

Abschlussarbeit Modul 1  
Aufbauausbildung Theaterpädagogik TPZ Ruhr  
März 2014

**Theaterpädagogik als Methode der Sozialen Arbeit –  
Ein Plädoyer**

von  
Isabell Marie Popescu

Gemarkenstraße 24  
45147 Essen

## Inhalt

<b>1. Einleitung: Wieso Theaterpädagogik und Soziale Arbeit?</b> .....	S.2
<b>2. Theaterpädagogik als Methode der Sozialen Arbeit – Drei Beispielprojekte</b> .....	S.2
<b>2.1 TP für die Einzelfallarbeit</b> .....	S.2
2.1.1 Beispiel: FairKörpern für straffällige Jugendliche.....	S.3
2.1.2 Fazit.....	S.6
<b>2.2 TP als Unterstützung und Sichtbarmachung marginalisierter Gruppen</b> .....	S.6
2.2.1 Beispiel: Hartz Fear TV – Die Jensen Show.....	S.7
2.2.2 Fazit.....	S.9
<b>2.3 TP für gelingende Gemeinwesenarbeit</b> .....	S.10
2.3.1 Beispiel: Theater in der Kommune - „Luz que Anda“ als transkulturelles Gemeinwesenprojekt.....	S.10
2.3.2 Fazit.....	S.12
<b>3. Theaterpädagogik als künstlerisch-ästhetische Methode</b> .....	S.13
3.1 Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit.....	S.14
3.2 Ganzheitliche Bildung, Kreativität und Flow.....	S.15
<b>4. Fazit: Das versprochene Plädoyer</b> .....	S.17
<b>5. Literaturverzeichnis</b> .....	S.19

## **1. Einleitung:** Wieso Theaterpädagogik und Soziale Arbeit?

Wieso braucht es ein Plädoyer dafür, dass Theaterpädagogik eine sinnvolle und fruchtbare Methode der Sozialen Arbeit ist? Und wen möchte ich hiermit erreichen? SozialarbeiterInnen? Soziale Träger? TheaterpädagogInnen? KlientInnen? Vielleicht Alle, wenn sie denn nicht sowieso schon offen oder überzeugt von der Wirksamkeit von Theaterpädagogik in Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit sind. Als Theaterpädagogin und Sozialarbeiterin in Ausbildung, nehme ich oft die verbindende Perspektive ein, die ich mir auch von meinen zukünftigen KollegInnen wünsche. Sowohl für die Soziale Arbeit ist die Theaterpädagogik eine große Bereicherung und sicherlich oftmals eine von wenigen überhaupt anzuwendenden Methoden, und auch die TheaterpädagogInnen dürfen sich mehr in ihrer auch gesellschaftlich kraftvoll ausstrahlenden Profession wahrnehmen. Theaterpädagogik kann nämlich über eine pädagogisch-künstlerische und die Soziale Arbeit über eine kognitiv-kommunikative Ebene hinaus ein weites Feld an Möglichkeiten erschließen. Die Verbindung von Theaterpädagogik und Sozialer Arbeit kann genau das leisten! „Denn, um es endlich auf einmal herauszusagen, der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“ (Schiller1795/1965, S.62f.)

## **2. Theaterpädagogik als Methode der Sozialen Arbeit – Drei Beispielprojekte**

Es gibt zwischen Theaterpädagogik und Sozialer Arbeit viele Gemeinsamkeiten und Überschneidungen was Haltung, Prinzipien, Methoden und Theorien angeht. Dies verwundert nicht, wenn wir sehen, dass die Theaterpädagogik eine anerkannte Methode der Sozialen Arbeit ist und zum Beispiel Teil des Ausbildungsangebotes an den Fachhochschulen ist (s. 3.). Anstatt aber die beiden Professionen theoretisch miteinander zu vergleichen, habe ich mich entschieden, für die drei großen Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit, nämlich der Einzelfallhilfe, der Arbeit mit Gruppen und der Gemeinwesenarbeit, jeweils ein theaterpädagogisches Projekt als Beispiel zu zeigen.

### **2.1 TP für die Einzelfallarbeit**

Als Sozialarbeiterin könnte ich den Auftrag bekommen, mit einem straffälligen,

gewaltbereiten jungen Menschen zu arbeiten und diesen darin zu unterstützen, sein Verhalten zu verändern, um so in Zukunft nicht mehr straffällig zu werden. Jugendgewalt als ein soziales Problem ist typischer Gegenstand von Sozialer Arbeit. Die Methodenvielfalt der Sozialen Arbeit bietet hier verschiedene denkbare Möglichkeiten an:

eine klientenzentrierte Beratung nach Rogers<sup>1</sup>, passende Hilfen mit dem Case-Management finden und zugänglich machen<sup>2</sup>, oder ein Anti-Aggressivitäts-Training.

Tina Görner stellt in ihrem Buch „Was für ein Theater! - Methodische Ansätze in der Arbeit mit gewaltbereiten Jugendlichen“ ihre Methode „FairKörpern“ vor, die auf die Theaterpädagogik zurückgreift.

### 2.1.1 Beispiel: „FairKörpern“ - Ein theaterpädagogisches Konzept für jugendliche Gewaltstraftäter

FairKörpern ist eine von Görner entwickelte Maßnahme des Jugendgerichtsgesetzes, die dementsprechend auf positive Individualprävention abzielt, denn dies soll laut Gesetz Ziel einer Maßnahme sein. Görner unterteilt das FairKörpern Curriculum in vier Bereiche: Neben Gruppensitzungen zum Thema Aggression und Gewalt, Arbeitsgruppen und einem Bewerbungstraining gibt es ein Theatermodul. Dass das Theater den wesentlichen Teil des Konzeptes ausmacht, zeigt, dass das Projekt FairKörpern in zwei Phasen aufgeteilt ist, und zwar beginnend mit der Theaterprojektphase (3 Monate) und dann abschließend mit der Praktikumsphase (3 Monate). Die Praktikumsphase ist gesetzliches Ziel und interessiert uns nicht weiter.

Interessant ist für uns, dass in der ersten Phase des Projektes das Theater die meiste Zeit einnimmt mit 4 wöchentlichen Proben. Ergänzt und unterstützt wird das Theater durch zwei Gruppensitzungen zu Beginn und Ende der Woche, zweimal stattfindenden Arbeitsgruppen, in denen alle unterstützenden Arbeiten für das Theaterstück getätigt werden und einmal wöchentlich dem Bewerbungstraining, vorbereitend auf die Praktikumsphase.

Die Gruppensitzungen und das Bewerbungstraining sind klassische Methoden der Sozialen Arbeit. Görner entscheidet sich aber bewusst für eine theaterpädagogische Arbeit als Herzstück des Projektes mit den Jugendlichen anstatt eines Anti-Aggressivitäts-Trainings, was üblich wäre.

Görner argumentiert, dass sie mit Hilfe der Theaterpädagogik folgende Ziele bei den Teilnehmenden erreichen kann:

- Identitätsentwicklung(1)

---

1 Galuske (2011), S. 178

2 Ebd., S. 198

- Verbesserung der Interaktionsfähigkeit und der nonverbalen und verbalen Kommunikationsfähigkeit (2)
- emotionale und moralische Entwicklung (3).

