

Fachhochschule Frankfurt – University of Applied Sciences
Fachbereich 4 Soziale Arbeit und Gesundheit
Studiengang Soziale Arbeit (B.A.)

Theaterpädagogische Gewaltprävention in der Schule – ein sinnvoller Ansatz?

im Juli 2013 verfasst von Marco Aude-Wittenbreder



Theaterpädagogische Gewaltprävention in der Schule – ein sinnvoller Ansatz?
by Marco Aude-Wittenbreder is licensed under a
[Creative Commons Attribution-NonCommercial 3.0 Germany License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/de/).

Inhalt

1 Einleitung.....	1
2 Theaterpädagogik.....	3
2.1 Grundbedingungen einer Ästhetik des Theaters.....	4
„Gegenstand: Ereignis“	4
„Die theatrale Kommunikationsstruktur“	5
„Theater-Spielen“	7
„Verkörpern“	7
„Drama und Theater“	8
2.2 Alternativen zum Drama.....	9
„Improvisationstheater“	9
„Biografisches Theater“	10
2.3 Bildungspotentiale des Theaterspielens.....	10
„Differenzerfahrung“	10
„Minimaldifferenz als ästhetische Erfahrung“	11
„Erfahrungsfähigkeit und Selbstvergessenheit“	12
„Doppeltes Lernpotential“	12
3 Gewaltprävention.....	13
3.1 Begriffserklärung.....	13
3.2 Gewalt-Theorien.....	14
„Frustrationstheorien“	14
„Lerntheorien“	15
„Kognitive Motivationstheorien“	16
„Geschlechtsspezifische Ansätze“	16
4 Praxisbeispiel.....	17
4.1 Aufbau des Workshops.....	18
„Choreographie“	19
„Kampf“	20
„Kinostandbild“	21
„Gefühlsecken“	21
„Handführen“	22
„Improstreit“	23
„Szenische Arbeit“	24
„Reflexion“	25

4.2 Gedanken zum Workshop.....	25
5 Auswertung.....	26
5.1 Ästhetik des Theaters.....	27
5.2 Theatrale Bildungspotentiale.....	29
„Choreographie“.....	29
„Kampf“.....	30
„Kinostandbild“.....	31
„Gefühlsecken“.....	32
„Handführen“.....	32
„Improstreit“.....	33
„Szenische Arbeit“.....	33
„Reflexion“.....	34
Zusammenfassung (Theater).....	34
5.3 Gewaltpräventive Wirksamkeit.....	35
„Frustrationstheorien“.....	35
„Lerntheorien“.....	36
„Kognitive Motivationstheorien“.....	37
„Geschlechtsspezifische Ansätze“.....	37
Zusammenfassung (Gewalt).....	38
6 Resümee.....	38
I Literatur.....	41
Gedruckt Quellen:.....	41
Online-Quellen:.....	42

1 Einleitung

Immer wieder wird in den Medien von Gewalt an Schulen berichtet. Hierbei erstreckt sich die Spannbreite von Übergriffen unter Schülerinnen¹ mit leichten Verletzungen bis hin zu Amokläufen mit vielen Todesopfern. Häufig werden solche Ereignisse in den Medien skandalisiert und ein gewisser Voyeurismus der Öffentlichkeit ist nicht immer auszuschließen (vgl. Schubarth 2013, 9f). Dennoch ist Gewalt an Schulen ein ernstzunehmendes Thema dem angemessen begegnet werden muss.

Ein Ansatz um dieser Gewalt zu begegnen scheinen Gewaltpräventionsworkshops zu sein. Sucht man bei Google nach „Gewaltprävention“ erhält man ca. 825.000 Ergebnisse. Unter den ersten dieser Ergebnisse finden sich viele Angebote für Schulen. Ich selbst arbeite seit ca. eineinhalb Jahren bei einem theaterpädagogischen Gewaltpräventionsworkshop mit. Dieser wird sowohl von Schülerinnen wie auch von Lehrerinnen als sehr positiv bewertet. Nun stellt sich mir aber die Frage, ist Theaterpädagogik das Richtige Medium für eine funktionierende Gewaltprävention beziehungsweise kann Theaterpädagogik, mit der Gewaltprävention betrieben wird, überhaupt als Theaterpädagogik bezeichnet werden.

Für das, was Theaterpädagogik ist oder sein soll, gibt es in der aktuellen wissenschaftlichen Debatte sowie in der Praxis verschiedenste Ansätze, die sich zum Teil diametral gegenüber stehen. So arbeiten Lehrerinnen des Fachs Darstellendes Spiel (DS) an Schulen ebenso theaterpädagogisch wie Theaterpädagoginnen, die in Kinder- und Jugendeinrichtungen Theaterstücke erarbeiten und zur Aufführung bringen, oder Sozialarbeiterinnen, die mit 'theateraffinen' Mitteln versuchen, ihren Klientinnen bei der Bewältigung ihrer Problemlagen zu helfen. Hierbei handelt es sich sogar nur um eine Andeutung der Bandbreite dieses Berufsfeldes.

„Der theaterpädagogisch arbeitende Sozialarbeiter im Kiez gehört ebenso dazu wie der Schauspielprofessor an der Theaterhochschule, der Lehrer des Darstellenden Spiels an der Schule ebenso wie ein Schauspieler, der mit Jugendlichen szenisch in einem Jugendzentrum oder Theaterpädagogischen Zentrum arbeitet“ (Vaßer in Nix 2012, 53).

Ebenso wie die Bereiche, in denen theaterpädagogisch gearbeitet wird, liegen auch die Ziele einer solchen Arbeit oft sehr weit auseinander. So geht es der Theaterpädagogin, die sich pri-

¹ Ich werde in dieser Arbeit, der besseren Lesbarkeit halber, bei der Bezeichnung von Personen nur die weibliche Form nutzen. Selbstverständlich sind mit dieser auch männliche Personen und solche, die sich keiner dieser beiden Kategorien zuordnen, gemeint. Falls sich jemand durch diese Schreibweise verletzt oder diskriminiert fühlt, bitte ich dies zu entschuldigen.

mär als Künstlerin versteht, gegebenenfalls um eine gelungene Inszenierung eines bedeutenden Werkes, die Theaterlehrerin legt im Fach DS ihren Schwerpunkt vielleicht auf die Vermittlung von Wissen über Theater, oder in einer Jungeneinrichtung wird nach einem gewaltsamen Übergriff versucht, die Situation mit Hilfe von Rollenspielen aufzuarbeiten.

Die Debatte über das Für und Wider der jeweiligen Ansätze ästhetischer Bildung lässt sich in weiten Teilen bis zu Friedrich Schillers „Briefen zur ästhetische Erziehung des Menschen“ aus dem Jahr 1795 zurückverfolgen. In diesen beschreibt er sehr abstrakt, dass der Mensch durch die Beschäftigung mit der Kunst und dem Schönen in einen „ästhetischen“ Zustand gelangen könne, der die Sinnlichkeit und die Vernunft in sich vereint (vgl. Hentschel in Koch (Hg) 2003, 10). Dieser Zustand sei jedoch lediglich ein Ideal und in der Realität nicht erreichbar (ebd.). So wird bereits hier die angedeutete Debatte tangiert. Weiter sagt Schiller, dass jedes „Nutzbarmachen“ dieser Wirkung für moralische oder theoretische Bildung unterbleiben müsse, da gerade nur die Erfahrung an sich den Menschen zur Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit führen könne (ebd.). Man kann also sagen, dass der spezielle Wert ästhetischer Bildung verloren geht, sobald dieser angestrebt oder für ein bestimmtes Ziel nutzbar gemacht werden soll. Auf der einen Seite ist anerkannt, dass die Auseinandersetzung mit der Kunst, in unserem Fall mit dem Theaterspielen, eine positive Wirkung auf den Menschen haben kann:

„Ein Schauspiellehrer (...) kann den Schülern helfen mit verschiedenen „Selbsts“ zu experimentieren – die schüchternen können selbstbewusster werden, die hysterischen gelassener. Das unterstützt den Reifungsprozess und wirkt therapeutisch, und kein Pädagoge, der dies begriffen hat, kann Schauspielunterricht als Kinderei abtun“ (Johnstone 1997, 20).

Auf der anderen Seite wird aber eindringlich vor einem „Nutzbarmachen“ der Theaterpädagogik gewarnt:

„Dieses Primat der Praxis birgt allerdings die Gefahr einer kurzfristigen Orientierung am aktuellen pädagogischen und gesellschaftspolitischen Bedarf und den damit verbundenen Zielsetzungen. Eine Problematisierung, inwieweit theaterpädagogische Praxis besonders geeignet erscheint, auf diese Zielsetzungen hinzuarbeiten, kommt demgegenüber häufig zu kurz. In der Folge gerät theaterpädagogische Arbeit in Gefahr, auf ein Konglomerat von Methoden reduziert zu werden, die innerhalb der Sexual-, Friedens-, Umwelt- und weiteren konjunkturabhängigen 'Bindestrich-Pädagogiken' nutzbringend eingesetzt werden können. Aktuelles Beispiel ist das Thema 'Gewalt'“ (Hentschel 2010, 18).

An dieser Stelle fällt auf, dass es sich bei den meisten Aussagen um ein „Entweder-Oder“, ein „gut oder schlecht“ zu handeln scheint. So stellt sich mir die Frage, kann Theaterpädagogik im Sinne einer ästhetischen Bildung, wie sie bereits von Schiller angedeutet wurde, in einem pädagogischen Kontext Anwendung finden, oder darf sie nur als „echte Kunst“ außerhalb jeglicher Pädagogik zum Einsatz kommen? Bezogen auf das hier behandelte Thema stellen sich konkret zwei Fragen:

1. Kann eine theaterpädagogische Gewaltprävention in der Schule, deren pädagogische Zielsetzung nicht zu leugnen ist, eine ästhetische Bildung in der Tradition Friedrich Schillers repräsentieren?
2. Kann theaterpädagogische Arbeit, die das Thema Gewalt behandelt, aber keine konkreten pädagogischen Ziele verfolgt, eine pädagogische, in diesem Fall gewaltpräventive Wirkung haben?

Um einer Antwort auf diese Fragen etwas näher zu kommen, werde ich zunächst das Thema Theaterpädagogik etwas genauer betrachten. Hier wird es darum gehen, einen Begriff für Theaterpädagogik zu finden, auf dessen Basis die hier relevanten Fragen behandelt werden können. Als einen zweiten grundlegenden Schritt werde ich Gewaltprävention thematisieren. Hierbei wird es darum gehen, zunächst den Begriff „Gewalt“ zu definieren. Weiter wird es um die Ursachen von Gewalt und die Folgerungen für eine pädagogische Praxis gehen. Im dritten Teil der Arbeit werde ich ein Beispiel aus der Praxis beschreiben, um dieses im folgenden Kapitel exemplarisch in Bezug auf Theaterpädagogik und Gewaltprävention auswerten zu können.

2 Theaterpädagogik

Da sich die Debatte über Theaterpädagogik im Rahmen dieser Arbeit nicht zur Auflösung bringen lassen wird und es ebensowenig möglich sein wird, sie hier vollständig darzulegen, werde ich versuchen, im Folgenden den Begriff der Theaterpädagogik in Bezug auf das hier behandelte Thema einzugrenzen. Den Hauptteil dieser „Definition der Theaterpädagogik“ werden Ulrike Hentschels „Grundbedingungen einer Ästhetik des Theaters“ ausmachen. Diese möchte ich mit dem Konzept des Improvisationstheaters und dem des Biografischen Theaters erweitern, da beide für das behandelte Praxisbeispiel von Bedeutung sind. Abschließen wird dieser Teil der Arbeit mit der möglichen Bildungsbedeutung der hier aufgezeigten Theaterpädagogik, auf deren Basis das Praxisbeispiel betrachtet werden soll.

2.1 Grundbedingungen einer Ästhetik des Theaters

Was ist eigentlich Theaterpädagogik? Wie bereits deutlich wurde, ist Theaterpädagogik nur schwer beschreibbar und lässt sich nicht auf ein bestimmtes, klar abzugrenzendes Gebiet beschränken. In einem zentralen Punkt unterscheiden sich die vielen Felder der Theaterpädagogik jedoch nicht – es geht immer in irgendeiner Form um das Theaterspielen. Aber was bringt uns diese Gemeinsamkeit bei der Frage, was Theaterpädagogik ist, ohne beschreiben zu können und wollen, was da konkret passiert? Ich denke, wenn man das Theater an sich einmal etwas genauer betrachtet, kann man sich dem, was Theaterpädagogik ist, oder besser: sein kann, annähern. Hierzu möchte ich auf die „Grundbedingungen einer Ästhetik des Theaters“, die Ulrike Hentschel in ihrem Werk „Theaterspielen als ästhetische Bildung“ sehr anschaulich formuliert, eingehen.

„Gegenstand: Ereignis“

Woran denken wir, wenn wir an Theater denken? An das Staatstheater, oder das Schauspielhaus? An Schauspielerinnen und Schauspieler? An eine applaudierendes Publikum? An einen verrückten Regisseur, mit langem Schal und Hornbrille? Vielleicht an das eine oder andere des Genannten, aber ganz bestimmt an eine Aufführung.

Die Aufführung ist der zentrale Punkt im Theater (vgl. Hentschel 2010, 134). Auch wenn die Aufführung im gesamten Prozess, der zu ihr führt, zeitlich nur einen minimalen Teil einnimmt, wäre Theater ohne eine Aufführung kein Theater in dem hier beschriebenen Sinne. Aber auch die anderen Dinge, die die eine oder andere mit dem Begriff Theater assoziiert, spielen für den Gegenstand des Ereignisses einer Theateraufführung eine wichtige Rolle und machen diese erst zu dem, was sie ist.

Sowohl das Staatstheater als auch das Schauspielhaus sind Orte, an denen Theater stattfindet. Diesen und allen anderen Orten, an denen Theaterstücke zur Aufführung gebracht werden, ist gemein, dass während der Aufführung sowohl Schauspielerinnen, als auch ein Publikum anwesend sind. Zwischen Schauspielerinnen, also den Produzierenden, und dem Publikum, also den Rezipierenden, findet eine künstlerische Kommunikation statt, deren Spezifikum es ist, dass sich alle beteiligten Personen zur gleichen Zeit am selben Ort befinden und dass eine Aufführung nicht wiederholbar ist (vgl. Hentschel 2010, 134).

„Die theatralische Repräsentation ist endlich, sie hinterläßt nach ihrer Verwirklichung keine Spuren, keinen hinwegtragbaren Gegenstand. Sie ist weder ein Buch noch ein Werk,

sondern eine Energie, und deshalb ist sie die einzige Kunst des Lebens“ (Derrida 1976, 375).

