

„Theater und Musik, na klar,
da spüren die Leute wenigstens,
was wir fühlen“ (Frank, 16 Jahre)

Zeig, was Du zu sagen hast.

Gewaltpräventives Arbeiten mit Methoden der Theaterpädagogik¹

Thomas Heine, Hannover

Wie es beginnt: Eine typische Anfrage

Theaterpädagogik: Wahrnehmen, Erleben, Handeln

Theaterpädagogik: situativ, prozessorientiert, positiv, lebensweltorientiert

Theaterspiel: die „richtige Bühne“, der Inhalt des Stücks, das Publikum

Theaterpädagogik ist keine Auftragsarbeit

Ein Projekt: „DAS HAUS“

Möglichkeiten theaterpädagogischer Methoden in Impulsprojekten

Anhang 1

Anhang 2

Literatur

Zum Autor

Vorbemerkung

In die Schülertage des Projektes „Netzwerk Jugendbildung und Schule“ waren immer auch Tage integriert, an denen Team, Schülerinnen und Schüler mit der Methode der Theaterpädagogik arbeiteten. Der Theaterpädagoge Thomas Heine vom „Netzwerk Courage – Konfliktkulturen gegen Gewalt“ war Mitglied der Steuerungsgruppe des Projektes.

Seine Ausführungen reflektieren die generellen Möglichkeiten der Theaterpädagogik vor allem in langfristig angelegten Projekten, auf dem Hintergrund vielfältiger Erfahrungen mit unterschiedlichen Schülergruppen. Die Bedeutung von Theaterarbeit im Zusammenspiel mit Kampfkunst wird am Beispiel der Schülertage im Projekt „Netzwerk Jugendbildung und Schule“ erörtert.

Wie es beginnt: Eine typische Anfrage

Eine Sozialarbeiterin einer Integrierten Gesamtschule aus Hannover suchte ein Projekt für eine sechste Klasse. Mit der Klasse sei bereits im Rahmen des schulinternen Sozialtrainings² im letzten Schuljahr und Anfang dieses Schuljahres gearbeitet worden, aber die Klasse neige dazu, Lernsituationen zu boykottieren, in denen ein „gezieltes“ Sozialverhalten erwartet würde. Die

¹ Das Gesamtprojekt „GewaltPräventionsStelle/NW-Courage“ findet sich unter: <http://www.diakonisches-werk-hannover.de/netzwerk-courage/index.htm>.

² In der fünften Klasse wird an dieser Schule mit den schulinternen SozialarbeiterInnen im Verlauf von 10 Treffen andershalbstündig gearbeitet. Vertrauens-, Kooperations-, PartnerInnen- und Gruppenübungen sollen das Wir-Gefühl in der Klasse stärken und festigen. Zu Beginn des sechsten Schuljahres fährt die ganze Klasse für eine Woche auf eine erlebnispädagogische Klassenfahrt. Externe TrainerInnen begleiten die Klasse bei der Bewältigung von Aufgaben und Abenteuern, die immer nur gemeinsam gelöst oder bestanden werden können.

erlebnispädagogische Klassenfahrt zu Beginn des sechsten Schuljahres hätte kurz vor dem Abbruch gestanden. Die destruktive Konfliktkultur in der Klasse sei bisher nicht nachhaltig aufgeweicht oder gar verändert worden und wir wurden gefragt, ob wir innerhalb unseres Projektes „Netzwerk Courage – Konfliktkulturen gegen Gewalt“ eine Idee entwickeln und mit einem Projekt in die Klasse gehen könnten.

Als Ziel wurde vereinbart, mit der Klasse den Themenkreis sozialer Verhaltensweisen und Umgangsformen so zu bearbeiten, dass ein Mehr an konstruktiver Klassengemeinschaft wirken kann. Die kleinteiligen Schritte dahin sollten mit einer der zwei Stammlehrerinnen (Klassenlehrerinnen) besprochen werden.

Diese Stammlehrerin beschrieb mir in einem ersten Kontakt eine Klasse, in der SchülerInnen aus sieben Nationen unterrichtet würden. Alle sprächen so gut Deutsch, dass eine angemessene Verständigung möglich wäre. Das Problem mache sich in dem hohen Level verbaler Gewalt in der klasseninternen Kommunikation deutlich. Eine dominante Mädchenclique beherrsche es, durch das „Steppentelefon“ – eine Variante des bekannten Kinderspieles „Stille Post“ – immer wieder Unruhe und Zwietracht zu stiften. Die anschließend notwendigen Klärungsprozesse entfalteten nur selten konstruktive Lösungsvorschläge und endeten in der Mehrzahl für alle Beteiligten unbefriedigend.

Die Jungen fielen mehr durch Rempeln und körperlicher Auseinandersetzung auf, die immer eine Gratwanderung zwischen „Spaß“ und „Ernst“ darstelle. Selten gelänge es der Lehrerin, auf die selbstregulierende Wahrnehmung der Jungen zu vertrauen. Dazu käme, dass in der Klasse ein hohes Maß an entsolidarisierendem Verhalten auszumachen sei. Mitgefühl und Verständnis für sein/ihr Gegenüber aufzubringen fielen den meisten MitschülerInnen extrem schwer.

In der Klasse zeige eine Mehrzahl der SchülerInnen eine ausgeprägte Erwartungshaltung, gut unterhalten zu werden, ohne für ein gutes Gesamtergebnis selbst etwas tun zu wollen. Eine geringe Frustrationstoleranz führe bei schwierigeren Unterrichtsstoffen schnell zu massiven Störungen Einzelner, die die ganze Klasse in Mitleidenschaft zöge.

Letztlich hätten die SchülerInnen bereits gelernt, der Auseinandersetzung mit nicht erbrachten Leistungsanforderungen und der damit verbundenen Angst vorm Versagen durch schlechtes Benehmen und plakativ demonstrierter Unlust auszuweichen.

Delikte wie schwere körperliche Gewalt oder Raub und Erpressung – neudeutsch „Abziehen“ – seien weniger akut. Die häuslichen Probleme³ der Kinder ihrer Klasse seien der Lehrerin zum Teil bekannt, aber sie habe die Klasse als Gruppe und müsse auch in der Gruppe mit ihnen umgehen und unterrichten können.

Die Klasse habe inzwischen ein Negativimage in der Schule. Sowohl FachlehrerInnen wie auch SchülerInnen aus anderen sechsten Klassen hätten bei Vorfällen zuerst die „SchülerInnen der 6xy“ in Verdacht, denn von dieser Klasse „sei ja nichts anderes zu erwarten“.

Im weiteren Gespräch wurden aber auch die Ressourcen der Klasse deutlich. Die Klasse habe im letzten Schuljahr selbst ein kleines Theaterstück initiiert, orientiert an einem Märchen. Die Mädchen tanzten gerne. Im Werkunterricht habe man gemeinsam getöpft und das Produzierte verkauft. Der Erlös sei der Klassenkasse zugute gekommen. Eine Aktion mit viel Spaß und einem hohen Motivationsgrad bei den SchülerInnen.