Sie benutzt für ihr Konzept die Methoden des Rollenspiels und des Soziodramas nach Moreno. Das Rollenspiel erklärt sie kurz nach Freudenreich et al. mit der „Übernahme fremder Rollen, denen Situations- und Handlungskontexte zugeschrieben werden“. Auf das Soziodrama geht sie länger ein und zeigt die wesentlichen Techniken, denen sie sich in FairKörpern auch bedient. Das Soziodrama war eigentlich von Moreno als therapeutische Methode gedacht und wird heute auch zum Feld der Theatertherapie gezählt<sup>3</sup>. Görner sagt zwar auch, dass das Soziodrama einen Effekt haben kann, wie eine „psychotherapeutische Kurzzeittherapie“<sup>4</sup>, aber sie nutzt das Soziodrama als theaterpädagogische Methode, nicht als therapeutische. Das heißt, sie verfolgt erzieherische Ziele, keine therapeutischen. Die pädagogischen Ziele sind oben bereits aufgeführt. Die *Identitätsentwicklung* (1) wird durch das Spiel erreicht- hierfür bezieht sie sich u.A. auf Pausenwang (2000), nach welchem der Spielende durch Nachahmung repräsentativer Vorgänge und Verhaltensmuster Identität gewinnt. Im nächsten Schritt könne der Spielende dann seine Identität im gesellschaftlichen Zusammenhang erleben, indem ein Perspektivenwechsel ermöglicht und ein Blick auf gesellschaftliche Werte und Normen geworfen wird. Durch das Rollenspiel können sich die Teilnehmenden zu handlungsfähigen Persönlichkeiten entwickeln – handlungsfähig, im Sinne davon, dass sie lernen, welches Verhalten gesellschaftlich von ihnen erwartet wird. Im Falle der Zielgruppe also ein gewaltfreies Verhalten. Die Gewaltfreiheit kann durch das Spielen von Rollen erprobt und erlebt werden und somit ihre *Interaktionsfähigkeit* (2) verbessert bzw. entwickelt werden.

Durch theaterpädagogische Übungen, wie Wahrnehmungsübungen, dem Darstellen vor Spiegeln oder auf Video lernen die Jugendlichen, ihren Körper und die Sprache als Kommunikationsmedium bewusst einzusetzen und können ihre verbalen - sowie nonverbalen *Kommunikationsfähigkeiten* (2) trainieren.

Die *emotionale und moralische Entwicklung* (3) wird grundlegend darin gefördert, dass das Spielen von Rollen ein sich Hineinversetzen in die zu spielende Rolle bedarf. Görner zeigt auf, dass die Empathiefähigkeit, die als Grundlage sozialen Handelns zu sehen sei, durch das Rollenspiel gefördert wird und sich weiterentwickeln kann. Die Teilnehmenden können in verschiedene Emotionen hinein fühlen und vor allem auch in eine Opferrolle, wodurch Mitgefühl und Mitleid entstehen kann. Darüber hinaus könnten verdrängte Emotionen

---

3 Vgl. Anklam&Meyer (2013), S. 21 f.

4 Görner (2011), S. 60

ausgelebt werden und eventuell selten erlebte positive Emotionen erlebt werden.

In der Umsetzung der Ziele gibt Görner für die Theaterproben keine genauen Vorgaben. Diese seien viel zu sehr abhängig von den Fähigkeiten und Interessen der Teilnehmenden.<sup>5</sup> Sie hält aber die grobe Aufbaustruktur fest und gibt Vorschläge für sinnvolle Themen und Kompetenzen, die be- und erarbeitet werden könnten:

Zu Beginn der Theaterproben soll die Angst vor dem Spielen genommen werden, dann körperliche Darstellungsfähigkeiten ausgebaut und schrittweise zum Rollenspiel geführt werden. Als zu bearbeitende Themen nennt sie u.A. die Beschäftigung mit der eigenen Identität, die Befähigung zur Empathie und die Auseinandersetzung mit dem Thema Gewalt. Die Gruppensitzungen, die ja während des Theatermoduls von drei Monaten zwei mal wöchentlich abgehalten werden, legt Görner aber detailliert in einem geschlossenen Curriculum fest. Auch in den Gruppensitzungen nutzt sie Theaterpädagogik zum Erreichen der drei Hauptziele des Projektes. In der 9. Gruppensitzung beispielsweise, die sie zur Phase des Sich und Andere Kennenlernen zählt, soll eine Skulpturübung gemacht werden. Bei dieser Partnerarbeit „bearbeitet“ TeilnehmerIn A mit einer zusammengerollten Zeitung, die einen Stock darstellt, ihren Partner B solange, bis dieser die Position eingenommen hat, die sich A wünscht. Danach folgt eine intensive Reflexion sowohl für A als auch für B. Warum hat A B in genau diese Position gebracht? Welche Gefühle sind dadurch in A entstanden? Wie war es für B, sich nicht wehren zu können? Durch diese Übung können die Teilnehmenden die Opferrolle ausprobieren und ihre Empathiefähigkeit schulen. Ein anderes Beispiel für das Einbringen von Theater in den Gruppensitzungen ist ein gemeinsamer Theaterbesuch in einer Sitzung und die Reflexion des Stückes in der nächsten Sitzung. Hierdurch erleben sich die Teilnehmenden zum Einen als Publikum eines Theaterstückes und zum Anderen vertiefen sie das Theatergeschehen anschließend, schärfen ihren Blick auf die Kunstform Theater und fördern ihre sprachliche Kompetenz in der Diskussion.

Wieso aber bleibt es nicht bei diesen Theaterelementen in den Gruppensitzungen, sondern muss es ein extra Theatermodul in dem Projekt FairKörpern geben mit Proben und Aufführung eines Theaterstückes? Für Görner ist dies begründet mit den Besonderheiten der Zielgruppe und der Chance von Theaterpädagogik im Allgemeinen.

*„Besonders delinquenten Jugendlichen fällt es oftmals schwer, rollenadäquat zu handeln. Diese Fähigkeit stellt jedoch eine Schlüsselkompetenz unserer Gesellschaft und der Entwicklung einer handlungsfähigen Persönlichkeit dar.“ und „Weiter wurde in Kapitel 3 beschrieben, dass bei vielen Gewaltstraftätern eine mangelnde Fähigkeit zum dezentrierten Denken vorliegt. Durch das Spielen von Gewaltsituationen erhalten gewaltbereite Jugendliche die Möglichkeit, Gewaltszenen aus einer*

---

5 Görner (2011), S. 95

*anderen Perspektive zu erleben.“. Und im Allgemeinen: „Im Theaterspiel erhalten die Teilnehmer die Möglichkeit, die Welt anders zu erfahren – spielend zu erfahren.“. <sup>6</sup>*

### 2.1.2 Fazit

Görners Konzept FairKörpern stellt eine vielversprechende und stimmige Präventionsmethode für gewaltbereite Jugendliche dar, die wesentlich von den theaterpädagogischen Elementen getragen wird. Die Erreichung der Ziele von Identitätsentwicklung, Handlungsfähigkeit und moralische und emotionale Entwicklung können durch das Spielen von Rollen und gezielte theaterpädagogische Übungen erreicht werden.