Somit kann das „Kunstwerk“ des Theaters nur in Anwesenheit der Schauspielerinnen und des Publikums, im Zeitfenster der Aufführung entstehen und ist danach nicht reproduzierbar. Theater ist also eine Kunstform, die von der körperlichen Anwesenheit der Rezipierenden und mehr noch von der der Produzierenden, im Augenblick des (ästhetischen) Erlebens nicht zu trennen ist (vgl. Hentschel 2010, 135). Als einen weiteren nicht zu vernachlässigenden Aspekt der Theateraufführung beschreibt Hentschel den direkten sozialen Zusammenhang der Produktion und Rezeption. Durch diesen könne die ästhetische Wirkung des Theatralen verstärkt werden. Dies könne zu einer Verstärkung der ästhetischen Wirkung führen, unterliege somit aber auch einer sozialen Kontrolle (vgl. ebd.,136). Es hängt also auch vom Publikum ab, was durch das Theater dargestellt wird und welche Botschaft vermittelt werden kann.

„Die theatrale Kommunikationsstruktur“

Wenn wir eine Theateraufführung besuchen, was sehen wir dort? Eine real und live geschehende Geschichte? Menschen, die sich in andere Menschen verwandeln? Eine Geschichte, die uns als Geschichte präsentiert wird? Menschen, die so tun, als seien sie andere? Oder Schauspielerinnen, die etwas auf der Bühne machen, bei dem wir zusehen dürfen?

Als ein Grundkennzeichen der theatralen Kommunikationsstruktur wird ihre Doppelschichtigkeit beschrieben. Bezogen auf die Schauspielerinnen bedeutet das, dass diese immer sowohl als Spielerin, wie auch als Figur auf der Bühne stehen.²

„Die Person des Schauspielers bewegt sich, sie handelt auf der Bühne, und gleichzeitig schafft sie durch ihr Spiel eine Figur in einer *zweiten Wirklichkeit*“ (Hentschel 2010, 136).

Dies hat zur Folge, dass das so entstehende künstlerische Objekt untrennbar mit der Person der Schauspielerin verbunden ist. Die Übereinkunft der theatralen Kommunikation beinhaltet, dass das Publikum die Schauspielerinnen sowohl als real agierende Personen, als auch als die Figuren, die sie spielen, wahrnimmt.

Ebenso wie die Schauspielerinnen unterliegt alles, was auf der Bühne ist und passiert, der so genannten „doppelten Wirklichkeit“. Alles ist immer sowohl in der „Wirklichkeit des Bühnenraums“, als auch in der „Wirklichkeit des Spiels“ vorhanden (vgl. Hentschel 2010, 138). So

2 Als Spielerin werden die realen Personen bezeichnet. Im Zusammenwirken der Spielerin und ihrer Rolle, also ihrem Spiel, entsteht auf der Bühne die Figur.

kann beispielsweise ein Buch, aus dem der Protagonist vorliest, in der „Wirklichkeit des Bühnenraums“ ein leeres Buch oder eines mit Notizen zum Ablauf des Stücks sein, in der „Wirklichkeit des Spiels“ ist es aber das Buch, in dem die Geschichte steht, die gerade vorgelesen wird. Bezogen auf Symbole und Zeichen im Theater wird auch von „Zeichen von Zeichen“ gesprochen.

„Es ermöglicht nämlich die Umgruppierung der Bedeutung, welche den von den verschiedenen kulturellen Systemen hervorgebrachten Zeichen in der gesellschaftlichen Wirklichkeit zukommen, indem es diese Zeichen selbst – also heterogene Elemente der kulturellen Wirklichkeit wie den menschlichen Körper und die Objekte der Umwelt – als seine eigenen Zeichen, als theatralische Zeichen verwendet: d.h., daß es eine Umstrukturierung des materiellen Zeichengefüges dieser Kultur vollzieht und dem Zuschauer präsentiert“ (Fischer-Lichte 1983, Bd. 2, 196).

Diese Umstrukturierung von gewohnten und bekannten Zeichen bietet so die Möglichkeit mit ihnen anderes, oder sogar mehr darzustellen, als es in ihrem alltäglichen Gebrauch möglich wäre.

„Theater also stellt mit seinen Symbolsystemen Möglichkeiten der Kommunikation her, die im Alltag unterbrochen, fehlgeleitet oder entfremdet sind. Der Entfaltungsspielraum der Sprachspiele (Wittgenstein) in der Theatersituation ist ungleich größer als im Alltag, wo die Regeln der Kommunikation einem Prozeß der Ökonomisierung und Pragmatik verfallen und in ihm erstarrt sind, wo sie ihren Symbolcharakter weitgehend verloren haben und die Komplexität von Leben nicht mehr erfassen“ (Brauneck 1986, 32).

Ging es bis hierher lediglich um eine Darstellung dessen, was Theater ausmacht, so gelangen wir jetzt an einen Punkt, an dem von einer Wirkung des Theaters gesprochen werden kann, die man als pädagogisch einstufen könnte. So beschreibt Hentschel, dass sowohl das Publikum als auch die Schauspielerinnen, konfrontiert mit der umstrukturierten Wirklichkeit, die im Theater entsteht, die Selbstverständlichkeit beim Blick auf das eigene alltägliche Leben verlieren. Brauneck bezeichnet diesen Vorgang als ein „analytisches Spiel für Spieler wie Zuschauer“.

„In jener Vorführung, die sich Theater nennt, tritt sich der Mensch selbst gegenüber, er schaut sich in einer von ihm geschaffenen Welt an, bestätigt sich und verwirft sich. Er kann ein anderer sein und doch er selbst. Er kann etwas tun und es doch lassen, kurz: Er beginnt zu spielen“ (Wekwerth 1974, 96).

„Theater-Spielen“

„Wollen die tragischen Schauspieler uns täuschen, so müssen sie sich selbst täuschen (R. De Saint Albine, *Le Comédien*, 1747, zit. n. Fischer-Lichte 1983, Bd. 2, 108).

Diese Aussage verdeutlicht auf sehr anschauliche Weise, was mit „Theater-Spielen“ gemeint sein kann. Auch hier spielt die Doppelschichtigkeit des Theaters eine entscheidende Rolle. Die Produzierenden sind immer als real agierende Schauspielerinnen auf einer ersten Ebene auf der Bühne und gleichzeitig nehmen sie eine Rolle an und werden so zu einer fiktiven Figur des Theaters auf einer zweiten parallelen Ebene. Unter der Voraussetzung, dass diese reale und fiktive Ebene des Theaters nicht als ihrem Wesen nach gegensätzlich bezeichnet und verstanden werden, kann Theaterspielen zu einer eigenständigen Form der Auseinandersetzung mit der Welt werden (vgl. Hentschel 2010, 143).

„Von einer ästhetisch bildenden Wirklichkeit des Theaters läßt sich erst vor dem Hintergrund einer Erfahrung von Wirklichkeit sprechen, die durch das Spiel (und die darin liegenden Umformungsmöglichkeiten) hervorgebracht wird. Diese Erfahrung kann sowohl in der Rolle des Produzierenden als auch in der des Rezipierenden gemacht werden“ (Hentschel 2010, 143).

Somit handelt es sich hier um eine der zentralen Möglichkeiten, ästhetische Erfahrungen in Form von Differenzerfahrungen zu machen (siehe Kapitel 2.4).

„Verkörpern“

Verkörperung kann in weiten Teilen als analog zum *Theater-Spielen* gesehen werden. So beschreibt die Verkörperung einen ähnlichen Sachverhalt aus einem anderen Blickwinkel:

„Es ist kein Zufall, daß wir für die Aktion des Schauspielers das Wort Verkörperung haben, denn er zeigt sie uns. Die Verschränkung von Leib und Körper, von *Körper sein* und *Körper haben*, mit der wir Menschen fertig werden müssen, wenn uns das Leben hier und jetzt gelingen soll, mit der wir ständig befaßt sind, die uns festhält, führt uns der Schauspieler vor“ (Plessner 1980, Bd. III, 391 zit. n. Hentschel 2010, 147).

Als für diese Arbeit zentral sehe ich sowohl beim *Theater-Spielen* als auch bei der *Verkörperung*, dass sich die Schauspielerinnen gleichzeitig auf der realen und der fiktiven Ebene befinden, dass sie sich also gleichzeitig in der „Wirklichkeit des Bühnenraums“ wie auch in der

„Wirklichkeit des Spiels“ bewegen. Für das *Theater-Spielen* bedeutet das, die Schauspielerin handelt als Darstellerin und erlebt als Figur (vgl. Hentschel 2010, 141) und bei der *Verkörperung* erlebt der Spielende die Verschränkung von 'Körper-Haben' und 'Körper-Sein' (vgl. Hentschel 2010, 147).

„Drama und Theater“

Das Verhältnis des dramatischen Textes zur theatralen Inszenierung hat sich im vergangenen Jahrhundert dramatisch gewandelt. So bestand die Tätigkeit des Inszenierens im 19. Jahrhundert in erster Linie aus einer Koordinations- und Kontrollfunktion (vgl. Brauneck 1988, zit. n. Hentschel 2010, 148). Theater sollte eine möglichst getreue Kopie des zugrunde liegenden Werkes darstellen. Das oberste Ziel war es, die perfekte Reproduktion des Dramas zu erstellen. Erst zu Beginn des 20. Jahrhundert lässt sich von Theaterarbeit – hier ist sowohl die der spielenden Akteure, als auch die der Regisseurinnen gemeint – im Sinne einer eigenständigen künstlerischen Tätigkeit sprechen (vgl. Hentschel 2010, 148)

„Schauspielen ist keine reproduzierende Kunst, denn es ist gar nichts da, was sie als *Schauspielkunst* reproduzieren könnte, da der Dichter ja nur ein literarisches Werk gibt. Reproduktiv ist ein Schauspieler, der einen anderen kopiert“ (Simmel 1921, zit. n. Lazarewicz/Balme (Hg.) 1993, 251).

In welcher Verbindung steht nun aber der dramatische Text zur Inszenierung? Der Text des Dramas muss in die Sprache der theatralen Inszenierung übersetzt werden, was, da es sich hierbei um eine Übersetzung von einem Zeichensystem in ein anderes handelt, als 'intersemiotische' Übersetzung bezeichnet werden kann (vgl. Hentschel 2010, 151). Denken wir zurück an die Doppelschichtigkeit des Theaters allgemein, so zeigt sich: Die Zeichen des Dramas werden zu Zeichen der theatralen Inszenierung, beide sind im Moment der Aufführung gegenwärtig; man kann also auch hier von „Zeichen von Zeichen“ sprechen.

Wie eine solche Übersetzung vollzogen werden soll oder kann, wie nah oder fern die Übersetzung dem zugrunde liegenden Text sein muss oder sollte, kann in dieser Arbeit nicht erörtert werden. Wichtig festzuhalten ist aber, dass jeder Text in einer vielfältigen und wandelbaren Beziehung zum sozialen Kontext, zu anderen Texten und Diskursen steht, was von dem französischen Theatersemiotiker Patrice Pavis als Intertextualität bezeichnet wird (vgl. ebd., 154). Dieser Aspekt erscheint für die theaterpädagogische Arbeit von besonderer Bedeutung. Somit

stellt jede Inszenierung, die auf einem dramatischen Werk basiert, immer auch das Werk der Personen dar, die an der Produktion beteiligten waren.

„Die Geschichte, die auf der Bühne erzählt wird, ist damit immer auch die Geschichte derjenigen, die sie erzählen. Sie gewinnt ihre Einzigartigkeit und Neuartigkeit durch die erneute kollektive Lektüre und ist damit auch in einen bestimmten sozialen Kontext (der Produzierenden und Rezipierenden) eingebunden“ (ebd.).

Somit findet sich auch in Bezug auf den dramatischen Text wieder die dem Theater eigentümliche Doppelschichtigkeit. Der Text besteht an sich als ein Werk in der „Wirklichkeit des Bühnenraums“, wird aber in Verbindung mit der Inszenierung zu einem neuen Zeichen in der „Wirklichkeit des Spiels“.

2.2 Alternativen zum Drama

Aktuelle Theaterproduktionen greifen nicht immer und ausschließlich auf dramatische Texte als Grundlage für ihre Inszenierung zurück. Da dies auch bei dem Praxisbeispiel, welches ich in dieser Arbeit betrachten werde, der Fall ist, scheint es mir relevant, kurz auf zwei Formen von Theater einzugehen, die nicht mit Dramen arbeiten. Hierbei kann und soll es nicht um eine vollständige Darlegung dieser Theaterformen gehen, sondern eher um einen kurzen Anriss dieser Genres. Im gewählten Praxisbeispiel spielen sowohl improvisatorische, wie auch biografische Elemente eine entscheidende Rolle (siehe Kapitel 4.2). Daher werde ich nun kurz auf die entsprechenden Formen des Theaters eingehen.

„Improvisationstheater“

Bei der Improvisation und somit auch beim Improvisationstheater liegt dem, was auf der Theaterbühne geschieht, kein Text im klassischen Sinne zugrunde. Ebenso gibt es beim Improvisationstheater keine Handlungsanweisungen in Form einer klassischen Regie. Der Prozess der Textfindung, der Handlungsgestaltung sowie der Darstellung fallen beim Improvisationstheater zusammen (vgl. Siegemund in Koch (Hg) 2003, 138). Als Ausgangspunkt für die Szenen im Improvisationstheater werden die Vorgaben des Publikums verwendet, wobei weder die Zuschauerinnen noch die Schauspielerinnen wissen, was in der Szene als nächstes passieren wird (ebd.).

Die Improvisation ist als eine wichtige Randform des Theaters zu sehen. Auch wenn das Improvisationstheater in der „offiziellen“ Theatergeschichte erst seit einiger Zeit berücksichtigt

wird, so bemerkte bereits Aristoteles: „Ursprünglich begann die Tragödie mit Improvisation, ebenso die Komödie“ (vgl. Dröger/ Nickel 2008, 13).

Eine weitere Beschäftigung mit diesem Thema ist im Rahmen dieser Arbeit leider nicht möglich, auch wenn sich, gerade im Bezug auf das Praxisbeispiel, hier einige vielversprechende Aspekte zeigen könnten.

„Biografisches Theater“

Beim biografischen stammt der Text wie bei der Improvisation nicht von einem dramatischen Text. Hier entsteht er allerdings auch nicht ausschließlich während des Spiels auf der Bühne, sondern kann in einem Prozess der Materialsammlung von den Schauspielerinnen selbst entwickelt werden (vgl. Köhler 2009, 53ff.). Bei den so entstehenden Texten handelt es sich um Erfahrungen und Ereignisse, die sich im Laufe der Lebensgeschichte der Darstellerinnen ereignet haben. Biografisches Theater können alle Menschen machen, die über ein funktionierendes autobiografisches Gedächtnis verfügen (vgl. ebd., 20). Für diese Arbeit ist relevant, dass durch die persönliche Nähe zum Text die Doppelschichtigkeit nicht aufgehoben wird (siehe Kapitel 2.3).

