

## Theatrales Lernen in der Konflikt- und Dialogarbeit am Beispiel von trinationalen Dialogseminaren zwischen Palästinensern, Deutschen und Israelis.

### Warum und wie Theaterarbeit?



Fachtheoretische Abschlussarbeit  
Im Rahmen der Ausbildung Theaterpädagogik BuT ® an der Theaterwerkstatt Heidelberg

vorgelegt von Felicitas Menges (TP23)  
eingereicht im August 2024 an Wolfgang G. Schmidt (Ausbildungsleitung)

# Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung und Setting</b> .....	2
<b>Lernen</b> .....	5
Lernen in Dialogseminaren .....	5
Gehirngerechtes Lernen .....	5
Theatrales Lernen und gehirngerechtes Lernen .....	8
Instrumentelles theatrales Lernen.....	12
<b>Theatrales Lernen in der Friedens- und Konfliktarbeit</b> .....	13
<b>Theatrales Lernen im trinationalen Dialogseminar</b> .....	16
Biographische Theaterarbeit.....	18
Chorische Theatermethoden .....	26
Legislatives Theater und Forumtheater .....	31
<b>Fazit und Ausblick</b> .....	33
Quellenverzeichnis.....	35
Selbstständigkeitserklärung .....	38

## Einleitung und Setting

Der Krieg in Israel und Palästina. Unzählige Opfer und Gräueltaten, einfach unvorstellbares Leid, seit mehr als siebzig Jahren. Aktuell ist kein Schritt in Richtung Gewaltlosigkeit und friedlicheres Zusammenleben sichtbar. Der 7. Oktober hat durch grenzenlose Gewalt auf allen Seiten diese Zukunftsvisionen in noch weitere Ferne getrieben. In einem so tief schockierenden und traumatisierenden Setting wachsen selbst zwischen den bisher noch **dialogoffenen** Menschen in Israel und Palästina Vorurteile, Angst und Misstrauen.<sup>1</sup>

Bei der Thematisierung des Nahostkonflikts können schnell Gedanken der Ohnmacht und der Überforderung vor diesem Thema hochkommen: Zu viel Zerstörung, ein sehr verhärteter Konflikt, ein undurchschaubares Setting. Was kann da noch helfen? *Wo Politik versagt, hilft nur die Kunst?*<sup>2</sup>

Junge Menschen in Israel und im Westjordanland, die sich noch nie gesehen haben, hassen sich, obwohl sie vielleicht dieselbe Musik und Ballsportart lieben und den Austausch mit der anderen Seite schätzen würden. Der Druck der eigenen Community, als Verräter oder „normalizer“<sup>3</sup> zu gelten, wenn man sich für **Dialog mit ‚den Anderen‘** engagiert, lastet zudem stark. Es fällt schwer, sich angst- und vorurteilsfrei zu begegnen - es fällt schwer, sich überhaupt zu begegnen.

Junge deutsche Menschen lernen über den bewaffneten Konflikt und deren **deutscher Historie** vor allem durch Medien und Geschichtsbücher. Die kritische Auseinandersetzung mit der NS-Zeit nimmt im Rahmen unserer nationalen Erinnerungskultur einen hohen Stellenwert ein<sup>4</sup>. An deutschen Schulen ist das Hauptthema des Geschichtsunterrichts üblicherweise der Nationalsozialismus, in meiner Schulzeit wurde er sogar fast in jedem Jahrgang behandelt. Obwohl der Nationalsozialismus und seine Folgen aufrüttelten und berührten, war er doch gewissermaßen leblos, vergangen und vor allem weit weg; man stand dem Lerninhalt tendenziell unbetroffen und unbeteiligt gegenüber. Das lag sicher

---

<sup>1</sup> Jene und fortfolgende Zeilen über den Nahostkonflikt basieren auf eigenen Expertisen und Erfahrungen als Friedens- und Konfliktforscherin (M.A.) mit Schwerpunkt Israel/Palästina und Bildungsreferentin der Friedens- und Konfliktarbeit.

