkörpers in den Vordergrund rückt. Seit vielen Jahrzehnten beeinflusst er die Theaterszene nachhaltig. Seine Methode ist von einer Akzeptanz individueller Körperlichkeit, die Hervorhebung einfacher Bewegungen und einer Vielfalt an Interpretationsmöglichkeiten geprägt. In einem Interview mit *The Vima* sagte Wilson 2001: „Ich habe noch keinem Schauspieler gesagt: »Das bedeutet jenes.« Ich schaffe eine sehr strikte Struktur, was die Choreografie angeht, und ich bin sehr strikt, wenn ich Richtungsanweisungen für Bewegungen gebe, aber nicht, wenn es um Gedanken geht“ (Goethe Institut o.D., S.2). Schon früh interessierte sich Wilson für eine Theaterarbeit mit Nicht-Professionellen. Seine künstlerische Arbeit wurde durch eine besondere Begegnung als junger Mann mit einem gehörlosen Jungen geprägt, durch den er unter anderem einen besonderen Bezug zur Thematik der Stille herstellte. Seine Arbeiten sind gekennzeichnet von dem Experimentieren mit anderen Formen der Welterfassung auf der Bühne. Dabei kombiniert er Tanz, Bewegung, Licht, Bildhauerei, Musik und Text. (vgl. ebd., S. 1 ff.; Jocks 2021, S. 26 ff.)

Besonders interessant an den Arbeiten Wilsons ist die Offenheit der Interpretationsweise der Schauspieler*innen. Hier lässt sich ein Bogen zur Theaterpädagogik ziehen, in der die Anleitenden insbesondere ein Lernfeld zur Selbstbildung eröffnen, wo sie eine gewisse Struktur vorgeben, die Teilnehmenden sich aber frei gestalten und ausprobieren können (vgl. Ermert 2009, o.S. & Lammers 2008, S. 1 ff.). Außerdem nutzt Wilson unter anderem nonverbale Herangehensweisen, die ein sinnlich-leibliches Erfahren forcieren. Diese Herangehensweise lässt sich in diversen

theaterpädagogischen Prozessen wiederfinden, welche im Anschluss an einen nonverbalen Prozess oftmals mit einer Versprachlichung des Erlebten und einer verbalen Reflexionsrunde auf eine Metaebene gesetzt und damit abgerundet werden. (vgl. Tenroth 2013, o.S.; Domkowsky 2011, S. 10 ff. & 526 f.)

3.2.3 Societas Raffallo Sanzio

Die Darstellungen der 1981 gegründeten italienischen Erlebnistheatergesellschaft *Societas Raffallo Sanzio* sind insbesondere durch visuelle und auditive Zugänge sowie stilisierte und fragmentierte Erzählweisen geprägt. Es werden (körperliche) Ausdrucksformen gestaltet, welche die Zuschauenden schockieren, irritieren und zu Nachdenkprozessen anregen. Die Gruppe stellt insbesondere die bloße Präsenz der Körper in den Fokus, welche deutlich durch individuelle Eigenschaften wie Alter, Fettleibigkeit, Magersucht und/oder Krankheit gekennzeichnet sind. Die Darstellung der Unvollkommenheit, der Veränderbarkeit vom menschlichen Körper geben Anlass, um ein Streben nach Schönheits- oder Bewegungsidealen kritisch zu beleuchten und sich mit eigenen Zuschreibungen und Erwartungshaltungen auseinanderzusetzen. (vgl. knowledge.de o.D., o.S.)

In dem Anliegen, im Rahmen der Theaterpädagogik gesellschaftliche Normen und Selbstverständlichkeiten bezüglich einer identitätsstiftenden Körperlichkeit in Frage zu stellen, kann die Arbeit der *Societas Raffallo Sanzio* einen spannenden Orientierungspunkt darstellen. Der Mensch kann innerhalb dieser Prozesse die Unbestimmtheit und Unvollkommenheit seiner selbst sowie seiner Wahrnehmung der Welt erfahren. Durch die Bewusstwerdung bestimmter Idealvorstellungen kann das Individuum eine neue Positionierung ausprobieren, einnehmen oder verwerfen und lernt in dem Zuge theatraler Gestaltung selbstermächtigend zu handeln. Dieser Prozess kann zu Transfereffekten im Alltag führen. (vgl. Jurké 2010, S. 7 ff.; Mecheril 2012, o.S.)

3.2.4 She She Pop

She She Pop ist ein in den 1990er Jahren gegründetes feministisches Performance-Kollektiv, welches für ihr experimentelles Theaterkonzept und ihren methodischen Einbezug autobiografischen Materials bekannt ist. Die Performer*innen sehen sich selbst als Autor*innen, Dramaturg*innen und Gestalter*innen der Bühnenhandlung. Auf der Bühne werden Verhaltensweisen und Handlungen der Öffentlichkeit erprobt, gedeutet und verworfen. Das Ausprobieren von bestehenden Systemen und gesellschaftlichen Ritualen in einem theatralen Raum ermöglicht das Erleben alternativer wie auch utopischer Handlungsweisen und Kommunikationsformen. Eine spezielle Funktion erhalten die

zuschauenden Personen, die oftmals besondere Funktionen einnehmen und zu aktiven Mitdenkprozessen inspiriert werden. (vgl. She She Pop o.D., o.S.)

Ähnlich wie bei der Gruppe *Societas Raffaello Sanzio* kann insbesondere die Art der Umbewertung und Verhandlung von Selbstverständlichkeiten, Normen, Erwartungen etc. der Gesellschaft eine Brücke zu theaterpädagogischen Arbeiten schlagen. Darüber hinaus ist das aktive Einbeziehen der Zuschauenden spannend. Im Transfer zur Theaterpädagogik ist es sinnvoll, wenn die Spielenden sich vereinzelt untereinander anschauen. So kommen sie auch in die Beobachter*innenposition der Prozesse und können aus verschiedenen Perspektiven heraus am Reflexionsgeschehen beteiligt sein. Außerdem sind Theaterbesuche ebenso Teil theaterpädagogischer Prozesse. Der Wechsel zwischen einer gestaltenden, schöpferischen und rezipierenden, reflektierenden Position kann dazu befähigen den eigenen ästhetischen Geschmack weiter auszubilden, aktiv in die Gestaltungsprozesse einzugreifen und die Reflexion von Selbst- wie Fremdbildern zu stärken. (vgl. Hentschel 2010, S. 162 ff.; Mecheril 2012, o.S.)