2.3 Bildungspotentiale des Theaterspielens

Im nun folgenden Teil möchte ich auf die Bildungspotentiale, die in den vorangegangenen Kapiteln bereits andeutungsweise aufgezeigt wurden, etwas genauer eingehen. Hierbei kann es sich allerdings nur um einen Auswahl der möglichen Bildungspotentiale, die durch Theaterpädagogik, wie sie angedeutet wurde, entstehen können. Bei der Auswahl der Potentiale habe ich versucht sowohl das hier behandelte Thema der Gewaltprävention, wie auch das Praxisbeispiel im Blick zu halten.

„Differenzerfahrung“

Zentrale Erfahrungen, die Menschen im Theater machen können, sind Differenzerfahrungen. Dieser Erfahrung liegt die doppelte Wirklichkeit des Theaters zugrunde. Die Produzierende, die spielt, erlebt zugleich als die reale Person, die sie ist, wie auch als die Figur, die sie darstellt. Ebenso nimmt die Zuschauerin sowohl die Schauspielerin als real agierende Person, wie auch die durch das Spiel entstehende Figur wahr. Diese Erfahrung des *Dazwischenstehens* setzt aber voraus, dass im Spiel eine eigenständige theatrale Wirklichkeit erzeugt wird (vgl. Hentschel 2010, 238), was wiederum eine „sich drauf einlassen“ sowohl bei den Produ-

zierenden, wie auch bei den Rezipierenden zwingend notwendig macht (siehe „*Erfahrungsfähigkeit und Selbstvergessenheit*“). Weiter ist dieser Erfahrung eigen, dass alles was in der *Wirklichkeit des Bühnenraums* und was in der *Wirklichkeit des Spiels* erlebt und wahrgenommen wird, gleichzeitig abläuft. Diese Gleichzeitigkeit von nicht zu vereinbarenden Zuständen und Situationen lässt sich als *Ambiguität* bezeichnen.

Solche Erfahrungen bieten die Möglichkeit, verschiedene Wirklichkeiten zu entwickeln und nebeneinander bestehen zu lassen. Diese Wirklichkeiten werden somit nicht als widersprüchliche Gegensätze gesehen, die sich in Frage stellen oder entkräften.

„Minimaldifferenz als ästhetische Erfahrung“

Anders als im bisher beschriebenen Theater, wird im biografischen Theater die klassische Überlagerung zweier Kommunikationssysteme aufgeweicht (vgl. Köhler 2009, 120). Dennoch sind auch bei der theatralen Bearbeitung eigener biografischer Inhalte Differenzerfahrungen möglich.

„Biografische Theaterarbeit weist sich somit durch das ästhetische Merkmal der Minimaldifferenz aus, die durch die Theatersituation eine Differenz herstellt und gleichzeitig die Nähe zum Vertrauten, Bekannten, Gewohnten und Gewöhnlichen ihrer sozialen Alltagsrealität behält“ (ebd., 119).

Im biografischen Theater sind die Akteure nicht mit sich und der Phantasiewelt eines Dramas konfrontiert, da sie in gewisser Weise ihre eigenen Erlebnisse und Erfahrungen auf der Bühne erneut durchleben. Durch die Entwicklung des biografischen Materials „wird (Vertrautes) in einen ständigen Prozess der Destabilisierung und Neuformulierung gebracht, wobei durch den direkten Bezug auf die Alltagswirklichkeit jeweils ein besonderes enges Spannungs- und Korrespondenzverhältnis zwischen Person und Figur hergestellt wird“ (ebd., 120). Somit zeigt sich, dass es auch beim biografischen Theater zu Differenzerfahrungen kommen kann, die hier als Minimaldifferenz bezeichnet werden. Diese sind den vorher beschriebenen Differenzerfahrungen ähnlich, weisen durch ihre Nähe zur Darstellerin aber einen spezifische Wert für die ästhetische Erfahrung auf.

Durch das erneute Erleben der eigenen Erfahrungen in einer theatralen Bearbeitung, wird eine Differenz zum Selbst ermöglicht, wodurch das eigene Verhalten aus einer Metaebene betrachtet, reflektiert und gegebenenfalls neu bewertet werden kann.

„Erfahrungsfähigkeit und Selbstvergessenheit“

Der theatrale Produktionsprozess fordert von den Spielenden eine Offenheit, bereits gemachte Erfahrungen immer wieder neu zu durchleben. Diese Offenheit ist sowohl auf Seite der Schauspielerinnen, wie auch auf Seite des Publikums notwendig.

„Allerdings fordert die Notwendigkeit zur Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen die Einsicht in die Unabschließbarkeit und Erneuerungsbedürftigkeit einmal erreichter Konsistenzleistungen. Die damit einhergehende Vorstellung von Identität ist nicht die einer statischen Größe, die am Ende eines Entwicklungsprozesses als Gipfel des Erreichbaren steht. Identität wird statt dessen als Potential von Wandlung und Veränderung verstanden“ (Hentschel 2010, 242).

Ein Verständnis von Identität als Potential von Wandel und Veränderung kann Möglichkeiten einer neuen Selbstreflexion eröffnen, die wiederum Potentiale einer Veränderung des eigenen Verhaltens bieten können. Somit kann die Entwicklung einer *Erfahrungsfähigkeit und Selbstvergessenheit* einen Beitrag zur Gestaltung und Entwicklung einer stabilen Persönlichkeit beitragen.

„Doppeltes Lernpotential“

Ein Aspekt, der von seinem Wesen her nicht zu den bisher beschriebenen Bildungspotentialen passt, ist das „doppelte Lernpotential“. Hierbei geht es nicht primär darum, welche (ästhetischen) Erfahrungen Menschen machen, die Theater spielen, oder eine Theatervorstellung besuchen. Vielmehr geht es darum, was in theaterpädagogischer Arbeit an Techniken und Fertigkeiten des Theaters vermittelt werden und welches Bildungspotential daraus erwachsen kann.

„Biografisches Theater erweist sich als eine Theaterform, die bei den Darstellern Interesse wecken kann, sich weiterhin und vertiefend mit der Kunstform des Theaters auseinanderzusetzen“ (Köhler 2009, 124f).

Was Norma Köhler auf die Biografische Theaterarbeit bezieht, lässt sich meines Erachtens auch auf die theaterpädagogische Arbeit im Allgemeinen übertragen, da diese Arbeit immer die Klientinnen und ihre individuellen Ressourcen im Blick haben sollte, um sicher zu stellen, dass sie nicht bei der ersten Hürde, die auftritt, aus dem Projekt aussteigen. Daher kann Theaterpädagogik immer auch als ein Einstieg in die Kunstform Theater gesehen werden. Durch eine weitere, gegebenenfalls intensiviertere Arbeit in dieser Kunstform können sich die bisher

beschriebenen Potentiale der Theaterarbeit verstärken, beziehungsweise weiter wirken. Daher messe ich dieser Möglichkeit eine nicht zu vernachlässige Bedeutung bei.

Es geht also auch darum das Theater mit seinen Techniken und Möglichkeiten kennen zu lernen. Dieser erste Kontakt zur Kunstform Theater kann einen weiteren Einstieg zur Folge haben, was sowohl für das Theater, wie auch für die jeweiligen Klientinnen eine Bereicherung darstellen kann.

3 Gewaltprävention

In diesem Teil der Arbeit soll es darum gehen, einen Überblick über das Thema Gewaltprävention zu gewinnen. Hierbei wird nicht der Anspruch auf Vollständigkeit erhoben. Vielmehr soll eine Auswahl der Teilbereiche dieses Themenfeldes getroffen werden, die für die in dieser Arbeit aufgeworfenen Fragen relevant sind. Hauptsächlich werde ich mich in diesem Teil auf Wilfried Schubarth beziehen, der in seinem Werk „Gewalt und Mobbing an Schulen“, eine Reihe von Erklärungsansätzen der Gewalt beschreibt, die für die präventive Arbeit relevant sind.

Zunächst werde ich auf die Begriffe Gewalt und Aggression eingehen. Darauf folgen wird eine Beschreibung der Theorien, die meines Erachtens für diese Arbeit von Interesse sind. Abschließen wird dieses Kapitel mit einer kurzen Zusammenfassung des Themas Gewaltprävention.

3.1 Begriffserklärung

Was ist gemeint, wenn von Gewalt gesprochen wird? Ist aggressives Verhalten das gleiche wie Gewalt? Die Meinungen darüber gehen weit auseinander. In einigen wissenschaftlichen Teilbereichen, wird Gewalt als eine Teilmenge von Aggression gesehen (vgl. Scheithauer u.a. 2003, S. 19). Es gibt aber auch Bereiche, in denen die Begriffe Aggression und Gewalt synonym verwendet werden (vgl. Schubarth 2000, 11). Ich werde in dieser Arbeit auf eine genauere Differenzierung der Begriffe Gewalt, Aggression und aggressives Verhalten verzichten und diese als gleichwertig und weitestgehend gleichbedeutend verwenden. Bei der Bedeutung dieser Begriffe schließe ich mich dem, aus psychologischer Sicht weitgehenden Konsens an, der mit Aggression spezifische, zielgerichtete Verhaltensweisen zur Schädigung von anderen Personen meint, wobei auch die Sachbeschädigung, als die Beschädigung von Gegenständen, und die Autoaggression, also die Schädigung der eigenen Person, mit einbezogen werden (vgl.

Scheithauer/Hayer 2007, 16f, zit. n. Schubarth 2013, 16). Explizit eingeschlossen ist sowohl die körperliche, wie auch die psychische Gewalt.

3.2 Gewalt-Theorien

Darüber wie Aggressionen entstehen, gibt es verschiedene Theorien. An dieser Stelle möchte ich drei psychologische Theorien und einen integrativen Ansatz vorstellen. Auf soziologische Theorien werde ich an dieser Stelle nicht eingehen, da die Ursachen und Handlungsmöglichkeiten dieser sich größtenteils im gesellschaftlichen, strukturellen oder familiären Umfeld bewegen. Da das Praxisbeispiel, welches in dieser Arbeit behandelt wird, nur einen Vormittag lang dauert und sich im Rahmen einer Klasse bewegt, liegen bei den Ausgewählten psychologischen Theorien, meines Erachtens, die größten Potentiale für eine wirksame präventive Arbeit mit den Schülerinnen. Bei der Beschreibung dieser Theorien kann es sich aber jeweils nur um eine Zusammenfassung dieser handeln, die den Theorien, wie dem Gegenstand nicht gerecht werden können, was hier aber auch nicht das Ziel dieser Arbeit ist. In dieser Arbeit soll es darum gehen, eine Idee davon zu bekommen, was theaterpädagogische, gewaltpräventive Arbeit, aus Sicht dieser Theorien, bedeuten kann.

„Frustrationstheorien“

Frustration schafft Anreize für verschiedene Verhaltensweisen, was unter bestimmten Voraussetzungen auch zu aggressivem Verhalten führen kann (vgl. Schubarth 2000, 16). Somit wird deutlich, dass Gewalt und Aggressionen eine Folge von frustrierenden Erlebnissen sein können, dass zum anderen aber nicht jede Aggression auf ein frustrierendes Erlebnis zurückzuführen ist. Im Umkehrschluss bedeutet es auch, dass nicht jede Frustration zu Aggressionen führen muss. Dennoch können bei Kindern und Jugendlichen Aggressionen häufig als eine Antwort auf eine vermeintliche Provokation aufgefasst werden (vgl. ebs.). Hierbei ist es jedoch nicht zwingend, dass die Adressatin der Aggression und die Provokateurin die selbe Person sein müssen (vgl. ebd.). So kann es vorkommen, dass eine Schülerin von einer Lehrperson ungerecht behandelt wird, dadurch bei der Schülerin Aggressionen entstehen, die aber nicht gegen die Lehrperson gerichtet werden, sondern gegen eine potentiell schwächere Mitschülerin auf dem Schulhof.

Laut Schubarth ergeben sich aus der Frustrationstheorie folgende Konsequenzen für die pädagogische Arbeit: Die persönliche Frustrationsgrenze der Schülerinnen sollten wahr- und ernstgenommen werden. Anweisungen und Regeln der Pädagoginnen sollten rational begründet

und nachvollziehbar sein. Persönliche Herabsetzungen und Demütigungen sollten vermieden werden. Schülerinnen sollen lernen mit Frustrationen umzugehen. Hierbei kann es helfen konstruktive Lösungen zu suchen oder die eigenen Gefühle zu verbalisieren. Schülerinnen sollen eine funktionierende Frustrationstoleranz und Affektkontrolle entwickeln.

„Lerntheorien“

Bei den Lerntheorien wird davon ausgegangen, dass Aggressionen, ebenso wie andere soziale Verhaltensweisen, auf Lernvorgängen beruhen, wobei unter Lernen die Veränderung des Wissens, der Einstellung, der Fähigkeiten, usw. aufgrund von Erfahrungen verstanden wird (vgl. Schubarth 2000, 17). Es gibt verschiedenen Typen des Lernens, von denen für diese Arbeit das *Lernen am Modell* und das *Lernen am Erfolg bzw. Misserfolg*, meines Erachtens, die größte Bedeutung haben.

Lernen am Modell: Menschen lernen etwas dadurch, dass sie es bei anderen Menschen sehen und dann nachahmen. „Die Nachahmung hängt vom Modell, vom Beobachter, von deren Beziehung untereinander und der Situation ab“ (ebd., 18). Somit wird deutlich, dass nicht jedes Verhalten, das ein Mensch bei einem anderen beobachtet, zu einer Nachahmung führt. Dass es zu einer Nachahmung kommt, kann passieren, es hängt aber von vielen Faktoren ab, ob es tatsächlich dazu kommt.

Lernen am Erfolg bzw. Misserfolg: Führt eine Verhaltensweise zu einem Erfolg, dann steigt die Wahrscheinlichkeit, dass diese wiederholt wird. Ist die Verhaltensweise von Misserfolg gekrönt, sinkt hingegen die Wahrscheinlichkeit der Wiederholung. Als Erfolge werden Gewinn, Beachtung, Anerkennung, Stimulation, positive Selbstbewertung, Spannungsreduktion, Abwehr und Selbstschutz gesehen (vgl. ebd.).

Für die Arbeit in der Schule nimmt diese Theorie einen hohen Stellenwert ein, da es in der Schule sowohl sehr viele und verschiedenste potentielle Modelle gibt, an denen man lernen kann und es darüber hinaus ein Ort ist, an dem es aus strukturellen Gründen häufig um Erfolg und Misserfolg geht. Für Pädagoginnen kann die differentielle Verstärkung, bei der negativem Verhalten möglichst wenig Beachtung geschenkt wird, während die Schülerinnen bei gewünschtem Verhalten mehr Zuwendung erfahren, ein sinnvoller Ansatz zur präventiven Arbeit sein (vgl. ebd., 20).

