

# **Demokratie spielen?**

**Demokratische Spielstrukturen in der theaterpädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen  
Ein Praxisbericht**

***Paper für die Teilnahme am Kongress „Momentum12: Demokratie“, Track #4  
„Bildung und Demokratie: Demokratie lernen“, 27.-30. September 2012, Hallstatt (A)***

Wien, September 2012

Jakob Scholz  
[jakob.scholz@reflex.at](mailto:jakob.scholz@reflex.at)

# Einleitung<sup>1</sup>

Zur Didaktik der Theaterpädagogik gibt es eine Fülle an Theorien, Positionen und Methoden. Dieses Papier soll und kann grundlegende Fragen wie die Gewichtung von Kunst und Pädagogik innerhalb theaterpädagogischer Prozesse oder den Umgang mit Misserfolgen – von Karola Wenzel charmant „stolpern“ genannt (Wenzel 2003, 3f.) nicht klären, sondern den Teilaspekt der demokratischen Gestaltung untersuchen, und zwar bei der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Die erwähnten Diskurse werden dabei nur insoweit berücksichtigt, als sie Argumente oder Erkenntnisse hinsichtlich demokratischer Spielgestaltung liefern können. Demokratische Spielgestaltung wird im Rahmen dieses Textes nicht nur im Sinne einer Gleichheit aller TeilnehmerInnen verstanden, sondern tatsächlich als Arbeitsweise, die die Kinder in die Gestaltung des Prozesses mit einbezieht und sie Entscheidungen treffen lässt. Um zu zeigen, wie die verschiedenen Ansätze konkret umgesetzt werden könnten, werden die angestellten theoretischen Überlegungen durch Praxisbeobachtungen aus verschiedenen Theaterprojekten mit Kindern und Jugendlichen überprüft und verdeutlicht.<sup>2</sup>

Grundsätzlich bedarf es für die Schaffung eines demokratischen Bewusstseins durch theaterpädagogische Prozesse mehr als des „*Spiel[s] als Anpassungsleistung*“ (Ruping/Schneider 1991, 12) – die Potentiale von spielerischen Prozessen als Raum, um Handlungsweisen gefahrlos zu erproben, müssen genutzt werden, um den Wert demokratischer Prozesse zu vermitteln.

Die Herausforderung dabei bringt Hajo Wiese auf den Punkt: „*Im Unterschied zum normalen Regelunterricht findet eine Verlagerung vom absichtsvollen, zielgerichteten Denken und Handeln zur Provokation performativer Ereignisketten statt.*“ (Wiese 2003, 13). Performative Prozesse sind schwer lenkbar, die Herausforderung ist also, beides zusammenzubringen: den Anspruch, alle TeilnehmerInnen mit einzubeziehen, und trotzdem ein ästhetisches Ereignis zu schaffen. Dafür wiederum braucht es eine klare Leitung durch die Theaterpädagogin, und klare Grenzen, wo Mitsprache möglich ist und wo nicht.

Hans Hoppe fasst den Zusammenhang von künstlerischen Prozessen und pädagogischen Zielsetzungen folgendermaßen zusammen:

---

1 *Anmerkung zur Schreibweise:* Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit in der Einzahl („Theaterpädagogin“) ausschließlich die weibliche Schreibweise verwendet. Selbstverständlich meint diese Bezeichnung beide Geschlechter gleichermaßen. In der Mehrzahl wird die geschlechtssensible Schreibweise durch das Binnen-I („TheaterpädagogInnen“) verwendet. Geschlechtsspezifische Formulierungen in Zitaten werden in ihrer ursprünglichen Form belassen.

2 Alle im Folgenden genannten Beispiele sind konkrete Erfahrungen aus meiner theaterpädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aus den letzten Jahren, wurden aber so formuliert, dass keine Rückschlüsse auf konkrete Institutionen oder Personen möglich sind.

*„Welche Handlungs- und Erfahrungsbereiche den Beteiligten im einzelnen durch die konkrete Theaterarbeit eröffnet werden, hängt [...] wesentlich von der besonderen Beschaffenheit des jeweiligen theatralen Produktionsprozesses sowie von den Funktionen und Aufgaben ab, die der einzelne dabei zu erfüllen hat.“  
(Hoppe 2011, 127)*

Dementsprechend müssen wir uns fragen: Wie muss der theatrale Produktionsprozess beschaffen sein, um den TeilnehmerInnen einen Erfahrungsbereich zu eröffnen, in dem sie das Wesen der Demokratie kennen lernen und sich mit demokratischen Prozessen vertraut machen können?

Der beschriebene Produktionsprozess lässt sich dabei in zwei wesentliche Abschnitte gliedern: Zum einen die Vorbereitung der theatralen Handlungen – und die theatralen Handlungen selbst – seien es nun Übungen oder eine ganze Aufführung. Um ersteres genauer analysieren zu können, wird die Rolle von Demokratie bei aufführungsorientierten Theaterprozessen beleuchtet, stellvertretend für zweiteres folgt eine Betrachtung der Bedeutung von Demokratie für das Improvisationstheater. Doch zuvor sollen noch einige allgemeine theoretische Ansätze vorgestellt werden, um die konkreten Überlegungen mit der vorhandenen Theorie zu verknüpfen.