Aufgrund der Erfahrungen mit den bisherigen Projekten sozialen Trainings und Lernens in der Klasse wünsche sich die Lehrerin ein Projekt, das „handfester“ sei, d.h. ein klares Ziel habe, das die Kinder erfassen und erreichen könnten und das lebensweltorientiert sei.

³ Das Projekt „Netzwerk Courage – Konfliktkulturen gegen Gewalt“ hebt stets hervor, dass Kinder am häufigsten im familiären Umfeld Opfer von verbaler, physischer oder sexueller Gewalt werden.

Als übergeordnete Ziele für ein mögliches Projekt fassten wir zusammen:

Trotz der Dominanz destruktiver Verhaltensmuster in der Klasse sind eindeutig Ressourcen bei den SchülerInnen erkennbar, die es zu unterstützen und zu fördern gilt. Dieses geschieht am Besten dadurch, dass wir im Projekt Räume und Zeiten schaffen, in denen

- sich alle ihrer positiven⁴ Eigenschaften und Fähigkeiten vergewissern, sowie diese trainieren und erweitern können,
- die Persönlichkeiten stabilisiert bzw. gestärkt werden,
- sich jedeR in seiner/ihrer Ganzheitlichkeit wahrnehmen kann,
- Lehrende und Lernende gemeinsam Lernen und Lehren,
- das „Lernen am Vorbild“ leitendes Prinzip im Umgang miteinander sei.

Diese Lernziele basieren auf der These, dass ein Mensch, der sich seiner bewusst ist, sich angemessen auszudrücken und mitzuteilen weiß und in einem ausgewogenen Verhältnis Kontakt mit sich und seiner Umwelt hat, weniger anfällig für die Mittel der (verbalen) Gewalt ist.

Damit stand fest: es sollte ein Theaterprojekt werden und zur Sicherung von Nachhaltigkeit sollte das Projekt nicht als kurzfristiges Impulsprojekt konzipiert sein, sondern rhythmisiert die Dauer eines Schulhalbjahres umfassen.⁵

⁴ Positiv im Sinne von: kreativ, konstruktiv und der Situation angemessen – wobei das „Ich“ und „Du“ im „Wir“ eine ausbalancierte Gewichtung bewahren oder wiedererlangen kann.

⁵ Rhythmisierte Projekte: In den Tages- und Zeitablauf der Gruppe integriertes Projekt; z.B.: Dauer zwölf Wochen; jede Woche zwei Schulstunden o.ä.

Theaterpädagogik: Wahrnehmen und Erleben, Handeln⁶

„Das erste Wort des Theatervokabulars ist der menschliche Körper.“ (Boal 1989, S.46)

In der Theaterarbeit wird der Idee ein Körper gegeben, sie wird greifbar und erlebbar. Dabei wird dem Menschen die elementare Erfahrung geboten, dass er nicht einfach einen Körper hat, sondern elementar ein Körper ist - nur in ihm und durch ihn ist er gegenwärtig.

Der Mensch erlebt, erinnert, liebt und leidet mit dem Körper. Die Erfahrungen, die er in seinem Leben sammelt, speichert er als Erinnerung ab. Dabei werden auch emotionale und körperliche Zustände festgehalten. Der Mensch hat die Fähigkeit, sich an diese zu erinnern und sie sich erneut verfügbar zu machen. Er kann alle Gefühle nicht nur spielen, sondern kann sie erinnernd wieder erleben. Für den Augenblick auf der Bühne sind die Gefühle echt – der Schein wird für einen Augenblick zur Realität (Balz/Schroth 1987, S. 69). Der theaterspielende Mensch „er-lebt“ spielend in definiertem Raum und Zeit.

Theaterspielen ermöglicht also das Erleben von Gefühlen, das Arbeiten mit Erinnerungen und das Schaffen von Erlebnisräumen.⁷

Diesen definierten Theater-Raum in einer definierter Zeit betritt der Mensch mit den bereits nach außen gezeigten, aber auch mit seinen ihm innewohnenden verborgenen Fähigkeiten. Er nutzt Körper und Stimme als Instrumente, um sich selbst und anderen gegenüber auszudrücken und mitzuteilen, im besten Sinne erkennbar und verständlich zu machen. Dabei kann er Grenzen überschreiten, die ihm seine festen Rollen und seine empfundene Realität sonst auferlegen: Der theaterspielende Mensch erfährt sich in bisher nicht gewagten Handlungsmöglichkeiten:

Ansichten, Aussichten, Meinungen und Einstellungen werden ausprobiert, auf Wirkung und Zielerreichung hin getestet und bewertet– alles kann probiert und wieder verworfen werden – die Bühne bietet den geschützten Rahmen dafür: „[...] der ganze Mensch beginnt zu handeln. Unwichtig, dass es in der Fiktion geschieht; wichtig allein ist, dass er handelt.“ (Boal 1989, S.43)

Der handelnde Mensch bleibt nicht allein, erfährt nicht nur sich in seiner Ganzheitlichkeit, sondern auch sein Gegenüber. Dieses muss er anspielen, annehmen, mitnehmen und ihm Raum und Zeit gewähren, um ebenso präsent sein zu können wie er selbst. Diese soziale Dimension des Theaterspieles wird noch durch das Publikum erweitert.

Durch MitspielerInnen und Menschen hinter und vor der Bühne wird Theater zu einer sozialen Erfahrung und fordert und fördert die sozialen Kompetenzen aller Beteiligten (Batz/Schroth 1987, S. 21). Grundsätzlich gilt: Der/Die Einzelne ist nur gut, wenn das Team gut ist. Auf der Bühne und dahinter braucht es keinen Star außer der Gruppe. Dieser Grundsatz wird auch auf die Rolle der Gruppenleitung übertragen. „Alle sollen gemeinsam lernen, Zuschauer und Schauspieler, keiner ist mehr als der andere, keiner weiß es besser als der andere: gemeinsam lernen, entdecken, erfinden, entscheiden. [...] Ich habe nicht den Stein der Weisen bei mir, ich verfüge lediglich über ein paar Techniken, die helfen können, mir und meinen Zuschauern, der Wahrheit auf die Spur zu kommen [...]“ (Boal 1989, S. 8) Diese Form der pädagogischen Arbeit erfordert eine strikte Einhaltung des Grundsatzes: „Wir sind nicht alle gleich – aber wir sind alle

⁶ Die nachfolgenden theaterpädagogischen Überlegungen orientieren sich stark an der Idee des „Theaters der Unterdrückten“ von Augusto Boal (Boal 1989; Wiegand 2004). Mit dieser Theater Technik sammelte der Autor erstmals Erfahrungen während seiner zweijährigen Zusammenarbeit mit einer freien Jugendtheatergruppe. In seinen Reflektionen übertrug er das Prinzip des künstlerischen Dialogs (Brater u.a. 1989, S. 59; Höller 1988, S. 37 ff.; Gesellschaft 1986, S. 53 ff.) als Modell auf die Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden (Heine 1991, S. 91 ff.).