„Daneben geht es darum, andere Deutungs- und Bewertungsmuster zu erlernen, Mißerfolge oder Provokationen nicht überzubewerten, den Wert von Besitz, Macht usw. nicht zu

verabsolutieren, aggressive Vorbilder kritisch zu sehen, die Wahrnehmung von Zielpersonen als einseitig „schuldig“ zu überprüfen“ (ebd.).

„Kognitive Motivationstheorien“

Innerhalb dieser Theorien wird zwischen verschiedenen Formen von Aggressionen unterschieden.

Feindselige/ärgerliche Aggression als Reaktion: Die aggressive Handlung wird als Folge einer Interaktion von Personen und Situationen gesehen. Dabei wird durch die Wahrnehmung einer frustrierenden Situation das Aggressionsmotiv aktiviert. Anschließend wird die Aggression als Soll-Wert, aber auch als Weg zur Lösung der Situation definiert. Ein Ziel wird festgelegt und ein Handlungsentwurf entwickelt. Wird das Ziel erreicht, wird auch das Aggressionsmotiv wieder deaktiviert. Wird das Ziel nicht erreicht, kann die ein neuer Handlungsentwurf entstehen oder die Handlung wird ohne Erreichen des Ziels eingestellt (vgl. Schubart 2000, 21).

Lustvolle Aggression: Hier bedarf es keiner frustrierenden Situation um das Aggressionsmotiv zu aktivieren. Das Motiv ist Spaß und Lustgewinn. Dieser wird durch „gelernte“ Hinweisreize hervorgerufen (vgl. ebd.).

Spontane Aggression: Auch hier geht es um Spaß und Lustgewinn, wobei der Schwerpunkt auf der Suche nach einer lustvollen Situation liegt. Im Vorfeld dieser Form der Aggression hat keinerlei Frustration oder Provokation stattgefunden (vgl. ebd., 20).

In der pädagogischen Arbeit bietet diese Theorie die Möglichkeit, aggressives Verhalten besser zu analysieren. So kann geklärt werden um welche Art von Aggression es sich in der jeweiligen Situation gehandelt hat. Dadurch sind auch die Motive und Ziele besser zu verstehen, die zu einer Situation geführt haben, um so in Zukunft anderen Lösungsstrategien finden zu können.

„Geschlechtsspezifische Ansätze“

Mädchen und Jungen üben in unterschiedlicher Form und Ausprägung Gewalt aus. Gerade bei der Gewalt, die von Jungen ausgeht, kann es sich nach dieser Theorie um Aggressionen auf Grund ihrer „Männlichkeit“ handeln (vgl. Schubarth 2013, 49). Hierbei werden aber keine genetischen oder sonstigen biologischen Aspekte ins Feld geführt, sondern Gewalt als Form

männlicher Lebensbewältigung aufgrund der Sozialisation in einer patriarchal geprägten Gesellschaft gesehen.

„Mannsein führt zwar nicht automatisch zu Gewalt, aber in der historischen patriarchalen Konstruktion von Gesellschaft basieren Macht- und Herrschaftsstrukturen auf Abwertungsprozessen gegenüber Frauen und jüngeren Gesellschaftsmitgliedern. Jungen werden demzufolge in eine männliche Hegemonie hineinsozialisiert und lernen, was kulturell unter „Weiblichkeit“ verstanden wird und dass die damit konnotierten Eigenschaften abzuwerten sind“ (ebd.).

Dieser Ansatz mag auf den ersten Blick etwas verstörend wirken. Hierbei geht es aber keineswegs darum, dass Jungen oder Männer die schlechteren Menschen sind, sondern vielmehr wird deutlich gemacht, dass Jungen nicht einfach aggressiver sind als Mädchen, sondern dass es konkrete Gründe gibt, wenn Jungen sich beispielsweise häufiger prügeln, als Mädchen. Dieser Erklärungsansatz eröffnet somit einen Handlungsspielraum, wodurch vermieden werden kann Jungen als „Jungen sind halt so“, oder „Jungen brauchen das“ abzustempeln. Als Umsetzung in der pädagogischen Arbeit können patriarchalischen Strukturen aufgebrochen und in Frage gestellt werden. Ebenso kann in der pädagogischen Arbeit Raum für eine Reflexion des geschlechtsspezifischen Stereotypen geschaffen werden.

4 Praxisbeispiel

Im Folgenden möchte auf ein Beispiel der theaterpädagogischen Gewaltprävention aus der Praxis eingehen. Dieses werde ich ausführlich beschreiben um es im Anschluss mit den bisher behandelten theoretischen Ansätze, sowohl aus dem Bereich der Theaterpädagogik, als auch aus dem Bereich des Gewaltprävention, in Verbindung setzen zu können.

„GEWALTiges Theater“ ist ein Gewaltpräventionsworkshop, des Schultheater-Studios Frankfurt, der seit 1998 Kindern und Jugendlichen im Alter von zehn bis 20 Jahren aller Schulformen angeboten wird. Vier Theaterpädagoginnen besuchen für einen Vormittag eine Schulklasse und bieten den Kindern die Möglichkeit sich über das Medium Theater mit Schikane, Mobbing, Schlägereien in und außerhalb der Schule auseinander zu setzen. Im Jahr 2001 wurde dieser Workshop mit dem Hessischen Präventionspreis ausgezeichnet und 2006 erhielt er eine Auszeichnung des „Bündnis für Demokratie und Toleranz“ der Bundesregierung (vgl. Schultheater-Studio Frankfurt, 2013).

Seit dem Januar 2012 bin ich Teil des „Gewaltteams“ des Schultheater-Studios. Das Team besteht aus 12 bis 15 Mitgliedern, die sich alle sechs bis acht Wochen treffen und die anstehenden Termine der Gewaltpräventionsworkshops unter sich aufteilen. Hierbei wird versucht, eine paritätische Workshopbesetzung zu gewährleisten. Bei der nun folgende Beschreibung des gesamten Ablaufs, und der einzelnen Übungen, beziehe ich mich auf die Erfahrungen aus über 25 Workshops, bei denen ich als einer der vier Theaterpädagoginnen mitgearbeitet habe. Bei der Beschreibung kann es sich nur um eine subjektiv geprägte Annäherung an den Workshop handeln, da jede Theaterpädagogin andere Schwerpunkte setzt, da jede der vielen möglichen Teamkonstellationen anders auftritt und es natürlich nicht zuletzt auch von den Schülerinnen abhängt, wie der Workshop ausgestaltet wird beziehungsweise verläuft. Dennoch wird von dem hier beschriebenen Ablauf nur selten abgewichen, beziehungsweise variiert nur in Details. Bezug auf Konzepte, die bei der Entwicklung dieses Workshops genutzt wurden, möchte ich in dieser Arbeit nicht nehmen, da ich denke, so besser auf die hier gestellten Fragen eingehen zu können.

4.1 Aufbau des Workshops

Der Gewaltpräventionsworkshop findet im Klassenraum der jeweiligen Klasse statt. Bei den Teams handelt es sich nach Möglichkeit um zwei Theaterpädagoginnen und zwei Theaterpädagogen. Bei der Anleitung der einzelnen Übungen wechseln sich die Teamerinnen ab. Hierbei wird darauf geachtet, dass alle den gleichen Anteil an spielenden und leitenden Rollen haben. Bevor der Workshop beginnt und die Schülerinnen in den Raum kommen, bereiten die Theaterpädagoginnen diesen für den Workshop vor. Zuerst wird eine Wand ausgesucht, die sich am besten als „Bühne“ eignet. Dies ist meist die Wand, an der am wenigsten Dekoration oder ähnliches hängt, da sie möglichst neutral sein sollte. Danach werden sämtliche Tische auf die der „Bühne“ gegenüberliegenden Seite zusammengestellt. Die Stühle werden in einem Halbkreis um die „Bühne“ gestellt. Die Lehrerin bekommt einen Platz in der zweiten Reihe und darf während des Workshops nicht in das Geschehen eingreifen. Ihre Aufgabe besteht darin, ihre Klasse zu beobachten. Dass die Lehrerin nicht auf eventuelle Störungen der Schülerinnen eingehen darf, wird an dieser Stelle besonders betont, da es vielen Lehrerinnen schwer fällt diese Rolle der „stillen Beobachterin“ anzunehmen. Als letzte Vorbereitung werden vier „Stopp-Tasten“ gesucht und auf der „Bühne“ verteilt. Diese „Stopp-Tasten“ sind beliebige Gegenstände aus dem Klassenraum, die für das später folgende Kampfspiel benötigt werden. Wenn der Klassenraum vorbereitet ist, dürfen die Schülerinnen hereinkommen und sich einen

Platz suchen. Nach einer kurzen Begrüßung („Wir kommen vom Schultheater-Studio und unsere Namen sind...“) beginnt der eigentliche Workshop mit einer kurzen Choreographie.

„Choreographie“

Bei der Choreographie zu Beginn des Workshops treten die Teamerinnen in Rollen auf. Jede der vier Figuren erfährt einmal von den drei anderen Figuren auf verschiedene Art und Weise Gewalt.

Die vier Theaterpädagoginnen stehen in einer Reihe und blicken in Richtung Publikum. Drei stehen in neutraler Haltung³ und eine weiß nicht so recht, was sie machen soll. Dann fällt ihr ein, dass sie die Musik anmachen muss. Diese Figur wird im Team „die Verpeilerin“ genannt. Mit dem Beginn der Musik fangen die anderen drei Figuren an, synchron einen einstudierten Bewegungsablauf zu zeigen. Die Verpeilerin versucht mitzumachen, bekommt es aber nicht so hin wie die anderen. Die drei drehen sich eine nach der anderen genervt um, bis alle drei zur Wand schauen. Die Verpeilerin stellt sich, ebenfalls mit Blick zur Wand, neben die drei. Die drei stoppen gleichzeitig ihre Bewegung.

Nach einem Signal der ehemaligen Verpeilerin greifen die äußeren beiden die Person in der Mitte je an einem Arm und drehen sie brutal um, sodass die drei wieder zum Publikum blicken. Einer fängt an, die Person in der Mitte zu schlagen, darauf tritt die andere Person dieselbe. Die Schläge und Tritte wiederholen sich dreimal, bis die ehemalige Verpeilerin die Person in der Mitte an den Haaren nach hinten zieht. Die drei Gewalttäterinnen schauen das Opfer böse an, das Opfer hat Angst.

Plötzlich fangen drei Personen an, die vierte lauthals zu piesacken. Sie grabtschen an ihr herum, zupfen an ihrer Kleidung und finden alles doof an ihr. Ihre Haare, ihre Klamotten, ihr Benehmen, einfach alles. Diese Person ist völlig überfordert mit der Situation und versucht sich zu entziehen, was ihr aber nicht gelingt. Nachdem sie die „Bühne“ ein bis zweimal überquert hat stößt sie unvermittelt einen hysterischen Schrei aus. Die drei anderen und sie selbst erstarren.

Die Person, die bisher noch keine Gewalt erfahren hat steht plötzlich im Mittelpunkt. Die drei anderen fangen an, in Zeitlupe, mit dem Finger auf sie zu zeigen. Dieser ist das sehr unangenehm und sie versucht sich, ebenfalls in Zeitlupe, dieser Bedrängnis zu entziehen. Die Ver-

3 Bei der neutralen Haltung steht die Schauspielerin so, dass die Zuschauerin nicht erkennen kann welches Gefühl die Schauspielerin gerade empfindet. Sie steht locker und aufrecht mit neutraler Mimik. Die Arme hängen locker herunter.

folgte und ihre Verfolgerinnen bewegen sich langsam in Richtung Tür des Klassenraums. Plötzlich löst sich die Zeitlupe bei der Verfolgten und kurz darauf auch bei den Verfolgerinnen. Alle vier Figuren rennen aus dem Raum, die Tür wird zugeschlagen, im Raum sind nur noch die Schülerinnen⁴, die Musik läuft weiter.

„Kampf“

Bei dem Kampf handelt es sich um einen improvisierten Bühnenkampf, den die Schülerinnen zu einem gewissen Teil steuern dürfen. Zwei Teamerinnen übernehmen hier die Rolle der Kämpferinnen, eine Teamerin die der Moderatorin und eine steuert die Musik und schlägt den Gong.

Die beiden Teamerinnen, die nicht kämpfen betreten den Klassenraum. Die Musik wird gewechselt und die „Stopp-Tasten“, die bereits bei der Vorbereitung auf die „Bühne“ gelegt wurden, werden im Publikum verteilt. Die Moderatorin erklärt das Spiel. Hierbei wird versucht die Atmosphäre einer Kampfarena zu erzeugen. Die Schülerinnen tragen in diesem Spiel eine hohe Verantwortung. Sie haben mit den „Stopp-Tasten“ die Möglichkeit, den Kampf zu unterbrechen – sobald eine „Stopp-Taste“ gehoben wird, ertönt der Gong, die Kämpferinnen erstarren und die Musik wird gedämpft. In dieser Unterbrechung soll die Schülerin den beiden Kämpferinnen jeweils eine Waffe, oder eine Fähigkeit geben, mit der sie in der nächsten Runde weiter kämpfen sollen. Die Schülerinnen tragen dafür Sorge, dass der Kampf spannend bleibt, müssen aber auch darauf achten, dass keiner der Kämpferinnen vorzeitig stirbt. Wenn der Kampf unterbrochen wird, sind die Kämpferinnen von all ihren erlittenen Verletzungen geheilt. Die Kämpferinnen setzen die Vorgaben der Schülerinnen möglichst präzise um. Der Kampf wird mit der Runde beendet, die nach Benutzung der letzten „Stopp-Taste“ einläutet wird.

Nach diesem Kampf erklärt die Moderatorin, dass dies nur der Vorkampf gewesen sei. Zwei freiwillige Schülerinnen dürfen nun gegeneinander kämpfen. Hier wird versucht, dass ein Junge gegen ein Mädchen kämpft. Den beiden werden die wichtigsten Regeln erklärt (ihr dürft euch nicht berühren, reagiert aufeinander und agiert nicht gleichzeitig) und die „Stopp-Tasten“ werden erneut verteilt. Der Kampf läuft wie bereits beschrieben ab.

4 Im Hintergrund sitzt die Lehrerin, diese spielt für den Ablauf des Workshops aber keine Rolle und wird daher hier auch nicht weiter erwähnt.

„Kinostandbild“

Beim Kinospiele werden erst zwei Standbilder von den Teamerinnen präsentiert und anschließend entwickeln die Schülerinnen in Kleingruppen eigene Standbilder.