4 Identitätsarbeit innerhalb theaterpädagogischer Übungen und Methoden

Mit der Darlegung der unterschiedlichen Arbeitsweisen mit dem körperlichen Schwerpunkt im postdramatischen Theater möchte ich unterstreichen, dass sie, wie viele andere Arbeitsweisen, Theaterstücke und künstlerische Darstellungen auch, als Quelle der Inspiration und Orientierung für theaterpädagogische Methoden genutzt werden können. An dieser Stelle soll ein Transfer geschaffen werden, wie der sinnlich-leibliche Zugang der Theaterpädagogik sich in einzelnen Übungen und Methoden widerspiegelt und welches Potential diese für eine Auseinandersetzung mit der Identität besitzen. Neben den drei, im Folgenden aufgeführten Methoden, möchte ich darauf hinweisen, dass bereits grundlegende Methoden wie beispielsweise der „Raumlauf“² oder einzelne Übungen wie „Blindes Tanzen“³ der sinnlich-leibliche Ausgangspunkt für vielfältige ästhetische Erfahrungen des Selbstbezugs und der eigenen Verortung zur Umwelt, zu anderen Personen, zum Raum, etc. sein können. Eine umfassende Betrachtung und Reflexion diverser theaterpädagogischer Methoden und Übungen ist jedoch aufgrund der Begrenztheit der Arbeit nicht möglich. Die getroffene Auswahl wurde aufgrund eines

² Die Methode des Raumlaufs wird eingesetzt, um die Wahrnehmung für den Raum, andere Menschen und sich selbst zu sensibilisieren sowie den Körperausdruck zu erforschen. Die Methode findet ihren Einsatz sowohl in einer Phase des Aufwärmens und der Konzentration als auch als ästhetisches Mittel auf der Bühne.

³ Die Übung „Blindes Tanzen“ ist eine Übung, welche auf dem Prinzip „Führen und Folgen“ basiert. Dabei schließt eine Person ihre Augen und wird von der anderen Person geführt. Im Tanz findet ein gemeinsames Gestalten statt, indem Impulse gegeben und aufgenommen werden. Die Übung ist unter anderem als Vertrauensübung zu sehen und lässt Tanz und Bewegung und somit den eigenen und fremden Leib aus einer veränderten, einer nicht visuellen Perspektive erspüren.

besonderen persönlichen Bezugs zu ihnen gewählt. Dieser wird jeweils im Anschluss an die Beschreibung (in Kursiv) beleuchtet. Bevor ich zum Schluss mögliche Herausforderungen und Risiken beleuchte, stehen zunächst die Chancen im Fokus, welche durch beispielhafte Methoden, die ich als besonders passend erachte, konkretisiert werden.

4.1 Biografisches Theater

Im biografischen Theater werden die persönlichen Lebenswirklichkeiten, Erfahrungen, Erinnerungen und Haltungen der Teilnehmenden zur Generierung von szenischem Material genutzt. Im Prozess des künstlerischen Gestaltens besteht die Möglichkeit, biografische Aspekte zu akzentuieren, zu verändern oder zu verfremden. Das Material, welches die Teilnehmenden zur ästhetisch-künstlerischen Bearbeitung freigegeben haben, wird zum Schluss innerhalb einer Inszenierung verdichtet. Dabei können sowohl vertraute, biografische Anteile fremd erscheinen als auch die Trennung zwischen Realität und Fiktion nicht mehr eindeutig zuzuordnen sein. Theater- und Biografiearbeit werden miteinander verbunden und aufeinander bezogen. Die künstlerische Gestaltung ermöglicht über eine Distanzierung zu eigenen Inhalten einen Schutzraum, in dem ein theatraler Ausdruck der Wirklichkeit gefunden werden kann. Schöpferische und gestalterische Prozesse des biografischen Theaters sind insbesondere auf die Mitgestaltung und Verantwortungsübernahme der Spieler*innen ausgelegt, wohingegen die anleitende Person begleitet, dramaturgische Ideen einbringt und den Rahmen strukturiert. (vgl. List & Pfeiffer 2009, o.S.; Köhler 2009, S. 13 ff.)

Insgesamt ist biografisches Theater eine Möglichkeit sich leiblich-affektiv der eigenen Identitätskonstruktion zu nähern und sich mit der eigenen Wahrnehmung, mit sich selbst in Bezug zur Welt auseinanderzusetzen. Indem Eigenes verfremdet wird, stehen die Teilnehmenden in einem Wechselspiel von Involviert sein und Distanzierung. In dem geschützten, künstlerischen Kontext können neue Perspektiven eröffnet werden, Selbstverständliches kann ohne Konsequenzen hinterfragt und Wirklichkeiten können dekonstruiert werden. Der theaterpädagogische Rahmen bietet ästhetische Bildungsmöglichkeiten, indem Wirkung und Reaktion ausprobiert, Selbstdarstellung und Selbstnarration verändert und verhandelt werden können. Indem das Individuum sich im Kollektiv mit Fremdwahrnehmung und Alltagsherausforderungen auseinandersetzt, wird an eigenen Positionierungen gegenüber bestimmten identitätsrelevanten und gesellschaftlichen Diskursen gearbeitet und infolgedessen das eigene Selbst als bedeutsam erlebt. (vgl. List & Pfeiffer 2009, o.S.; Köhler 2009, S. 13 ff.)

In meiner Erfahrung mit biografischem Theater habe ich einen Rahmen erlebt, in dem es mir ermöglicht wurde, eigenen Belange und aktuelle Themen in den Mittelpunkt zu rücken und zu erforschen. Ich fand es erstaunlich, dass mir erst in der genaueren Auseinandersetzung mit eigenem sowie mit fremdem Material, die persönliche Relevanz einzelner Themen bewusst wurde. Die leibliche Auseinandersetzung mit intimen Thematiken, war eine emotionale Herausforderung. Gleichzeitig erlebte ich die künstlerisch-theatrale (Um)Gestaltung als einen inspirierenden und stärkenden Moment, indem die Grenzen zwischen Ernsthaftigkeit und Humor, zwischen Leichtigkeit und Schwere, zwischen Ohnmacht und Macht verschwammen. An dieser Stelle spiegelt sich für mich insbesondere die Differenzenerfahrung wider, die Hentschel als Besonderheit ästhetischer Bildung (siehe Kapitel 2.2.1) hervorhebt. Darüber hinaus war für mich das Inszenieren eigener Geschichten und Erlebnisse, ein verbindendes Moment innerhalb unserer Gruppenidentität sowie eine Erweiterung meiner Selbstreflexion und -narration, indem ich mich immer neu, variabel und aus einer anderen Perspektive betrachten und erzählen konnte und letztendlich auch im nicht-theatralen Leben immer kann (siehe Kapitel 2.1.1).