Außerdem erreicht Görner durch den Einsatz des Mediums Theater noch ein weiteres Ziel, auf das sie keinen Augenmerk zu legen scheint, jedenfalls erwähnt sie es nicht explizit.

Die kreativen und ästhetischen Kompetenzen der Teilnehmenden werden geschult und sie haben Kontakt zu einer Kunstform, mit der sie höchstwahrscheinlich bisher kaum Berührung hatten. Somit trägt FairKörpern auch zu ihrer kulturellen Bildung bei und baut Hemmungen und Scheu vor scheinbar elitären Kunstbereichen ab, was wiederum das Selbstwertgefühl innerhalb der Gesellschaft steigern kann. Jäger und Kuckhermann (2004) sagen dazu: Mitten in einer ökonomisch und kulturell reichen Gesellschaft verarmen ganze Bevölkerungsgruppen nicht mehr nur ökonomisch, sondern zunehmend auch kulturell. Die Partizipation an kulturellem Kapital wird damit zu einem Leitziel Sozialer Arbeit.“<sup>7</sup> Und genau dieses Leitziel kann durch FairKörpern erreicht werden.

## 2.2 TP als Unterstützung und Sichtbarmachung marginalisierter Gruppen

MigrantInnen, Menschen mit Behinderung, wohnungslose Menschen – Menschen, die aufgrund einer Gruppenzugehörigkeit und dementsprechend der Zuschreibung bestimmter Eigenschaften marginalisiert werden, sind typische KlientInnen für SozialarbeiterInnen. Um diese in ihrer sozialen Problemlage zu unterstützen, kann es neben einer individuellen Arbeit Sinn machen, die marginalisierte Gruppe als Ganzes in den Fokus zu rücken. Wenn die Benachteiligung aufgrund der Gruppenzugehörigkeit aufhört, ist auch jedem Individuum in der Gruppe damit geholfen – wir setzen an einer Mesoebene an, um bis auf eine Mikroebene zu wirken. Doch wie können tendenziell schlechter gestellte soziale Gruppen in unserer Gesellschaft unterstützt werden? Auch wenn die konkreten Hilfen sehr unterschiedlich aussehen können ( Räumliche Barrierefreiheit für Menschen mit Behinderung, bezahlbarer

---

<sup>6</sup> Görner (2011), S. 64 f.

<sup>7</sup> Jäger & Kuckhermann (2004), S. 273

Wohnraum für Wohnungslose usw.) ist für alle marginalisierten Gruppen ein Grundhindernis gemein: die Vorurteile ihnen gegenüber durch die restliche Gesellschaft. Verena Meyer zeigt mit ihrem Projekt „Hartz Fear TV – die Jensen Show“, wie sie durch ein theaterpädagogisches Projekt die marginalisierte Gruppe der Langzeitarbeitslosen unterstützt.

### 2.2.1 Beispiel: Hartz Fear TV – Die Jensen Show

Als Projekt der Teilhabeinitiative des Deutschen Caritasverbandes war das Ziel klar sozialarbeiterisch formuliert: „Die Idee des Projektes ist es, Langzeitarbeitslosen Stimme zu geben und damit auf ihre eingeschränkte Teilhabe hinzuweisen.“<sup>8</sup>. Es kann vorweg genommen werden, dass diese Idee verwirklicht wurde, schließlich wurde das Projekt 2012 mit dem Preis für vorbildliche Innovation und Integration der Bundesarbeitsgemeinschaft Integration ausgezeichnet. Zu zeigen ist aber noch, wieso ausgerechnet die Theaterpädagogik hierfür entscheidend war und nicht einfach durch eine andere Methode hätte ersetzt werden können, um das selbe Ziel zu erreichen. Es ist denkbar, dass auch durch eine andere Form als das Theater es möglich gewesen wäre, „Vorurteile über Arbeitslose aufzulösen und neue Sichtweisen auf das Thema und die betroffenen Menschen zu eröffnen.“<sup>9</sup>, was für Meyer ein formuliertes Ziel ihres Projektes war. Öffentlichkeitsarbeit, wie eine PR-Aktion, Presseartikel, eine Doku oder eine Fotoreihe, könnte dies auch leisten. Das andere Ziel jedoch, nämlich, dass die Teilnehmenden „sich nicht mehr mit diesen Vorurteilen identifizieren, sondern eigene Stärken und Ressourcen (wieder) (...) entdecken und (...) nutzen, das Selbstwertgefühl (...) steigern...“<sup>10</sup>, dieses Ziel kann besonders gut durch Theater erreicht werden. Meyers Proben beinhalten zur Erreichung dieses Ziels unterschiedliche Elemente von denen hier einige vorgestellt werden.

Als Grundlage für ein offenes, ungehemmtes und persönliches miteinander Arbeiten beginnt Meyer mit Übungen, die speziell dem Kennenlernen unterhalb der Teilnehmenden dienen. Diese Übungen sind verschiedene Namensspiele im Kreis oder Impulsspiele im Kreis, sowie ein Raumlaf, bei dem u.A. mit den Kontrasten „Isoliert gehen“ und „In Kontakt treten durch Blicke“ gearbeitet wird und die Gruppe geteilt wird und jeweils die andere Hälfte bei dem Raumlaf beobachtet. Bei diesen Übungen kann jede Person im Schutz der Großgruppe die anderen Teilnehmenden auf sich wirken lassen und nach und nach kennenlernen.<sup>11</sup>

Kreatives Schreiben und eigene Textproduktion ist ein weiteres Element von Meyers Proben.

---

8 Anklam & Meyer (2013), S. 115

9 Anklam & Meyer (2013), S. 117

10 Ebd., S. 117

11 Ebd. S. 123



Das Schreiben schafft zum Einen, dass persönliche Gefühle und Haltungen zum Thema Arbeitslosigkeit von den Teilnehmenden einen Raum finden und zum Anderen, dass sich die Teilnehmenden als produktive, kreative AutorInnen erleben können. Sie werden so in eine aktive und emanzipative Rolle gebracht; anders als wenn ein reiner Fremdtext gespielt werden sollte. Den selben Effekt hat auch die eigene Entwicklung von Spielszenen. Eingeleitet und unterstützt wird die Spielszenenentwicklung z.B. durch Situationskarten, die Vorschläge für eine Szene beinhalten.<sup>12</sup> Diese Vorschläge können genutzt werden, müssen sie aber nicht. Auch hier steht die künstlerisch-kreative Emanzipation der Teilnehmenden im Vordergrund und dabei lernen sie, wie bei der Textproduktion auch, konkretes Handwerkszeug. Durch das Kennenlernen von Theatergrundlagen können die Teilnehmenden selber eine Distanzierung von Persönlichem durch Ästhetisierung ermöglichen. Eine Teilnehmerin beispielsweise hat einen sehr persönlichen Text über eine Missbrauchserfahrung selbstbestimmt in das Stück einfließen lassen können, da sie sich über die ästhetische Umsetzung in Form einer Rolle bewusst war. Das Publikum würde nicht mehr wissen, was biografisch und was fiktiv ist.<sup>13</sup>