Nach dem Kampf nehmen sich drei der vier Theaterpädagoginnen je einen Stuhl und setzen sich nebeneinander auf die „Bühne“. Sie stellen in einem Standbild drei Personen dar, die im Kino sind. Die eine guckt geschockt auf die Leinwand (in Richtung Publikum), die zweite isst Popcorn und die dritte knutscht mit einer unsichtbaren Partnerin. Die vierte Teamerin moderiert dieses Spiel. Die Schülerinnen sollen beschreiben, was sie sehen, und so herausfinden, an welchem Ort sich die drei Figuren befinden. Während der Moderation wird den Schülerinnen erklärt, was ein Standbild auszeichnet⁵. Nachdem das Publikum weiß, dass die Figuren im Kino sind, werden sie gebeten ihren „persönlichen Vorhang“⁶ zu schließen, um nach einer kurzen Umbaupause sehen zu können, welchen Film die drei Personen im Kino gerade schauen. Die drei Theaterpädagoginnen stellen nun ein Standbild eines bekannten Kinofilms, welchen die Schülerinnen anschließend erraten sollen. Anhand dieses Standbildes werden weitere Möglichkeiten des Theaters erläutert: Männer können Frauen und darstellen und umgekehrt, Menschen können Gegenstände sein und nicht alle Figuren müssen dargestellt werden.

Anschließend wird die Klasse in vier Gruppen (bei kleinen Klassen drei) aufgeteilt. Die Kleingruppen gehen je mit einer Teamerin in einen anderen Raum, um dort ein Standbild zu entwickeln. Hierzu einigt sich die Kleingruppe zunächst auf einen Film, den alle in der Gruppe kennen und den sie gerne darstellen wollen. Danach wird aus diesem Film eine Szene oder ein Bild ausgesucht. Bei der Entwicklung der Standbildes steht die Theaterpädagogin der Gruppe beratend zur Seite. Nach einer kurzen Probe treffen sich alle Gruppen wieder im Klassenraum, um sich die Bilder gegenseitig zu präsentieren. Der Rest der Klasse darf jeweils raten, um welchen Film es sich handelt. Für die Präsentation werden wieder die Augen der Schülerinnen als Vorhang genutzt.

Nach dieser Übung folgt die erste von zwei Pausen des Workshops.

„Gefühlsecken“

Bei dieser Übung lernen die Schülerinnen, verschiedene Gefühle unter erschwerten Bedingungen darzustellen.

5 In einem Standbild bewegt sich niemand und es wird nicht gesprochen.

6 Das Schließen der Augen wird im Workshop auch an weiteren Stellen als „Vorhang schließen“ verwendet.

Nachdem die Schülerinnen aus der Pause zurück gekommen sind, sollen sie sich in den Gruppen, in denen sie zuvor die Standbilder erstellt haben, in je einer Ecke des Raumes aufstellen. Eine Theaterpädagogin steht in der Mitte des Raumes und teilt jeder Ecke, beziehungsweise jeder Gruppe, ein Gefühl zu. Eine Ecke ist traurig, eine wütend, eine cool und eine fröhlich. In den Ecken soll nun zu dem jeweiligen Gefühl ein passender Satz und eine passende Bewegung gefunden werden, die dann in Richtung der in der Mitte moderierenden Teamerin präsentiert werden soll. Die Theaterpädagogin in der Mitte verweist, zur Erarbeitung des Satzes und der Bewegung, an die restlichen Theaterpädagoginnen, die sich in die Ecken verteilt haben und geht selbst auch zu einer Gruppe. In den Kleingruppen der jeweiligen Ecken wird den Schülerinnen über den Satz und die Bewegung hinaus erklärt, was die neutrale Haltung ist. Nach einer kurzen Probephase drehen sich die Schülerinnen wieder zur Mitte, wo sich auch die moderierende Teamerin wieder befindet. Alle Schülerinnen sollen die neutrale Haltung einnehmen und auf den Impuls (klatschen oder schnippsen) der Teamerin in der Mitte ihren Satz und ihre Bewegung präsentieren. Danach sollen sie sich wieder in die neutrale Haltung begeben. Nachdem alle Gruppen einige Male präsentieren konnten, wechseln die Gruppen die Ecken im Uhrzeigersinn, wobei die jeweilige Gruppe ihren Satz, den sie in der ersten Runde gewählt haben, mit in die neue Ecke, zu einem anderen Gefühl nehmen. In den Ecken wird nun, mit Hilfe der Teamerinnen, eine Bewegung zu dem Gefühl gefunden und der Satz, der jetzt nicht mehr zu dem Gefühl passt, kurz geprobt. Nach kurzer Probe wird wieder zur Mitte hin präsentiert. Die Klasse rotiert so lange bis jede Gruppe einmal in jeder Ecke war.

„Handführen“

Bei dieser Übung führen sich die Schülerinnen mit Hilfe eines imaginären Fadens gegenseitig durch den Raum.

Sobald die Schülerinnen wieder auf den Stühlen sitzen, beginnt sehr ruhige, meditative Musik zu spielen. Eine Teamerin zeigt pantomimisch, was in der nächsten Übung passieren soll. Sie befestigt einen imaginären Faden an einer ihrer Handinnenflächen und an der Stirn einer weiteren Teamerin. Diese führt sie, mit Hilfe dieses Fadens, durch den Raum. Hierbei zeigt sie, dass man seinen Partner fast ganz auf den Boden oder ganz weit nach oben führen kann. Immer wenn die Musik stoppt, frieren die beiden Figuren ein. Nach kurzer Zeit schneidet die Führende den imaginären Faden mit einer imaginären Schere durch und die Geführte ist wieder frei. Nun beginnen alle Teamerinnen, außer der, die die Musik steuert, imaginäre Bildfäden an die Schülerinnen zu verteilen. Die Schülerinnen führen sich nun gegenseitig durch den

Raum. Dabei dürfen sie keine Geräusche aus dem Mund von sich geben. Sobald die Musik ausgeht, frieren sie ein. Nach einigen Minuten tauschen die Schülerinnen die Rollen und die, die bisher geführt wurden, führen und umgekehrt.

Wieder einige Minuten später erhalten die Schülerinnen die Aufgabe, ihre Partnerin aus dem Raum zu führen, wenn die Tür des Klassenraums geöffnet wird. Falls ein Stau vor der Tür entsteht, wird die Tür aber wieder geschlossen und wird erst wieder auf gemacht, wenn genügend Platz vor der Tür ist. Wenn die Schülerinnen die Türschwelle überschreiten wird der imaginäre Faden mit der imaginären Schere durchgeschnitten und die Übung ist beendet.

„Improstreit“

Die Schülerinnen besuchen eine Theateraufführung, die sie selbst mit gestalten können und sollen. Sie sollen die dargestellte Geschichte erst zu einem Bad-End, dann zu einem Happy-End führen.

Alle Schülerinnen sind mit zwei Theaterpädagoginnen auf dem Flur. Die Klasse wird in zwei etwa gleichgroße Gruppen aufgeteilt. Ihnen wird erklärt, dass sie jetzt in eine Theateraufführung gehen, die sie selbst mitgestalten können und sollen. Dabei ist jede der Kleingruppen für je eine Schauspielerin zuständig. Die beiden Theaterpädagoginnen, die mit den Schülerinnen auf dem Flur sind, werden das Stück immer wieder unterbrechen und die Gruppen jeweils fragen, was ihre Schauspielerin als nächstes machen oder sagen soll. Die Gruppen betreten den Klassenraum, der von den anderen beiden Theaterpädagoginnen in der Zwischenzeit umgestaltet wurde. Es gibt im Publikum Sitzgelegenheiten für zwei Gruppen und auf der „Bühne“ ist ein Bühnenbild entstanden. Die Schülerinnen setzen sich auf die ihnen zugewiesenen Plätze. Vor Beginn des Stückes entscheiden die Schülerinnen an welchem Ort das Stück spielt, wie die Figuren im Stück heißen, wie alt sie sind und wie spät es in der Szene gerade ist. Durch gemeinsames Klatschen starten die Moderatorinnen das Stück und Schauspielerinnen beginnen zu spielen. Nachdem auf der Bühne eine Szene erkennbar geworden ist, stoppen die Moderatorinnen durch erneutes Klatschen das Stück und befragen je ihre Gruppe nach dem Befinden ihrer Figur. Die Schülerinnen sollen nun entscheiden, was ihre Figur als nächstes tun oder sagen soll. Das Stück wird wieder gestartet und die Schauspielerinnen setzen die Anweisungen der Schülerinnen in ihrem Spiel um. Nachdem beiden Gruppen ihrer Schauspielerin einige Anweisungen geben konnten und sich die Szene schon ein wenig entwickelt hat, bekommen die Schülerinnen die Aufgabe, die Situation langsam eskalieren zu lassen. Ihr Ziel ist es, ein „Bad-End“ zu erreichen. Beim Erreichen dieses Ziels können die Schülerinnen, wenn

nötig, von den Moderatorinnen unterstützt werden. Wenn das Spiel an einem Punkt angelangt ist, an dem die Schülerinnen sich kein schlechteres Ende mehr vorstellen können – in der Regel, wenn beide Figuren tot sind – bekommen die Schülerinnen die Frage gestellt, an welcher Stelle des Stücks zwar schon eine gewisse Spannung zwischen den Figuren herrschte, die Situation aber noch in ein „Happy-End“ umzukehren gewesen wäre. Wenn die Schülerinnen sich auf eine Stelle geeinigt haben, wird an diese Stelle „zurück gespult“. Nun wird das Stück wieder gestartet, wobei an dieser Stelle die Schülerinnen selbst die Möglichkeit haben, das Stück zu stoppen, nämlich wenn sie der Meinung sind, dass in diesem Moment eine der beiden Figuren sich anders verhalten müsste, um zu einem „Happy-End“ kommen zu können. Für den Rest der Aufführung übernehmen wieder die Theaterpädagoginnen das Stoppen des Stücks. Die Übung ist beendet, wenn das „Happy-End“ erreicht wurde. Nach diesem Spiel folgt wieder eine Pause.

„Szenische Arbeit“

Die Schülerinnen entwickeln eine eigene Szene zum Thema Schikane und präsentieren sie sich gegenseitig.

Im Anschluss an die zweite Pause bekommt die Klasse die Aufgabe, sich selbstständig in vier gleichgroße Gruppen einzuteilen. Jede Kleingruppe geht nun mit je einer Theaterpädagogin in einen anderen Raum, um eine kurze Szene zu entwickeln. Zu Beginn der szenischen Arbeit wird in den Kleingruppen über das Thema Schikane gesprochen. Hierbei geht es zuerst meist um die Bedeutung dieses Wortes, das vielen Schülerinnen noch unbekannt ist. Weiter wird darüber gesprochen, welche Erfahrungen die Schülerinnen selbst schon mit Schikane gemacht haben. Wurden sie schon mal schikaniert, oder haben sie schon mal andere Personen schikaniert? Häufig wird auch thematisiert, warum und an welchen Orten Schikane passierend beziehungsweise passieren kann. Im Verlauf dieses Gespräches mit der Kleingruppe soll sich herauskristallisieren, was an dem Thema diese Gruppe besonders bewegt. Die Gruppe hat nun die Aufgabe, unter Anleitung der Theaterpädagogin, eine Szene zu ihrem Thema innerhalb der Themengruppe Schikane zu entwickeln. Nach einer kurzen Probephase findet sich die gesamte Klasse wieder im Klassenraum ein und die kleinen Theaterstücke werden nacheinander dem Rest der Klasse präsentiert. Im Anschluss an jede Präsentation wird kurz besprochen, was von den Zuschauerinnen gesehen wurde und an welchen Stellen warum wer, wie schikaniert wurde.

„Reflexion“

Den Abschluss des Workshops bildet eine Reflexionsrunde im Stuhlkreis. Hier wird ein „Blitzlicht“ durchgeführt, bei dem jede Schülerin sagen soll, was ihr an dem Tag besonders gut und was besonders schlecht gefallen hat. An dieser Runde nehmen auch die Theaterpädagoginnen und die Lehrerin teil. Im Rahmen der Reflexion besteht ebenso die Möglichkeit, über die gerade gesehenen Szenen zu sprechen. Nach dieser Runde wird der Workshop für die Schülerinnen mit einem Applaus beendet.

4.2 Gedanken zum Workshop

Der Workshop kann auf unterschiedliche Art und Weise betrachtet werden. So kann er als eine Aneinanderreihung von theaterpädagogischen Übungen gesehen werden, die alle mehr oder weniger „Gewalt“ zum Thema haben.

Ebenso ist es möglich, den Schwerpunkt des Workshops auf eine der beschriebenen Übungen zu verlagern. So kann beispielsweise der „Improstreit“ als der zentrale Punkt gesehen werden. Hier wird den Schülerinnen eine Aufführung dargeboten, die sie selber mitbestimmen können. So können sie eigene Erfahrungen in einem neuen, sicheren Kontext ausprobieren. Im Vorfeld haben sie durch die Übungen einen kleinen Einblick in die theatrale Arbeit gewonnen und dürfen, als eine Art Belohnung, im letzten Teil auch noch selbst „Theater spielen“.

Solch einen Schwerpunkt kann aber ebenso die abschließende szenische Arbeit darstellen. Alles was vor dieser kommt, ließe sich so dem Ziel unterordnen, dass die Schülerinnen am Ende des Workshops in der Lage sind eine Szene zu entwickeln, sie in dieser als Schauspielerinnen auftreten und ihnen so die Möglichkeit geboten wird, ästhetische Erfahrungen zu machen.

Auch wäre eine Variante denkbar, bei der die theatralen Elemente des Workshops klar und immer sichtbar dem Thema Gewalt beziehungsweise Gewaltprävention untergeordnet wären. Hier würde das Theater ausschließlich als Hilfsmittel, als Methode verwendet, um die Ziele der Gewaltprävention zu erreichen.

Meine persönliche Sichtweise auf den Workshop hat sich in der Zeit, in der ich ihn mit durchführe, deutlich verändert. Ich gehe nicht davon aus, dass meine heutige Sicht auf den Workshop ein abgeschlossenes Bild darstellt, auch wenn dieses immer klarer wird und sich mit der Zeit nicht mehr so stark wandelt, wie zu Beginn meiner Arbeit.

Meines Erachtens besteht der Workshop aus zwei Teilen, die in gewisser Weise getrennt voneinander betrachtet werden können, die aber auch von einander abhängen. Der ersten Teil des

Workshops geht in dieser Betrachtung bis zum Ende des Improstreits, die szenische Arbeit bildet somit den zweiten Teil. Als Kriterium der Aufteilung habe ich die Rollenverteilung der Theaterpädagoginnen und Schülerinnen brachtet.