4.2 Forumtheater nach Augusto Boal

Auch die Methode des Forumtheaters nach Augusto Boal rückt die Lebensrealität der Teilnehmenden in den Mittelpunkt. Dabei stehen Situationen der Unterdrückung, Diskriminierung und des Konfliktes im Vordergrund, die im Rahmen einer interaktiven, theatralen Bearbeitung neu verhandelt werden können. Die Szenen, welche aus konkreten Erlebnissen politischer oder sozialer Problematiken entstehen, werden entweder von professionellen Schauspieler*innen oder von den Teilnehmer*innen selbst entwickelt. Dabei erachte ich die Regel, dass die Person, dessen persönliche (Diskriminierungs-)Erfahrung inszeniert wird, nicht selbst in der eigenen/realen Rolle spielt, als besonders wertvoll. Die Person, soll ihre Situation in einem geschützten Setting theatral bearbeiten können und gleichzeitig die eigene Position aus einer Distanz erleben und reflektieren können. Auch die Personen, die im Vorhinein wenig/keinen Einblick in die dargestellte individuelle Problematik hatten, können ein tieferes Verständnis für diese Situationen entwickeln. (vgl. Wilckens 2011, o.S.)

Nachdem die gesamte Szene einmal präsentiert wurde, beginnt die Forumphase, in der die Zuschauenden, begleitet durch eine*n Moderator*in, verschiedene Handlungs- und Lösungsideen ausprobieren dürfen. Die Grenze zwischen Schauspielenden und Zuschauenden wird somit aufgelöst, indem das Publikum zum aktiven Eingreifen ermächtigt wird. Es kann die erneut gespielte Szene *einfrieren* lassen, eine Figur (bis auf die Gegenspieler*innen) austauschen und im Sinne der Improvisation, spontan mögliche

Umgangsweisen in der Situation ausprobieren. Die anderen Figuren reagieren weiterhin in ihrer Rolle. Indem vielfältige Versuche gewagt werden, sich dem Konflikt zu stellen und Handlungsalternativen aufzuzeigen, werden optimalerweise Veränderungs- und Lösungsmöglichkeiten gesammelt. Auch kleine Schritte können in besonders schwierigen Situationen ein Erfolgserlebnis darstellen und zu alternativen Umgangsweisen in Realsituationen ermutigen. Gleichzeitig besteht die Möglichkeit, dass Versuche nicht funktionieren und die Teilnehmenden (immer wieder) scheitern. Dafür ist es meiner Meinung nach besonders wertvoll das Thema des Scheiterns im Vorhinein zu thematisieren, da sonst ein freies Ausprobieren gehemmt werden kann. Scheitern wird gesellschaftlich oftmals als problematisch betrachtet und schürt bei vielen Menschen Versagensängste. Dabei ist es ein alltägliches Phänomen, was jedem Individuum begegnet und welches dazu beitragen kann, andere Wege auszuprobieren, Veränderungsprozesse zu gestalten und eine Frustrationstoleranz zu entwickeln. (vgl. ebd., o.S.)

Besonders wichtig für Boal (1989) ist das wirkliche Agieren der Beteiligten in der jeweiligen Situation. Anstelle eines Sprechens über Vorschläge, fordert er die direkte leiblich-erfahrbare Umsetzung dieser, was mit einer viel größeren Herausforderung verbunden ist. Ideen werden nicht nur gesammelt und entwickelt, sondern im theatralen Versuch kritisch überprüft. „Gehandelt wird in der Fiktion, aber die Erfahrung ist konkret“ (ebd., S. 58). Letztendlich verfolgt das Forumtheater das Ziel, den Wunsch und den Mut zu wecken, dass die Teilnehmenden das, was sie im Theater erprobt haben, in der Wirklichkeit umsetzen. (vgl. ebd., S.56 ff.; Wilckens 2011, o.S.)

Meine persönliche Erfahrung mit Forumtheater ist mit höchst ambivalenten Gefühlen verbunden. In der Rolle einer Teilnehmerin habe ich es als sehr herausfordernd wahrgenommen mich der Konfliktsituation anderer Gruppen zu stellen und aktiv theatral einzugreifen. Ich kann es nur als enorme innere Barriere beschreiben, die mich daran hinderte, eine Figur auszuwechseln, insbesondere in den Szenen, in denen ich mich selbst wiedererkannt habe. Gleichzeitig habe ich mich in wenigen Situationen überwinden können und habe versucht im Spiel selbst einen Lösungsweg zu finden, wobei ich mehrfach scheiterte. Genau da, denke ich, liegt jedoch eine wahnsinnig große Stärke des Forums. Es entsteht ein Raum, in welchem Versuche konsequenzlos ausprobiert werden dürfen und das eigene Scheitern sowie das der anderen wertvolle Erfahrungen generiert. Das leibliche Wahrnehmen und Erleben der Unvollkommenheit, der Widersprüchlichkeit, die direkte Involviertheit trotz Distanz haben viele Verarbeitungs- und Reflexionsprozesse in mir ausgelöst. Und obwohl es am Ende keine optimale Lösung gab, bleiben mir nachhaltig Handlungsmöglichkeiten in Erinnerung. Es begegnet mir immer wieder der

Wunsch, andere Thematiken in diesem theatralen Setting zu bearbeiten und zu verhandeln. Das Forumtheater hat mich persönlich berührt, eine objektive Szene ist zu einem subjektiven Erlebnis geworden - ich war leiblich-affektiv betroffen, wie es Schmitz (siehe Kapitel 2.3.2) formulieren würde.

4.3 Bewegungslehre nach Laban

Rudolf von Laban entwickelte Anfang der 20er Jahre ein Bewegungs- und Tanzsystem, welches den Grundbaustein des modernen Ausdruckstanzes mitgestaltete, entgegen den strengen Regeln und der körperlichen Disziplinierung des klassischen Balletts. Dabei lag die Hauptintention in der Rückkehr zu einem natürlichen Bewegungsausdruck des Körpers. Darüber hinaus beruhen viele der heutigen tänzerischen und tanzpädagogischen Arbeiten auf seiner Bewegungslehre. Ein Hauptelement bildet dabei die Tanzimprovisation, indem das Experimentieren und sinnliche Erfahren in einer vor allem prozessorientierten Arbeit verortet ist. Das Werk von Laban „Der moderne Ausdruckstanz in der Erziehung“ trägt den Untertitel „Eine Einführung in die kreative Bewegung als Mittel zur Entfaltung der Persönlichkeit“. Diese Formulierung unterstreicht die Annahme Labans, dass Tanz einen besonderen Beitrag zur Entwicklung der Persönlichkeit leistet. Sein Konzept stellt die individuelle Ausdrucksweise des Menschen in den Mittelpunkt und zielt darauf ab sie zu fördern sowie auszudifferenzieren. (vgl. Fritsch o.D., o.S.; Gläserer 2010, S. 26 ff.)