<sup>2</sup> Dieses Zitat stammt von der *Zeit Online* 2015 bezüglich eines vom Regisseur Milo Rau inszenierten Volkstribunals im Kongo - auch ein Kriegskontext, wo Politik scheinbar versagte und das Theater- und Kunstprojekt ‚Kongo Tribunal‘ die Menschen wieder zusammenbringen und Verständnis legen sollte: <https://www.zeit.de/2015/27/kongo-tribunal-milo-rau-theater>, Abruf 08.2024

<sup>3</sup> Als „normalizer“ werden in Palästina und in anderen arabischen Ländern abschätzig diejenigen Menschen bezeichnet, die versuchen, die Beziehungen zu Israel zu "normalisieren", d.h. sie zu akzeptieren, ohne dass eine gerechte Lösung des Israel-Palästina-Konflikts erreicht wurde. (vgl. u.a. Yara Hawari, al-shabaka.org, (2022): Die arabische Normalisierung und der palästinensische Befreiungskampf, unter <https://senderfreiespalaestina.de/pdfs/Yara-Hawari-die-arabische-normalisierung-und-der-palaestinensische-befreiungskampf.pdf>, Abruf August 2024)

<sup>4</sup> Vgl. u.A. Bundeszentrale für politische Bildung (2008): Erinnerungskultur, unter <https://www.bpb.de/themen/erinnerung/geschichte-und-erinnerung/39813/erinnerungskultur/>, Abruf 09.08.2024

mitunter daran, dass man im eher kognitiv-intellektuell ausgerichteten schulischen Lernen üblicherweise viel Faktenwissen, Daten und Zahlen erwirbt, also aus einer mentalen Vorstellung heraus und aus Geschichten der Bücher lernt.

### **Setting**

Auf einem **trinationalen Dialog- und Begegnungsseminar** im Frühling 2022, an dem ich als Teilnehmerin partizipierte, wurden diese Geschichten aus den Büchern für mich erstmals wirklich persönlich. Junge Israelis, Palästinenser und Deutsche, wir ‚Kinder der 4. Generation‘, standen uns persönlich gegenüber und haben uns in die Augen geblickt. Es waren 10 gemeinsame intensive, herausfordernde und großartige Tage - auch mit einprägsamen **Theatermethoden** <sup>5</sup>.

Der deutsche Verein „Friendship across borders e.V. – joint peace initiative of Germans, Jewish Israelis and Palestinians“<sup>6</sup> gestaltet jährlich ein trinationales Dialog- und Begegnungsseminar zwischen 30 jungen Erwachsenen – zwischen einer Gruppe Israelis, einer Gruppe Deutscher und einer Gruppe Palästinenser.

Die letzten Jahre konnte ich viele Seminare in der politischen Bildung als Dozentin oder Teilnehmerin mitgestalten - für mich war dieses das bisher prägendste Seminar in der historisch-politischen Bildung überhaupt (und es schlossen sich weitere trinationale Seminare mit dem Verein an) weshalb es Thema dieser Arbeit werden sollte. Es gab ein breit aufgestelltes Team von sensiblen und achtsamen Moderator\*innen, was nötig war, um diesen sehr heiklen und besonderen Prozess zu begleiten. Israelis und Palästinenser brachten Ängste und aufgestaute Wut mit. Wir Deutschen hatten teils Rollenfindungsschwierigkeiten und Berührungängste. Für uns ging es zunächst um Fragen der kollektiven Verantwortung und der Erinnerungskultur, mehr und mehr wurden wir aber auch als Individuen persönlich getroffen und betroffen. Theatermethoden haben diese persönliche und emotional-körperliche Involviertheit sehr unterstützt. Man spürte echte Betroffenheit für das, was unsere Urgroßeltern den Urgroßeltern unserer israelischen Freunde antaten. Eine echte Betroffenheit auch dafür, welche indirekten Folgen die Taten unserer Urgroßeltern für die tägliche Lebensrealität der palästinensischen Freunde hatten. Solche Begegnungen prägen sich ein.