So kann der erste Teil – von der Begrüßung bis zum Improstreit – als eine Inszenierung gesehen werden, in der die Theaterpädagoginnen in verschiedenen Rollen als Schauspielerinnen agieren. Bis zu diesem Punkt des Workshops sind alle Übergänge zwischen den Übungen inszeniert und die Schülerinnen wechseln in ihrer Rolle zwischen Zuschauerinnen, Schauspielerinnen und Schauspielschülerinnen.

Nach dem Improstreit findet ein klarer Bruch statt, nachdem die Theaterpädagoginnen in ihrer Rolle als Theaterpädagoginnen klar erkennbar werden und die Schülerinnen komplett in die Rolle der Schauspielerinnen wechseln. Zwar sind die Schülerinnen bei der Aufführung auch wieder das Publikum für ihre Mitschülerinnen, dieses Publikum besteht hier jedoch nicht mehr aus „Laien“, denn inzwischen haben alle Schülerinnen Erfahrungen mit Theater gemacht und sind Expertinnen.

Insgesamt betrachte ich den Workshop als einen Theaterworkshop mit dem Thema Gewalt: Den Schülerinnen wird die Möglichkeit geboten, sich mit dem Medium Theater über Gewalt auszutauschen und Erfahrungen zu machen. Eine explizite inhaltliche Zielsetzung bezogen auf die Gewaltprävention gibt es nicht.

Ob und wie dieser Workshop dennoch – oder vielleicht gerade deshalb – gewaltpräventiv wirken kann, hoffe ich in der Auswertung zeigen zu können.

5 Auswertung

In der nun folgenden Auswertung möchte ich zunächst zeigen, ob der hier behandelte Workshop den Grundbedingungen einer Ästhetik des Theaters nach Ulrike Hentschel entspricht, ob man also von einem „Theater-Workshop“ in diesem Sinne sprechen kann. Danach werde ich näher auf die einzelnen Elemente des Workshops eingehen, um zunächst darzulegen ob und wo ästhetische Bildungspotentiale entstehen können. Anschließend wird sich eine Betrachtung der handelten Gewalt-Theorien in Bezug auf den Workshop. Die Auswertung bezieht sich ausschließlich auf die Wirkungsmöglichkeiten bei den Schülerinnen. Somit wird es entweder um das Erleben dieser oder darum gehen, was sie wahrnehmen. Enden soll dieser Teil mit einer Bewertung des in Kapitel 3 vorgestellten Workshops und gegebenenfalls mit Möglichkeiten, die einer Weiterentwicklung des Workshops dienlich sein könnten.

5.1 Ästhetik des Theaters

Erfüllt der Workshop „GEWALTiges Theater“ des Schultheater-Studios Frankfurt am Main die Grundbedingungen einer Ästhetik des Theaters nach Ulrike Hentschel? Um diese Frage beantworten zu können, muss der Workshop differenziert betrachtet werden. Wie bereits in Kapitel 4.2 beschrieben, kann der Workshop in zwei Teilen betrachtet werden. So kann der erste Teil, der mit dem Improstreit endet, als derjenige gesehen werden, in dem die Schülerinnen hauptsächlich die Rolle der Rezipierenden einnehmen und die Theaterpädagoginnen die Produzierenden sind. Im zweiten Teil sind die Theaterpädagoginnen dann eher als Regisseurinnen tätig und die Schülerinnen werden produzierend aktiv.

Der Workshop findet, bis auf die zwei Entwicklungs- und Probephasen, im Klassenraum der Schülerinnen statt. Alle Teilnehmerinnen des Workshops befinden sich bei den Elementen, die einen Aufführungscharakter haben, in diesem Klassenraum. Somit befinden sich die Schauspielerinnen und das Publikum zur selben Zeit am selben Ort. Dieser hebt sich, obwohl es der Klassenraum der Klasse ist, durch die Umgestaltung im Vorhinein von dem „normalen“ Klassenraum ab. Die Schülerinnen wissen im Vorfeld, dass an diesem Tag etwas anderes als der normale Schulalltag stattfindet und dass sie, anstatt von ihren Lehrerinnen, etwas von anderen, fremden Personen erfahren. Somit ist die Rollenverteilung am Anfang deutlich geklärt. Ebenso kann man einen direkten sozialen Zusammenhang feststellen. Dies trifft insbesondere an den Stellen des Workshops zu, in denen die Rezipierenden aktiv Einfluss nehmen können, auf den Verlauf, und die Gestaltung des Workshops. So hängt es etwa stark vom Erfahrungsschatz und Bildungsstand der Schülerinnen ab, wie sie den Konflikt im Improstreit zu lösen versuchen. Die Grundbedingung „**Gegenstand: Ereignis**“ kann somit als gegeben betrachtet werden.

Auch „**die theatrale Kommunikationsstruktur**“ ist im ersten Teil des Workshops deutlich zu erkennen. Diese findet ihren Anfang bereits in der Umgestaltung des Raums. Die Schülerinnen kommen in ihren Klassenraum und nehmen eine deutliche Veränderung wahr. An dieser Stelle fragen sie sich eventuell, was diese Umgestaltung zu bedeuten haben könnte. In Verbindung mit dem Wissen, dass sie an diesem Tag einen Theaterworkshop besuchen, kann es sein, dass sie ihren Klassenraum bereits als ein theatrales Zeichen für einen Theaterraum interpretieren. Egal, wie ihre Interpretation dieser Umgestaltung aussieht, bleibt ihnen bewusst, dass es sich nach wie vor um ihren realen Klassenraum handelt, wodurch die *Wirklichkeit des Bühnenraums* neben der *Wirklichkeit des Spiels* deutlich wird. Im Verlauf des Vormittags wird an

vielen Stellen mit Zeichen gearbeitet. So präsentieren die Theaterpädagoginnen zu Beginn eine abstrakte Choreografie, die mit Zeichen und Symbolen für Gewalt arbeitet und mit Musik unterlegt ist. Es werden Standbilder präsentiert und dazu wird ein „eigener Vorhang“ geschlossen. Auch führen sich die Schülerinnen gegenseitig mit Hilfe imaginärer Fäden durch den Raum.

Kann man bei dem was im Laufe des Workshops passiert, von „**Theater-Spielen**“ sprechen? Die Schülerinnen sehen vier Personen, die eigentlich die Rolle der Lehrerin einnehmen sollen. Diese vier Personen tun völlig andere Dinge und verhalten sich ganz anders als „normale“ Lehrerinnen. Dennoch bleiben sie durch das klare Setting immer als „eine Art Lehrerin“ erkennbar, nehmen dabei aber immer wieder andere Rollen ein und werden zu Kämpferinnen, Moderatorinnen, Kinobesucherinnen oder Filmstars. Zu Beginn, am Ende und auch zwischendurch treten die Theaterpädagoginnen explizit als solche auf. In großen Teilen des Workshops spielen sie aber auch andere Rollen, in denen sie jedoch immer als Theaterpädagoginnen wahrnehmbar bleiben. Diese häufigen Wechsel zwischen den verschiedenen Wahrheiten des Theaters hebt die Doppelschichtigkeit des *Theater-Spielens* deutlich hervor.

Auch die Schülerinnen haben im Laufe des Workshops immer wieder die Möglichkeit, ihre Wirklichkeit als Schülerin durch eine zweite, in Form einer Figur, zu erweitern. So kann beispielsweise aus dem Schüler Marcel im Kampf der Kämpfer „Monster-Marcel“ werden. Oder die Schülerinnen werden bei den Gefühlsecken zu einer aggressiven Clique die einer Theaterpädagogin mit einem Freudenruf gefährlich nahe kommt. Dieses „immer wieder Ausprobieren“ gipfelt in der szenischen Arbeit, in der die Schülerinnen für eine ganze Szene ohne die Theaterpädagoginnen auf der Bühne stehen und eine Rolle spielen. Sie können das „Dazwischen“ des Theaters selbst, am eigenen Leib erfahren. Dieser Prozess kann auch als „**Verkörperung**“ bezeichnet werden.

Dramen werden in dem hier vorgestellten Workshop nicht verwendet. Trotzdem wird an vielen Stellen mit Text gearbeitet. Dieser Text resultiert zum Einen aus Improvisationen und zum Anderen aus einer biografischen Arbeit mit den Schülerinnen. So wird in der szenischen Arbeit häufig biografisches Textmaterial verwendet, welches aber mit Text, der in der Probe improvisatorisch entstanden ist, kombiniert wird. Ein solches Zusammenspiel von biografisch und improvisatorisch entstandeneM Text findet sich auch bei den Gefühlsecken. Der Text des Improstreits entsteht komplett während der Improvisation auf der Bühne. Allen Texten des Workshops ist gemein, dass sie nur in Zusammenhang mit der jeweiligen Übung, oder Szene

ihre Funktion erfüllen. Somit kann hier zwar die Grundbedingung „*Drama und Theater*“, nicht, wohl aber die Grundbedingung „*Text und Theater*“ als betrachtet werden.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Grundbedingungen einer Ästhetik des Theaters nach Ulrike Hentschel erfüllt sind. Es besteht also die Möglichkeit, dass Schülerinnen im Verlauf des vorgestellten Workshops ästhetische Erfahrungen machen und somit gegebenenfalls von den Bildungspotentialen der Theaterarbeit profitieren können.

5.2 Theatrale Bildungspotentiale

Wie gezeigt, können die Grundbedingungen einer Ästhetik des Theaters für das hier behandelte Praxisbeispiel als erfüllt betrachtet werden. Daraus folgt, dass die Möglichkeit besteht, im Rahmen dieses Workshops ästhetische Erfahrungen im beschriebenen Sinne zu machen. Diesen Erfahrungen wohnt wiederum eine Bildungsbedeutung für diejenigen Personen, die sie erleben, inne. Nun möchte ich aufzeigen, an welchen Stellen des Workshops es zu *Differenzierungen* oder zu ästhetischen Erfahrungen durch eine *Minimaldifferenz* kommen kann. Weiter soll gezeigt werden, wo eine *Erfahrungsfähigkeit und Selbstvergessenheit* notwendig ist und somit ein Bildungspotential eröffnet. Weiter werde ich zeigen, an welchen Stellen des Workshops von einem *doppelten Lernpotential* gesprochen werden kann.

„Choreographie“

Bei der Choreographie am Anfang herrscht eine klare Trennung zwischen Publikum und Schauspielerinnen. Die Theaterpädagoginnen treten als Schauspielerinnen auf und die Schülerinnen nehmen die Rollen der Rezipientinnen ein. Da sich die Theaterpädagoginnen vor der Choreographie als Theaterpädagoginnen vorgestellt haben, an dieser Stelle aber damit beginnen, abstrakte Bewegungen vorzuführen, wird die *Differenz* zwischen den „lehrerinnenähnlichen“ Theaterpädagoginnen und den Figuren, die jetzt auf der Bühne stehen, deutlich. Wenn auch erst noch nicht ganz klar ist, was auf dieser Bühne passiert, als eine der Theaterpädagoginnen „verpeilt“ die Musik anzumachen und die Übung überhaupt nicht hinbekommt, sollte spätestens, wenn diese „Verpeilerin“ den Befehl gibt, eine der Figuren zu verprügeln, allen Zuschauerinnen klar sein, dass es hier um ein Schauspiel geht, in dem Spielerinnen eine Rolle einnehmen und so zu Figuren werden. „Die Person des Schauspiels bewegt sich, sie handelt auf der Bühne, und gleichzeitig schafft sie durch ihr Spiel eine Figur in einer 'zweiten Wirklichkeit'“ (Hentschel 2010, 136).

Dies wird von den Schülerinnen wahrgenommen, kann seine ästhetische Wirkung aber erst mit einem gewissen Maß an **Erfahrungsfähigkeit und Selbstvergessenheit** entfalten. Das, was die Schülerinnen an dieser Stelle sehen, entspricht mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht dem, was sie von ihrem Schulalltag gewohnt sind oder was sie erwarten. Es mag ihnen gar absurd erscheinen, dass erwachsene Menschen, die sich als eine Art Lehrerinnen vorstellen, solche, vielleicht albern erscheinenden, Dinge machen.

Für einige Schülerinnen kann dieser erste Teil der Workshops der erste Kontakt zum Theater allgemein sein.

„Kampf“

Beim Kampf bleibt die Zuordnung der Rollen in Schauspielerinnen und Publikum wie bei der Choreographie. Hierzu wird die „alte“ Rollenverteilung beibehalten, da es keinen Übergang gibt, in dem die Theaterpädagoginnen als solche auftreten, sondern als die Figuren der Choreographie den Raum verlassen und als die des Kampfes wieder hereinkommen. Im ersten Teil des Kampfes sind ausschließlich die Theaterpädagoginnen auf der Bühne. Durch den Rollenwechsel und durch die Steigerung der fiktiven Elemente – es werden Bomben geworfen, es fließt Blut, etc. – wird eine neue theatrale Wirklichkeit erschaffen und diese den Schülerinnen gegebenenfalls noch deutlicher. Hier können die Schülerinnen bei der Betrachtung des Spiels **Differenzerfahrungen** machen. Die Schülerinnen haben die Möglichkeit, den Kampf durch ihre „Stoptasten“ jederzeit anzuhalten und zu beeinflussen. Dies kann aber nur gelingen, wenn sie sich auf dieses „Spiel“ einlassen. Sie sind nach wie vor in ihrem Klassenraum in der Schule, in der sie sich auskennen und wissen, was dort „normalerweise“ passiert. Nun werden sie von Pädagoginnen aufgefordert, einen Kampf so zu steuern, dass er möglichst spannend ist und dabei sind explizit alle Waffen erlaubt. Hier ist die **Erfahrungsfähigkeit und Selbstvergessenheit** der Schülerinnen Voraussetzung für ein Gelingen der Übung.

Im zweiten Teil des Kampfes bekommen zwei Schülerinnen die Möglichkeit selbst zu kämpfen. Hierbei können sie erste eigene **Differenzerfahrungen** als Schauspielerinnen machen. Da es sich bei ihrer Rolle aber nicht um eine einstudierte Choreographie, sondern um eine Improvisation mit klaren Rahmenbedingungen handelt, besteht eher die Möglichkeit ästhetischer Erfahrungen durch eine **Minimaldifferenz**. Die Schülerinnen auf der Bühne kennen nur die wichtigsten Regeln (nicht berühren, auf die andere reagieren, nach Möglichkeit abwechselnd agieren, beim Gong einfrieren) und müssen daher in ihrer Darbietung auf ihrer eigenen Erfahrungen mit und Vorstellungen von „guten“ Kämpfen zurückgreifen. Dennoch kämpfen sie

nicht real. So agieren sie als Schauspielerinnen auf der Bühne, kämpfen in einer zweiten, theatralen Wirklichkeit aber gegeneinander. Auch hier ist die **Erfahrungsfähigkeit und Selbstvergessenheit** dieser Schülerinnen von großer Bedeutung.