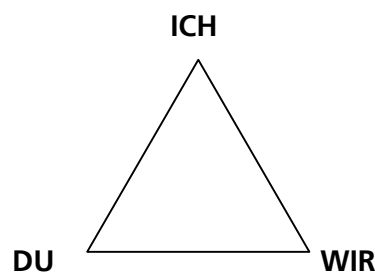
⁷ Diese Erfahrung haben sich therapeutisch ausgerichtete Methoden wie z.B. das Psychodrama zu Nutze gemacht. Pädagogischen Theaterarbeit ist aber kein Therapieersatz und die TeilnehmerInnen müssen ggf. geschützt werden vor dem Eintauchen in eine traumatische Erfahrung in einem dafür nicht angemessenen Rahmen. Sollte das bei aller Vorsicht doch geschehen, hat die Gruppe die TeilnehmerIn angemessen aufzufangen und von der Gruppenleitung wird erwartet, dass ggf. weiterführende Hilfen eingeleitet werden.

gleich viel wert – jedem/jeder ist wertschätzend entgegen zu treten und das Positive, das in die Gruppe hinein getragen wird, wird positiv verstärkt.“

Die Gruppenleitung hat sicher einige organisatorische und auf Grund ihrer Ausbildung auch fachliche Aufgaben zu übernehmen und hier klare Kompetenzen aufzuweisen. Diese Tatsache begründet aber keine grundsätzliche Überrolle in der Gruppe. KeineR ist fehlerfrei oder allwissend. In der Gruppe liegt das Potential. Dieses gilt es zu bergen und erlebbar zu machen. JedeR ist für seine/ihre Realität ein Experte, sein/ihr Wissen und Fühlen bringt jedeR ein und wird somit in der Gruppe Lernender und Lehrender zugleich.

Die Theaterarbeit als ein Spiel mit Rollen wird für die Gruppe zu einem Markt der Möglichkeiten. Der feste Rahmen und die definierte Zeit sowie der Charakter des Spiels geben Sicherheit und Freiheit zugleich. Das didaktische Dreieck der Gewaltprävention definiert auch die Eckpunkte theaterpädagogischer Arbeit (vgl. auch Essers/Schmitz 2003, S. 7 ff.).

„Ich schaue auf mich“
(Selbstwahrnehmung/Selbstwert/Selbstbehauptung)



„Ich schaue auf dich“
(Empathie/Kommunikation/Grenzen)

„Ich schaue auf uns“
(Kooperation/Solidarität/Team)

Die Theaterarbeit thematisiert:

- eigene und fremde Realitäten und Standpunkte
- Selbst- und Fremdwahrnehmung
- Selbst- und Fremdbild
- Formen der Ausdruckssteigerung, -verzerrung und -verfremdung
- Perspektivwechsel
- (alternatives) Handeln (Probearbeiten)

Theaterpädagogik: situativ, prozessorientiert, positiv, lebensweltorientiert

Grundsätzlich hat die Theaterpädagogik das Ziel, situationsbezogenen Reize, Probleme, Standpunkte oder kurz: Lebensrealitäten der Jugendlichen in der Arbeit aufzugreifen und sie zum Thema des Stückes werden zu lassen. Die TeilnehmerInnen haben etwas zu sagen und sie werden ermutigt, es hier und jetzt zu tun. Es wird vorausgesetzt, dass das, was sie zu sagen haben, für andere Menschen interessant sein kann, denn vor Publikum zu spielen, ist immer eine thematisierende Möglichkeit innerhalb eines Theaterprojektes.

Daraus ergibt sich der Anspruch, nicht mit einem fertigen Stück oder einer festen Idee in die Projektarbeit einzusteigen, sondern das Stück im Kollektiv zu entwickeln, zu schreiben und die spezifische Sprache, das Milieu und die Charaktere so zu erfassen, wie sie die Gruppe als authentisch empfinden.

Die Aufführung wird oft als Höhepunkt der Arbeit, der Applaus als Belohnung, der Vorhang als Abschluss erlebt. Aber ist das der Fokus, auf den sich alles konzentrieren sollte, dem sich alles unterzuordnen hat, der entscheidende Punkt im Prozess oder doch nur einer von vielen Teilen im Gesamtprozess der Arbeit? Der Prozess im Theaterprojekt beinhaltet auch: die Gruppe und die Dynamik in der Gruppe im Auge zu behalten, die Individuen „abzuholen“ und jedem/jeder die Möglichkeit zu geben, seinen/ihren Platz zu finden.

Es geht nicht darum zu sagen: „Das ist falsch und das ist gut“. Ziel ist es, die TeilnehmerInnen zu stärken, selbst erkennen und benennen zu können, was den gemeinsamen Prozess voranbringt oder was ihn behindert. Dabei wird sich jedeR die Frage zu stellen haben: „Was kann ich dazu beitragen, dass wir gemeinsam voran kommen?“ Es geht immer um die Suche und das Ausloten der eigenen Grenzen im gemeinsamen Erleben und um das bewusste Schützen dieser oder auch das gewollte Überschreiten eigener Grenzen als Teil eigener Lebenserfahrung.

In der ersten Improvisation liegen die Schätze der Darstellungskunst, die es zu bewahren und verfügbar zu machen gilt. Dies wird am ehesten gefördert, wenn sich die TeilnehmerInnen in der Projektarbeit angstfrei und offen bewegen können. Es liegt in der Verantwortung der GruppenteilnehmerInnen (mit Hilfe der GruppenleiterInnen), eine solche Atmosphäre zu schaffen, damit Szenen variiert und experimentell weiter entwickelt werden können. Grundsatz in der Improvisationsarbeit: die guten, positiven Momente werden heraus gegriffen und weiter entwickelt – über die anderen müssen keine weiteren Worte verloren werden. Letztlich entdecken die TeilnehmerInnen oft von ganz alleine, ob eine Art der Darstellung gelungen ist oder nicht.

Das Einbeziehen der Lebenswelt der Jugendlichen, aber auch das Einbeziehen des sozialen Kontextes innerhalb der Gruppe ist integraler Bestandteil der Theaterarbeit. Die Atmosphäre in der Gruppe soll es grundsätzlich ermöglichen, Konflikte konstruktiv anzugehen und bestenfalls ebenso konstruktiv zu lösen. Die Entwicklung und Beibehaltung einer fehlerfreundlichen und konstruktiven Konfliktkultur fordert vor allem die Gruppenleitung, da die Jugendlichen in der Regel mit ausgewiesenen Defiziten⁸ in die Gruppe kommen und vor allem am Vorbild und im gemeinsamen Tun lernen können. Theaterarbeit hält eine Vielzahl von Konfliktmomenten bereit, die gelöst werden müssen, um die gemeinsame Arbeit weiterführen zu können. Die Arbeit lebt vom Spontanen, Flexiblen ebenso wie von Festigkeit und Kontinuität. Die Konflikte sind real, die Gruppe muss sie lösen in ihrer Realität.

Theaterspiel: die richtige Bühne, der Inhalt des Stücks, das Publikum

Der Einfluss des architektonischen Umfelds ist nicht zu unterschätzen. Wie schön und anregend ist der Arbeitsraum? Wie stimulierend wirkt er auf die TeilnehmerInnen? Lenken Geräusche, Gerüche, Enge oder Weite ab? Wie anregend und phantasievoll kann mit dem Gegebenen gearbeitet werden?