## **Theoretische Ansätze**

Die Frage, ob Theater mit Kindern und Jugendlichen geeignet ist, politische Werte – zu denen die Demokratie zweifelsohne zählt – zu vermitteln, wird in der vorhandenen Literatur leidenschaftlich und kontrovers diskutiert. Doch bevor wir uns diesem konkreten Thema zuwenden, wollen wir versuchen, das Thema in allgemeine Kategorien einzuordnen: Die Vermittlung demokratischer Werte ist eine Form von Bildung, und das Theater mit Kindern eine besondere Form des Theaters an sich, oder noch allgemeiner gesprochen, des Spiels. Die erste Frage muss also lauten: „Kann Bildung durch Spiel vermittelt werden?“ Hans Hoppe bejaht dies eindeutig:

*„Wie jede andere Form der praktischen Lebenstätigkeit des Menschen können grundsätzlich auch spielerische Tätigkeitsvollzüge der Einübung, Ausbildung und Aneignung irgendwelcher Fähigkeiten, Kenntnisse und Handlungsdispositionen dienen.“  
(Hoppe 2009, 31)*

Auf seinen Hinweis, dass die erlernten Fähigkeiten zuerst rein spielspezifisch und nur dann für den Alltag nutzbar sind, wenn Transferprozesse stattfinden, kommen wir im Kapitel „Demokratie und Improvisation“ noch genauer zu sprechen.

Auch die Frage nach dem Einsatz von Theater bzw. Theaterspielen für Bildungsaufgaben bejaht Hoppe, führt aber aus, dass hier zur Spielebene eine zweite hinzukommt: Im Zuge der Vorbereitung

der Aufführung machen die SpielerInnen Erfahrungen im Umgang mit Anderen, in der Organisation und Planung. Diese Erfahrungen lassen sich ohne weiteres auf andere Lebensbereiche anwenden:

*„Vor allem im Rahmen kollektiv organisierter Theaterarbeitsprozesse können alle Beteiligten Kenntnisse und Fähigkeiten auf dem Gebiet der Kommunikation, der Kooperation, des Problemlösens und der Entscheidungsfindung in der Gruppe erwerben.*

*(Coutellier 1978, 209, zit. Nach Hoppe 2011, 129)*

Für die unmittelbar beim Darstellen gemachten Erfahrungen bedarf es derselben Transferprozesse wie beim Spiel an sich (Vgl. Hoppe 2009, 33f.).

Zum spezifischen Bildungsziel der Vermittlung demokratischer Werte nehmen wir für den Moment einmal an, dass sich diese durch Theater genau so gut vermitteln lassen wie beispielsweise soziales Verhalten oder organisatorische Fähigkeiten. Welche konkreten Schritte nötig sind, um dieses Ziel zu erreichen, und mit welchen Schwierigkeiten die Theaterpädagogin dabei konfrontiert ist, soll weiter unten genauer erläutert werden. Zuvor möchte ich noch zwei Positionen zur Aufgabe und zu den Möglichkeiten des Theaters mit Kindern vorstellen.

Zu den vehementesten VertreterInnen eines Theaters mit Kindern, dass sich auf ästhetische Aspekte konzentrieren und keine inhaltlichen Ziele verfolgen soll, gehören Helme Ebert-Paris und Volkert Paris, die ihre Haltung wie folgt – überspitzt – auf den Punkt bringen: *„Wem die Veränderung der Welt wichtig ist [...], der soll Ernst und nicht Kunst machen!“* (Ebert-Paris/Paris 1991, 18) In ihrer Argumentation konzentrieren sie sich dabei auf die Wirkung von Theater auf das Publikum und kritisieren unter anderem das „aufklärende Theater“, das ihrer Ansicht nach die *„lustbetonte Bagatellisierung von Umweltproblemen“* betreibt. Ihr Vorwurf lautet also, dass bei der Thematisierung gesellschaftlicher Probleme durch das Theater aufgrund ästhetischer Notwendigkeiten vereinfachte Lösungen gefunden werden müssen, die weder ästhetisch ansprechend sind noch als Handlungsvorschläge für die Realität dienen können.

Das zweite Ziel ihrer Kritik ist Theater, das Phantasiewelten anbietet. Das führt laut Ebert-Paris/Paris dazu, dass sich Kinder darin verlieren und jeglichen Wunsch nach der Veränderung der Realität ablegen, weil sie sich unter „Dauernarkose“ befinden. Zwar gestehen sie Theater zu, *„Kraft für [...] Auseinandersetzungen im Alltag“* (ebd.) zu geben, gehen darauf aber nicht weiter ein. Haben die AutorInnen also recht, wenn sie es als einen Fehler bezeichnen *„theaterpädagogische Tätigkeit mit politischer Aktivität“* (ebd.) verwechselt zu haben?