Neben seiner Karriere als Tänzer analysierte Laban die menschliche Anatomie sowie Bewegungsgesetze des Körpers aus der seine Lehre der sogenannten Raumharmonie, die Labanotation und die Antriebslehre hervorging. In der Lehre der Raumharmonie Labans, die den menschlichen Körper in seinem Umfeld analysiert, ist ein wichtiger Grundsatz die Kinesphäre. Sie ist der persönliche Raum, der jeden Menschen umgibt. Den menschlichen Körper sieht er als ein sich im Spannungsfeld des Raumes bewegendes Ganzes, der innerhalb seines „persönlichen“ Raums mit dem „allgemeinen“ Raum interagiert. Jede Bewegung wird in diesem persönlichen Raum vollzogen, kann aber diverse Richtungen verfolgen. Dabei ist sie durch die Raumform, z.B. gerade oder kurvig und die Zeitspanne, welche die Bewegung einnimmt, geprägt. Durch die Methode Labans, die beispielsweise zur Gestaltung von Bewegungschoreografien genutzt wird, gerät die Wahrnehmung der eigenen Bewegungen in den Fokus. Es entwickelt sich ein Bewusstsein für diese: einige Bewegungsrichtungen werden dabei als einfacher und/oder gewohnter erlebt, andere dagegen als neu, ungewohnt und widerständig. Nach genauer Analyse der Bewegungen, können diese mit der Labanotation, einer von ihm entwickelten Tanzschrift, notiert werden. (vgl. Siebenthal 2006, S. 4 ff. & 26 ff.; Gläserer 2010, S. 26 ff.)

Bei Laban bedeutet Antrieb die dynamische, expressive Qualität der Bewegung, die mit einer inneren Einstellung durch die Bewegung zum Ausdruck kommt. Jede Bewegung, ob funktional oder rein tänzerisch, ist eine Kombination aus Antriebsfaktoren. Die Bandbreite ist von Mensch zu Mensch unterschiedlich und wird von Kind auf gelernt und durch wiederholte Versuche geübt. Laban unterscheidet vier Bewegungsfaktoren, die jeweils eine Bewegungsqualität zwischen zwei gegensätzliche Polen beschreibt: Kraft: fest-zart, Zeit: plötzlich-allmählich, Raum: direkt-flexibel und Fluss: gebunden-frei. (vgl. Gläserer 2010, S. 29)

Im Rahmen meiner Ausbildung durfte auch ich in Kontakt mit der Methode Labans kommen. Obwohl ich schon immer gerne hobbymäßig getanzt habe, war diese Herangehensweise für mich neu. Ich kannte einerseits stark vorgegebene Choreografien, die ich versuchen sollte, bestmöglich zu imitieren oder die Möglichkeit zur völlig freien Improvisation. Die Improvisation im Zusammenhang mit der Umsetzung bestimmter Bewegungsfaktoren und das Changieren innerhalb ihrer Pole (z.B. Fluss: gebunden-frei) gestalteten sich für mich zunächst herausfordernd. Im Versuch mich an den Faktoren zu orientieren, empfand ich mich als sehr „verkopft“ (auch hier zeigt sich wieder die Verinnerlichung eines dualistischen Selbstbildes). Die Übung verleitete mich nach und nach zu bestimmten Bewegungen, die mir zunächst fremd und ungewohnt erschienen. Das Gefühl eine Bewegung zum ersten Mal an sich wahrzunehmen, einen Muskel zu spüren, von dem ich gar nicht wusste, dass er existiert oder bewusst zu erleben, wie alltägliche und unbewusste Bewegungsmuster sich (durch mich) vollziehen, rief Irritation und gleichzeitig Faszination hervor. Ich nahm mich selbst, in meiner Bewegung bewusst wahr, ich begann mit der Veränderung und Kombination der Faktoren zu spielen. Es stellte sich ein Gefühl der Spielfreude ein, eine Erkenntnis bestimmter körperlicher Grenzen, eine Faszination sich selbst überraschen zu können. Es ist schwer in Worte zu fassen, jedoch spiegelt sich in diesen ästhetischen Erfahrungen, die ich dort sammeln durfte, für mich ein wahnsinnig großes Potential für die Auseinandersetzung mit mir selbst wider.

5 Herausforderungen und Risiken

In den vorherigen Kapiteln dieser Arbeit wurden vielseitige Chancen und Potentiale der Theaterpädagogik beleuchtet. Theaterpädagogik, im Sinne ästhetischer Prozesse, ist aufgrund ihrer Offenheit und Unabgeschlossenheit, ihres Potentials die Wirklichkeit sinnlich-leiblich wahrzunehmen und zu gestalten und ihren vielfältigen, flexiblen Strukturen besonders geeignet, die Teilnehmenden in ihrer individuellen Lebenssituation

abzuholen und ihnen einen Raum zur Selbstbildung zu eröffnen. Natürlich ist dies erstmal eine Idealvorstellung, dessen Umsetzung in der Realität durch bestimmte Herausforderungen gehemmt, verändert oder verhindert wird. Diese werde ich im Folgenden an einigen Beispielen beschreiben.

Eine erste Hürde dem theaterpädagogischen Ideal nachzukommen, bilden die Einflüsse äußerer Faktoren. Inwieweit kann Theaterpädagogik konsequent dem beschriebenen offenen und prozessorientierten Charakter entsprechen, wenn die Flexibilität und das individuelle Abholen der Teilnehmenden einem Zeitmangel, einer Erfüllung von bestimmten Inszenierungserwartungen, einer zu großen oder kleinen Gruppengröße oder einer unfreiwilligen Teilnahme gegenüberstehen. Schulklassen bilden eine häufig vertretende Zielgruppe. Oftmals bestehen diese aus ungefähr 30 Schüler*innen, viele nehmen nicht freiwillig an dem Prozess teil, die verfügbare Zeit ist sehr begrenzt und oftmals wird eine Inszenierung am Ende (von Mitgliedern der Institution sowie von Angehörigen) erwartet. In diesem Setting stellt sich die Schwierigkeit, das Eingehen auf die Lebenswirklichkeiten und Bedürfnisse Einzelner zu gewährleisten. Ist diese Gewährleistung nicht vorhanden, so stellt sich für mich die Frage, inwieweit die Auseinandersetzung mit sehr intimen Themen, die die eigene Identität und die innere Zerrissenheit betreffen erreicht werden kann oder auch erreicht werden sollte. Wo entsteht ein Risiko bestimmte Erlebnisse und ästhetische Prozesse zu evozieren, die in diesem Kontext nicht ausreichend reflektiert und aufgefangen werden können? (vgl. Valentin 2013, S. 193 ff.)