Sollte der Raum eine richtige Bühne haben, kann die Magie der „Bretter, die die Welt bedeuten“ motivationssteigernd sein und auch als solche eingesetzt werden. Ansonsten kann natürlich alles „Bühne“ sein und eine Gelegenheit oder ein Anlass, einem Publikum vorzuspielen, gibt es immer. Sowohl das Format wie auch der Inhalt des Stückes beeinflussen in der Regel sowohl die Rolle des Publikums wie auch die Gestaltung des Bühnenraumes.

⁸ Diese Defizite liegen nicht vorrangig in der Sozialisation des/der Einzelnen begründet, sondern in einer gesellschaftlich geprägten Konfliktkultur, die den Mythos der erlösenden Gewalt noch immer als leitendes Ideal anerkennt, „den Menschen“ und nicht „sein Verhalten“ kritisiert sowie Gewinner und Verlierer produziert.

Um zu gewährleisten, dass das Theaterstück von den Beteiligten selbst entwickelt wird, sollte das Stück als Ganzes zunächst keine vorgegebenen Ziele haben oder Programme vertreten. Ziele und Programme können nur von einzelnen Figuren vorgestellt werden. Das Stück selbst sollte einfach erzählen, die Grenzen offen halten und auf Rechthaberei verzichten.

Die Beteiligten können sich zum Entwickeln eines gemeinsamen Stückes folgende Fragen stellen:

- Soll eine (alternative) Lebensmöglichkeit oder die Realität vermittelt werden?
- Soll ein Problem von allen Seiten beleuchtet werden, um sich eine eigene Meinung bilden zu können?
- Sollen Feindbilder skizziert oder soll auch an ihnen gerüttelt werden?
- Soll dem Publikum eine Teilhabe am Sein und eine Möglichkeit im Werden angeboten werden?

Die Rolle des Publikums sollte ebenfalls bewusst reflektiert werden. Mögliche Fragen hierzu sind:

- Entscheidet sich das Publikum bewusst, ein solches sein zu wollen oder werden sie durch die Aufführung dazu gemacht?
- Weiß das Publikum überhaupt um seine Rolle/erfährt es im Laufe des Spiels davon⁹?
- Soll das Publikum mitmachen oder zuschauen oder kann jede/r frei entscheiden?
- Welche Form(en) der Rückmeldung auf das Dargebotene wünscht sich die Theatergruppe?

Letztlich entscheidet immer die ganze Gruppe, was auf die Bühne gebracht wird. Diese bewussten Entscheidungsprozesse sind von der Gruppenleitung zu moderieren, nicht zu entscheiden. Um diese Aufgabe zu meistern, ist es (wie in jedem pädagogischen Prozess) auch in der gewaltpräventiven Arbeit mit theaterpädagogischen Methoden unerlässlich, ein prozessorientiertes und doch zielführendes Planen und Handeln abzusichern und die eigene Motivation möglichst dem KotrainerInnen und teilnehmenden LehrerInnen transparent darzulegen.

Theaterpädagogik ist keine Auftragsarbeit

Theaterpädagogik stellt eine Methode pädagogischer Arbeit dar. Sie ist aber kein beliebiges „Werkzeug“, das unabhängig vom Kontext benutzt werden kann. Theaterpädagogik folgt (auch) eigenen Zielen, sie kann nicht einfach „Auftragsarbeit“ sein.

Zu diesen eigenen Zielen gehört nach Ansicht des Autors,

- die Eigenschaften des „Theaters“ und des „Spielens“¹⁰ erfahrbar zu machen,
- die Handlungskompetenz jeder einzelnen SchauspielerIn zu fördern,
- den reflektierten und konsequenten Umgang mit Normen und Werten anzuregen,
- das Erleben von Veränderbarkeit zu ermöglichen,
- das gemeinsame Lachen als Bindeglied in der menschlichen Begegnung zuzulassen,
- das Erproben von Auseinandersetzung zu ermöglichen,

⁹ Im „unsichtbaren Theater“ (Boal S. 74 ff.) wird sich das Publikum in seiner Rolle als solches nicht bewusst. Sie sind ZuschauerInnen und werden im besten Fall aktive RollenspielerInnen, ohne es zu merken. Für sie wird es ein Stück ihres Lebens sein.

¹⁰ Vgl. Redl 1986, S.38 und Bettelheim 1985, S. 256

- den Wert der eigenen Erfahrungen („Ich habe was zu sagen“) zu vertiefen,
- mit Menschen anderen Menschen Ideen zu vermitteln,
- eigene Ideen durch andere Perspektiven zu relativieren.

Diese Ziele leiten sich aus einem Menschenbild urchristlicher Prägung ab, welches der Autor seiner Arbeit zugrunde legt. Es geht davon aus, dass jeder Mensch einmalig und ein Geschöpf Gottes ist und einen Wert an sich hat, den der Mensch dem Menschen nicht absprechen kann. Der Mensch ist ein ständig lernendes Wesen. Das menschliche Leben ist ein ständiger Veränderungsprozess, ein Wachsen und Vergehen und ein Suchen nach Formen, um diese dann wieder zu verwerfen, nur um wieder in neue Formen überzugehen. Dabei beeinflusst das „Außen“ das „Innen“ und das „Innen“ das „Außen“. Spirituelle, geistige wie materielle Erfahrungen und Entbehrungen beeinflussen den Menschen in der Bewertung dessen, was ihm widerfährt.

Zudem geht der Autor davon aus, dass kein Mensch sich von der Verantwortung, sein Leben zu gestalten, entbinden lassen kann. Immer ist er beteiligt, selbst wenn er sich helfen lässt. Er wird letztendlich immer die Entscheidungen, sich selbst betreffend, zu fällen haben. Externe Hilfe ist, soweit wie irgend möglich, ressourcenorientiert und zur Selbständigkeit anleitend zu gestalten.

Bei dem hier vorgestellten theaterpädagogischen Ansatz bekennt sich der Autor klar zu einem prozessorientierten Miteinander, das so lange ein Ziel verfolgt, wie dieses gemeinsam für richtig erkannt wird. Um das zu bewerten, sind alle, also TeilnehmerInnen wie die Gruppenleitung, in einem immerwährenden Prozess gefordert, sich klar zu dem „Wie gearbeitet wird“ und dem „Was gearbeitet wird“ zu erklären. Konsens- und Kompromissprozesse sind unabdingbar. damit ein Ziel gemeinsam erreicht oder auch gemeinsam verworfen und neu gefasst werden kann.

Ein Projekt: „DAS HAUS“

Voraussetzung für die theaterpädagogische Arbeit „auf Anfrage“ ist es, dass die Anfragenden den Eigensinn, die eigenen Ziele der Theaterpädagogik, erkennen und anerkennen können. In Hannover sagte das Gesamtkonzept den beiden Stammlerinnen (Klassenlehrerinnen) zu. Wir vereinbarten die Durchführung eines Projektes, das später den Titel „DAS HAUS“ bekam.

