

Gewaltprävention mit theaterpädagogischen Methoden

Bericht von der Workshop-Tagung der Gesellschaft für Theaterpädagogik e.V.

Jan Weisberg

"Das geht nicht konfliktfrei - und ist damit demokratisch, denn Demokratie ist government by discussion unter Gleichen, und es ist konsens-orientiert; aber Konsens kann erst entstehen, wenn die Kontrahenten sich respektieren und keine Unterordnung besteht, sondern ein Gleichheitsvorschuss gegeben wird."

(Koch/ Vaßen 2008, 3)

Vom 18. bis 20. November 2011 veranstaltete in Himbergen (Wendland) die Gesellschaft für Theaterpädagogik e.V. ihre jährliche Werkstatt-Tagung. Auf Einladung von Florian Vaßen (Hannover) und Gerd Koch (Berlin) trafen sich Theaterpädagogen/innen, Sozialpädagogen/innen, Lehrer/innen, Hochschullehrer/innen und Studierende. In diesem Spannungsfeld von Workshop und Tagung entwickelte sich schnell ein intensiver und kontroverser Diskurs über die Möglichkeiten und Grenzen von gewaltpräventiver Arbeit mit theaterpädagogischen Methoden, in dem gleichermaßen Konzepte, Erfahrungen und Übungen ausgetauscht, diskutiert und erprobt wurden. Es wurde schnell deutlich, dass theaterpädagogische Prozesse bereits im Allgemeinen gewaltpräventiv wirken, im Besonderen aber auch zum Zweck der Gewaltprävention eingesetzt werden können. Die gewaltpräventive Wirkung kann also vornehmliches Ziel, oder willkommener Nebeneffekt sein. Ein besonderes Interesse der Teilnehmer/innen richtete sich auf die Frage, wie und auf welche Weise sich eine gewaltpräventive Wirkung in theaterpädagogischen Prozessen entfalten kann. Die Beiträge der eingeladenen Referenten-/innen öffneten unterschiedliche Zugänge zum Thema.

Zum Auftakt der Veranstaltung skizziert Armin Staffler (Innsbruck) in einer lecture demonstration einen sowohl theoretischen als auch praktischen Rahmen für gewaltpräventive theaterpädagogische Arbeit. Mit Verweis auf Dietrich (2011) geht Staffler von einem pluralistischen Friedensbegriff aus, der in jedem konkreten Konfliktfall neue situationsangemessene Bestimmungen erfordert, wie ein konkreter Frieden aussehen könnte. Eine solche situations- bzw. konfliktangemessene Bestimmung eines möglichen Friedens kann, so argumentiert Staffler, nur integrativ, d.h. aus der Verständigung

aller Konfliktparteien gelingen. In diesem Sinne ist ein konkreter Frieden als das Ergebnis einer sogenannten "elicitiven Konflikttransformation" (ebd.) zu verstehen. Die Idee der Konflikttransformation geht (im Unterschied zur Idee der Konfliktlösung) davon aus, dass Konflikte eine notwendige menschliche Grundkonstante sind, und keine „Fehler im System“. Daher soll die Energie des Konflikts angenommen werden, um sie zu verändern. Dieses Konfliktverständnis führt Staffler zu einem systemorientierten Ansatz, der Boals grundlegende Unterscheidung von Unterdrückten und Unterdrückenden zu überwinden sucht (vgl. dazu Diamond 2007). Staffler schlägt den von Boal angeregten "Kreis der Realitäten" als Weg für theaterpädagogische Konflikttransformationen vor. Dabei geht es Staffler vor allem um die Art und Weise wie mit Konflikten umgegangen wird; Staffler sucht vielfältige Friedensangebote, nicht eindeutige Antworten.