Was sich auch einprägte und ich in besonderer Weise erinnere, waren die Theatermethoden, die wir neben anderen erwachsenenbildnerischen Methoden der Dialog- und Konfliktarbeit anwandten. Eine wichtige These der Sozialpsychologie, dass Vorurteile

---

<sup>5</sup> Bericht des trinationalen Seminars „Face to Face“ 2022 unter <https://www.fab-friendshipacrossborders.de/de/bisherige-seminare.html>, Video des Seminars 2022 unter <https://vimeo.com/872539225/dee629c0a5>

<sup>6</sup> Homepage des Vereins Friendship across borders e.V. unter <https://www.fab-friendshipacrossborders.de/de/>, Anruf 09.08.2024

durch Kontakt, Information und Begegnung reduziert werden, die sog. „Kontakthypothese<sup>7</sup>“, wurde durch Theaterarbeit kreativ umgesetzt. Theater konnte konflikthafte Verhärtungen aufbrechen, Emotionen wie Leid und Schmerz wurden sichtbar und erlebbar, Verständnis für die eigene und die andere Geschichte, und für persönliche und andere Perspektiven wurde gefördert.

### **Vorliegende Arbeit**

Mit dieser Arbeit möchte ich das beschriebene trinationale Dialogseminar der Erwachsenenbildung **mit einer theaterpädagogischen Brille (neu) betrachten**. Ich werde u.a. die dort angewandten Theatermethoden näher analysieren und in einen theaterpädagogischen Fachtheoriekontext setzen. Das Methodenrepertoire soll auch um geeignete Methoden für diesen Kontext erweitert werden. Dabei werde ich die Arbeit aus einer anleitenden Perspektive heraus denken und verfassen. (Hin und wieder wechsele ich beim Schreiben in die teilnehmenden Perspektive, aus der heraus ich die Theatermethoden ja intensiv erlebt habe).

In dem beschriebenen Dialogseminar sollte es um nachhaltiges Lernen in einer angstfreien Umgebung gehen. Daher wird es als Grundlage der Arbeit zunächst um die Frage gehen, wie genau aus neurowissenschaftlicher Sicht nachhaltig und angstfrei gemeinsam gelernt werden kann. Ich bin überzeugt von der nachhaltig prägenden Wirksamkeit von Theaterarbeit, und von der bedeutsamen Rolle von Theaterpädagogik in Bildungskontexten; ich bin auch überzeugt von der Wirksamkeit von **Theatermethoden speziell in der Konfliktarbeit** und zeige in der Arbeit auch auf, warum Theoretiker\*innen der Theaterpädagogik, der Bildungswissenschaft und der Konfliktarbeit diese Überzeugung teilen.

Aus allen diesen Gedanken und Darlegungen heraus ergibt sich folgender Aufbau der Arbeit, mit der Leitfrage „Warum und wie in diesem Setting Theaterarbeit bzw. theatrales Lernen?“

### **Aufbau**

Was sind neuste Erkenntnisse der Neurowissenschaft darüber, wie am effektivsten und nachhaltigsten **gelernt** wird? Inwiefern trägt **Theaterarbeit zu einem effektiven Lernen** immer schon bei? Warum und wie kann **Theaterarbeit explizit in Konfliktarbeit** hilfreich sein? Nach der Auseinandersetzung mit genannten Fragen, analysiere ich die im Seminar

---

<sup>7</sup> Die sozialpsychologische Kontakthypothese besagt, dass Interaktion zwischen Mitgliedern verschiedener Gruppen Vorurteile abbauen und positive intergruppalen Beziehungen fördern kann. Am effektivsten ist dies, wenn ein gleicher Status der Interaktionspartner, gemeinsame Ziele, Kooperation und Unterstützung durch gesellschaftliche und institutionelle Normen vorliegen. (Vgl. u.a. Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751-783.)

**angewandten Theatermethoden** näher und zeige auf, welche **weiteren passenden** Theatermethoden für speziell diese Dialogseminare zwischen Israelis, Palästinensern und Deutschen zu welchem Zeitpunkt zu einem gelingenden Seminar beitragen können. Dabei geht es immer um das übergeordnete Ziel **eines verbesserten Verständnisses und Dialogs** untereinander.