Das konkrete Projektziel kann so beschrieben werden: Die Klasse erlebt sich als schöpferische Gemeinschaft. Sie erbringt eine gemeinsame Leistung, zu der alle je nach Talent beitragen. Diese Leistung soll auch für Dritte erkennbar sein und von Eltern und nicht beteiligten LehrerInnen honoriert werden können.

Folgende Schritte wurden verabredet:

- Die Klasse erarbeitet mit einem externen Trainer ein Theaterstück.
- Die Klasse formuliert Inhalt und Aufbau des Theaterstückes – dabei ist ein Lebensweltbezug der SchülerInnen herzustellen.
- Alle SchülerInnen sind an dem Projekt beteiligt und bringen sich gemäß ihrer Möglichkeiten ein.
- Der Klasse wird es ermöglicht, vor Publikum aufzutreten.
- Die „Aufführung“ wird terminiert und bildet für alle Beteiligten im Prozess ein verbindliches Ziel.
- Nach der Aufführung wird das Projekt mit einem Abschlussgespräch zwischen den Stammlerinnen und dem Trainer beendet.

Im Erbringen dieser Leistungen erfahren die SchülerInnen konkret:

- die Steigerung und Festigung des Selbstwertgefühles,
- die Steigerung der nonverbalen und verbalen Fähigkeiten,
- die bewusste Wahrnehmung eigener und fremder Gefühle,
- das Ausdrücken identifizierfähiger eigener Gefühlszustände,
- das Wahrnehmen, Benennen und Einhalten eigener und fremder Grenzen,
- das Entwickeln bisher nicht gezeigter individueller und kollektiver Leistungspotentiale,
- das Probieren alternativer Verhaltensweisen (Probearbeiten).

Der zeitliche Rahmen sah zwölf aufeinander folgende Termine an einem festen Wochentag innerhalb eines Schulhalbjahres in der 8. und 9. Schulstunde vor. Daraus wurden insgesamt 14 anderthalbstündige Wochentermine, ein fünfständiger Probenstag und der Aufführungstag mit vorheriger Generalprobe.

Der Projektverlauf

Zu Beginn des Projektes begegnete mir die Klasse abwartend ungläubig. Wollte ich wirklich mit ihnen, den Chaoten des sechsten Jahrgangs, ein Theaterstück auf die Bühne bringen – und wenn ja, warum? Ich antwortete, dass es mein Beruf sei, Klassen ein solches Angebot zu machen und ich dieses gerne täte, da mir die Erfahrung gezeigt habe: es ist super spannend, macht viel Arbeit und sehr viel Spaß. Voraussetzung: die Klasse wollte das auch.

Den Beweis sollte ich antreten. Wir stiegen mit einer Reihe von typischen Übungen aus der Theaterarbeit ein. Einzel-, Paar- und Gruppenarbeiten, körperorientierte und darstellende Übungen wechselten sich mit rhythmischen und Vertrauensübungen ab¹¹.

In der ersten Stunde zeigte sich, dass der Klassenraum zu klein für die weitere Arbeit war. So zogen wir in der nächsten Stunde in einen großen Raum um, der mit einer installierten Kletterlandschaft einen hohen Aufforderungscharakter hatte und in der Arbeit mit den SchülerInnen wiederholt Klärungsbedarf forderte, aber auch ausreichend Platz bot. Dieser Raum blieb bis zum fünfständigen Probenstag unser fester Theaterraum, während im letzten Drittel für einen Teil der Klasse der Werkraum für den Kulissenbau mit einer Stammlehrerin der Bezugspunkt wurde. Wenn sich die Klasse im Verlauf des Projektes auch aufteilte, wurden alle Treffen gemeinsam begonnen und, wenn möglich, gemeinsam beendet.

Die Klasse zeigte viel Spaß an Bewegungsspielen, an kleinen pantomimischen und Stegreifübungen, an kurzen Textspielen mit der Aufgabe, Untertext angemessen umzusetzen und zunehmend auch an der Entwicklung des Stückes. Von Mal zu Mal veränderte sich die Dichte der Übungen, die geforderte Konzentration und Genauigkeit in der Durchführung der Übungen nahmen zu, und die Freiheit, jederzeit auszusteigen, ohne den Widerstand der Anderen zu erzeugen, nahm rapide ab.

Wir entwickelten im Laufe der Zeit ein Stück über eine Hausgemeinschaft, in der eine neugierige alte Frau, ein schwules Ehepaar, ein allein lebender Jugendlicher, eine Dreier-Wohngemeinschaft (WG) und ein allein stehender Mann, zwei Schwestern und ein krimineller Vater mit zwei Söhnen lebten. Diese Figuren wurden von den Kindern entworfen und in szenischer Improvisation zum Bühnenleben erweckt, mit Gestik, Mimik und eigenen Texten. Die gezeigte Kreativität und der Einfallsreichtum einer Vielzahl von Kindern begeisterte Trainer wie auch Lehrerinnen gleichermaßen. Die Story wurde eine kleine Liebesgeschichte zwischen dem allein

¹¹ Eine Vielzahl von Übungen finden sich in Mettenberger 1993, Thiesen 1990, Boal 1989, S. 171 ff., Batz, Schroth 1987

stehenden Mann und einer jungen Frau, die in das neue Haus einzog. Natürlich kam es zu Verwicklungen, Verstrickungen, und auch an Hinternissen fehlte es nicht. Das Paar fand aber zueinander und die nicht so einfache Hausgemeinschaft wollte mit einem gemeinsamen Fest versuchen, enger zusammen zu rücken. Ob ihr das gelang, wurde nicht mehr verraten. Das Stück endete hier.

Für das Stück lernten die Kinder zunehmend Texte auswendig, spannten Eltern oder Großeltern für Kulissenbau oder Kostümerstellung ein und brachten viel Disziplin auf. Herausfordernd wurde zunehmend die Kunst

- zu warten, bis man selbst an der Reihe war und dabei niemanden zu stören,
- einen Szenenanfang noch mal und noch mal zu probieren und das gleiche Verhalten zu wiederholen,
- laut und deutlich zu sprechen,
- Gleichklang zwischen „Text“ und „Untertext/Körpersprache“ herzustellen,
- eigene Ideen anzubieten, ohne die anderer schlecht zu machen,
- die Ideen anderer anzuschauen und zu probieren, wo sie das eigene Spiel verbessern könnten,
- Kritik auszuhalten und aufgrund von Kritik das eigene Handeln (auf der Bühne) zu verändern,
- achtsam und hilfsbereit miteinander umzugehen.

Die NichtschauspielerInnen bauten gemäß ihrer Talente Kulissen und fertigten Kostüm für ihre KlassenkameradInnen an. Auch hier waren Planung, Auseinandersetzung mit dem Theaterstück und den Wünschen und Vorlieben der SchauspielerInnen, Absprachen und ein zeitgenaues Arbeiten von Nöten.