Ein positives Selbstwertgefühl war bei den Teilnehmenden so gut wie nicht ausgeprägt, stellte Meyer im Zuge einer Übung fest, bei der Alle einen Satz zu ihren Stärken formulieren sollten und niemand einen zur nächsten Probe mitbrachte. Auch das Vorlesen eines Satzes über einen selber, den einE andereR TeilnehmerIn verfasst hatte, viel der Gruppe unglaublich schwer. Meyer erkannte daran, dass das Ziel „Stärken und Ressourcen wiederzuentdecken“ (s.o.) durch noch konkretere Übungen angesteuert werden musste:

*„Die Gesellschaft schafft es offenbar, durch die ewige Wiederholung der immer gleichen Stigmatisierungen, dass sich die Arbeitslosen am Ende damit völlig identifizieren und auch an sich selbst nichts Gutes mehr erkennen.“<sup>14</sup>*

So wandte sie zum Beispiel eine Übung zur Fremd- und Eigenwahrnehmung an. Bei dieser wurden die Körperumrisse aller Teilnehmenden auf ein großes Papier gemalt und jedeR konnte nun Attribute zur jeweiligen Person in den Körperumriss malen, auch in den Eigenen. Dies diente als Vorbereitung auf eine Übung, die Meyer und Anklam „Ich-Spot“ nennen.<sup>15</sup> Hierbei wird ein Raumlaf durch das Rufen eines Namens unterbrochen. Der „Spot“, das ist die Ausrichtung des Körpers und des Blicks der anderen Teilnehmenden und deren ausgestreckte Arme auf die Person im „Spot“, ist das ästhetische „In-den-Mittelpunktstellen“, das zwar Herausforderung, aber auch durch die starke Prägnanz Hilfe sein kann für die

---

12 Anklam & Meyer (2013), S. 221

13 Vgl. ebd. die Beschreibung des Monologs der TN Y, S. 144 ff.

14 Ebd. S. 138

15 Vgl. Anklam & Meyer (2013), S. 200

Person, sich nun vorzustellen mit ihrem Namen, ihren Stärken und dem, was andere Menschen über sie sagen. Als letztes Element aus Meyers Projekt möchte ich die Aufführungen betrachten. Das öffentlich Machen des Stückes dient natürlich in erster Linie dem von der Caritas geforderten Ziel, die Öffentlichkeit auf die „eingeschränkte Teilhabe“ (s.o.) aufmerksam zu machen. Neben der gesellschaftspolitischen Ebene hat das öffentliche Auftreten der Teilnehmenden aber auch noch den Effekt, ihr Selbstwertgefühl zu steigern. So wurde das Stück in mehreren Städten auf großen Bühnen gezeigt, die eben sonst auch professionelle Konzerte oder Theaterstücke zeigen (z.B. die Kulturfabrik in Krefeld). Alleine die Möglichkeit auf solch einer Bühne zu spielen, ist eine enorme Wertschätzung der künstlerischen Arbeit der Gruppe und damit auch jeder einzelnen Person, die ja ihre ganz eigenen biografischen Elemente ins Stück gebracht hat, die Szenen mitentwickelt hat und nun endlich auch selber präsentiert.

### 2.2.2 Fazit

Meyers Projekt „Hartz Fear TV – Die Jensen Show“ konnte die vorher formulierten Ziele besonders dadurch erreichen, dass es ein theaterpädagogisches Projekt war. Die Probenausgestaltung und die Aufführungen konnten das Selbstwertgefühl der Teilnehmenden steigern und sie wieder mit ihren Stärken in Kontakt kommen lassen.

Jäger und Kuckhermann fassen zur Funktion von Ästhetischer Praxis in der Sozialen Arbeit sehr schön zusammen, was auch hier gilt:

*„Als gegenständlich-inhaltliches Angebot ist sie (die ästhetische Praxis, hier: das Theaterspielen) die Motivation für ihre Adressaten (hier: die Langzeitarbeitslosen), ihre Interessen zu entwickeln, sich auf die Gegenständlichkeit der Welt einzulassen und sich damit in der Welt zu engagieren – Aneignung der Welt als Gegenerfahrung zu Zweckbestimmtheit und sozialer Entfremdung.“<sup>16</sup>*

Abschließend ist noch festzuhalten, dass sich die Arbeit mit marginalisierten Gruppen aus theaterpädagogischer Sicht von dem bloßen „Randgruppen Agieren lassen“ unterscheidet, wie Schlingensief dies z.B. 2000 in Wien hat machen lassen mit seiner öffentlichen Inszenierung mit AsylbewerberInnen. Hier ging es nur um die Außenwirkung auf die Gesellschaft und nicht um persönliche Veränderungen der beteiligten AkteurInnen, was aber sowohl aus theaterpädagogischer Sicht, als auch für die Soziale Arbeit relevant ist.<sup>17</sup>

### 2.3 TP für gelingende Gemeinwesenarbeit

Neben dem Individuum und der Gruppe ist ein weiteres Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit das

---

16 Jäger & Kuckhermann (2004), S. 279

17 Vgl. Meis & Mies (2012), S. 34

des sogenannten Gemeinwesens. Gemeint ist hiermit ein sozial-kulturelles Umfeld, ein Stadtteil oder evtl. sogar eine ganze Dorfgemeinschaft.<sup>18</sup> Soziale Probleme werden hier aus einer gesellschaftlichen Perspektive betrachtet und versucht mit und durch die betroffene Bevölkerung zu lösen. Im nachfolgenden Beispiel soll gezeigt werden, wie Theaterpädagogik solche Gemeinwesenarbeit unterstützen kann.

### 2.3.1 Beispiel: Theater in der Kommune - „Luz que Anda“ als transkulturelles Gemeinwesenprojekt

Das Projekt „Luz que Anda“ begann 2004 und befindet sich in dem brasilianischen Dorf Serra Negra mit ca. 500 EinwohnerInnen. Ins Leben gerufen wurde es von der Brasilianerin Geralda Araujo, die aus der Region stammt und 10 Jahre in Deutschland gelebt hat, gemeinsam mit Prof. Bettina Völter von der Alice Salomon Hochschule Berlin und Marion Küster von der Hochschule für Musik und Theater Rostock. Ziel des Projektes soll sein, die Dorfgemeinschaft, im Sinne des Empowerments, dabei zu unterstützen, ihre eigenen Anliegen in die Hand zu nehmen, die Lebensbedingungen in ihrem Dorf zu verbessern und Kinder und Jugendliche in Bildung, Kommunikation, Kreativität und Kultur zu fördern. Dies sollte durch Theater und Methoden der Sozialen Arbeit erfolgen.