Was beide vergessen, ist die Tatsache, dass auch die Entscheidung, auf welche Art theaterpädagogische Prozesse gestaltet werden, eine immanent politische ist. Das Gespür für

dramaturgische Gesetzmäßigkeiten, das von den AutorInnen als so wichtig gepriesen wird, muss kein Selbstzweck sein, sondern kann benutzt werden, um die SpielerInnen zu ermächtigen, den Arbeitsprozess selbst zu gestalten und eigene Ideen einzubringen, und diese Erfahrung von Handlungsfähigkeit und Kompetenz wiederum ist eine wesentliche Voraussetzung für demokratische Prozesse, in der theaterpädagogischen Arbeit wie im Alltag (siehe auch das Kapitel „Aufführungsorientierung und Mitbestimmung“). Das ästhetische Ziel einer gelungenen Aufführung muss also dem pädagogischen Ziel der Stärkung des Demokratiebewusstseins nicht entgegenstehen, im Gegenteil: Beide können einander ergänzen. Wie stark das gemeinsame Spiel tatsächlich dazu beiträgt, den SpielerInnen ein Gefühl der Handlungsmacht zu vermitteln, hängt nicht zuletzt auch von der Altersgruppe ab: Ebert-Paris/Paris zeigen etwa richtigerweise auf, dass die Theaterpädagogin bei der Gruppe der VolksschülerInnen eine wesentlich stärker leitende Rolle einnehmen muss als bei SchülerInnen der Unter- und Oberstufe (Ebert-Paris/Paris 1991, 22ff.).

Eine klare Gegenposition nimmt in diesem Diskurs Christel Hoffmann ein: Für sie ist „*Theater [...] eine Funktion von Demokratie.*“ Das begreift sie auch als Chance: „*Da, wo der gespielte Mensch sich zeigen muss, gelten nicht mehr die Regeln des Vereins.*“ (Hoffmann 1991, 55). Das bedeutet: Unabhängig vom gesellschaftlichen System, in dem man sich befindet, bietet Theater einen Raum mit eigenen Regeln, die verlangen, dass man sich auf Augenhöhe gemeinsam begegnet. Sie spricht davon, das Spiel „*dem Wesen der Kunst*“ anzunähern, das für Hoffmann darin besteht, „*die Auseinandersetzungen des Tages auf eine andere Ebene zu heben*“ (ebd.). Als Beispiel nennt sie Szenen, in denen Jugendliche politische Diskussionen über die bevorstehende Wahl führen. Die Idee dafür kam ihr, als die TeilnehmerInnen anfangen, außerhalb der Theaterstunde über die Wahl zu reden, die Diskussion aber rücksichtslos und untergriffig wurde, als es um die politischen Präferenzen der Jugendlichen ging. Hoffmann berichtet, dass die selbe Diskussion, im Rahmen einer improvisierten Szene geführt, wesentlich konstruktiver und an Argumenten orientiert ablief.<sup>3</sup>

Dabei ist ihr die inhaltliche Auseinandersetzung ebenso wichtig wie die theatrale Qualität. In ihren Beschreibungen ist die produktive inhaltliche Auseinandersetzung mit – in diesem Fall politischen – Themen immer mit Szenen von hoher Theatralität verknüpft. Die Vermutung liegt also nahe, dass die Gesetzmäßigkeiten des Theaters, das Hineinversetzen in Figuren, gut geeignet ist für politische Diskurse. Hoffmann beschreibt eine Art der Arbeit, die nicht nur strukturell demokratisch ist und Demokratiebewusstsein fördert, sondern sich auch für die inhaltliche Auseinandersetzung mit Politik eignet – wenn es den TeilnehmerInnen ein Bedürfnis ist, sich damit auseinanderzusetzen.

---

3 Dazu ist anzumerken, dass die Gruppe Jugendlicher in Hoffmanns Bericht sich bereits seit sieben Jahren kennt und das im theaterpädagogischen Kontext eine Ausnahme darstellt.

Hoffmann betont, dass es bei ihrer Arbeit nicht in erster Linie um die Vorbereitung einer Aufführung geht – sie ist also *prozessorientiert*. Sie nennt auch Gruppenbildung als vorrangiges Ziel. Diese Schwerpunktsetzung deckt sich mit dem weiter oben diskutierten Gegensatz der pädagogischen und künstlerischen Ziele: Hoffmann, die Demokratie als wesentliches Element ihrer Arbeit sieht, versucht, ihr den notwendigen Raum zu geben, in dem sie den TeilnehmerInnen Zeit gibt, einander kennenzulernen und zusammenzuwachsen. Das ist nicht mit einem Selbstfindungsprozess zu verwechseln: An ihren Beispielen ist zu sehen, dass sie genau darauf achtet, das Gespür der Kinder und Jugendlichen für spannende Szenen zu schärfen und sie zu einem theatralen Erlebnis zu führen. Helme Ebert-Paris und Volkhard Paris wiederum kritisieren diesen Ansatz und treten für eine grundsätzlich aufführungs-, also *produktorientierte* Arbeit ein:

*„Ihre theatralische Unfähigkeit und ihre geschädigte Phantasie lassen die Kinder diese Welt des Scheins kaum genießen, die Spielleiterin muss sie erst spielfähig machen. Dies geschieht in einem Prozess, an dessen Ende die Aufführung steht. Die Aussicht auf Erfolg, und damit Anerkennung und Selbstbestätigung, gibt den Kindern die Energie, durchzuhalten, macht sie lernwillig.“*  
(Ebert-Paris/Paris 1991a, 86)

Auch wenn Hoffmann und Ebert-Paris/Paris diametral entgegengesetzte Positionen zu vertreten scheinen und teilweise auch direkt auf die Aussagen der jeweils anderen antworten und sie angreifen, so gibt es doch eine Gemeinsamkeit: Beiden ist die künstlerische Qualität in ihrer Arbeit enorm wichtig, beide achten darauf, ihren TeilnehmerInnen die Grundlagen der Theaterarbeit, den Umgang mit Spiel und Figuren zu vermitteln. Ihre unterschiedlichen Ansichten, was Prozess- und Produktorientierung bzw. die Wirkung von Theater als Instrument der Bildung und insbesondere der politischen Bildung betrifft, zeigen Extrempositionen im theaterpädagogischen Diskurs auf, die einen guten Orientierungsrahmen für die nun folgenden spezifischeren Betrachtungen bieten.

Ebenfalls wichtig ist in diesem Zusammenhang der Begriff des *Empowerment*. Demokratische Spielstrukturen dienen dabei dem Empowerment im weiteren Sinne nach Sinah Marx, die zwischen Empowerment als Ermächtigung anderer (E. im weiteren Sinne) und Selbstermächtigung (E. im engeren Sinne) unterscheidet (Marx 2008, 75).

Ein einfaches Beispiel für Empowerment im weiteren Sinne nach Marx im Bereich der Aufführungsvorbereitung ist folgende Situation: In einer meiner Theatergruppen gab es immer wieder Konflikte innerhalb der Gruppe, da eine kleine Gruppe von Kindern häufig die vorgeschlagenen Übungen und Spiele ablehnte und Schwierigkeiten hatte, kooperative Spiele durchzuführen. Um das zu thematisieren, wurde ein Packpapier auf dem Boden ausgebreitet, auf dem die Kinder alles – Positives wie Negatives – notieren konnten, was ihnen zu dem Kurs einfiel.

Die Schwierigkeiten, die uns TheaterpädagogInnen aufgefallen waren, wurden auch von den Kindern angesprochen – aber auch viele Punkte, die darüber hinaus gingen. Anhand der aufgeschriebenen und -gezeichneten Punkte besprachen wir mit den Kindern die wahrgenommenen Probleme und einigten uns schließlich auf gemeinsame Regeln, die wir – ebenfalls auf Zuruf von ihnen – auf ein Plakat malten, das künftig während der Stunden gut sichtbar im Raum hing. Dieses Beispiel kann zwar nicht dem Empowerment im engeren Sinne, also der Selbstermächtigung, zugeordnet werden, da der Prozess von den TheaterpädagogInnen geführt wurde. Trotzdem diente er dazu, die Meinungen und Beobachtungen der Kinder zu sammeln und ihnen zu vermitteln, dass sie ein wichtiger Bestandteil der gemeinsamen Arbeit sind.

## **Aufführungsorientierung und Mitbestimmung**

Viele der diskutierten Aspekte der demokratischen Gestaltung theaterpädagogischer Arbeit lassen sich auf pädagogische Arbeit im Allgemeinen übertragen. Eine Besonderheit theaterpädagogischer Prozesse stellt die Tatsache dar, dass an ihrem Ende häufig eine Aufführung steht. Sobald konkret daran gearbeitet wird, wandelt sich der Fokus von der Prozess- zur Produktorientierung – ein Punkt, der, wie bereits gezeigt, häufig zu Diskussionen führt. Bei der Probenarbeit wird das theaterpädagogische Spannungsfeld exemplarisch deutlich: Künstlerische, ästhetische Überlegungen müssen mit den pädagogischen Zielsetzungen in Einklang gebracht werden, und zwar meist unter Zeitdruck. Oft ergeben sich unvorhergesehene Probleme, die rasche Entscheidungen erfordern, die dann von der Theaterpädagogin getroffen werden müssen, da die Zeit für eine demokratische Entscheidungsfindung fehlt. Durch eine möglichst umfassende und flexible Planung kann einerseits die Anzahl solcher Entscheidungen reduziert werden und andererseits ein Modus festgelegt werden, wie in solchen Fällen eine Gruppenentscheidung getroffen wird. Pädagogik und Kunst stehen allerdings nicht zwingend im Widerspruch: Durch die Einbeziehung der SpielerInnen in die Konzeption der Aufführung und die Erarbeitung der Inhalte kann deren Motivation und damit die künstlerische Qualität des Endprodukts gesteigert werden.