Für die Aufführung brauchten wir noch Kinder, die Eintritt kassierten, einen Lichttechniker und eine Maskenbildnerin, ebenso solche, die beim Kulissenumbau genau wussten, was zu tun war. Also: wirkliche Teamarbeit war gefordert.

Noch bis zur letzten Minute handelten wir gemeinsame Regeln aus, ermahnten einander zu mehr Disziplin und verhandelten mit einer der HauptdarstellerInnen, die kurz vor der Generalprobe aussteigen wollte, was nun zu machen sei. Letztlich sprach ich ihr ausdrücklich das Recht zu, aufhören zu dürfen, wenn das ihr Wille sei. Allerdings weigerte ich mich, der Klasse ihren Entschluss mitzuteilen. Das sei ganz allein ihre Sache, denn ich würde nach ihrer Entscheidung morgen wieder an meinen Schreibtisch zurück kehren, sie aber müsse in diese Klasse zurück gehen können, erklärte ich meine Haltung. Es sei ihr Recht, aus dem Theaterstück auszusteigen, wie es anfangs ihre Entscheidung war, die Rolle zu spielen, aber es sei auch ihre Pflicht, die Konsequenzen dieser Entscheidung, dass das Theaterstück dann abgesagt werden müsste, zu tragen. Mit dieser ausdrücklichen Erlaubnis, handeln zu dürfen, gelang es, zum Grund ihrer Verweigerung vorzudringen und wir konnten den Klärungsprozess konstruktiv mit ihr und der ganzen Gruppe gestalten.

Die Aufführung gelang mit allen unseren SchauspielerInnen und die Klasse war sehr zufrieden mit sich und der Begeisterung des Publikums. Dass die chaotische Sechste es geschafft hatte, ein Theaterstück von einer guten Stunde Länge selbst zu schreiben und aufzuführen, zog in der Schule weite Kreise und ein erstaunend anerkennendes Echo wurde vernommen.

Für die Lehrerinnen war der größte Erfolg, dass nach den Sommerferien SchülerInnen aus ihrer Klasse beim ersten Elternsprechtag sagten, sie hätten sich auf ihre Klasse gefreut. Dieses war ihnen Beleg dafür, dass das Projekt tief in die Klassenstruktur hinein gewirkt hatte.

Für mich als Trainer zeigte sich die Qualität des Projektes in der partnerschaftlichen Zusammenarbeit mit den zwei Stammlehrerinnen. Ich sah, wie das Projekt immer mehr eins der Klasse, also der SchülerInnen und der Lehrerinnen wurde. Wir achteten einander sehr in unserer Arbeit und stellten unsere Ressourcen zur Verfügung. Wir halfen uns und gingen alle Probleme, die sich im Laufe des Projektes in den Weg zu stellen drohten, gemeinsam an, immer mit der Haltung: ein Problem ist dazu da, um gelöst zu werden und wenn die SchülerInnen auftreten wollen, dann sollen sie auch die Möglichkeit bekommen. Im Nachgespräch erwogen die Lehrerinnen die Möglichkeit, die Klasse, die im Gegensatz zu den anderen noch keinen fachlichen Schwerpunkt gebildet hatte, zur Theaterklasse werden zu lassen und in Zukunft mit fächerübergreifenden Projekten diesen auszufüllen. So bot die Projektarbeit eine Möglichkeit, den SchülerInnen eine positiv besetzte „Heimat“ in ihrem schulischen Alltag anzubieten.

Möglichkeiten theaterpädagogischer Methoden in Impulsprojekten

Dieses gelungene Beispiel einer Projektarbeit an einer Schule ist exemplarisch, aber nicht alltäglich. Ein- bis dreitägige Impulsprojekte¹² sind für die Projektarbeit mit externen TrainerInnen viel eher die Regel. Was aber kann aus dieser langfristig orientierten Arbeit sinnvoll in einen solch komprimierten und kurzen Zeitrahmen übernommen werden?

Ergebnisse der Evaluation von 20 Impulsprojekten können hierzu Hinweise geben. Sie beruhen auf der Auswertung anonymer Fragebögen, die am Ende eines Projektes an die insgesamt 447 teilnehmenden SchülerInnen (219 Jungen und 228 Mädchen). Den TeilnehmerInnen wurden sechs Fragen gestellt (nach: allgemeiner Zufriedenheit, eigenem Wohlbefinden, Weiterempfehlung des Projektes, der Methode Theater-Rollenspiel und bewegungsorientierten Methoden, Praxisbezug und TrainerInnenrolle).

Im Durchschnitt aller Werte gaben die TeilnehmerInnen ihrem Projekt auf einer Skala von 1 (sehr gut) bis 6 (ungenügend) eine 2,24 (Streuweite: 1,66 bis 4,26). Auf die Frage, wie sehr ihnen die Arbeit mit theaterpädagogischen Methoden gefallen habe, gaben die SchülerInnen im Durchschnitt diesen Methoden eine deutlich bessere 1,95 (Streuweite 1,28 – 3,1), wobei die Jungen sie mit 1,93 etwas positiver bewerten als die Mädchen mit 1,98. Beiden Gruppen erschien diese Möglichkeit zu lernen besonders attraktiv. In den Äußerungen zu offenen Fragen (z.B.: Welche Übungen/Spiele/Methoden haben Dir am besten gefallen und warum?) wurde von den SchülerInnen immer wieder betont, dass sie das Rollenspiel als lebendig und lebensnah erlebt und sich hier gerne ausprobiert hatten. In einem Mix von unterschiedlichen methodischen Zugängen in der themenorientierten Projektarbeit gehörte das Rollenspiel zu den beliebtesten Methoden.

Es lässt sich schlussfolgern, dass bei einem gut angeleiteten Rollenspiel die Wahrscheinlichkeit, nachhaltig positive Lernerfahrungen zu machen, signifikant höher ist als durch weniger aktive ganzheitliche Methoden.

Die Theaterarbeit ist durch ihr Rollenverständnis, die körperbetonte Arbeit, die Lebensweltorientierung und die Möglichkeit des Probedhandelns besonders geeignet, auch in kurzfristigen Projekten Impulse zu geben für ein gewaltfreies und respektierendes Miteinander.

¹² Dauer: ein bis drei Tage; Deeskalationstrainings oder themenorientierte Seminare wie „Schritte gegen Tritte“/„**Lebens Kampf- Kampf Plätze**“/„Gewaltig viel Spaß“ u.ä. an den Schulformen: Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Berufsschule und Integrierte Gesamtschule.

Die grundsätzliche Erkenntnis, dass in der Theaterarbeit keine hierarchischen Rollen fest geschrieben sind, beide Seiten im Projekt also Lernende und Lehrende sind, kann in jedes Impulsprojekt gewaltpräventiven Charakters übernommen werden. Da wir gemeinsam Realitäten ausloten und Handlungsalternativen ausprobieren, bleibt der/die Lernende immer ExperteIn für seine/ihre Realität. Welche Möglichkeiten ihnen zur Verfügung stehen, mit Ärger und Wut umzugehen, um so der Gewalt etwas entgegen zu setzen, entscheiden sie ganz allein. In jedem Impulsprojekt lerne ich als Trainer hinzu und bin aufs Neue erstaunt, mit welcher Vielfalt die TeilnehmerInnen Lösungsmöglichkeiten erproben. Angebote machen, Fragen stellen, neugierig sein und auf den Prozess vertrauen sind auch in der themenorientierten Arbeit wesentliche Aspekte einer klaren Haltung.