---

## **Lernen**

### **Lernen in Dialogseminaren**

Zunächst habe ich mich, als Grundlage dieser Arbeit, gefragt, wie **das Lernen** (bestenfalls) in einem Dialog- und Begegnungsseminar aussieht und wie dieses Lernen gelingen kann. In einem Dialog- und Begegnungsseminar findet **Lernen** die meiste Zeit in einer Gruppe statt. Man lernt also **gemeinsam**. Das gemeinsame Lernen sollte **nachhaltig** sein, damit das entstandene Verständnis unter den Gruppenmitgliedern nicht nach dem Seminar wieder bröckelt und abnimmt. Und es sollte unbedingt eine **angstfreie** Lernatmosphäre geschaffen werden, damit sich alle in ihren sehr diversen und kontroversen Meinungen frei äußern und entfalten können.

**Lernen** verstehe ich - wie Wiese, Günther, Ruping vereinfacht und allgemein ausdrücken - als „eine Verhaltensveränderung von Individuen auf der Grundlage von Erfahrungen“<sup>8</sup>. Wie können diese Verhaltensveränderungen durch Erfahrungen erfolgreich gestaltet sein? Und inwiefern mit theatralem Lernen?

Ich möchte zunächst auf die Suche danach gehen, was gelingendes gemeinsames nachhaltiges Lernen bedeuten kann.

### **Gehirngerechtes Lernen**

Erkenntnisse aus der Hirnforschung belegen uns, was lerntheoretische Vordenker wie der Lehrer und Philosoph Konfuzius mit seinem berühmten Ausspruch „Erzähle es mir, und ich vergesse. Zeige es mir, und ich erinnere. Lass es mich erfahren, und ich verstehe.“ oder der Pädagoge und Sozialreformer Pestalozzi mit seinem Postulat des Lernens mit „Kopf, Herz und Hand“ schon wussten und die Theaterpädagogik ihrer Arbeit in der Praxis immer schon zu Grunde legte: Lernen ist ein komplexer physiologischer Vorgang und unter Anderem gerade dann erfolgreich, wenn Verstand und Körper gleichermaßen

---

<sup>8</sup> ebd. 2006: 28

angesprochen werden, wenn das Lernen demnach ganzheitlich gestaltet ist<sup>9</sup>. Der Vorgang des Lernens ist aber natürlich vielschichtiger.

Seit Anfang der 90iger Jahre beschäftigen sich Pädagog\*innen und Psycholog\*innen mit dem sogenannten „gehirngerechten“, „gehirnbasierten“ oder „gehirnkompatiblen“ Lernen. Der Begriff richtet sich tendenziell gegen die „Idee von vielzähligen auf dem pädagogischen, speziell dem schulpädagogischen ‚Markt‘ existierenden ‚Empfehlungen‘ und Ratschlägen für bestimmte Lernkonzepte, welche ‚Allheilmittel‘ gegen die Defizite im Schul- und Bildungssystem zu sein scheinen, durch sie sollen Kinder für die Gesellschaft ‚passend‘ gemacht werden können“.<sup>10</sup>

Gehirngerechtes Lernen beschreibt dagegen eher eine dem Menschen ursprünglichen und ureigenen Form des Lernens. Eine Form, die dem „Kern des Lernens so nahe wie möglich kommt“<sup>11</sup>, und als eine Art selbstgesteuertes Lernen betrachtet werden kann. Konzepte gehirngerechten Lernens basieren auf Erkenntnissen der Neurowissenschaften und zielen darauf ab, Lernprozesse so zu gestalten, dass sie den natürlichen Funktionsweisen des Gehirns entsprechen. Das Ziel ist es, durch diese Methoden die Effizienz und Nachhaltigkeit des Lernens zu erhöhen, indem Lernumgebungen geschaffen werden, die das Gehirn optimal unterstützen. Es gibt verschiedene Konzepte und Modelle, eins der bekanntesten ‚Vorreiter‘ ist das 1990 von Renate Nummela Caine und Geoffrey Caine verfasste Konzept: „Brain-Based-learning and teaching“<sup>12</sup>. Ohne diesem alleiniges Geltungsrecht einzuräumen, soll es hier exemplarisch dargestellt werden.