An dieser Stelle lässt sich gut an die nächste Herausforderung anschließen: die Schnittstelle zur Therapie. Theaterpädagogik kann therapeutische Effekte mit sich bringen und zu heilenden Prozessen anregen. Insbesondere durch die Präsenz des Körpers und den sinnlich-leiblichen Zugang, können tiefgehende Emotionen und Selbsterkenntnisse hervorgerufen werden. Der Körper besitzt ein tief liegendes (Körper-)Gedächtnis, welches durch bestimmte Bewegungen, Berührungen, Geräusche etc. Erinnerungen und Verdrängtes hervorrufen kann. Gerade in Bezug zur Identitätsthematik kann eine intensive Auseinandersetzung mit Erinnerungen, Emotionen und Vorstellungen zu einer Offenlegung diverser Identitätsanteile führen, was wiederum einerseits einen heilsamen Bewusstwerdungsprozess auslösen andererseits auch das Selbstbild stark ins Ungleichgewicht bringen kann. Darüber hinaus ist die Gruppendynamik entscheidend. Die Reaktion der Gruppe kann sowohl wertschätzend und empathisch als auch ablehnend und bloßstellend sein. Die anleitende Person muss sich der Intensität und Konsequenz des Prozesses sowie der dahinterstehenden Risiken bewusst sein und sich mögliche präventive und intervenierende Umgangsformen überlegen. Dafür ist die Haltung der Theaterpädagog*innen und die Abgrenzung zu Therapeut*innen besonders bedeutsam.

Diesbezüglich erscheint mir die Auseinandersetzung mit folgenden Fragen als sinnvolle Vorbereitung: Wie kann ich einen Rahmen schaffen, in dem die Teilnehmenden sich ihrer eigenen Verantwortung über die Intensität der Auseinandersetzung bewusst sind? Wo liegen meine eigenen Grenzen, was kann ich auffangen? Wie kann ich einen Workshopaufbau entwickeln, der die Schwere mancher Themen aufgreift, sie ernst nimmt und gleichzeitig immer wieder Auflockerung und Distanz zu ihnen schafft? (vgl. Utri 2013, S. 21 f.)

Darüber hinaus ist der bewertungsarme Raum ein Grundsatz der Theaterpädagogik, welcher immer wieder auf Grenzen zu stoßen scheint. Die Umformulierung von einem bewertungsfreiem zu einem bewertungsarmen Kontext legt bereits die Problematik offen, dass wir in einer Leistungsgesellschaft leben und die Bewertung in jeglichen sozialen, künstlerischen oder pädagogischen Kontexten, insbesondere im Bewertungskontext der Schule, immanent ist. Wie kann in diesem vorgeprägten Raum ein, in der Theaterpädagogik hochgeschriebener, wertungsarmer Raum geschaffen werden? Trampert (2015) unterstreicht, dass auch im theaterpädagogischen Setting Wertung im Sinne einer guten Feedback-Kultur sinnvoll und notwendig ist, um einerseits einen ästhetischen Geschmack auszubilden und andererseits konstruktive Kritik äußern und aufnehmen zu lernen. Der bewertungsarme Raum hat vielmehr die Möglichkeit und Absicht destruktive und blockierende Bewertungsstrukturen aufzulösen. Ein wertungsarmer Raum ist anzustreben, damit die Teilnehmenden sich für die künstlerischen Prozesse öffnen, möglichst frei von äußeren Bewertungsmaßstäben ausprobieren und aktiv mitgestalten können. Gleichzeitig wird hier deutlich, dass ein wertungsfreier Raum, auch in der Theaterpädagogik, eine Illusion bleibt, den es durch diverse (Selbst-)Reflexionsprozesse anzustreben gilt, der aber niemals, auch nicht außerschulisch, ganz erreicht werden kann. (vgl. ebd., S.28; Grgic 2013, S. 30)

Darüber hinaus möchte ich die Widersprüchlichkeit zwischen einerseits der deklarierten Zweckfreiheit der Theaterpädagogik, bei der die Selbstbildung und der Selbstbezug im Vordergrund stehen und einer Funktionalisierung für gesamtgesellschaftliche Zwecke, da die Disziplin sich oftmals durch ihre vielversprechende Wirksamkeit zu legitimieren scheint, darlegen. Wie zweckfrei kann etwas Menschengemachtes sein und wie sehr lebt der Mensch davon, sinnstiftend handeln zu wollen? Wie sehr müssen wir den Sinn theaterpädagogischer Prozesse darlegen, damit sie gesamtgesellschaftlich anerkannt werden? Allein in der vorliegenden Arbeit versuche ich die Bedeutsamkeit und somit den Zweck der Theaterpädagogik bezüglich der Identitätsthematik herauszustellen und scheitere somit an einer grundsätzlichen Befreiung von der Zweckgebundenheit. Ähnlich wie bei dem wertungsfreien Raum erscheint somit auch die Zweckfreiheit als Illusion. Nichtsdestotrotz

scheint es notwendig, dass Theaterpädagog*innen diese mitdenken und immer wieder die Instrumentalisierung der Disziplin hinterfragen und verhandeln sollten. Mir erscheint der Begriff der Zweckungebundenheit angemessener, da er nicht ausschließt bestimmte Ziele erreichen zu wollen, gleichzeitig aber die Unvorhersehbarkeit spezieller Wirkeffekte verdeutlicht. Obwohl die Kompetenzentwicklung im Sinne der Theaterpädagogik meiner Meinung nach nicht in erster Linie forciert werden sollte, ergeben sich beiläufig Bildungsmöglichkeiten, wie Gestaltungs- und Präsentationskompetenz, Stärkung der Selbst- Fremd und Differenzwahrnehmung, und Förderung der Präsenz- und Ausdrucksfähigkeit. Statt im Vorhinein Bildungsziele festzulegen, sind Bildungsmöglichkeiten dem schöpferischen Prozess immanent. (vgl. Tenroth 2013, o.S.; Domkowsky 2011, S. 10 ff. & 526 f.; Reinwand 2007, S. 239)

Gerade die Orientierung an den Individuen, an ihren Voraussetzungen und Kontexten stellt die anleitende Person immer wieder vor Herausforderungen spontan und echogestaltend⁴ zu reagieren. Insgesamt sind theaterpädagogische Prozesse demnach durch viele Unvorhersehbarkeiten geprägt, die eine permanente Selbstreflexion und Neuausrichtung verlangen.

6 Fazit

Wie in der vorliegenden Arbeit dargelegt wurde, konnte die gewählte Thematik anhand von theoretischen Grundlagen und unterschiedlichen Facetten der Theaterpädagogik weiter vertieft und ausgestaltet werden. Im Fokus der Arbeit stand der sinnlich-leibliche Zugang der Theaterpädagogik und welches Potential dieser für die Auseinandersetzung mit der eigenen Identitätskonstruktion bietet.