Die Theaterarbeit erkennt – anders als viele andere Formen pädagogischer Arbeit - die Leiblichkeit des Menschen an und geht davon aus, dass der Mensch immer in seiner Körperlichkeit der Welt entgegen tritt und durch ihn in dieser erkennbar wird. Immer haben wir den Körper und die Stimme bei uns und bilden das Innen für das Außen darin ab. Wenn dem aber so ist, ist leicht erkennbar, wie wichtig ein sensibler und geschulter Umgang mit Körpersprache, Gestik, Mimik und der Stimme ist. Wenn wir klar und sicher auftreten, laut und deutlich sprechen und eindeutig in Ausstrahlung und Aussage sind, werden wir wahr- und ernstgenommen. Diesen Fundus an Kenntnissen und Methoden aus der Theaterarbeit gilt es in der Impulsarbeit zu nutzen, um die Präsenz von Körper und Stimme bewusst werden zu lassen.

Das Erwerben von Wissen, das keiner braucht, kennzeichnet eine prägende Lernerfahrung vieler SchülerInnen. Schule scheint so zu sein, manchmal ist sie vielleicht sogar so, aber Projektarbeit sollte nie so sein. Ein zentraler Punkt in der Gewaltprävention ist der Umgang mit unseren schwierigen, eckigen Gefühlen und der Aufbau eines positiven Selbstbildes in Achtung des Gegenübers. Dazu gehört auch, dass „Abgrenzungsprozesse“ in der Persönlichkeitsbildung prägende und notwendige Prozesse sind, genauso wie Identifikationsprozesse. Wichtig aber, dass aus „Abgrenzung“ nicht „Ausgrenzung“ werden muss. Wie gebe ich klare und annehmbare Rückmeldungen? Wie verhalte ich mich, wenn ich mit Grenzen in Berührung komme – meinen oder denen anderer Menschen? Wie lebe ich friedlicher Nachbarschaft mit jemandem, von dessen Lebensstil und Wertewelt ich mich abgrenze?¹³ Dieses kann nicht theoretisch vor der Tafel gelernt werden. Es muss an bekannten Gefühlen und erlebten Situationen probiert werden, damit es eine Relevanz für den Alltag bekommt. Kein leicht zu erreichendes Ziel, aber eins, dass nicht in Frage gestellt werden kann. Die grundsätzliche Bereitschaft bei den TrainerInnen, mit ihren TeilnehmerInnen und ihrer Lebenswelt zu arbeiten, wird durch die Erkenntnisse und Erfahrungen in der theaterpädagogischen Arbeit gefestigt.

Die Lernpsychologie lehrt uns, wie wenig Menschen Erlerntes in handlungsleitendes Wissen transferieren können, wenn sie es lediglich gehört oder gelesen haben. Die Wahrscheinlichkeit, dass das Wissen abrufbar abgespeichert und adäquat angewandt werden kann, ist sehr viel höher, wenn der/die Lernende es selbst erkundet und ausprobiert hat. Im Rollenspiel werden die Lernenden zu Handelnden, zu Aktiven und erfahren ihre Möglichkeiten, wirklich Einfluss zu nehmen. Sie müssen ihre ZuschauerInnenrolle und damit ihr Passivsein aufgeben – sie erleben sich als Gestaltende in ihrem eigenen Leben. Dieses ermutigt und motiviert, nicht mehr über sich entscheiden zu lassen, sondern selbst mitzuentcheiden. Denn dass sie es grundsätzlich können, haben sie gerade ausprobiert – gerade erfahren. So werden gemeinsam Positivbeispiele erspielt – manchmal braucht das Zeit, die aber zur besten Zeit im Projekt werden kann.

¹³ Zur Zeit arbeitet der Autor mit dem Kooperationspartner MusikZentrum Hannover in einem gewaltpräventiven Projekt „Die Mischung macht’s“. HipHop/Rap und Theaterpädagogik treffen sich unter der Fragestellung „Wie leben wir, wie gehen wir mit denen um, die anders leben – was wäre „Abgrenzung“ ohne „Ausgrenzung“?“

Die Theaterarbeit kann mit anderen Methoden kombiniert werden. Im Rahmen des Projektes „Netzwerk Jugendbildung und Schule“ erprobten wir das Zusammenspiel von Methoden der Theaterpädagogik mit denen der „Bewegungslehre und Kampfkunst“¹⁴. In der gemeinsamen Arbeit zeigten sich folgende positive Verstärker:

- Beide Ansätze gehen davon aus, dass das Innen das Außen und das Außen das Innen beeinflusst. So können sowohl physische wie mentale Zugangskanäle wechselseitig angesprochen werden, um das ICH, das DU und das WIR zu thematisieren. Im Wechsel der Herangehensweisen und in der wechselseitigen Verstärkung liegen große Chancen, TeilnehmerInnen zu erreichen.
- Die Kampfkunst kennt den Begriff des „sicheren Standes und der Körperspannung“, die Theaterarbeit den der „körperlichen Präsenz und Sicherheit“. Da wir davon ausgehen, dass der Gewalt „widerstehen“ auch „wieder stehen lernen“ heißt, wird dieser Punkt von beiden Seiten tiefgehend und ideenreich bearbeitet.
- In der Theaterarbeit werden die mentalen, in der Kampfkunst die physischen Elemente konstruktiver Konfliktarbeit trainiert. „Sein Gegenüber sehen, wahrnehmen, auf ihn/sie reagieren, flexibel und doch standhaft bleiben und ihn/sie als PartnerIn erkennen, der/die hilft, den eigenen Weg zu finden und nicht als GegnerIn, der/die bekämpft werden muss“ ist eine beiden Methoden innewohnende Haltung.
- Beide Methoden verlangen den Agierenden ein Wahrnehmen, Einschätzen der eigenen Ressourcen und das Haushalten mit eben diesen ab. Das Thema „eigene und fremde Grenzen“ wird sowohl auf der körperlichen Ebene durch das Anbieten von Grenzerfahrungen im Kampf sinnlich erfahrbar gemacht wie auch in der konflikthaften Auseinandersetzung im Rollenspiel ganzheitlich trainiert. Sich seiner körperlichen und emotionalen Grenzen bewusster zu sein sensibilisiert die Trainierenden für einen sorgsameren Umgang mit sich und anderen im zwischenmenschlichen Miteinander.

Theaterpädagogisch orientierte Gewaltprävention bietet ein praktisches Feld konkreter Erlebnisse und zu bewältigender Anforderungen an mit einem anschaulichen Erfolgserlebnis. Die im didaktischen Dreieck von Ich, Du und Wir geforderten Bereiche gewaltpräventiver Arbeit werden aus der Notwendigkeit heraus, ein konkretes Ziel, ein Theaterprojekt, zu realisieren, thematisiert und nicht innerhalb eines künstlich erzeugten Lernfeldes. Diese Methodik läßt sich in ihren elementaren Aspekten auch in Impulsprojekten verwirklichen, ihre Möglichkeiten werden in der Kombination mit anderen Methoden, etwa der „Bewegungslehre und Kampfkunst“ positiv verstärkt.