Bei diesem Spiel lernen die Schülerinnen erste wichtige Techniken des Theaters kennen. So wird ihnen deutlich vor Augen geführt, dass im Theater nicht reale Dinge passieren können. Sie lernen das Einfrieren („freeze“) von Personen kennen und den beiden freiwilligen Schülerinnen werden erste Regeln der Improvisation erklärt, wodurch bei dieser Übung von einem **doppelten Lernpotential** gesprochen werden kann.

„Kinostandbild“

Auch zum Kinostandbild wird wieder theatral übergeleitet. So setzen sich die drei Theaterpädagoginnen auf drei Stühle nebeneinander und nehmen kommentarlos ihre Positionen ein, während die Schülerinnen noch für den letzten Kampf applaudieren. Die vierte Theaterpädagogin reagiert darauf verwundert und findet durch Fragen gemeinsam mit den Schülerinnen heraus, was da auf der Bühne gerade passiert. Bis zur Aufteilung in die Gruppen gibt es wieder eine klare Trennung zwischen den Schülerinnen als Publikum und den Theaterpädagoginnen als Schauspielerinnen. An dieser Stelle des Workshops gibt es einen ersten konkreten theoretischen Input für die Schülerinnen, indem anhand des dargestellten Beispiels die Merkmale eines Standbildes vermittelt werden. Außerdem wird ein zentrales theatrales Zeichen, der Vorhang, eingeführt. Da dieser aber real nicht vorhanden ist, wird er durch den „eigenen Vorhang“, das Schließen der Augen, ersetzt. Dies ist ein sehr anschauliches Beispiel für ein „Zeichen vom Zeichen“(Hentschel 2010, 138). Dieses Wissen wird direkt im Anschluss, bei der Erstellung eigener Standbilder, angewendet und vertieft. Auch hier lässt sich das **doppelte Lernpotential** konstatieren.

Im zweiten Teil des Kinostandbildes ändert sich die Rollenverteilung drastisch. Die Schülerinnen werden zu Darstellerinnen und die Theaterpädagoginnen agieren als Theaterlehrerinnen oder Regisseurinnen. Nach der Entwicklung eines Standbildes zu einem von den Schülerinnen selbst gewählten Film, haben alle Schülerinnen die Möglichkeit, eine ästhetische Erfahrung auf der Bühne zu machen. Der vorher eingeführte „eigene Vorhang“ des Publikums wird geschlossen, die Schülerinnen der jeweiligen Präsentationsgruppe (alle Gruppen präsentieren ihr Standbild dem Rest der Klasse) gehen in ihr Bild, der „eigene Vorhang“ wird geöffnet. In diesem Moment der Präsentation sind die Schülerinnen auf der Bühne sowohl Schülerinnen, die in einer bestimmten Position stehen und sich nicht bewegen und nicht sprechen, aber sie sind

auch das Bild eines bekannten Films. So kann beispielsweise Marcel gleichzeitig Spiderman sein und bleibt dennoch auch Marcel. Somit können die Schülerinnen hier eine ästhetische Erfahrung in Form einer **Differenzerfahrung** machen.

Dies ist allerdings auch hier wieder nur möglich, wenn eine gewisse **Erfahrungsfähigkeit und Selbstvergessenheit** gegeben ist. Da sich diese Notwendigkeit durch den gesamten Workshop zieht, werde ich sie bei den folgenden Übungen nicht mehr explizit erwähnen, sondern erst im Resümee wieder darauf eingehen.

„Gefühlsecken“

Bei den Gefühlsecken bleibt die Rollenverteilung aus dem zweiten Teil der Kinostandbilder bestehen. Die Schülerinnen werden von den Theaterpädagoginnen auf das Schauspielen vorbereitet. Nachdem die Schülerinnen in die vier Ecken des Raumes, in ihre „Kino-Gruppen“ geschickt wurden und ihnen die Übung erklärt wurde, wird in den Ecken geprobt. In der anschließenden Präsentation haben die Schülerinnen die Möglichkeit, ihre eigenen Sätze und Bewegungen zu bestimmten Gefühlen zu präsentieren. Da es sich hier um eigene Texte handelt, die nun in einem theatralen Kontext präsentiert werden, können hier meines Erachtens **ästhetische Erfahrungen durch eine Minimaldifferenz** erlebt werden. Durch die weitere Verfremdung der Texte durch die nicht mehr dazu passenden Gefühle und Bewegungen, kann sich diese Erfahrung verstärken.

In den Bereich des **doppelten Lernpotentials** fallen meines Erachtens die Einführung der „neutralen Haltung“ und das Üben Gefühle auszudrücken, die man gerade nicht empfindet, was wiederum die Wahrscheinlichkeit einer **Differenzerfahrung** erhöhen kann.

„Handführen“

Da das Handführen pantomimisch angeleitet wird, ohne dass eine klassische Erläuterung stattfindet, kann man hier zu Beginn wieder von einer Aufteilung in Theaterpädagoginnen als Schauspielerinnen und Schülerinnen als Publikum sprechen. Diese wird allerdings bald durchbrochen, da die Schülerinnen in das „Spiel“ mit einbezogen werden und die Theaterpädagoginnen letztlich gar nicht mehr Teil des Spiels sind. Die Schülerinnen führen sich gegenseitig mit Hilfe eines imaginären Fadens durch den Raum. Diese doppelte Wirklichkeit der Situation

– es existiert kein Faden, aber wir nutzen ihn dennoch – kann bei den Schülerinnen zu einer **Differenzerfahrung** führen.

Auf der Ebene des **doppelten Lernpotentials** wird vertieft, dass man im Theater Dinge nutzen kann, die real nicht existieren. Weiter lernen die Schülerinnen, dass die Übung ohne ein Miteinander nicht funktioniert.

„Improstreit“

Der Übergang vom Handführen zum Improstreit wird wieder inszeniert. So führen sich die Schülerinnen gegenseitig aus dem Raum und werden von zwei Theaterpädagoginnen empfangen. Diese erklären, dass sie nun gemeinsam ins Theater gehen werden und welche Regeln und Möglichkeiten es dort gibt. Bei dieser Übung haben die Schülerinnen erneut die Möglichkeit, die **Differenzen** der doppelten Wirklichkeit des Theaters wahrzunehmen. Auf der einen Seite haben sie die Theaterpädagoginnen inzwischen etwas besser kennengelernt, was meines Erachtens den Schülerinnen dabei hilft, sie als die realen Personen wahrzunehmen, die auf der Bühne agieren. Auf der anderen Seite wird durch die konkrete Veränderung des Namens, des Ortes und der Uhrzeit die Konstituierung der „zweiten Wirklichkeit“ des Theaters hervorgehoben und verstärkt.

Die Tatsache, dass die Schülerinnen das Schauspiel mit gestalten und bestimmen können, hat nach meiner Meinung zwei Ebenen der Erfahrungsmöglichkeit für die Schülerinnen: Zum Einen kann es für sie die Differenz zwischen den Theaterpädagoginnen auf der Bühne und den Figuren auf der Bühne deutlicher machen, da diese die Anweisungen der Schülerinnen umsetzen, die gegebenenfalls aus ihren eigenen Erfahrungen mit ähnlichen Situationen resultieren. Zum Anderen haben sie die Möglichkeit, ihre eigenen Vorschläge bei anderen Personen zu beobachten, sich damit zu identifizieren und so Erfahrungen einer **Minimaldifferenz** zu machen.

„Szenische Arbeit“

In der szenischen Arbeit finden die im Laufe des Vormittags erworbenen Kenntnisse über das Theater-Spielen ihre Anwendung. Weiter werden in der Entwicklungs- und Probenphase weitere Techniken vermittelt. Somit bietet dieser Teil des Workshops ein hohes Maß an **doppeltem Lernpotential**.

Das deutlichste Bildungspotential hat hier meines Erachtens die **ästhetische Erfahrung als Minimaldifferenz**. So werden in der szenischen Arbeit Erfahrungen, die die Schülerinnen zu dem Thema „Schikane“ gemacht haben, theatral bearbeitet. Hier haben die Schülerinnen die Möglichkeit, bereits gemachte Erfahrungen neu zu erleben. Auch besteht die Chance, dass anderen Schülerinnen die eigenen Erfahrungen spielen und sie diese so aus einer Metaebene heraus beobachten zu können.

Ebenso kann es aber auch passieren, dass einige Schülerinnen die Geschichten anderer spielen, oder eine fiktive Geschichte entsteht. In diesem Fall würde ich eher von der Möglichkeit einer **Differenzerfahrung** sprechen.

Wie in allen bisherigen Teilen des Workshops ist auch hier die **Erfahrungsfähigkeit und Selbstvergessenheit** der Schülerinnen von immanenter Wichtigkeit.

„Reflexion“

Bei der Reflexion wird der Workshop noch einmal kurz zusammengefasst. Hier haben die Schülerinnen die Möglichkeit, sich dessen bewusst zu werden, was sie im Laufe des Vormittags erlebt haben, bewusst zu werden. Somit bietet die Reflexion die Möglichkeit einer **doppelten Lernerfahrung**. In Bezug auf ästhetische Erfahrungen bietet die Reflexion jedoch keine Möglichkeiten, da in dieser Phase keine Doppelschichtigkeit vorhanden ist. Alle, die an der Reflexion teilnehmen, sind sie selbst und niemand ist in einer zweiten Ebene des Theaters.

Zusammenfassung (Theater)

Es hat sich gezeigt, dass der Workshop so aufgebaut ist, dass die Schülerinnen an nahezu allen Stellen die Möglichkeit zu **ästhetischen Erfahrungen** haben. Die Möglichkeit, sich zu Beginn des Workshops nicht auf der Bühne präsentieren zu müssen und sich auch in den Gruppenübungen eher zurückhalten zu können, bietet gerade für Schülerinnen, die noch keine Erfahrung mit Theater haben und eigentlich eher introvertiert sind, die Chance, sich vorsichtig auszuprobieren, um gegen Ende des Workshops selbstsicher auf der Bühne stehen zu können und gegebenenfalls ästhetische Erfahrungen, sei es durch Differenz oder durch Minimaldifferenz, zu machen. Ebenso ermöglicht der Workshop Schülerinnen, die Kunstform Theater kennenzulernen und gefallen an ihr zu finden. Aus Sicht des Theaters ist die Reflexion am Ende des Workshops nicht notwendig. Zu überlegen ist meines Erachtens, ob eine solche Reflexion für die ästhetische Bildung gar hinderlich ist. Die Reflexion stellt den Punkt des Workshops dar, an dem die Verzweckung des Theaters für alle Beteiligten sichtbar wird, was gegebenenfalls

die Wahrscheinlichkeit von ästhetischen Erfahrungen als Schwellenerfahrungen, das heißt als Erfahrungen, die zu einer dauerhaften Veränderung der eigenen Persönlichkeit führen, senken kann.

5.3 Gewaltpräventive Wirksamkeit

Im nun folgenden Teil soll es darum gehen, den beschriebenen Workshop daraufhin zu betrachten, ob und an welchen Stellen er nach den vier in dieser Arbeit beschriebenen Theorien gewaltpräventiv wirken kann.

„Frustrationstheorien“

Laut den Frustrationstheorien können der Abbau von Frustrationen, die Verbalisierung von Ärgergefühlen, die Veränderung von Interpretationsweisen, die Entwicklung einer Frustrationstoleranz und Affektkontrolle und Entspannungsübungen eine präventive Wirkung bezogen auf aggressives Verhalten haben (vgl. Schubarth 2013, 52).

Der Workshop kann in weiten Teilen, durch seinen strukturellen Aufbau, die Entstehung von Frustrationen bei den Schülerinnen vermeiden. Dies liegt zu Einem daran, dass die Schülerinnen den gesamten Vormittag von *vier* Theaterpädagoginnen betreut werden und nicht „nur“ von *einer* Lehrerin. Dadurch wird die Möglichkeit geschaffen, auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen angemessen eingehen zu können und so unnötige Frustrationen zu vermeiden. Da sich der Workshop im Kontext Schule bewegt, kann hier auch von einem, zumindest temporären, Abbau von Frustrationen gesprochen werden. Zum Anderen ist der Workshop so aufgebaut, dass die Schülerinnen mit den jeweils eigenen Möglichkeiten, die ihnen gestellten Aufgaben bewältigen können. Der Anspruch dieser Aufgaben steigert sich, bezogen auf den Schwierigkeitsgrad, im Laufe des Vormittags langsam aber stetig. So können zu Beginn, beim Kampf, die auf der Bühne agieren, die es sich zutrauen. Später präsentieren alle Schülerinnen ohne Bewegung und Sprache ihr eigenes Kinostandbild. Die Schülerinnen lernen in Gruppen, Gefühle darzustellen, bis sie am Ende alle in ihren **eigenen Szenen** auf der Bühne als Schauspielerinnen produzierend tätig werden.

Im Rahmen der theatralen Arbeit bietet der Workshop an einigen Stellen Raum zur Verbalisierung von Ärgergefühlen. Allerdings ist hier eine präventive Wirkung im Sinne der Frustrationstheorien nicht wahrscheinlich, da es um theatral verfremdete Gefühle in der *Wirklichkeit des Spiels* handelt. Allerdings haben die Schülerinnen während der Entwicklung der Szenen in der szenischen Arbeit und bei der Reflexionsrunde am Ende des Workshops die Möglichkeit,

über ihre eigenen Gefühle zu sprechen. Da hier das Thema Gewalt behandelt wird, ist die Wahrscheinlichkeit, dass auch „Ärgergefühle“ zur Sprache kommen, hoch.

Durch ästhetische Erfahrung der doppelten Wirklichkeit des Theaters kann man lernen, verschiedene Wirklichkeiten zu entwickeln und diese nebeneinander bestehen zu lassen (vgl. Hentsche 2010, 238). Durch diese Erkenntnis besteht für die Schülerinnen die Möglichkeit, ihre Interpretationsweisen zu verändern. Diese Möglichkeit bietet der Workshop an allen Stellen, an denen Differenzenerfahrung oder ästhetische Erfahrungen durch Minimaldifferenz möglich sind (siehe 5.2).

Für die Entwicklung einer Frustrationstoleranz und Affektkontrolle sehe ich in dem Workshop keine direkten Möglichkeiten. Sicherlich besteht die Chance, dass beispielsweise die Gefühlsecken der Entwicklung einer Affektkontrolle dienlich sein können, indem der kontrollierte Wechsels zwischen verschiedenen Gefühlen geübt wird: Dies lässt sich meines Erachtens aber nur schwer belegen.

„Lerntheorien“

Diese theoretischen Ansätze gehen davon aus, dass es, bezogen auf eine präventive Arbeit, positive Effekte hat, wenn aggressive Modelle kritisiert werden, erwünschtes Verhalten bekräftigt und unerwünschtes gehemmt wird (vgl. Schubarth 2013, 52).