Dieses neurodidaktische Konzept bezieht die **vor** der Informationsaufnahme gemachten Erfahrungen in den Lernprozess mit ein. Die Qualität des Lernens soll verbessert werden, indem neues Wissen im Verständnis mit den **eigenen** individuellen Erfahrungen der Lernenden, wie auch mit ihren **inneren Werten** in Verbindung gebracht werden. Auf diesem Weg erhält Wissen eine tiefere und vor allem gefühlte Bedeutung, die wiederum zu einer nachhaltigeren Verankerung im Gedächtnis und einer Behaltensfestigkeit führt. Das Konzept ist vereinfachend ausgedrückt durch folgende zwölf Prinzipien bestimmt. Diese Prinzipien gehirngerechten Lernens sind keine konkreten Handlungsimpulse für

---

<sup>9</sup> Vgl. Arnold, Margret (2002): Aspekte einer modernen Neurodidaktik. Emotionen und Kognitionen im Lernprozess. München: Verlag Ernst Vogel.

<sup>10</sup> Meier, Michaela (2004: 1): „Brain-based learning and teaching“/ „gehirngerechtes Lernen“ – mögliche Wege, Lernen und Bildung neu zu denken. In: Tag der Erziehung. Zusammenfassung der Vorträge, unter [https://www.nwg-info.de/sites/nwg-info.de/files/media/pdf/education/Zusammenfassung\\_Maddeburg-Meier.pdf](https://www.nwg-info.de/sites/nwg-info.de/files/media/pdf/education/Zusammenfassung_Maddeburg-Meier.pdf), Abruf 09.08.2024

<sup>11</sup> Meier, Michaela (2004:1)

<sup>12</sup> Vgl. Caine; Caine (1990): Understanding a Brain-Based Approach to Learning and Teaching, unter [https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_199010\\_caine.pdf](https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_199010_caine.pdf), S.66-70, Abruf 10.07.2024

Lerngestaltung, sondern können als ‚vorgelagerte‘ grundlegende Bedingungen für die Förderung von erfolgreichen Lernprozessen gesehen werden.<sup>13</sup>

1. Alles Lernen ist ein physiologischer Vorgang. Der Kopf ist nicht „getrennt“ vom Körper. Körper und Geist bilden eine vollkommene Einheit und arbeiten zusammen.
2. Das Gehirn ist sozial, also auf Sozialverhalten hin ausgerichtet
3. Die Suche nach Sinn ist angeboren.
4. Die Suche nach Sinn geschieht durch neuronale Musterbildung.
5. Für die Musterbildung sind Emotionen bedeutend.
6. Informationen werden sowohl in Teilen als auch als Ganzes verarbeitet. Das Gehirn nimmt das Ganze und seine Einzelteile parallel wahr und erschafft beides gleichzeitig neu.
7. Lernen erfolgt sowohl durch gerichtete Aufmerksamkeit als auch durch periphere Wahrnehmung.
8. Lernen findet bewusst und unbewusst statt.
9. Zwei Arten von Gedächtnis dienen als Grundlage des Lernens. 1. Speicherung und Archivierung von isolierten Fakten/Abläufen. 2. Aktivierung vielfältiger Systeme, um Erfahrungen sinnvoll zu verarbeiten.
10. Lernen ist abhängig von der Entwicklung des jeweiligen Gehirns.
11. Komplexes Lernen wird durch Herausforderung gefördert, aber durch Angst und Bedrohung – die von Hilflosigkeit und Erschöpfung begleitet werden - gehemmt.
12. Jedes Gehirn ist einzigartig organisiert.

Klaus W. Vopel orientierte sich in „Wirksame Workshops“ (2006)<sup>14</sup> an diesen zwölf Prinzipien gehirngerechten Lernens und entwickelt daraus Folgerungen für die Lehre. Auch Margret Arnold<sup>15</sup> ergänzte Folgerungen für Lernprozesse – beide sind nachfolgend miteinander verbunden:

1. Lernende lernen effektiver, wenn sie Erfahrungen machen können, die vielfältig ihre Sinne ansprechen. Je mehr Sinne beim Lernen angesprochen werden, umso effizienter ist das Lernen.
2. Lernende lernen effektiver, wenn soziale Interaktionen miteinbezogen werden. Der Einfluss von Beziehungen und Gemeinschaft auf das Lernen ist relevant.