Der skizzierte Weg geht von der (konflikthaften) Realität der Teilnehmer/innen aus ("Realität"). Im theaterpädagogischen Prozess erarbeitet die Gruppe zunächst ein Bild bzw. eine Vorstellung der konflikthaften Realität ("Bild der Realität"). Diese Vorstellung wird im theatralen Prozess realisiert und dadurch selbst real und damit Realität ("Realität des Bildes"). Diese innerhalb des Theaterraumes erschaffene Realität kann nun bearbeitet und verändert werden. Dadurch verändert sich zunächst die Realität innerhalb des Theaterraumes ("veränderte Realität des Bildes") und mit ihr die Vorstellung der Teilnehmer-/innen von ihrer Realität außerhalb des Theaterraumes ("verändertes Bild der Realität"). Diese veränderte Vorstellung wirkt nun auf die Realität der Teilnehmerinnen zurück und hilft ihnen diese zu verändern, so dass eine andere, (im günstigen Fall) friedlichere Realität entsteht ("Realität' "). Für solche Prozesse der kollektiven Konfliktbearbeitung empfiehlt Staffler u.a. die Prinzipien der gewaltfreien Kommunikation (vgl. Rosenberg 2010), im Besonderen aber die Trennung von Beobachtungen und Bewertungen. Diese analytische Trennung der eigenen Wahrnehmung von den persönlichen Assoziationen (darunter besonders: Gefühle, Bedürfnisse und Wünsche) erfordert zwar einige Übung, ermöglicht aber eine einfühlsame kollektive (Selbst-)Verständigung.

Im Anschluss an Stafflers Einführung leitete Tina Wellmann (Hannover) einen praxisorientierten Workshop. Wellmann berichtet von ihren Erfahrungen aus ihrer gewaltpräventiven theaterpädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (vgl. www.maechtingewaltig.net) und stellt konkrete Methoden und Strategien der konfliktpräventiven theaterpädagogischen Arbeit vor. Wie Staffler arbeitet auch Wellmann mit und an Bildern bzw. Vorstellungen der konflikt- und oft gewalthaften Realität ihrer Teilnehmer/innen. Wellmann sieht sich bei ihrer Arbeit in den Gruppen oft mit eingeschliffenen Mustern gewalthaften Verhaltens konfrontiert, die von den Betroffenen als

solche oftmals gar nicht wahrgenommen werden. Aus diesem Grund können solche Muster oft nicht benannt, reflektiert oder gar verändert werden. Wellmanns vordringliches Ziel ist es darum i.d.R. zunächst, die Teilnehmenden als Personen und als Gruppe für die mögliche Gewalthaftigkeit von Situationen zu sensibilisieren. Im Sinne des "Empowerments" (vgl. Marx 2008) will Wellmann vor allem Aufmerksamkeit für die gegebenen Konfliktstrukturen schaffen und legt darum einen starken Akzent auf die Schärfung der thematischen Wahrnehmung. Dazu regt Wellmann ihre Teilnehmer/-innen immer wieder an, Beobachtungen, Gedanken und Erfahrungen auszutauschen und eine gemeinsame thematische Sprache zu finden. Eine wichtige Basiskompetenz für solche Austauschprozesse ist für Wellmann die Fähigkeit zur selbstbewussten, individuellen Positionierung innerhalb einer Gruppe.

Eine der Übungen, die Wellmann zur Stärkung der individuellen Positionierungskompetenz gebraucht, ist bspw. das "Gewaltbarometer". Wellmann markiert eine Strecke im Raum und weist den gegenüberliegenden Enden die Werte 0% und 100% zu. Dann nennt sie den Teilnehmer/-innen eine Situation und bittet sie, sich selbst entsprechend ihrer persönlichen Einschätzung der Gewalthaftigkeit der genannten Situation auf der Strecke zu positionieren. Die Situationsansagen sind bündig: "Ein Polizeibeamter schlägt einen Mann." "Ein Mann gibt einem Jungen eine Ohrfeige." "Eine Frau zieht ein Kleinkind von der Straße weg. Ein Auto fährt vorüber." "Ein Hund schießt auf den Gehweg. Halter und Hund gehen weiter." Die Positionierungen der Teilnehmer/innen erfolgen schweigend. Wellmann bittet Einzelpersonen um Kommentare zu ihrer Positionierung, erfragt Gründe und Argumente und lässt diese ihrerseits möglichst unkommentiert stehen. Auf diese Weise erzeugt Wellmann Kontraste, die sie nicht auflöst. In dieser Übung werden die Subjektivität der eigenen Einschätzung und ihre Abhängigkeit von Kultur, Religion, Erziehung, Wertvorstellungen, Erfahrungen, Bildung, Medien usw. sehr deutlich erfahrbar. Es entsteht eine engagierte Diskussion: Was ist Gewalt? Woran erkennt man sie? Ist alles Gewalt, was irgendwer als Gewalt empfindet? Gibt es eine "gute" Gewalt, eine "beschützende" Gewalt, eine "gerechtfertigte" Gewalt? - Die Gruppe ist unversehens in einen Prozess der kollektiven Selbstverständigung geraten. Erst jetzt bietet Wellmann den Teilnehmer-n/innen die Chance, alltägliche Konfliktszenarien zu spielen und dabei etwas Neues auszuprobieren. Auch hier geht es – wie bei Staffler – nicht um konkrete Lösungen, sondern um den Umgang mit Konflikten: Konflikt- und Gewaltsituationen sollen als etwas Veränderbares wahrgenommen werden. Ein wichtiges Instrument dazu ist für Wellmann die gemeinsame analytische Besprechung der Szenen. Die Teilnehmer/innen diskutieren die in den Szenen gegebenen Konflikte und assoziieren mögliche Transformationen. Diese werden schließlich spielerisch erprobt.