Unserem Bildungssystem sind bisher nur wenig unmittelbar leiblich-sinnliche Erfahrungsräume immanent, in denen erlebt, verhandelt und gestaltet werden kann. Es ist vielmehr ein Fokus auf analytischen Denkprozessen, auf eine Wissensaneignung auf der Ebene des Verstandes zu beobachten, der insbesondere aus einer zweck- und funktionsorientierten Motivation entsteht. In der Zeit einer fortschreitenden Technisierung und Digitalisierung reduzieren sich Möglichkeiten Primärerfahrungen, die durch eine handelnde Aneignung der Welt charakterisiert werden, zu sammeln. Menschen sind Lebewesen, die auf sinnlich-leibliche Erfahrungen angewiesen sind, um Prozesse der Selbstbildung durchlaufen zu können. Merleau-Ponty sieht den Leib als Voraussetzung unseres Verhältnisses zu uns und zur Welt. Erst durch ihn werden wir zum Leben und somit auch zum Denken befähigt. Dieser ganzheitliche Ansatz erscheint mir logisch und

⁴ Der Begriff „echogestaltend“ bedeutet an dieser Stelle, als Anleitende die aktuellen Bedürfnisse Einzelner und die Gruppendynamik wahrzunehmen, sie aufzunehmen und auf sie zu reagieren.

nachvollziehbar, jedoch stoße ich im Alltag wie auch in der theoretischen Auseinandersetzung mit der Arbeit immer wieder auf die Schwierigkeit den Leib konsequent einheitlich zu denken und verfallende immer wieder in dualistische Vorstellungen. Diesbezüglich gestaltete es sich als Herausforderung eine rein schriftlich-theoretische Arbeit über die Wahrnehmung körperlich-leiblicher Prozesse in der Theaterpädagogik zu gestalten. Nichtsdestotrotz hat die Auseinandersetzung mit der Theorie, die ebenso wenig von unserem alltäglichen Leben zu trennen ist, wie der Körper vom Geist, meine Wahrnehmung bezüglich dieses Themas geschärft. Immer mehr verstehe ich den Körper als Leib, der mich ausmacht.

Den Kern einer Selbst- und Weltannäherung und -erkundung bilden Resonanzenerfahrungen. Diese entstehen durch individuelle Erlebnisse und Erfahrungen und knüpfen an die eigene Lebenswelt an, besitzen eine persönliche Bedeutung, irritieren und/oder berühren. Es gilt also Räume zu eröffnen, in denen Resonanzenerfahrungen oder nach Schmitz leiblich-affektives Betroffensein (siehe Kapitel 2.3.2) ermöglicht wird. In einem System, welches von Leistung und Effizienz dominiert wird, ist es somit umso wichtiger die Relevanz individueller Bildungsbedürfnisse, welche durch Selbstbestimmung und -ermächtigung geprägt sind, hervorzuheben. Hier sehe ich ein enormes Potential der Theaterpädagogik.

Theaterpädagogische Prozesse können im Sinne der ästhetischen Bildung für die leibliche Wahrnehmung der eigenen Wahrnehmung, unterschiedlicher Perspektiven und des eigenen und fremden Verhaltens sensibilisieren. Die Theaterpädagogik bietet den postmodernen Lebensformen, welche von Komplexität, Ambivalenz und innerer Pluralität geprägt sind, eine Grundlage der ästhetischen Erprobung. Das handelnde Subjekt wird zum/zur konstruktiven Gestalter*in eigener Lebensstrukturen und gleichzeitig zum/zur Rezipient*in ästhetischer Ereignisse, wodurch sich die Perspektive einer dekonstruktiven Beobachter*in eröffnet. Dabei ist es elementar, dass es in einer Gruppe von Menschen viele Möglichkeiten und Betrachtungsweisen geben darf und dementsprechend nicht das Ziel der Einigung angestrebt wird. Im Rahmen theaterpädagogischer Angebote kann in einem freien Spiel Fremdes und Unbekanntes kennengelernt und vertraut gemacht werden, die Perspektive auf äußere wie innere Erlebnisse kann bewusst(er) eingeordnet und möglicherweise dekonstruiert werden. Nach Schulz von Thun erhält das Individuum die Möglichkeit sich mit den Mitgliedern ihres inneren Teams *auszutauschen*, um sich ihres Daseins und ihrer Positionierung bewusst zu werden (siehe Kapitel 2.1.2). Hier entfaltet sich die Chance sich selbst in seiner Unvollkommenheit, Unbestimmtheit und Ambivalenz zu erfahren und spielerisch zu begegnen. Im Kontext individueller Lebenswirklichkeiten kann eine prozesshafte Realität entworfen werden, die veränderbar

ist und welche die Pluralität der Lebenswelten widerspiegelt. (vgl. Simon 2016, o.S.; Winkelmann 2020, o.S.)

Alles in allem eröffnet der sinnlich-leibliche Zugang der Theaterpädagogik auf vielfältige Weise einen Raum, in dem eine Auseinandersetzung mit Selbst- und Fremdbildern sowie Fragen der Identität, der Zugehörigkeit, der Normen und Erwartungen möglich wird. Ob der theaterpädagogische Zugang tatsächlich Auslöser persönlichkeits- und identitätsbildende Prozesse ist, bleibt aufgrund der Problematik der Wirkforschung unbeantwortbar (siehe Kapitel 2.2.2). Diverse Vorbilder aus der Theaterszene, insbesondere aus dem postdramatischen Theater, können dabei helfen theaterpädagogische Methoden und Übungen zu entwickeln und zu gestalten (siehe Kapitel 3.2). Darüber hinaus hat die Auseinandersetzung mit einzelnen Vertreter*innen des postdramatischen Theaters und ihren Einstellungen gegenüber dem Ensemble, der Umgangsweise mit - und Inszenierung des Körpers, der Individualität und Identität (auf der Bühne und im Arbeitsprozess) mir persönlich diverse Anregungen gegeben, meine eigenen Haltung als anleitende Person bezüglich dieser Thematik zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Bildung kann als ein Prozess wechselseitigen Verständnisses zwischen dem Gegenstand beziehungsweise der Sache, was das Individuum zu begreifen versucht und ihrer eigenen Person, verstanden werden. Eine Chance besteht darin, sich über den Weg der Differenzerfahrung zwischen eigener und fremder Lebensrealität, zwischen Wirklichkeit und Fiktion mit sich selbst auseinanderzusetzen. Es geht dabei weder um ein einseitiges Vermitteln theoretischer Inhalte noch um das Erreichen bestimmter Kompetenzen, Fertigkeiten oder persönlichkeitsbildender Lernziele. Nach Lammers (2008) entsteht eine neue Qualität der Bildung (vgl. ebd., S. 24).