Zuerst muss die Ausgangssituation des Dorfes kurz beschrieben werden, um die Arbeit – vor allem die Theaterarbeit – nachvollziehen und beurteilen zu können. Serra Negra wies 2004 massive soziale Probleme auf. Neben schlechter Infrastruktur, Müllentsorgung, verheerender Gesundheitssituation der BewohnerInnen, Gewalt gegen Frauen, Kinder, Menschen mit Behinderung und Homosexuelle, prägte vor allem die Arbeit in großen Mastbetrieben das Leben des Dorfes. In diesen arbeiten nämlich vorwiegend afro-brasilianische Menschen aus dem noch ärmeren Norden des Landes, die dann in Serra Negra in Wohnbaracken der Fabriken untergebracht wurden. Neben diesen „Außenseitern“, wie Völter sie bezeichnet, gibt es die „Etablierten“, vornehmlich Weiße, die zum Teil in Landhäusern wohnen am Rande des Dorfes, und als soziale Elite des Dorfes z.B. die Politik bestimmen. Durch die Theaterarbeit sollten diese Grenzen zwischen „Außenseitern“ und „Etablierten“ aufgelöst werden, die Belange der „Außenseiter“ gehört und dadurch sie in ihrer Person unterstützt werden.

Das Projekt wird als transkulturelles Projekt bezeichnet, da es Kultur nicht an Sprache oder Nationalität gebunden versteht, sondern als Netzwerke, verflochtene Elemente, die Gemeinsamkeiten haben. Hier bezieht sich Völter auf Wolfgang Welsch, der Transkulturalität

---

18 Vgl. Galuske (2011), S. 104

definiert und z.B. sagt:

*„Im Innenverhältnis einer Kultur – zwischen ihren diversen Lebensformen – existieren heute tendenziell so viele Fremdheiten wie im Außenverhältnis zu anderen Kulturen...Anstelle der separierten Einzelkultur von einst ist eine interdependente Globalkultur entstanden, die sämtliche Nationalkulturen verbindet und bis in Einzelheiten hinein durchdringt.“<sup>19</sup>*

Dementsprechend wird die Arbeit zwischen Etablierten und Außenseitern bereits als transkulturell gesehen. Hinzu kommt noch, dass das Projekt natürlich von Völter und Küster, als deutsche Professorinnen begleitet wurde und zusätzlich maßgeblich durch den Besuch von deutschen Studierenden, die mit den Kindern arbeiteten. Ziel für alle Beteiligten ist es, Gemeinsamkeiten zwischen ihren verschiedenen Kulturen zu entdecken, die sie bestärken können und neue Perspektiven aufzeigen. Was für eine Rolle spielt nun das Theater in dem Projekt? Neben der Netzwerkarbeit mit deutschen und brasilianischen Universitäten, dem Ausbau des Dorfplatzes und eines Gemeinschaftshauses, was alles in erster Linie sozialarbeiterische Gemeinwesenarbeit ist, spielt das Theater die Hauptrolle in dem Projekt.

Ailton Alves Gobira ist Dozent einer brasilianischen Universität, der 2008 einer der Hauptverantwortlichen des Projektes wurde. Er sagt „dass wir in unserem Arbeitsprozess die Kinder nicht zu Schauspielern machen wollen. Aus unserer Sicht sind Arbeitsprozess, Erprobung, Improvisation, Spiel und Spielfreude das Wichtigste.“<sup>20</sup>. Er beschreibt ein Theaterstück, das Kinder und Jugendliche selbstständig, also ohne Hilfe der Erwachsenen, geschrieben, erprobt und zur Aufführung gebracht haben. Jugendliche, die 2004 zu Beginn des Projektes in der Kindergruppe waren, wurden später selber zu SpielleiterInnen, die die Kindergruppe leiteten. So war das auch 2008 bei dem Theaterstück „Die blaue Lagune“ bereits der Fall. Gobira beschreibt, dass das Lernen von Theatergrundlagen bereits seit 4 Jahren stattfand und die Kinder und Jugendlichen deshalb alleine ein Stück mit ästhetischen Mitteln kreieren konnten, dass neben Spielfreude aber auch politische und kulturelle Themen auf die Bühne brachten, die sie persönlich betrafen. Und zwar konnten die Kinder durch die Distanzierung mit dem fiktiven Dorf „Die blaue Lagune“ über Belange von Serra Negra sprechen. In dem Stück gehen nämlich Arbeiterinnen zum Bürgermeister und müssen vorher und auch nach dem Gespräch alle möglichen bürokratischen Hindernisse überstehen bis endlich – zum Ende des Stückes – tatsächlich mehr Kindergärten gebaut werden für die Kinder der Arbeiterinnen. „Die blaue Lagune“ ist ein konkretes Beispiel für ein Theaterstück des Projektes „Luz que Anda“. Ein anderes projektprägendes Theaterelement ist das des nonverbalen Spiels. Die deutschen Studierenden, die als Praktikanten nach Serra Negra

---

19 Welsch (1995), zitiert in Völter (2011) in Küster (Hg.) (2011), S. 188

20 Gobira (2011) in Küster (Hg.) (2011), S. 196

kommen, um mit den Kindern theaterpädagogisch zu arbeiten, beherrschen oftmals die Sprache nicht oder schlecht. Nonverbales Handeln ermöglicht ihnen hier den Einstieg in die Arbeit. Zum Anderen fördert Nonverbalität aber auch das Wahrnehmen von Körper- Gesten- und Verhaltenssprache und lässt kulturelle Unterschiede, aber eben auch Gemeinsamkeiten schneller deutlich werden. Ohne Sprache, nur mit Hilfe des Körpers, dürfen Kinder und Studierende nun gemeinsam arbeiten- die Studierenden also die Übungen anleiten und die Kinder sie ausführen. Als Beispiele für solche nonverbale angeleiteten Übungen, die wiederum natürlich auch selber nonverbal sein müssen, nennt Küster „pantomimische Ausdrucksübungen, Führen und Folgen, Stille (den Aufmerksamkeitskreisen nach Stanislawski entsprechend)“.<sup>21</sup> Geschult werden hierdurch besonders Handlungskompetenzen. Es geht ums konkrete Handeln, nicht ums darüber Reden. „Sie begeben sich in die Struktur des Aufnehmens, Bewertens, Entscheidens und dem daraus folgenden Handeln als einem Prinzip von Aktion und Reaktion.“<sup>22</sup>.

Das Theater im Projekt „Luz que Anda“ erreicht also auf individueller Ebene die Förderung von Handlungs- und Kommunikationskompetenzen. Das Stück „Die blaue Lagune“ zeigt, dass auch politische Dimensionen einbezogen werden.