Ein Beispiel aus der theaterpädagogischen Praxis: Bei einer Aufführung, die sich mit dem Buch „Der kleine Prinz“ von Antoine de Saint-Exupéry beschäftigte, wurde die Geschichte von uns in einzelne Stationen geteilt: Die Planeten einerseits und die verschiedenen Personen, die der kleine Prinz auf der Erde trifft, andererseits. Nach einigen Wochen Vorbereitung und Vorübungen konnten die Kinder sich ihre „Station“ aussuchen und in Folge deren Inhalt selbst bestimmen. Da sie sich davor – in der Großgruppe – mit den Themen und Figuren der Geschichte auseinandergesetzt hatten, hatten sich bereits Vorlieben und Haltungen entwickelt, womit verhindert wurde, dass die

Entscheidung für eine bestimmte Station rein aus Gründen der Sympathie und Freundschaft mit den anderen TeilnehmerInnen erfolgte.

Wie stark sich die einzelnen Gruppen an der Buchvorlage orientierten, war freigestellt. Es gab Gruppen – etwa die der Rose –, die den Ablauf des Buchs beibehielten und dafür mit der szenischen Form experimentierten. Andere Gruppen arbeiteten eher mit freien Assoziationen: Die Gruppe des Piloten zeigte etwa die Szene, in der der Pilot das Bild einer Schlange malt, die einen Elefanten gefressen hat. Das Bild wird, als er es am Mittagstisch herzeigt, von allen Erwachsenen für einen Hut gehalten. In der literarischen Vorlage erfahren wir von diesem Erlebnis nur indirekt durch die Erzählung des Piloten, in der erarbeiteten Szene wurde die Phantasielosigkeit der Erwachsenen, die im Buch nur angedeutet wird, ausführlich durch die Reaktion der Figuren gezeigt.

Der Probenprozess lief weitgehend eigenständig ab: Alle Gruppen probten parallel, die Theaterpädagogen (ein Kollege und ich) waren aber ständig verfügbar und gaben Feedback auf die Szenen im Allgemeinen und auf einzelne Elemente und Einfälle. Dadurch konnten die TeilnehmerInnen sich mit „ihren“ Szenen identifizieren und mit hoher Motivation proben, Kostüme aussuchen und Teile des Bühnenbilds gestalten. Unser Selbstbild als Theaterpädagogen war das des Coachs, der beobachtet, seine Eindrücke an die Gruppe weitergibt und Vorschläge zur Gestaltung macht. Bestimmte Entscheidungen mussten zwar von uns getroffen werden (z.B. über die Länge der Szenen,), es war uns aber ein Anliegen, den Kindern und Jugendlichen ein Gefühl der Verantwortlichkeit für das Dargestellte zu vermitteln.

Dieses Beispiel zeigt: Den SpielerInnen Raum für eigene Ideen und Entscheidungen zu geben, kann zu einer erhöhten Identifikation mit den dargestellten Inhalten führen – wenn sie die notwendigen Kenntnisse und Werkzeuge vermittelt bekommen, um Ideen zu entwickeln und Entscheidungen zu treffen. Das kann als die theaterpädagogische Entsprechung der Tatsache gesehen werden, dass Demokratie mündige BürgerInnen braucht, die über das politische Geschehen informiert sind und ihre Entscheidung auf der Grundlage ausreichender Information treffen können. Das kann nur dann funktionieren, wenn es klare Regeln gibt, die den Prozessablauf definieren:

*„Regeln sind wichtig, um demokratische Umgangsformen zu pflegen. Hierarchien, Konkurrenz, Rollenleid u.a. stören gemeinsames Spiel empfindlich, ebenso natürlich auch ein autoritäres Verhalten des Erziehers. Ein Spiel auf Anweisung ist keines, sondern Pflichterfüllung.“*  
(Hoffmann 2003, 52)

Im angeführten Beispiel zeigen sich diese Regeln vor allem in dem Teil des Prozesses, der der selbstständigen Arbeit in den Kleingruppen vorausging: Hier wurden grundlegende Theaterfertigkeiten wie Bühnenpräsenz, Ausdruck und Stimme trainiert, jede einzelne Teilnehmerin



setzte sich persönlich mit den handelnden Figuren auseinander und lernte, alleine in einer Bühnensituation zu bestehen: Einzeln mussten die Kinder und Jugendlichen einen selbstgeschriebenen Monolog einer der Figuren vor der Gruppe vortragen. So wurden sie „von der im Alltag unbewusst angewandten Dramaturgie spielerisch zu bewusstem dramaturgischen Denken“ (Hoffmann 2003, 52) geleitet.

## **Demokratie und Improvisation**

Die im vorigen Abschnitt besprochenen Prozesse betreffen hauptsächlich die Organisation und die Vorbereitung von theatralen Prozessen, also das „Drumherum“. Nun soll anhand des Improvisationstheaters beleuchtet werden, wie sich die Vermittlung von Demokratiebewusstsein direkt in ästhetischen Prozessen gestalten lässt.