Man könnte an dieser Stelle argumentieren, dass im Verlauf des Workshops an einigen Stellen gewalttätiges Verhalten erwünscht und provoziert wird und dass dieses somit nicht kritisiert, sondern eher verherrlicht wird. Diesem Argument steht meines Erachtens die Doppelschichtigkeit des Theaters (siehe Kapitel 2.1) entgegen. Alle Situationen, in denen Gewalt als gewollt provoziert wird, finden in der zweiten Wirklichkeit des Theaters statt. Somit denke ich, dass negativen Lerneffekten bei den Schülerinnen hier sehr unwahrscheinlich sind.

Eine gewaltpräventive Wirkung kann jedoch dadurch entstehen, wie sich die Theaterpädagoginnen untereinander und bezogen auf die Schülerinnen verhalten. So gibt es innerhalb des Teams keine „Chefrolle“. Dadurch, dass vier Theaterpädagoginnen den Workshop leiten, kann auf Störungen besser eingegangen werden, sodass es nicht zu aggressivem Verhalten gegenüber der Schülerinnen kommen muss.

In der Reflexionsrunde am Ende des Workshops kann offen Kritik an aggressivem Verhalten geäußert werden. Auch besteht dort die Möglichkeit, auf die gespielten Szenen einzugehen und das dort Gesehene kritisch zu hinterfragen.

„Kognitive Motivationstheorien“

In den kognitiven Motivationstheorien geht man davon aus, dass die Rekonstruktion des Verlaufs und der Motive von Aggressionen und das Bewusstmachen verzerrter Wahrnehmungen und Interpretationen feindseliger Zuschreibungen eine präventive Wirkung hat (vgl. Schubarth 2013, 52).

Diese Wirkung kann sowohl während des Improstreits, bei der Entwicklung der Szene und in der Reflexionsrunde am Schluss des Workshops eintreten. So werden die Schülerinnen während des Improstreits von den Moderatorinnen immer wieder dazu befragt, was gerade in der Szene passiert, was die Protagonistinnen denken und was sie als nächstes tun könnten. Hierbei wird auch darauf eingegangen, wie es zu dem Konflikt gekommen ist, wie dieser schlimmer werden kann oder wie er zu verhindern wäre. In der Erarbeitungsphase der szenischen Arbeit wird über das Thema „Schikane“ gesprochen. Dabei wird auch reflektiert, warum es zu Schikane kommt oder kommen kann. Diese Rekonstruktion konkreter biografischer Gewalterfahrungen kann nach den kognitiven Motivationstheorien, eine präventive Wirkung haben. In der Reflexion am Ende werden die gespielten Szenen zum Thema Schikane aufgegriffen. Hierbei werden die Gedanken der einzelnen Gruppen in ihrer theatral verfremdeten Form mit der gesamten Klasse geteilt und erneut reflektiert. So können gegebenenfalls weitere Motive für Aggressionen aufgedeckt werden.

„Geschlechtsspezifische Ansätze“

Diese Ansätze gehen davon aus, dass Gewalt gemindert werden kann, in dem patriarchalische Strukturen abgebaut werden, das herrschende Männerbild kritisiert wird und die pädagogische Arbeit geschlechtsreflektierend ist (vgl. Schubarth 2013, 53).

Diese finden sich nicht explizit in einzelnen Übungen des Workshops, sondern in seiner Struktur. So wird darauf geachtet, dass die Teams, die die Workshops anbieten paritätisch besetzt sind. Weiter gibt es innerhalb des Teams keine leitende Person. Alle Theaterpädagoginnen agieren mit den anderen auf Augenhöhe. Dies wird auch durch die Aufteilung der Übungen deutlich. So wird versucht, dass alle ungefähr gleich viel moderieren und schauspielerisch agieren.

Zusammenfassung (Gewalt)

Zusammenfassend lässt sich dem Workshop „GEWALTiges Theater“ ein hohes gewaltpräventives Potential konstatieren. So entsprechen alle Teile des Workshops mindestens einer der beschriebenen Folgerungen für die Gewaltprävention, der in dieser Arbeit beschriebenen theoretischen Ansätze zur Entstehung von Gewalt. In weiten Bereichen des Workshops bieten sich gar Möglichkeiten aus allen hier behandelten Theorien. Aus Sicht der Gewaltprävention ist die Reflexion am Ende des Workshops von besonderer Bedeutung. Hier können die Erfahrungen, die im Verlauf des Vormittags gemacht wurden, verbalisiert werden und durch eine professionell angeleitete Gesprächsrunde, können Transferleistungen angeregt werden.

6 Resümee

In der hier vorliegenden Arbeit wurde beschrieben, was Grundbedingungen einer Ästhetik des Theaters sein können. Es wurde kurz auf Alternativen zum Drama als Grundlage von Inszenierungen eingegangen. Mögliche Bildungspotentiale, einer Theaterarbeit wurden angedeutet. All dies sollte aufzeigen, was Theaterpädagogik sein kann. Weiter wurden einige Theorien angeschnitten, die zu beschreiben versuchen, wie Gewalt entstehen kann und was darauf für pädagogische Arbeit folgen kann. Nach der Beschreibung eines Praxisbeispiels wurde versucht dieses mit den vorangegangenen theoretischen Ansätzen in Verbindung zu setzen. Ich hoffe, dass an allen Stellen der Arbeit deutlich wurde, dass es sich immer nur um eine Idee des Ganzen handeln kann. So ist Theaterpädagogik selbstverständlich deutlich mehr als das, was hier beschrieben wurde. Gleiches gilt für die theoretischen Ansätze der Gewaltforschung. Bei den Beschreibungen handelt es sich eher um „Lexikoneinträge“ und keinesfalls um abschließende Erläuterungen dieser Theorien. Auch bei der Beschreibung des Workshops kann es sich nur um eine verkürzte Darstellung handeln, da ein solches Projekt sehr viel facettenreicher ist, als es hier zu zeigen wäre. Dennoch bietet die Arbeit meines Erachtens Möglichkeiten, Eindrücke zu gewinnen, sowohl was Theaterpädagogik sein kann, wie sie gewaltpräventiv wirken kann, und wie theaterpädagogische Gewaltprävention in der Praxis funktionieren kann.

Zu Beginn dieser Arbeit wurden zwei Fragen aufgeworfen:

1. Kann eine theaterpädagogische Gewaltprävention in der Schule, deren pädagogische Zielsetzung nicht zu leugnen ist, eine ästhetische Bildung in der Tradition Friedrich Schillers repräsentieren?

2. Kann theaterpädagogische Arbeit, die das Thema Gewalt behandelt, aber keine konkreten pädagogischen Ziele verfolgt, eine pädagogische, in diesem Fall gewaltpräventive Wirkung haben?

Zu 1.: Ich denke die Arbeit hat gezeigt, dass es möglich sein kann, auch im Kontext von Schule, ästhetisch arbeiten zu können. So kann ein Rahmen geschaffen werden, in dem es möglich ist, ästhetische Erfahrungen zu machen. Dennoch lässt sich diese Frage, anhand der hier vorliegenden Arbeit, nicht vollständig beantworten. So geht es im Rahmen von Schule immer um Ziele der Bildung und Erziehung und niemals nur um Theater als Kunstform. Diese Ziele lassen sich nicht leugnen und werden auch in diesem Workshop an einigen Stellen deutlich. Allein dadurch, dass das Thema des Workshops festgelegt ist, schließt sich eine „wahre ästhetische Bildung“ wie Schiller sie versteht aus. Ich denke aber auch, dass sich gezeigt hat, dass eine ästhetische Bildung, wie sie hier beschrieben wurde und wie sie, in Teilen auch im vorgestellten Workshop umgesetzt wurde, eine positive Wirkung auf den Menschen zu konstatieren ist. So muss es vielleicht gar nicht um die „wahre ästhetische Bildung“ gehen, solange der Mensch im Mittelpunkt der Arbeit bleibt.

Zu 2.: Ja, theaterpädagogische Arbeit, auch wenn sie keine konkreten pädagogischen Ziele verfolgt, kann gewaltpräventive Wirkungen haben. Diese Aussage lässt sich zwar mit der hier vorliegenden Arbeit nicht beweisen, aber es deutet einiges darauf hin, dass sie nicht völlig aus der Luft gegriffen ist. Fraglich bleibt aber, ob es überhaupt eine pädagogische Arbeit ohne pädagogische Ziele geben kann. Ich denke jede Art von Theaterpädagogik ist in gewisser Weise immer auch Pädagogik und somit mit gewissen Zielen verbunden. Es hat sich meines Erachtens gezeigt, dass die Ziele eine Pädagogik nicht dominieren müssen, um pädagogisch zu arbeiten. Vielmehr kann so Raum entstehen, dass Klientinnen ihre Ziele selbst entdecken und verwirklichen.

Ich sehe das beschriebene Praxisbeispiel als ein gelungenes Beispiel theaterpädagogischer Gewaltprävention. Bezogen auf einen bildungsästhetischen Ansatz, wie er in dieser Arbeit angedeutet wurde, ergeben sich Möglichkeiten diesen Workshop an einigen Punkten zu verbessern. So denke ich, wäre es möglich den Grad der Verzweckung, der, verglichen mit der Institution Schule zwar bereits sehr niedrig ist, weiter zu senken, um so den Möglichkeiten einer ästhetischen Bildung weiteren Entfaltungsspielraum zu gewähren. So könnte die Reflexion durch eine Methode der künstlerischen Sozialforschung ersetzt werden. So könnten die Schülerinnen und Theaterpädagoginnen zum Beispiel mit einem gemeinsamen Standbild zeigen,

wie sie sich im Laufe des Vormittags gefühlt haben⁷. Eine weitere Möglichkeit wäre es, das Thema des Workshops offen zu lassen. So könnten die Schülerinnen bei der szenischen Arbeit ein eigenes Thema für ihre Szene wählen, wobei durch die Auswahl der Übungen im Verlauf des Vormittags dennoch die Wahrscheinlichkeit, dass die Schülerinnen ein Thema aus dem Bereich Gewalt wählen, recht hoch wäre. Es hat sich gezeigt, dass theaterpädagogische Arbeit, wie sie hier angedeutet wurde, immer auch Möglichkeiten bieten kann, gewaltpräventiv auf Kinder und Jugendliche zu wirken.

Theaterpädagogische Gewaltprävention in der Schule ist meiner Meinung nach ein sinnvoller Ansatz. Wenn diese aber im Sinne einer ästhetischen Bildung agieren möchte, sollten die gewaltpräventiven Aspekte im Hintergrund bleiben und die Arbeit nicht dominieren. Eine solche Arbeit kann für Schülerinnen neue Möglichkeiten eröffnen, sich zu selbstbestimmten Individuen zu entwickeln, wie es in einer „klassischen“ Schule nicht möglich wäre. Hierbei gilt es als Pädagogin oder Sozialarbeiterin eine gewisse Gelassenheit zu entwickeln, die auf der Gewissheit fußt, dass Menschen in der Lage sein können, ihre Probleme, aber auch ihre Potentiale, selbst zu erkennen. Wenn dies gelingt kann ästhetische Bildung, wie sie hier angedeutet wurde, als eine radikale Form der „Hilfe zur Selbsthilfe“, also einem der Grundsätze Sozialer Arbeit, gesehen werden.

7 Eine ähnliche Form der Reflexion wird manchmal an Stelle der Reflexionsrunde bereits angeboten.

I Literatur

Gedruckt Quellen:

- ANDERSEN, Marianne Miami (1996): Theatersport. und Improtheater, Impuls-Theater-Verlag / Buschfunk Medien, Planegg
- BRAUNECK, Manfred (1986): Theater im 20. Jahrhundert. Programmschriften, Stilperioden, Reformmodelle, Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg
- BIBURGER, Tom/ WENZLIK, Alexander (Hg.) (2009): „Ich hab gar nicht gemerkt, dass ich was lern“. Kulturelle Bildung vol.13, Kopaed Verlag, München
- BOAL, Augusto (1989): Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main
- DERRIDA, Jacques (1976): Die Schrift und die Differenz, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main
- FISCHER-LICHTE, Erika (1983): Semiotik des Theaters. Vom „künstlichen“ zum „natürlichen“ Zeichen. Theater des Barock und der Aufklärung, Gunter Narr Verlag, Tübingen
- HENTSCHEL, Ulrike (Hg.)/ RITTER, Hans Martin (Hg.) (2003): Entwicklung und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik. Festschrift für Hans-Wolfgang Nickel, Schibri-Verlag, Berlin – Milow – Strasburg
- HENTSCHEL, Ulrike (2010): Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiver künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildungk, Schibri-Verlag, Berlin – Milow – Strasburg
- JOHNSTONE, Keith (1998): Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport, Alexander, Berlin 1998
- FISCHER-LICHTE, Erika (1983): Semiotik des Theaters. Vom „künstlichen“ zum „natürlichen“ Zeichen. Theater des Barock und der Aufklärung, Gunter Narr Verlag, Tübingen
- KOCH, Gerd (Hg.)/ STREISAND, Marianne (2003): Wörterbuch (der) Theaterpädagogik, Schibri Verlag, Berlin – Milow
- KÖHLER, Norma (2009): Biografisches Theater. zwischen kollektiver und individueller Darstellung, Kopaed, München

LAZAROWICZ, Klaus (Hg.)/ BALME, Christopher (1991): Texte zur Theorie des Theaters, Reclam, Stuttgart

NIX, Christoph / SACHSER, Dietmar / STREISAND, Marianne (2012): Theaterpädagogik. Theater der Zeit, Lektion 5, Verlag Theater der Zeit, Berlin

SPOLIN, Viola (2005): Improvisationstechniken für Pädagogik, Therapie und Theater, Junfermann Verlag, Paderborn

SCHUBARTH, Wilfried (2013): Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention, Kohlhammer Verlag, Stuttgart

SCHUBARTH, Wilfried (2000): Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe, Hermann Luchterhand Verlag, Neuwied

WEKWERTH, Manfred (1974): Theater und Wissenschaft, Carl Hanser Verlag, München

WELSCH, Wolfgang (1991): Ästhetische Denken, Reclam, Stuttgart

Online-Quellen:

GOOGLE (2013): Internet Suchdienst, Online im Internet: <https://www.google.de> [abgerufen am: 21.06.2013]

SCHULTHEATER-STUDIO (2013): Webauftritt. Online im Internet: <http://www.schultheater.de/> [abgerufen am: 25.06.2013]



Theaterpädagogische Gewaltprävention in der Schule – ein sinnvoller Ansatz?
by Marco Aude-Wittenbreder is licensed under a
[Creative Commons Attribution-NonCommercial 3.0 Germany License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/de/).