Im Workshop wird deutlich, dass Wellmann großen Wert auf den Schutz der Teilnehmer-/innen legt. Sie reagiert zögernd auf den Vorschlag einiger Teilnehmer, eine Sammlung von persönlich erlebten Konfliktsituationen zu erstellen, um diese nachfolgend spielerisch zu bearbeiten und entscheidet sich schließlich dagegen. Wellmann warnt eindrücklich vor jenen gruppen-dynamischen Effekten, die einzelne Teilnehmer/innen dazu bringen könnten, sich unverhofft selbst mit eigenen unbewältigten Konflikten zu konfrontieren – ohne angemessenen Schutz. Um ungewollte psychodramatische Nebenwirkungen zu vermeiden, benutzt Wellmann konsequent bestimmte Techniken. Für die szenische Arbeit gibt sie stets Startimpulse oder szenisches Ausgangsmaterial (wie bspw. zuvor entwickelte Körperhaltungen) vor. Wellmann trennt scharf zwischen der spielenden Person und der von ihr gespielten Figur. Wellmanns Fragen an Personen und Figuren sind stets offen und non-direktiv. Wie Staffler empfiehlt auch Wellmann die Prinzipien der gewaltfreien Kommunikation.

Während Staffler und Wellmann theaterpädagogische Konzepte zum Zweck der Gewaltprävention vorstellten, zeigte Birte Rosenau in ihrem Vortrag ein Beispiel für die gewalt- und konfliktpräventiven Nebeneffekte eines Projektes, in dem Rosenau Theaterpädagogik und Soziale Arbeit verbindet (zu diesem Ansatz vgl. Rosenau 2005). Ziel des Projektes "Theater macht Schule" war es, "integrationsfernen jungen Erwachsenen", die ihre Schulausbildung abgebrochen haben, dabei zu helfen einen Hauptschulabschluss zu erwerben. Im Projekt wird die theaterpädagogische Arbeit neben dem Schulunterricht zu einem gleichberechtigten Teil eines umfassenden pädagogischen Konzeptes. Dieses Konzept sieht vor, die Teilnehmer/innen durch zusätzliche pädagogische Maßnahmen so zu stärken, dass sie Aufgaben bewältigen können, an denen sie bereits einmal gescheitert sind. Am Projekt nahmen 30 Personen zwischen 18 und 25 Jahren teil. Die jungen Erwachsenen hatten zu Beginn des Projektes alle bereits konkrete Erfahrungen mit körperlicher Gewalt gemacht, die meisten sowohl als Opfer als auch als Täter. Aus diesem Grund war es zunächst Rosenaus wichtigstes Ziel eine Atmosphäre des gegenseitigen Vertrauens zu erzeugen. Ohne Vertrauen wäre es den Teilnehmer/innen nicht möglich gewesen, sich überhaupt auf die ihnen bisher fremden pädagogischen und theatralen Prozesse und die damit verbundenen persönlichen Herausforderungen einzulassen. Zu diesen Herausforderungen gehörte:

1. Positives Verhalten üben und aushalten: Die Teilnehmer/innen hatten auf Grund ihrer bisherigen Erfahrungen großes Misstrauen gegenüber nicht-aggressivem Verhalten. Als eine grundlegende Übung setzte Rosenau z.B. den "Applauskreis" ein: Ein/e Teilnehmer/in steht in der Mitte empfängt den Applaus der anderen.