---

<sup>13</sup> Vgl. Arnold, Margret (2002: 190ff.)

<sup>14</sup> Vopel, K. (2006): Wirksame Workshops. 80 Bausteine für dynamisches Lernen. Salzhausen, Iskopress GmbH, 2.Aufl.

<sup>15</sup> Vgl. ebd. (2002:190ff.)



3. Lernende lernen effektiver, wenn ihre Interessen und Ideen miteinbezogen und gewürdigt werden.
4. Lernende verstärken das Lernen, wenn neue Muster mit dem verbunden werden, was sie schon kennen und verstehen. Leichter lernt sich, wenn Unbekanntes mit Bekanntem verknüpft werden kann.
5. Lernende lernen effektiver, wenn entsprechende Emotionen durch Erfahrungen hervorgerufen werden. Lernen soll zudem Spaß machen, und emotional positive Anreize bieten.
6. Lernende lernen effektiver, wenn ihre Erfahrung ihnen einen Sinn für das Ganze vermittelt, die die Details in Form von Fakten und Informationen miteinander verbindet.
7. Lernende lernen effektiver, wenn ihre Aufmerksamkeit vertieft wird und wenn verschiedene Ebenen des Kontexts verwendet werden, um den Lernprozess zu unterstützen.
8. Lernende lernen effektiver, wenn sie Zeit dazu haben, zu reflektieren und ihr eigenes Lernen anerkennen.
9. Lernende lernen effektiver, wenn sie durch Erfahrungen unterrichtet werden, die vielfältige Erinnerungswege zulassen. Neben Emotionen sind „Bilder“ wichtig. Ich muss mir ein Bild machen können, sowohl vom Ziel als auch vom Lerninhalt.
10. Lernende lernen effektiver, wenn individuelle Unterschiede der Reifung und Entwicklung mitbedacht werden.
11. Lernende lernen effektiver in einer angstfreien, unterstützenden, motivierenden und herausfordernden Umgebung.
12. Lernende lernen effektiver, wenn ihre einzigartigen individuellen Talente, Fähigkeiten und Fertigkeiten angesprochen werden.

Beim Lesen der Funktionsweisen des Gehirns als auch deren Folgerungen für Lernprozesse fällt direkt auf, dass theatrales Lernen einen wichtigen Beitrag für ein gehirngerechtes Lernen leisten kann bzw. es vielfach gehirngerechtes Lernen ist.

### **Theatrales Lernen und gehirngerechtes Lernen**

Besonders ins Auge sticht, dass die Prinzipien 1, 2, 5, 7 und 11 im theatralen Lernen immer schon umgesetzt sind:

*Prinzip 1: Alles Lernen ist ein **physiologischer** Vorgang. Der Kopf ist nicht „getrennt“ vom Körper, Körper und Geist bilden eine vollkommene Einheit und arbeiten zusammen. Lernende lernen effektiver, wenn sie Erfahrungen machen können, die **vielfältig ihre Sinne** ansprechen. Je mehr Sinne beim Lernen angesprochen werden, umso effizienter ist das Lernen.*

Theaterpädagogik spricht **Verstand und Sinne gleichermaßen** an <sup>16</sup>. Die künstlerische, theatrale Tätigkeit berge eine Auseinandersetzung mit der Welt, mit der „etwas erfahrbar und darstellbar wird, das in den jeweils gegebenen Denk- und Artikulationsweisen so nicht erfasst werden kann“, erklärt Katharina Lammers in ihrem Text „Bildung mit Theater(pädagogik)“ <sup>17</sup>. Dabei betont sie (ebd.), dass gerade durch die Einbeziehung des Körpers in den theaterpädagogischen Lehr- und Lernprozess in besonderer Weise Bildungsprozesse möglich werden.