Improvisation ist für die Vermittlung demokratischer Haltungen prädestiniert, da es eine im Kern demokratische Theaterform ist. Im Unterschied zu den weiter oben besprochenen Prozessen finden die demokratischen Prozesse hier während der Aufführung statt. Daher ist sie von allen ästhetischen Formen für die Vermittlung von demokratischen Werten am besten geeignet. Die Zusammenarbeit von und das Einbringen von Ideen durch alle Beteiligten ist für das Gelingen einer Improvisationstheater-Szene oder -aufführung unbedingt notwendig. Das heißt aber nicht, dass es nicht möglich ist, das „Recht des Stärkeren“ anzuwenden und die eigenen Ideen ohne Rücksicht auf andere durchzusetzen. Passiert das, ist damit sogar noch schwieriger umzugehen als in einer geregelten Situation wie beispielsweise einer Abstimmung oder einer parlamentarischen Debatte: Eine Improvisation (die immer ein ästhetischer Prozess ist), kann nicht unterbrochen werden, wenn gegen explizite oder implizite Regeln verstoßen wird.

Die Aufgabe der Theaterpädagogin ist es daher zum einen, den TeilnehmerInnen den Wert demokratischen und kooperativen Verhaltens für das Spiel und die Improvisation zu vermitteln. Damit ist ihre Arbeit aber noch nicht abgeschlossen:

*„Bei den Fähigkeiten und Verhaltensdispositionen [...], die auf der Ebene des darstellenden Rollenspiels angeeignet werden, handelt es sich primär um spezifisch theaterbezogene Leistungsfähigkeiten und -bereitschaften.“  
(Scheuerl 1979, 185, zit. nach Hoppe 2011, 119)*

Das bedeutet, dass die in der Improvisation erprobten Verhaltensweisen von der Theaterpädagogin in Verbindung mit alltäglichen Situationen und Problemstellungen gebracht werden müssen, etwa der Entscheidungsfindung in der Familie oder im Freundeskreis bei der Freizeitgestaltung. Erst, wenn dieser Transferprozess erfolgt ist, können die Kinder die Erfahrungen aus dem theatralen Prozess in ihren Alltag übertragen. Als Faktoren, die für den Erfahrungstransfer hinderlich sind,

nennt Hoppe einerseits die Einstellung, das Dargestellte als rein fiktives Verhalten ohne Bezug zur Realität wahrzunehmen. Andererseits spielt die Spielmotivation der Kinder eine zentrale Rolle: Wenn das Spiel wegen seiner Unterschiede und anderen Möglichkeiten im Gegensatz zur Realität gewählt wird, ist die Wahrscheinlichkeit eines Transfers ebenfalls geringer (Vgl. Hoppe 2011, 120).

Das berücksichtigend muss die Theaterpädagogin also spezifische Strategien entwickeln, um diesen Hindernissen entgegenzuwirken und einen Transfer zu begünstigen. Das kann explizit passieren, in dem sie die Parallelen von Spielsituation und Realität direkt anspricht, im Rahmen der Reflexion des Gespielten oder auch direkt in der Improvisation, indem Vorgaben gewählt werden, die an die Lebensrealität der Kinder anknüpfen – Hoppe nennt das „Erlebnishöhe zum Modell“ (Hoppe 2011, 118).

Keith Johnstone geht an das Thema weniger theoretisch heran – in seinem Buch „Improvisation und Theater“ beschreibt er eine Reihe von Erfahrungen und Techniken, die er benutzt, um Gruppen zur Zusammenarbeit in der Improvisation zu bewegen. Dabei stellt er am Anfang klar, wie wichtig ihm diese Zusammenarbeit ist: *„Die Gruppe als Ganzes ist mächtiger als ihre einzelnen Mitglieder.“* (Johnstone 2006, 43). Johnstone bietet keinen systematisierten theoretischen Überbau an, sondern vermittelt durch viele kleine Gesten eine bestimmte Haltung. So schreibt er beispielsweise, dass er während seiner Zeit als Lehrer versuchte, mit jedem Kind gleichermaßen abwechselnd Blickkontakt aufzunehmen, und welche Auswirkungen das Gegenteil hat, also, bestimmte SchülerInnen öfter anzublicken als andere: *„Einige Schüler werden zu Getreuen, doch andere fühlen sich ausgeschlossen[.]“* (Johnstone 2006, 45). Solche Details zeigen, worauf Johnstone hinaus will: Er tritt für einen wertschätzenden Umgang mit den SchülerInnen (egal welchen Alters) ein und versucht mit seinen Übungen, Konkurrenzdruck und Selbstzweifeln entgegenzuwirken. Seine Erkenntnisse resultieren dabei immer unmittelbar aus praktischen Erfahrungen, zu jeder These führt er ein oder mehrere Situationen an, die sie belegen oder durch die er erst darauf kam, sie zu formulieren.

Ein Beispiel für die Art und Weise, wie Improvisation und Demokratie zusammenhängen, ist das Phänomen des „Blockierens“ (Johnstone 2006a, 179ff.). Damit beschreibt Johnstone das Phänomen, dass SpielerInnen Ideen, die von Anderen eingebracht werden, nicht akzeptieren. Ein Beispiel:

A: Ganz schön regnerisch, oder?