2. Impulskontrolle trainieren und Verhaltensrepertoire erweitern: Die Teilnehmer/innen hatten für ihre Aggressionen kaum andere Ausdrucksmittel als eine impulsive, gewalttätige Reaktion. Rosenau ließ ihre Teilnehmer/innen in Improvisationsspielen neue Wege suchen und üben, die Energie der Aggression durch ein aktives Verhalten körperlich, aber nicht gewalthaft auszudrücken.

3. Gemeinsam ein Theaterstück erarbeiten und aufführen: Die Teilnehmer/innen hatten kaum Erfahrung mit dem Aushalten und Überwinden von Widerständen. In Rosenaus Arbeit wurde die Theaterarbeit zu einem Modell, an dem Erfahrungen wie der Umgang mit Widerständen, aber auch der Stolz auf und die Anerkennung für eine vollbrachte Leistung gemacht werden konnten.

Das Projekt lief über ein ganzes Schuljahr; für die theaterpädagogische Arbeit standen wöchentlich neun Stunden zur Verfügung. In dieser Zeit setzte Rosenau das ganze Repertoire der üblichen theaterpädagogischen Methoden ein und ergänzte Elemente aus Judo und Yoga (Körpertraining, Ringen und Raufen, Entspannung). Dabei versuchte Rosenau immer wieder, Kontraste und Irritationen zu schaffen, um starre Schemata aufzuweichen. Das Hauptproblem der Theaterarbeit, berichtet Rosenau, sei die geringe Regelmäßigkeit gewesen, mit der die jungen Erwachsenen teilgenommen hätten. Dies habe bspw. dazu geführt, dass bis in die Aufführung hinein keine feste Rollenverteilung für die einzelnen Szenen des Stückes möglich gewesen sei.

Insgesamt bewertet Rosenau das Projekt als sehr erfolgreich. Von zuletzt 16 Teilnehmern/innen haben 14 die Prüfung zum Hauptschulabschluss bestanden. Ein großer Anteil an diesem Erfolg ist den begleitenden theaterpädagogischen Maßnahmen zuzuschreiben. Einen der Prüfer zitiert Rosenau so: "Die mündliche Prüfung hat Spaß gemacht. Die [Teilnehmer/innen, J.W.] waren präsent, klar und offen und konnten auch spontan auf Fragen antworten."

Alle drei Beiträge zeigen unterschiedliche Ansätze und Schwerpunkte. Alle drei Referenten/innen arbeiten im Sinne des Empowerments, doch in Bezug auf gegebene Konflikte unterschiedlich konkret. Während für Staffler (ganz konkret) die Arbeit an Konflikttransformationen in den Vorstellungen von der Realität im Vordergrund steht, rückt Wellmann (etwas allgemeiner) die Schärfung der thematischen Wahrnehmung und die Fähigkeit zur selbstbewussten Positionierung in den Vordergrund. Rosenau hingegen stärkt (ganz allgemein) das Selbstbewusstsein und die sozialen Kompetenzen ihrer Teilnehmer/innen. Hinter diesen unterschiedlichen Ansätzen stehen unterschiedliche Ideen des (theater-)pädagogischen Eingriffs (Koch und Vaßen sprechen von "interventionistische[n] Praktiken" (2008, 3)). Wird ein Workshop bzw. eine Unterrichtseinheit vom Anleitenden selbst als sanfte Anregung oder als kräftiger Anstoß verstanden? Diese Frage nach der angemessenen Art und Intensität des "Empowerments" stellt sich immer wieder neu und ist meines