Und im Vergleich zur tendenziell kognitiv ausgerichteten (in diesem Fall politischer) Bildung schreibt Gitta Martens: „Theaterspiel [...] ermöglicht etwas, was politische Bildung allein nicht vermag [...Es] erreicht tiefer liegende Schichten als eine an Verstand und Vernunft appellierende politische Bildung, bei der es primär um den Austausch von Meinungen geht, [...] ohne dass die Folgen der verschiedenen Meinungen durch Handeln plastisch werden könnten.“<sup>18</sup>

Theatrales Lernen ist also sinnliches Lernen – Lernen mit allen Sinnen. Es geht um Körper, Emotionen, um das Hören, Sprechen, Spüren und das eigene Erleben. Es geht um Erkenntnis durch Wahrnehmung und Erfahrung. Wenn diese neuen Wahrnehmungen und Erfahrungen dann noch, an den **eigenen Vorerfahrungen** und an **den inneren Werten** anknüpfen, was im Theaterspiel automatisch passiert - zB. in der Imagination, oder in der Rollenarbeit - ist das Lernen, nach Caine und Caine (1990) besonders nachhaltig.

*Prinzip 2: Das Gehirn ist **sozial**. Lernende lernen effektiver, wenn soziale Interaktionen miteinbezogen werden. Der Einfluss von Beziehungen und Gemeinschaft auf das Lernen ist relevant.*

Caine & Caine sehen das Gehirn als lebendes System an, das auf Sozialverhalten hin ausgerichtet ist. Soziale Interaktion und Wissen sind daher aufs engste verbunden <sup>19</sup>. Theaterarbeit funktioniert selten alleine, sondern vollzieht sich meistens **in einer Gruppe** oder einem Ensemble und erfordert die **Zusammenarbeit** und Interaktion zwischen verschiedenen Individuen. Wiese, Günther, Ruping (2006) <sup>20</sup> beschreiben deshalb theatrale

---

<sup>16</sup> vgl. Hoppe, Hans (2003): Theater und Pädagogik. Grundlagen, Kriterien, Modelle pädagogischer Theaterarbeit. Münster, LIT.

<sup>17</sup> Lammers, Katharina: Bildung mit Theater(pädagogik) – auf dem Weg zu einem „Curriculum des Unwägbareren“?, in: Räume im Dazwischen. Lernen mit Kunst und Kultur, (Hrsg.) Bischoff / Brand, Merseburger Medienpädagogische Schriften, Band 6, S. 33.

<sup>18</sup> Martens, Gitta (2012): Kulturelle Bildung, im besonderen Theaterpädagogik, und ihr Verhältnis zur politischen Bildung, in: Das Politische in der kulturellen Bildung, Akademie Remscheid, Jahrbuch, Kulturpädagogik, S. 34.

<sup>19</sup> vgl. Meier 2004, S.3

<sup>20</sup> Wiese, H.-J.; Günther, M.; Ruping, B. (2006): Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit. Band 1 Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik. Uckerland: Schibri Verlag.

Lernprozesse per se als „ästhetische Lernprozesse, die sich sozial-interaktiv vollziehen“<sup>21</sup>. Und: „Das Individuum löst Probleme der sinnlichen Selbstvergewisserung im Umgang mit seiner gegenständlichen und sozialen Umwelt, indem es szenisch-spielerisch interagiert und aus der Interaktion einen ästhetischen Ausdruck entwickelt“<sup>22</sup>. „Die ästhetisch-theatralen Erfahrungen der Lernenden bilden sich erst dadurch, dass sie in einem gemeinsamen Lernprozess der Gruppe eine Resonanz finden – jeder individuelle Ausdruck spiegelt sich in der Sozietät des Ensembles und wäre ohne diese soziale Spiegelung gar nicht möglich. [...]. Die anderen nehmen teil an dem ästhetisch-gestaltenden Prozess des einzelnen und sind dessen konstituierende Voraussetzung“<sup>23</sup>.