Darüber hinaus kommen die Teilnehmenden mit einer Kunstform in Kontakt, die gesellschaftlich eher einer Elite vorbehalten ist. Sie steigern also ihr kulturelles und soziales Kapital<sup>23</sup> und haben darüber hinaus zu Menschen Kontakt, die sie in ihrer Lebenswelt vor dem Projekt wohl kaum getroffen hätten, wie den UniversitätsprofessorInnen oder den Studierenden. Dadurch erhalten sie auch Kontakt zu einer Lebenswelt, die erst durch diesen Kontakt eine reale Möglichkeit geworden ist. So wurden z.B. auch Kinder aus Serra Negra zu einem internationalen Kongress für Drama and Education von IDEA 2010 eingeladen. Abschließend ist noch bemerkenswert, dass die Kinder aus ihren Reihen ein „Außenseiter“-Kind demokratisch wählten. Die Gruppenprozesse haben also anscheinend zumindest schon bei den Kindern dafür gesorgt, dass die Ausgrenzung der „Außenseiter“ durch die „Etablierten“ beendet wurde.

### 2.3.2 Fazit

Das Projekt „Luz que Anda“ ist ein vielschichtiges, über zehnjähriges Projekt, das in seiner Komplexität auf so wenigen Seiten kaum vollständig beschrieben werden kann. Es zeigt jedoch, dass die Verknüpfung von Sozialer Arbeit gerade mit Theater selbst für eine ganze

---

21 Küster (2011) in Küster (Hg.) (2011), S. 201

22 Ebd. S. 202

23 Vgl. Bourdieu (1983)

Dorfgemeinschaft sehr fruchtbar sein kann. Das Theaterspielen unterstützt die Kinder und Jugendlichen in ihrer individuellen Entwicklung, was wiederum auf die Zukunft des Dorfes ausstrahlt. Wir sehen jetzt bereits, dass z.B. Jugendliche Gruppenleitungsaufgaben übernehmen. Außerdem bietet Theater als öffentliche Darbietung die Möglichkeit, eigene Belange zu zeigen und trägt somit zur Demokratisierung bei. Durch die kulturelle Teilhabe an der Kunstform Theater, die sonst Privilegierten vorbehalten ist, kann die ganze Dorfgemeinschaft einen Stolz und ein Selbstwertgefühl entwickeln und hat sich daher auch zum Beispiel dafür eingesetzt, dass der Dorfplatz für die wöchentlichen Treffen von „Luz que Anda“ erneuert und ausgebaut wurde.

Natürlich ist das Projekt „Luz que Anda“ geprägt dadurch, dass es in einem brasilianischen Dorf stattfindet. Die sozialen Probleme von Dörfern oder Stadtteilen in Deutschland sind natürlich größtenteils andere. Trotzdem zeigt das Projekt, dass Theaterpädagogik auch auf einer Gemeinwesenebene sehr sinnvoll und fruchtbar sein kann. Sie aktiviert die Ressourcen einzelner Personen, um durch die Unterstützung der Gemeinschaft am Ende die Belange der Gemeinschaft öffentlich zu machen.

### **3. Theaterpädagogik als künstlerisch-ästhetische Methode**

Die drei Beispielprojekte für Theaterpädagogik in der Sozialen Arbeit haben alle gemeinsam, dass der Bezug zu sozialen Problemen klar ersichtlich war. Jugendgewalt, Arbeitslosigkeit, Transkulturalität sind typische Arbeitsthemen der Sozialen Arbeit. Dass Theaterpädagogik hier eine geeignete Methode ist, wurde gezeigt und stößt auch innerhalb der Sozialen Arbeit auf kaum Widerstände. Es mag zwar sein, dass viele PraktikerInnen der Sozialen Arbeit nicht direkt von alleine an Theaterpädagogik denken, wenn sie mit KlientInnen arbeiten sollen, aber die Methode ist in jedem Fall akzeptiert, was sich beispielsweise schon durch die bereits genannte Integration von Theaterpädagogik im Studium zeigt.

Wie sieht es aber aus, wenn nicht vordergründig Transferwirkungen angestrebt werden?<sup>24</sup> Wenn es nicht um die Steigerung der Empathiefähigkeit geht, oder um nonverbale Kommunikationskompetenzen? Wie sieht es mit Sinn und Zweck von Theaterpädagogik in der Sozialen Arbeit aus, wenn es nicht um die Sichtbarmachung einer diskriminierten Gruppe geht oder um die transkulturelle Verständigung zwischen einer Dorfgemeinschaft und ausländischen BesucherInnen? Man kann in der Theaterpädagogik selber nämlich zwei grobe

---

24 Transferwirkungen von künstlerisch ästhetischer Praxis werden in der Transferforschung erforscht. Rittelmeyer fasst in seinem Forschungsüberblick von 2010 zusammen: „Die internationale Forschung hat inzwischen eine Fülle von Belegen dafür erbracht, dass künstlerische Erfahrungen erhebliche Auswirkungen auf kognitive, emotionale, soziale und moralische Qualitäten Heranwachsender haben können“ (Rittelmeyer 2010, 21) in Meis & Mies (Hrsg.) (2012), S. 73

unterschiedliche Seiten unterscheiden. Diejenigen, die Theaterpädagogik hauptsächlich für ihre pädagogischen Effekte nutzen (wie unsere drei Beispielprojekte) und diejenigen, die sich in der Theaterpädagogik in erster Linie auf den künstlerischen Prozess konzentrieren. Wolfgang Sting sagt dazu: „Das Pferd Theaterpädagogik wird oft von hinten aufgezümt. Weil die Welt so schlecht ist und der Mensch soviel Probleme und Kommunikationsdefizite hat, müssen wir theaterpädagogisch tätig werden. Das ist eine instrumentalisierende und pädagogisierende Sicht auf Theater, die die Lernmöglichkeiten von vornherein einschränkt.“<sup>25</sup>. Ist Theaterpädagogik, so verstanden, immer noch eine sinnvolle Methode für die Soziale Arbeit?

### 3.1 Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit

Um zu sehen, wieso die Theaterpädagogik auch als künstlerisch-kreative Arbeit einen besonderen Platz in der Sozialen Arbeit verdient hat, lohnt es sich, die Rolle der Ästhetischen Praxis im Allgemeinen in der Sozialen Arbeit zu betrachten.

Ästhetische Praxis bezeichnet „ein spezifisches Setting von Medien, Tätigkeiten und Erfahrungen...“.<sup>26</sup> Laut Jäger & Kuckhermann (2004) spielt sich die Ästhetische Praxis also auf drei Ebenen ab: der gegenständlichen Ebene (Medien), der Handlungsebene (Tätigkeiten) und der Subjektebene (Erfahrungen). Auf der Subjektebene lernt das Subjekt u.A. ästhetische Urteile zu fällen und die Realität anders, nämlich ästhetisch, wahrzunehmen. Auf der Handlungsebene finden „gestaltende, rezeptive und kommunikative Tätigkeiten“ statt und auf der gegenständlichen Ebene befinden sich die ästhetischen Medien Bild, Musik, Tanz, Poesie und eben auch Theater. Die so kurz zusammengefasste Ästhetische Praxis spielt seit langem eine große Rolle in der Sozialen Arbeit. Seit den 70er Jahren und der reformierten Kulturpolitik („Kultur von unten“) wurden Alltagsrealitäten in ästhetischen Projekten aufgegriffen und die Soziale Arbeit blieb durch die stadtteil- und zielgruppenorientierten Kulturangebote nicht unberührt.<sup>27</sup> Die vorherrschende „Hochkultur“ dient oft der Ausgrenzung von sozialen Gruppen, die die KlientInnen der Sozialen Arbeit sind. Ballett, Oper, Lesungen und Theater liegen außerhalb der Lebenswelt von Kindern im Leistungsbezug von sozialen Transferleistungen oder von geduldeten Flüchtlingen.<sup>28</sup> Diese Gruppen dann aber die kulturelle und soziale Teilhabe zu ermöglichen, kann gerade durch künstlerisch-ästhetische Praktiken erfolgen. So sind künstlerisch-ästhetische Methoden „...seit fast vierzig Jahren fester Bestandteil der Ausbildung an den Fachbereichen des