Auch wenn Theaterpädagog*innen in ihrer Arbeit stets vielfältigen Herausforderungen begegnen werden und es noch ein langer Weg ist, bis die Zweckfreiheit oder doch besser Zweckungebundenheit ihrer Disziplin anerkannt wird, so bin ich überzeugt, dass Menschen sobald sie die Möglichkeit erhalten mit theaterpädagogischen Übungen und Methoden in Kontakt zu kommen, die Bedeutsamkeit eines sinnlich-leiblichen Zugangs, welchen ich in dieser Arbeit untersucht und formuliert habe, besser nachvollziehen werden. Denn unser Leib ist der Schlüssel zum Verständnis, zur Annäherung und Selbstbildung. Aufgrund der Begrenztheit der Arbeit konnten bestimmte Aspekte nicht in ihrer ganzen Komplexität und Fülle untersucht und beleuchtet werden sowie manche Fragen nicht in Gänze beantwortet. Aus dem gleichen Grund wurden Bereiche der Digitalisierung und der Inklusion nicht mehr miteinbezogen, die spannende Bezüge zur Thematik aufweisen und in nachfolgenden Rechercharbeiten aufgegriffen werden sollten. Nichtsdestotrotz hat mir die intensive Auseinandersetzung mit der Thematik geholfen, meine Faszination und Begeisterung über das Potential sinnlich-

leiblicher Zugang theaterpädagogischer Prozesse zu ergründen und in einen verbalen Ausdruck zu fassen. Individuen werden sich selbst oder die Welt niemals ganz ergründen können, aber ich bin der Überzeugung, dass wir durch ein sinnlich-leibliches Erleben und Wahrnehmen, das Konstrukt der Identität und unsere innere Pluralität immer weiter begreifen und verstehen lernen.

7 Literaturverzeichnis

Beer, Raphael (2018): *Die Ästhetik des Subjekts*. Springer.

Behrend, Barbara (2020): *Was ist Postdramatik?* In: Archiv Deutschlandfunk. Verfügbar unter: <https://www.deutschlandfunk.de/endlich-mal-erklaert-was-ist-postdramatik-100.html> (letzter Zugriff am: 18.07.2022).

Boal, Augusto (1989): *Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*. Frankfurt am Main, Suhrkamp.

Brandstätter, Ursula (2013/2012): *Ästhetische Erfahrung*. In: Kulturelle Bildung online. Verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrung> (letzter Zugriff am: 18.07.2022).

Brinkwirth, Jacqueline (2020): Das alles kann das menschliche Gehirn – sogar im Schlaf. In: Akuell. Studentische Monatszeitung für Duisburg, Essen und das Ruhrgebiet. Wirtschaft. Verfügbar unter: <https://www.akuell.de/home/wissenschaft/das-alles-kann-das-menschliche-gehirn-sogar-im-schlaf> (letzter Zugriff am: 18.07.2022).

Bundesverband Theaterpädagogik e.V. (2022): *Aufgaben und Ziele*. Verfügbar unter: <https://www.butinfo.de/aufgaben-und-ziele> (letzter Zugriff am: 18.07.2022)

Domkowsky, Romy (2011): *Theaterspielen – und seine Wirkungen*. Dissertation. Berlin, Universität der Künste.

Ermert, Karl (2009): *Was ist kulturelle Bildung?* In: Bundeszentrale für politische Bildung. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung/> <https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung/> (letzter Zugriff am: 18.07.2022).

Fritsch, Veronika (o.D.): *Was ist Ausdruckstanz?* In: Zentrum für Ausdruckstanz und Tanztherapie Verfügbar unter: https://www.tanztherapie.at/02_ausdruckstanz/ausdruckstanz.php (letzter Zugriff am: 18.07.2022).

Gläserer, Anita (2010): *„Die Relevanz der Tanzpädagogik als Basiskonzept der Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern“*. Diplomarbeit. Verfügbar unter: <https://core.ac.uk/download/pdf/11591983.pdf> (letzter Zugriff am: 18.07.2022).

Goethe Institut (o.D.): *Preisträger: Robert Wilson Regisseur und Bildender Künstler, USA*. Verfügbar unter: <https://www.goethe.de/resources/files/pdf25/13018956-STANDARD.pdf> (letzter Zugriff am: 18.07.2022).

- Goffman, Erwing (1959): *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. (5. Auflage) München: Piper.
- Göhmann, Lars (2004): *Theatrale Wirklichkeiten: Möglichkeiten und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung*. Aachen, Mainz-Verlag.
- Grgic, Katharina (2013): *Der wertfreie Raum – eine Illusion?* In: Theaterwerkstatt Heidelberg - Abschlussarbeit. Verfügbar unter: https://www.theaterwerkstatt-heidelberg.de/wp-content/uploads/2016/09/AA_TP13_1_Grgic_K_Wertfreier_Raum.pdf (letzter Zugriff am: 18.07.2022).
- Gugutzer, Robert (2002): *Leib, Körper und Identität: Eine phänomenologisch-soziologische Untersuchung zur personalen Identität*. Wiesbaden, Springer.
- Hentschel, Ulrike (2010): *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*. Berlin, Schibri.
- Hentschel, Ulrike (2011): *Theaterspielen als ästhetische Bildung - Zur bildenden Wirkung des Theaterspielens*. Vortrag bei der Fachtagung des tps in Bern.
- Jocks, Heinz-Norbert (2021): *Muster, die verbinden*. In: Theater heute: Akteure. 12/21. S. 26-33.
- Jurké, Volker (2010): *Das Theater mit dem Körper*. In: Zeitschrift ästhetische Bildung. JG. 2, Nr. 1., Verfügbar unter: https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/eduhi/data_dl/33-134-1-PB.pdf (letzter Zugriff am 18.07.2022)
- Keupp, Heiner/Abhe, Thomas/Gmür Wolfgang/Höfer, Renate/Mitzscherlich, Beate/Kraus, Wolfgang/Straus, Florian (1999): *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne* (3. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Köhler, Norma (2009): *Biografische Theaterarbeit zwischen kollektiver und individueller Darstellung*. München, kopaed.
- knowledge.de (o.D.): *Soketas Raffaello Sanzio*. In: knowledge.de. Verfügbar unter: <https://de.knowledgr.com/12378460/SoketasRaffaelloSanzio> (letzter Zugriff am: 18.07.2022).
- Lammers, Katharina (2008): *Bildung mit Theater(pädagogik) – auf dem Weg zu einem „Curriculum des Unwägbaren“?* In: Merseburger Medienpädagogische Schriften: Räume im Dazwischen. Lernen mit Kunst und Kultur. Band 6., Hg.: Bischoff/Brandi.

Lecoq, Jacques; Carasso, Jean-Gabriel & Lallias, Jean-Claude (2012): *Der poetische Körper – Eine Lehre vom Theaterschaffen*. (3. Auflage). Berlin: Alexander Verlag.

List, Volker & Pfeiffer, Malte (2009): *Kursbuch Darstellendes Spiel*. Stuttgart, Klett.

Mecheril, Paul (2012): *ÄSTHETISCHE BILDUNG UND KUNSTPÄDAGOGIK. MIGRATIONSPÄDAGOGISCHE ANMERKUNGEN*. In: *Whats next?* Verfügbar unter: <https://whatsnext.net/243> (Zugriff am: 18.07.2022).