Erachtens von zentraler Bedeutung für ein verantwortungsvolles pädagogisches Handeln. Eng verbunden mit der Frage nach der Art und Intensität der pädagogischen Impulse ist die Frage nach dem Schutz der Teilnehmer/innen. Wie viel Bearbeitung des mitgebrachten Konfliktmaterials oder der vorhandenen Gewalterfahrungen ist wünschenswert und zumutbar? Wie sind notwendige Grenzen erkennbar? Wo sollten jedenfalls Grenzen gezogen werden? Wie viel "Deep Play" (vgl. I. Hentschel 2010) – insbesondere von Gewaltsituationen – darf zugelassen werden? Mit welchen Regeln und Methoden (vgl. hierzu die Vorschläge von Steinweg 1995, 23) können Teilnehmer/innen geschützt werden? Auch diese Fragen erfordern immer wieder neue, d.h. den Teilnehmenden und der Situation angemessene Antworten. Als verantwortliche/r Theaterpädagogin/e ist man meiner Erfahrung nach gut beraten, mit großer Vorsicht und höchster Aufmerksamkeit vorzugehen. Grundsätzlich besteht immer die Möglichkeit zwischen Andeuten (z.B. durch Statuenbilder) und Ausagieren (z.B. durch wiederholtes (Anders-)Spielen mit dem Ziel der Kontraststeigerung) zu wählen.

Die Teilnehmer/innen waren insgesamt sehr zufrieden mit der Werkstatt-Tagung. Im Verlauf der Veranstaltung wurde allerdings deutlich, dass in der Gruppe der Teilnehmenden unterschiedliche Bedürfnisse an das Mischungsverhältnis von Theorie und Praxis bestanden. In der Tendenz interessierten sich die jüngeren Teilnehmer stärker für die Praxisanteile (Üben, Probieren, Experimentieren), die älteren Teilnehmer hingegen stärker für die Reflexionsteile (Erfahrungen, Konzepte, Theorie). Persönlich empfand ich die relativ große Heterogenität der Gruppe als sehr fruchtbar. Doch die aus dieser Heterogenität entstehende Differenz der Bedürfnisse könnte zukünftig stärker berücksichtigt werden.

Insgesamt hat die Werkstatt-Tagung das große Potential der theaterpädagogischen Methoden zum Zwecke der Gewaltprävention gezeigt, sei sie nun Ziel oder willkommener Nebeneffekt. In den lebhaften und oft unabgeschlossenen Diskussionen wurden die Aktualität des Themas und ein starker Bedarf nach Austausch und Fortbildung sehr deutlich.

Literatur

Diamond, David (2007): Theatre for Living. The art and science of community-based dialog. (Trafford Publishing) Ohne Ort.

Dietrich, Wolfgang (2011): Variationen über die vielen Frieden. Band 2: Elicitive Konflikttransformation und transrationale Wende der Friedenspolitik. (VS-Verlag) Wiesbaden.

Hentschel, Ingrid (2010): "Der Gegensatz von Spiel ist nicht Ernst, sondern Wirklichkeit!" Spielverlust und Deep Play - Über performative Paradigmenwechsel im Theater der Gegenwart. In: Vaßen, Florian (Hrsg.): Korrespondenzen. Theater – Ästhetik – Pädagogik. (Schibri-Verlag) Berlin, Milow, Strasburg, S. 43-60.

Koch, Gerd/ Vaßen, Florian (2008): PolitikTheaterPädagogik – Versuch über das Politische in Theater und Pädagogik. In: Zeitschrift für Theaterpädagogik Nr. 53 (2008), S. 3-7.

Marx, Sinah (2008): Stichwort: Empowerment. In: Zeitschrift für Theaterpädagogik Nr. 53 (2008), S. 75-76.

Rosenberg, Marshall B. (2010): Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. Gestalten Sie Ihr Leben, Ihre Beziehungen und Ihre Welt in Übereinstimmung mit Ihren Werten. 9. Auflage (Junfermann Verlag) Paderborn.

Rosenau, Birte (2005): Verlust von Kollektiverfahrungen durch Individualisierung und Institutionalisierung. (M)ein Plädoyer für Theaterarbeit im Alltagsleben. In: Zeitschrift für Theaterpädagogik Nr. 47 (2005), S. 45-46.

Staffler, Armin (2009): Augusto Boal. Einführung. (Oldib-Verlag) Essen.

Steinweg, Reiner (1995): Lehrstück und episches Theater. Brechts Theorie und die theaterpädagogische Praxis. (Brandes & Apsel Verlag) Frankfurt am Main.