---

25 Sting (2004), S.4, zitiert in Schmitt (2010), S. 38

26 Jäger & Kuckhermann (2004), S 14

27 Vgl. Ebd. S. 7

28 Vgl. Bourdieu (1982)

Sozialwesens.“ (Meis & Mies (Hrsg.) (2012), S. 7). Wieso die Ästhetische Praxis (und damit eine Theaterpädagogik, die Theater um seiner Ästhetik willen betreibt) aber an sich als anzustrebender Wert verstanden wird in der Sozialen Arbeit, versteht man besser, wenn man sich die Konzepte von Ganzheitlicher Bildung, Kreativität und Flow ansieht.

### 3.2 Ganzheitliche Bildung, Kreativität und Flow

Rechtfertigung für eine Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit können neben der Transferwirkungen, also der Instrumentalisierung von ästhetischer Praxis<sup>29</sup>, unter Anderem die Ganzheitliche Bildung, die Förderung von Kreativität und ein angestrebter Flow sein.

*Ganzheitliche Bildung.* Unter Ganzheitlicher Bildung muss nicht immer das selbe verstanden werden. Im Sinne eines holistischen Menschen- und Weltbildes können darunter sehr viel mehr metatheoretischen Annahmen fallen, als für jemanden, der oder die Ganzheitliche Bildung als praktische Methode versteht, die eine Integration von verschiedenen Bildungsbereichen sieht.<sup>30</sup> Der Begriff der Ganzheitlichkeit wird zwar fast schon inflationär im Alltag gebraucht (ganzheitliche Medizin, ganzheitliche Erziehung, ganzheitliche Methoden...), aber hat eine nähere Betrachtung verdient, wenn wir das Konzept von Ganzheitlicher Bildung verstehen wollen. Unter Ganzheitlichkeit in der Pädagogik wird nach Reichenbach (2003) verstanden, dass die Pädagogin „den emotionalen, kognitiven, moralisch-ethischen, aktionalen und sozialen Bereich möglichst gleichzeitig, gleichmäßig und gleichberechtigt berücksichtigen und verbinden“<sup>31</sup> soll. Als Erziehungsprinzip fordert die Ganzheitliche Bildung die Betrachtung der lernenden Person als ganze Person, d.h. auch unter Berücksichtigung seiner biografischen Erfahrungen, seiner lebensweltlichen Umstände, wie Arbeit, Familie, Wohnort, Status und seiner emotionalen und körperlichen Befindlichkeiten. Teilaspekte Ganzheitlicher Bildung sind laut Schmitt: Persönliche Entwicklung, soziale Entwicklung, kognitive Entwicklung, politische Entwicklung, körperliche Entwicklung, musische Entwicklung, kreative Entwicklung, ästhetische Entwicklungen und die kritische Überprüfung dieser Teilaspekte.<sup>32</sup> Die Theaterpädagogik kann alle diese Teilaspekte bedienen, hier sei für jeden Teilaspekt eine beispielhafte Möglichkeit der Theaterpädagogik genannt:

Persönliche Entwicklung – Biografisches Theater

Soziale Entwicklung – Dynamische Gruppenprozesse

29 Vgl. Jäger & Kuckhermann (2004), S. 62

30 Eine Diskussion der unterschiedlichen (oftmals philosophischen) Konzepte von Ganzheit und Ganzheitlichkeit würde hier zu weit führen. Ich beschränke mich daher auf ein Destillat der Ganzheitlichen Bildung, das alle verschiedenen Konzeptvertreter teilen. Mehr dazu bei Schmitt (2010), S. 11 ff.

31 Vgl. Reichenbach (2003), zitiert aus Schmitt (2010), S. 14

32 Vgl. Schmitt (2010), S. 17



Kognitive Entwicklung – Verbale Kommunikationsfähigkeiten

Politische Entwicklung – Theater der Unterdrückten nach Augusto Boal

Körperliche Entwicklung – Förderung der körperlichen Ausdrucksfähigkeiten

Musische Entwicklung – Chorisches Sprechen

Kreative Entwicklung – Eigene Textproduktion

Ästhetische Entwicklungen – Wahrnehmungsbildung von ästhetischen Bildern

Kritische Überprüfung – Offener, emanzipatorischer Probenprozess

Wenn Ganzheitliche Bildung ein Ziel der Sozialen Arbeit ist, dann ist die Theaterpädagogik eine sinnvolle Methode, da sie Ganzheitliche Bildung fördern kann.

*Kreativität.* Es gibt zwei mögliche Ansätze, Kreativität zu verstehen. Der eine, der sich vor allem durch politisch und wirtschaftliche Gedankengänge entwickelt hat, ist der, dass Kreativität mit Intelligenz verbunden ist und z.B. die Fähigkeit meint, Lösungen für ein Problem zu finden. Der Begriff der Innovation ist hier eng mit Kreativität verkoppelt.<sup>33</sup> Der Psychologe Csikszentmihalyi definiert weiter, dass die Person besonders kreativ ist, die originelle Ideen findet, flexibel auf Situationen und Menschen reagiert, empathisch mit Menschen und sensitiv mit Materialien umgeht, schnell viele neue Ideen entwickelt, einen Anspruch von Komplexität an ihre Lösungen hat, Ausdauer und Zielstrebigkeit zeigt, Ambiguitäten aushält und sogar wertschätzt.

Diese Auffassung von Kreativität wäre für die Soziale Arbeit zu eng. Können dann Menschen mit einer geistigen Behinderung oder demente SeniorInnen nicht kreativ sein, weil ihnen die kognitiven Fähigkeiten fehlen? Theunissen (2006) bezeichnet als kreative Leistungen jene „Ideen, Verhaltensweisen, Alltagslösungen und künstlerisch-ästhetische Gestaltungen, die für die jeweiligen Produzent/innen neu, wertvoll, befriedigend und identitätsstiftend sind.“<sup>34</sup> Für die Soziale Arbeit spielen die aufgezählten Kriterien von Csikszentmihalyi zwar auch eine Rolle, aber sie werden ergänzt durch die spielerische, nicht zweckgebundene und ganzheitliche Komponente der Phantasie.