Mixi.wiki (2022): *Die Internationale Theaterschule Jacques Lecoq*. Verfügbar unter: https://mixi.wiki/blog/de/L%27%C3%89cole_Internationale_de_Th%C3%A9%C3%A2tre_Jacques_Lecoq (letzter Zugriff am: 18.07.2022).

Petzold, Hilarion G. (Hrsg.) (2012): *Identität. Ein Kernthema moderner Psychotherapie - Interdisziplinäre Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag.

Petzold, Hilarion/Mathias, Corbin (1982): *Rollenentwicklung und Identität. Von den Anfängen der Rollentheorie zum sozialpsychiatrischen Rollenkonzept Morenos*. In: Reihe: Bibliotheca psychodramatica: Bd. 7: Paderborn: Junfermann-Verlag.

Reinwand, Vanessa-Isabelle (2007): *Theaterpädagogische Prozesse in Biographieverläufen unter dem Aspekt der ästhetischen Bildung*. In: Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg – Inaugural-Dissertation. Verfügbar unter: file:///C:/Users/Anna/Downloads/Theaterpaedagogische_Prozesse_in_Biographieverlaeufer_unter_dem_Aspekt_der_aesthetischen_Bildung.pdf (letzter Zugriff am: 18.07.2022).

Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2012/2013): *Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung*. In: *Kulturelle Bildung Online*. Verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/kuenstlerische-bildung-aesthetische-bildung-kulturelle-bildung> (Zugriff am: 18.07.2022).

Schmitz, Hermann (2002): *Die Bedeutung des Spürens für die personale Identität*. In: Gugutzer, Robert (2002): *Leib, Körper und Identität: Eine phänomenologisch-soziologische Untersuchung zur personalen Identität*. Wiesbaden, Springer. S. 88 – 108.

Schmitz, Hermann (2019): *Wie der Mensch zur Welt kommt. Beiträge zur Geschichte der Selbstwerdung*. Freiburg/München, Karl Alber.

Schreiber, Julia (2021): *Körperoptimierung. Selbstverbesserung zwischen Steigerungsdruck und Leibgebundenheit*. Wiesbaden, Springer.

- Schulz von Thun, Friedemann (1998): *Miteinander reden 3. Das «Innere Team» und situationsgerechte Kommunikation*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- She She Pop (o.D): *She She Pop. Über Uns*. Verfügbar unter: <https://sheshipop.de/ueber-uns/> (letzter Zugriff am 18.07.2022).
- Siegmund, Judith (2007): *Die Evidenz der Kunst: Künstlerisches Handeln als ästhetische Kommunikation*. Transcript.
- Simon, Nina (2016): *Normalität entnormalisieren - Möglichkeiten der Arbeit mit „neutralen“ (?) Masken im Kontext rassismuskritischer Bildungsarbeit*. In: Kulturelle Bildung Online. Verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/normalitaet-entnormalisieren-moeglichkeiten-arbeit-neutralen-masken-kontext> (letzter Zugriff am: 18.07.2022).
- Siebenthal, Sophie von (2006): *Rudolf von Laban: Raumharmonielehre und Tanznotation*. Matura-Arbeit. Verfügbar unter: <https://docplayer.org/162926952-Rudolf-von-laban-raumharmonielehre-und-tanznotation.html> (letzter Zugriff am: 18.07.2022).
- Springstübe, Derja (2013): *Über Wahrnehmung und Ausdruck in der Philosophie Maurice Merleau-Pontys*. Logos Verlag, Berlin.
- Standard (2013): *Theater und Sport - und wie Jacques Lecoq es sah. Einflussreiches Lehrwerk der Theatermoderne: "Der poetische Körper"*. In: Standard. Verfügbar unter: <https://www.derstandard.at/story/1358305305732/theater-und-sport---und-wie-jacques-lecoq-es-sah> (letzter Zugriff am: 18.07.2022).
- Taube, Gerd (Hrsg.) (2007): *Kinder spielen Theater. Methoden, Spielweisen und Strukturmodelle des Theaters mit Kindern*. Berlin, Schibri-Verlag.
- Tenroth, Heinz-Elmar (2013): *Bildung – zwischen Ideal und Wirklichkeit*. In: Bundeszentrale für politische Bildung. Verfügbar unter <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/146201/bildung-zwischen-ideal-und-wirklichkeit/> (letzter Zugriff am: 18.07.2022).
- Toro, Alfonso de (2001): *Überlegungen zu einer transdisziplinären, transkulturellen und transtextuellen Theaterwissenschaft im Kontext einer postmodernen und postkolonialen Kulturtheorie der >Hybridität< und Trans-Medialität>*. In: Maske und Kothurn. 45, 3-4. S. 23-69.
- Trampert, Yannik (2015): *Bewertung im verwertungsarmen Raum? Leistungsbeurteilung im Schulfach Theater*. In: Theaterwerkstatt Heidelberg – Abschlussarbeit. Verfügbar unter: https://www.theaterwerkstatt-heidelberg.de/wp-content/uploads/2016/09/AA_TP-

15_Trampert_Yannik_Leistungsbeurteilung_im_Schulfach_Theater.pdf (letzter Zugriff am: 18.07.2022).

Utri, Victoria (2013): *Gefahr oder Segen? Der therapeutische Effekt in der Theaterpädagogik*. In: Theaterwerkstatt Heidelberg – Abschlussarbeit. Verfügbar unter:
https://www.dropbox.com/sh/xda2nzyngonl48/AACynZ9RLfwtoV7IYhSan1Nla?preview=AA_Theraterp%C3%A4d.+und+Therapie_Fluch+oder+Segen.pdf (letzter Zugriff am: 18.07.2022).

Winkelmann, Ulrike (2020): *Lernen ist Performance! Zur Bedeutung der Performativen Didaktik für eine zeitgemäße Lernkultur*. In: Kulturelle Bildung Online. Verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/lernen-performance-zur-bedeutung-performativen-didaktik-zeitgemaesse-lernkultur> (letzter Zugriff am: 18.07.2022).

Wilckens, Friderike (2011): *Forumtheater*. In: Bundeszentrale für politische Bildung. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/60265/forumtheater/> (letzter Zugriff am: 18.07.2022).

Valentin, Katrin (2013): *Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Theater. Empirische Ergebnisse für die Fachdebatte und hilfreiche Reflexion für die Praxis*. Münster, Waxmann.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst habe, dass ich sie zuvor an keiner anderen Hochschule und in keiner anderen Ausbildung als Prüfungsleistung eingereicht habe und dass ich keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Alle Stellen der Arbeit, die wörtlich oder sinngemäß aus Veröffentlichungen oder aus anderweitigen fremden Äußerungen entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht.

Heidelberg, 19.07.2022

Ort, Datum

Unterschrift