B: Wieso? Die Sonne scheint doch schon seit Tagen!

Er beschreibt das als natürliche Reaktion, um Kontrollverlust zu verhindern und stellt einige Übungen vor, die darauf abzielen, eingebrachte Ideen aufzunehmen, weiterzuentwickeln und sie

zum Erzählen von Geschichten zu verwenden. Diese Art der Zusammenarbeit ist eigentlich eine szenische Diskussion, die Einigung aller Beteiligten führt zu einer spannenden Szene.

Johnstone und Hoppe sind rein methodisch weit von einander entfernt – trotzdem braucht es beide Ansätze, um die ursprüngliche Frage nach dem Einsatz von Improvisationstheater zur Vermittlung von Demokratiebewusstsein zu beantworten. Johnstones Haltung gegenüber den SchülerInnen hilft, ihnen die Funktionsweise von Improvisationstheater näher zu bringen, weil sie darauf ausgelegt ist, die Veränderungen, die eine positive und selbstbewusste Haltung verursacht, *spürbar* zu machen. Reflexion ist integraler Bestandteil seiner Arbeit, es ist ihm wichtig, die Selbst- und die Fremdwahrnehmung seiner SchülerInnen zu schärfen.<sup>4</sup> Auch wenn die TeilnehmerInnen solche Erlebnisse noch nicht direkt mit dem Themenbereich Demokratie in Verbindung bringen, bereiten sie bereits den zweiten, weiter oben beschriebenen Schritt vor: Den Transfer des Erlebten in den eigenen Alltag.

Hier kommt nun Hoppes analytische Sicht der Dinge ins Spiel: Bei der Verknüpfung von in der Improvisation gesammelten Erfahrungen mit dem täglichen Leben verlässt die Theaterpädagogin den Bereich der Ästhetik und betritt pädagogischen Boden. Die von ihm beschriebenen Faktoren, die den Transfer erschweren, können bei der Konzeption von Unterrichtseinheiten und beim Zusammenstellen von Übungen berücksichtigt werden, um die angesprochene „Erlebnissnähe zum Modell“ herzustellen. Zusammenfassend könnte man also sagen, dass Johnstone die Werkzeuge für den ästhetischen Aspekt der Arbeit liefert und Hoppe jene für die pädagogischen Teile.

Ein besonderer Fall tritt ein, wenn es nicht nur darum geht, die Kinder einen bestimmten Rahmen mit ihren Ideen ausfüllen zu lassen, sondern sie den Rahmen – also die Regeln – selbst mitbestimmen zu lassen. Das ist besonders dann heikel, wenn das weiter oben angesprochene „dramaturgische Denken“ noch nicht stark ausgeprägt ist. Daher lassen viele TheaterpädagogInnen solche Einwürfe nicht zu, Radim Vlcek schreibt etwa:

*„Demokratische Spielführung? Beantworte ich mit einem klaren Nein. [...] Auf jeden Fall ist es also nicht ratsam, sich mit den Spielern während des Ablaufs auf Diskussionen über die Struktur [...] einzulassen.“*  
(Vlcek 2006, 18)

Es gibt durchaus Fälle, in denen diese Haltung ihre Berechtigung hat – Diskussionen mitten im Prozess schaden in den meisten Fällen tatsächlich mehr, als sie nutzen. Aber gerade bei Kindern

---

4 Siehe dazu beispielsweise seine Beschreibung einer Übung, in der die TeilnehmerInnen Gegenstände im Raum mit falschen Namen benennen müssen, worauf sich ihre Wahrnehmung der anderen Personen, der Umrisse und sogar der Farben verändert (Johnstone 2006, 13).

kann ein Ablehnen von Vorschlägen dazu führen, dass die TeilnehmerInnen ihren Beitrag nicht wertgeschätzt sehen und unter Umständen künftig weniger motiviert sind, sich einzubringen.

Was also tun, wenn ein Spielvorschlag von einer der TeilnehmerInnen kommt und die vorgeschlagene Übung der Theaterpädagogin noch dazu nicht bekannt ist? In einer solchen Situation muss man den Kompromiss zwischen der Einhaltung der definierten Regeln (s. Seite 8) und der Wertschätzung der Ideen der TeilnehmerInnen finden. Eine mögliche Strategie ist, die Idee aus dem Prozess herauszulösen und sie sich nach der Stunde die Idee anzuhören. Bis zum nächsten Termin kann die Theaterpädagogin sich mit dem Spiel auseinandersetzen und es ggf. so modifizieren, dass es den Prozess, in dem sich die Gruppe befindet, unterstützt.