*„Ein phantasievoller Mensch, der seine Imaginationskraft nicht in Lösungsstrategien und Innovationen umsetzt, ist im Verständnis der Sozialen Arbeit ebenfalls kreativ und ebenso wertvoll, wie ein Erfinder neuer Technologien.“* (Meis & Mies (2012), S. 45).

Die Aufgabe der Sozialen Arbeit ist es nach Meis & Mies „Möglichkeits- und Entscheidungsräume“<sup>35</sup> zu schaffen, die Kreativität überhaupt ermöglichen. Diese Räume können materiell sein (z.B. eine Bühne, ein Tonstudio, ein Raum mit Stift und Papier), als auch immateriell (z.B. Spielanregungen, ein Open Space, eine wertschätzende Atmosphäre

33 Vgl. Meis & Mies (Hrsg.) (2012), S. 43 f.

34 Vgl. Theunissen (2006), S.19

35 Meis & Mies (2012), S. 48

durch Gewaltfreie Kommunikation). Sie geben den KlientInnen Raum, ihren Eigensinn auszuleben, zu probieren, zu erfahren und zu gestalten. Novotny (2009) meint, dass Entscheidungsräume das Leben zum Kunstwerk bringen können: „Entscheidungsräume aufspannen, riskieren und so *neues* Fühlen, Denken und Handeln anstoßen, Rollen neu schreiben, Geschichte(n) neu erfinden, ein eigenes Selbst aktiv, kreativ erschaffen – das eigene Leben als persönliches *Kunstwerk* hervorbringen...“.<sup>36</sup>

Die Theaterpädagogik kann genau solche Möglichkeits- und Entscheidungsräume erschaffen (siehe Liste der Möglichkeiten weiter oben) und somit den KlientInnen der Sozialen Arbeit ermöglichen, zu kreativen AkteurInnen zu werden.

*Flow*. Der Einsatz künstlerisch-ästhetischer Methoden in der Sozialen Arbeit kann alleine schon durch das Hervorrufen eines Flow-Zustandes bei den KlientInnen gerechtfertigt werden. Unter Flow (Englisch für Fluss) versteht man das Gefühl, mit sich und seiner Umwelt im Reinen und im Fluss zu sein. Flow wird oft als Zustand von Schwere- oder Zeitlosigkeit empfunden. Im Fokus der Aufmerksamkeit steht nur der schöpferische Prozess. Alles andere wird für die Dauer des Flows vergessen. Dieser Zustand von Glückseligkeit, Befriedigt- und Vollkommensein ist wie ein „Glücksgefühl ohne Drogen“ und aus Sicht der Sozialen Arbeit absolut anstrebenswert.<sup>37</sup> Auf der Bühne, beim Gestalten des Bühnenbildes, in einer Improvisationsübung, überall dort ist es möglich in den Zustand des Flows zu kommen. Theaterpädagogik kann also auch dieses Ziel von Sozialer Arbeit erfüllen.

Die drei Aspekte von Ästhetischer Praxis, Ganzheitliche Bildung, Kreativität und Flow, können also durch die Theaterpädagogik erfüllt werden.

#### **4. Fazit:** Das versprochene Plädoyer

Ich habe im Laufe der Arbeit immer wieder offen für Theaterpädagogik in Sozialer Arbeit plädiert, daher kann ich mich nun kurz fassen:

SozialarbeiterInnen – und vor allem die geldgebenden Träger der Sozialen Arbeit – sollten sich zu Herzen nehmen, was der Bundesverband Theaterpädagogik e.V. als ein Grundziel der Theaterpädagogik formuliert: „Der Mensch ist ein Wesen, das permanent sich und andere bzw. anderes in seinen Handlungen darstellt. Jede Kommunikation zwischen Menschen ist Darstellende Kommunikation. Die Entwicklung differenzierter Darstellfähigkeiten ist wichtiges Grundziel.“ (BuT e.V., 1994) Um ein selbstbestimmtes, erfülltes Leben zu führen und dazu gehört auch Teil der Gesellschaft zu sein, darf es an dieser Darstellungskompetenz nicht fehlen.

---

<sup>36</sup> Novotny (2009), S. 135

<sup>37</sup> Vgl. Meis & Mies (2012), S. 46

Die TheaterpädagogInnen – und damit auch die richtungsweisenden Ausbildungsinstitute und Zentren - sollten sich mehr darüber im Klaren sein, welche gesellschaftlichen Potenziale die Theaterpädagogik inne hat und wie bei der Lösung sozialer Probleme die Theaterpädagogik helfen kann.

Abschließen möchte ich meine Arbeit mit den Worten von Tanja Bidlo, die ein verstecktes Plädoyer genau für die Verbindung von Theaterpädagogik und Sozialer Arbeit formuliert, wenn sie sagt:

„ Spielend die Welt zu erfahren, lässt uns das Leben spielerisch erleben, bewältigen und mit Sinn füllen.“ (Bidlo, 2006, S.20)

## Literaturverzeichnis

Anklam, S. & Meyer, V. (2013): *Life.On Stage. Handbuch Theatertherapie*. Uckerland: Schibiri-Verlag

Bidlo, T. (2006): *Theaterpädagogik. Einführung*. Essen: Oldib-Verlag

Bourdieu, P. (1982): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Bourdieu, P. (1983): *Ökonomisches Kapital, Kulturelles Kapital, Soziales Kapital*. In: Kreckel, R. (Hg.): *Soziale Ungleichheiten*. Sonderband 2 der sozialen Welt, Göttingen, S.183 ff

Galuske, M. (2011): *Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. Weinheim und München: Juventa Verlag. 9., ergänzte Auflage

Görner, T. (2011): *Was für ein Theater! Methodische Ansätze in der Arbeit mit gewaltbereiten Jugendlichen*. Freiburg: CENTARIUS Verlag & Media KG

Jäger, J. & Kuckhermann, R. (Hrsg.) (2004): *Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit. Wahrnehmung, Gestaltung, Kommunikation*. Weinheim und München: Juventa Verlag

Küster, M. (Hg.) (2011): *Theater mit mir?! „Der geschützte Raum“*. Eine Konferenzdokumentation. Uckerland: Schibiri-Verlag

Meis, M. & Mies, G. (Hrsg.) (2012): *Künstlerisch-ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit. Kunst, Musik, Theater, Tanz und Neue Medien*. Stuttgart: W. Kohlhammer

Novotny, E. (2009): *Ermächtigungen: Ein Bildungsbuch. Für eine wache Zeitgenossenschaft im Spannungsfeld von Individualisierung und neuen Formen von Gemeinschaft*. Frankfurt a.M.: Peter Lang

Schiller, F. (1795/1965): *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*. Stuttgart: Reclam

Schmitt, M. (2010): Vom Lehrstück bis zum Theatersport. Theaterpädagogik für eine ganzheitliche Bildung. Marburg: Tectum

Theunissen, G. (2006): Kreativität und geistige Behinderung. In: Theunissen, G./Großwendt, U. (Hg.): Kreativität von Menschen mit geistigen und mehrfachen Behinderungen. Grundlagen. Ästhetische Praxis. Theaterarbeit. Kunst- und Musiktherapie. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 11-27