¹⁴ Kooperationspartner war hier IcanDo – Institut für Selbstbehauptungs- und Bewegungsschulung, Hannover

Theaterpädagogik

Stufen einer Gruppenarbeit

Thomas Heine

Das Theaterspielen ist ein Probe-Spiel mit Rollen. Die Rollen haben möglichst einen Bezug zur Lebenswelt der TeilnehmerInnen. Die spielerischen Angebote der TeilnehmerInnen sind positiv aufzuarbeiten, d.h.: was die TeilnehmerInnen anbieten, wird in eine Richtung positiv verstärkt, damit wird die Motivation gesteigert und werden Erfolgserlebnisse vermittelt. Zögernde werden ermutigt, vom Angebotenen zu lernen und es nicht als Tat eines/r Konkurrenten/in abzuwerten.



Die Pfeile geben die Richtungen der gegenseitigen Beeinflussung der Phasen an.

Thomas Heine, Hannover 2003

Leitfaden zur Erstellung eines Theaterstückes

Thomas Heine

Dieser Leitfaden ist als Gliederung zu verstehen. Zu jedem Punkt der Gliederung ist möglichst viel zu sammeln von möglichst vielen Personen, um das Spektrum der Meinungen und Ansichten zu vergrößern.

Thema:

Benenne ein Oberthema und fasse in Stichworten zusammen, was dir alles zu diesem Thema einfällt.

Quellen, die weiter helfen können

Eigene Erfahrungen
Erzähltes, Gehörtes
Milieubeschreibungen (möglichst von Menschen, die mit dem Thema auch in der Wirklichkeit zu tun haben (Feldforschung))
Tageszeitungen, Zeitschriften
Bücher (Erzählungen, Romane, Märchen, Sachbücher)
Fotos, Bilder, Lieder

Mögliche Orte:

Thema?

An welchen Orten passiert etwas zu diesem

An welchen Orten kann noch etwas zu diesem Thema passieren?

Wo wahrscheinlich nicht?

Mögliche Charaktere: Haupt- und Nebencharaktere (Name, Alter, Geschlecht, Statur)

Eigenschaften der Charaktere:

Stärke	Moral	Intelligenz	Trieb
Weisheit	Gefühl	Geschicklichkeit	Instinkt
Klugheit	Erfahrungen	Kondition	Besondere Eigenheiten

Soziales und wirtschaftliches Umfeld der Charaktere:

Beruf	Ort	sozialer Stand/Einkommen	Sprache
Kleidung	Interessen/Hobbys	Nationalität	

Handlungsrahmen

Beziehungen: Wer kann mit wem?

Was verbindet die Charaktere miteinander?

Wer kann mit wem nicht?

Was trennt die Charaktere voneinander?

Problemkonstellation: Wer handelt gegen wen?

Alleine oder gibt es Gruppen?

Wer kämpft mit welchen Mitteln?

Sind alle fair?

Wesentliche Eckpunkte der Handlung: Wo gibt es kleine und wo große Veränderungen?

Wo wird gelacht?

Wo wird es spannend?

Warum wird es spannend? (Verwechslung, Verdrehung, Verzögerung, Vergessen u.s.w.)

Ziele: Was will ich mit dem Stück aussagen?

Zuschauer: Welche Zuschauer will ich erreichen?
Welche Zuschauer werden das Stück wahrscheinlich sehen?
In wie weit will ich die Zuschauer an dem Stück beteiligen?
(Vom Klatschen oder Auspfeifen bis zum Mitspielen oder Spieler ersetzen?)

Viel Spaß beim Arbeiten – je mehr Spaß es dir macht, desto lebendiger wird es und Theater ist immer ein bisschen „das Leben ausprobieren“.

Alles ist ein Vorschlag. Wenn dir noch was Neues einfällt, aufschreiben und wenn dir zu einem Punkt gar nichts einfällt, lass es einfach weg.

Thomas Heine, Hannover 2000

Literatur

- Batz, Michael; Schroth, Horst (1987): „Theater zwischen Tür und Angel“ 18-20tausend, Hamburg
- Bettelheim, Bruno (1985): „Liebe alleine genügt nicht“ 5. deutsche Aufl., Stuttgart
- Boal, Augusto (1989): „Theater der Unterdrückten“, Frankfurt a.M.
- Brater, Michael; Büchele, Ute; Funke, Erhard; Herz, Gerhard (1989): „Künstlerisches Handeln - Die Förderung beruflicher Handlungsfähigkeiten durch künstlerische Prozesse“, Stuttgart
- Essers, Ilka; Schmitz, Renate (2003): „Kinder-Trainings“, Schwerte
- Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung e.V. (Hrsg.) (1986): „TIPP-INFO Päd 1 Künstlerische Übungen; ein Weg zur beruflichen Handlungsfähigkeit“, Bonn
- Heine, Thomas (1991): „Integratives Arbeiten in der Sozialpädagogik – am Beispiel: ‚Plastisches Gestalten mit Ton‘ und ‚Rollenspiel‘“, Diplomarbeit, FH Bielefeld
- Höller, Bernd (1988): „Berufserziehung durch Kunst“, München
- Mettenberger, Wolfgang (1993): „Tatort Theater“, Offenbach/M.
- Redl, Fritz (1986): „Kinder, die hassen“ 3. Aufl., München
- Thiesen, Peter (1990): „Drauflosspieltheater“, Weinheim, Basel
- Wiegand, Helmut, Dr. (Hrsg) (2004): „Theater im Dialog: heiter, aufmüpfig und demokratisch“, Stuttgart

Zum Autor

Thomas Heine, Jahrgang 1964, Dipl. Sozialpädagoge, Deeskalationstrainer (GAV), Multiplikator im Projekt „Schritte gegen Tritte“, Trainer im „Projekt Alternativen zur Gewalt“, Projektbezogenes Arbeiten mit Methoden der Theaterpädagogik; Leiter der Projekte „Starke Schule“ und STARKES HAINHOLZ¹⁵, Lehrbeauftragter der Evangelischen Fachhochschule Hannover (EFH) in den Jahren 2006 und 2007.

Kontakt: Tel: 0511/36 87 168; Mail: thomas.heine@evlka.de, www.diakonisches-werk-hannover.de

Das Gesamtprojekt „GewaltPräventionsStelle/NW-Courage“: <http://www.diakonisches-werk-hannover.de/netzwerk-courage/index.htm>

Erschienen in: Evangelische Akademie Loccum, Juli 2007
<http://www.loccum.de/material/bildung/entimon/entimon.html>

¹⁵ STARKES HAINHOLZ wurde 2006 in Münster ausgezeichnet mit dem Bundespreis „Deutscher Förderpreis Kriminalprävention“.