Ein Praxisbeispiel dafür ist der Vorschlag eines Kindes in einer Volksschultheatergruppe, das folgende Spielidee einbrachte: Ein Kind versteckt sich unter dem Tisch, ein zweites muss versuchen, das Erste dazu zu bewegen, aus seinem „Versteck“ zu kommen. Für die Durchführung mit der Gruppe wurde die ursprüngliche Idee übernommen und um eine Regel ergänzt: Sprechen ist verboten. Das führte zu spannenden Strategien – die kopflastige Ebene der Argumentation mit Worten war ausgeschaltet, stattdessen traten die SpielerInnen über Blicke, Laute und Aktionen mit einander in Kontakt. Ein Kind legte beispielsweise eine „Spur“ aus Gegenständen vom Tisch in die Mitte des Raumes, um die Neugier des anderen zu wecken. So wurde das „dramaturgische Denken“, von dem Hoffmann spricht (s. Seite 9), angeregt und gleichzeitig dem Kind, das den Vorschlag eingebracht hatte, Anerkennung für sein Engagement vermittelt.

## **Conclusio**

Nachdem die Frage nach der grundsätzlichen Sinnhaftigkeit des Einsatzes von Theaterpädagogik für die Heranbildung eines demokratischen Bewusstseins bereits am Anfang dieser Arbeit bejaht wurde, habe ich versucht, den Schwerpunkt eher auf die produktivere Frage des „Wie?“ bzw. „Auf welche Weise?“ zu legen. Die Konfrontation verschiedener Quellen zur Bildungsarbeit durch theatrale Mittel mit den praktischen Erfahrungen aus der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen hat dabei gezeigt: Es gibt verschiedenste Mittel und Wege, die Auseinandersetzung mit Demokratie zu fördern – was dabei wichtig ist, ist, ständig beide theaterpädagogischen Pole zu berücksichtigen: Einbeziehung der TeilnehmerInnen und ihrer Bedürfnisse, aber gleichzeitig auch das Einfordern der Berücksichtigung der Bühnengesetzmäßigkeiten – so kann nicht nur das angestrebte pädagogische Ziel, die Vermittlung des Wertes von Demokratie für Spiel und Alltag, erreicht werden, sondern auch ein Spiel mit Spaß und Freude der TeilnehmerInnen, das motiviert und Selbstvertrauen gibt.

## Literaturverzeichnis

Karola Wenzel, "Editorial - 'Im Wechselspiel von Entwurf und Ereignis'", in: *Korrespondenzen - Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Nr. 42, Jg. 19.

Bernd Ruping/Wolfgang Schneider, "Einleitung", in: *Theater mit Kindern. Erfahrungen, Methoden, Konzepte*, hrsg. v. Bernd Ruping/Wolfgang Schneider, Weinheim und München: Juventa Verlag 1991.

Hajo Wiese, "Erfahrung als Kategorie der Theaterpädagogik", in: *Korrespondenzen - Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Nr. 42, Jg. 19.

Hans Hoppe, *Theater und Pädagogik. Grundlagen, Kriterien, Modelle pädagogischer Theaterarbeit*, Berlin: LIT Verlag Dr. W. Hopf<sup>2</sup>2011.

Hans Hoppe, "Über den Erziehungs- und Bildungswert und die curriculare Verankerung von Spiel und Theater", in: *Entwicklungen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik. Festschrift für Hans-Wolfgang Nickel*, hrsg. v. Ulrike Hentschel/Hans Martin Ritter, Uckerland OT Milow: Schibri Verlag 2009.

Françoise, "Der Schüler als Produzent", in: *Lehrtheater, Lerntheater*, hrsg. v. Peter A. Harms, Münsterdorf: Hansen & Hansen 1978.

Helme Ebert-Paris/Volkert Paris, "Theater mit Kindern - mehr soll es auch nicht sein!", in: *Theater mit Kindern. Erfahrungen, Methoden, Konzepte*, hrsg. v. Bernd Ruping/Wolfgang Schneider, Weinheim/München: Juventa Verlag 1991.

Christel Hoffmann, "Theater mit Kindern als Kunstereignis", in: *Theater mit Kindern. Erfahrungen, Methoden, Konzepte*, hrsg. v. Bernd Ruping/Wolfgang Schneider, Weinheim und München: Juventa Verlag 1991.

Helme Ebert-Paris/Volkhard Paris, "Statement zu Hoffmann: Theater mit Kindern als Kunstereignis", in: *Theater mit Kindern. Erfahrungen, Methoden, Konzepte*, hrsg. v. Bernd Ruping/Wolfgang Schneider, Weinheim und München: Juventa Verlag 1991.

Sinah Marx, "Stichwort: Empowerment", in: *Korrespondenzen - Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Nr. 53, Jg. 24.

Christel Hoffmann, "Janus Korczak - Ein pädagogisches Plädoyer für das Theater mit Kindern", in: *Korrespondenzen - Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Nr. 42, Jg. 19.

Hans Scheuerl, *Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen*, Weinheim/Basel: Beltz 1979.

Keith Johnstone, *Improvisation und Theater*, Berlin: Alexander Verlag<sup>8</sup>2008.

Radim Vlcek, *Workshop Improvisationstheater. Übungs- und Spielesammlung für Theaterarbeit, Ausdrucksfindung und Gruppendynamik*, Donauwörth: Auer Verlag<sup>4</sup>2006.