*Prinzip 5: Für die Musterbildung sind **Emotionen** bedeutend. Lernende lernen effektiver, wenn entsprechende Emotionen durch Erfahrungen hervorgerufen werden. Lernen soll zudem Spaß machen, und **emotional positive Anreize** bieten.*

Theaterarbeit kann sehr viel Spaß machen. Die Spielleitung (nachfolgend SL) kann das bewusst noch fördern, indem sie mit passenden gruppenspezifischen Übungen und einem gesunden Sinn für Humor für genug Lockerheit und eine positive Gruppenatmosphäre sorgt. Ich verstehe meine Theaterarbeit immer auch als Anbieten eines Erlebens- und Erfahrungsraums, in dem die Teilnehmenden experimentieren, forschen und sich selbst und andere Wahrnehmungen neu kennen lernen können. Manfred Schwewe (2012) erklärt, dass durch subjektives Erleben und Empfinden ein **emotionaler Zugang zu den Inhalten** hergestellt wird. Bei der theaterpädagogischen Arbeit spiele die Arbeit mit eigenen und fremden Gefühlen eine entscheidende Rolle, da sie den Teilnehmenden ermöglicht, ein **tieferes Verständnis für sich selbst und andere** zu entwickeln, wodurch persönliche und soziale Entwicklung, Empathie und soziale Kompetenzen gefördert werden. Durch das Ausdrücken und Erleben von Emotionen im sicheren Rahmen des Theaters können Individuen ihre emotionalen Fähigkeiten stärken und Selbstbewusstsein aufbauen.<sup>24</sup>

*Prinzip 7: Lernen erfolgt sowohl durch **gerichtete Aufmerksamkeit** als auch durch **periphere Wahrnehmung**. Lernende lernen effektiver, wenn ihre Aufmerksamkeit vertieft wird und wenn verschiedene Ebenen des Kontexts verwendet werden, um den Lernprozess zu unterstützen.*

---

<sup>21</sup> ebd.: 29

<sup>22</sup> ebd.: 29

<sup>23</sup> ebd.: 49

<sup>24</sup> vgl. Schwewe, Manfred. "Theaterpädagogik und die Arbeit mit Emotionen." In: Wagner, Bettina & Wessels, Nina (Hrsg.). Handbuch Theaterpädagogik: Grundlagen, Praxis, Methoden, Beltz Juventa, 2012, S. 83-97.

Schon ein Warm-Up hat optimalerweise das Ziel, die Teilnehmenden aus dem trubeligen Alltag herauszuholen, sodass sie diesen hinter sich lassen und durch Aufwärm- Präsenz- und Konzentrationsübungen in einen Zustand **der gerichteten Aufmerksamkeit** gelangen. Gerade im Dialogseminar zwischen Israelis und Palästinensern, die oft einen sehr herausfordernden Alltag (miteinander) haben, ist m. M. nach das temporäre Loslassen, das „Dasein“ und ein inneres Öffnen besonders wichtig. Es geht um ein Ankommen im Hier und Jetzt, um ein Wahrnehmen des Status Quo der eigenen Befindlichkeit und des Körpers.

Die **periphere Wahrnehmung** ist, nach Schewe (2002)<sup>25</sup>, ebenso zentral in der Theaterarbeit. Paradebeispiel sei die chorische Arbeit – hier geht es insbesondere um ein Wahrnehmen und Spüren der anderen Gruppenmitglieder, deren Atem, deren Stimmen, deren noch so leichte Regungen, um auf subtile Veränderungen und Impulse zu reagieren und so eine harmonische und dynamische Ensemblearbeit herzustellen. Der periphere Blick, also die Fähigkeit, die gesamte Bühne und alle Akteure darauf im Blick zu behalten, ohne sich auf ein einzelnes Detail zu konzentrieren, wird in der Theaterarbeit vielfach geschult.

*Prinzip 11: Komplexes Lernen wird durch Herausforderung gefördert, aber durch **Angst** und **Bedrohung** – die von Hilflosigkeit und Erschöpfung begleitet werden - **gehemmt**. Lernende lernen effektiver in einer angstfreien, unterstützenden, motivierenden und herausfordernden Umgebung.*

Ich denke, dieser Aspekt ist der einleuchtenste. Wer motiviert, unterstützt und angemessen herausgefordert wird, lernt besser.

Auf die Bedingung der Angstfreiheit will ich näher eingehen: **Bewegung kann Angst entgegenwirken**, indem sie den Körper dazu bringt, Endorphine und andere neurochemische Stoffe freizusetzen, die das Wohlbefinden fördern und Stress abbauen. Körperliche Aktivität kann zudem das autonome Nervensystem beruhigen und die Reaktionsfähigkeit des Körpers auf Stress reduzieren. Studien haben gezeigt, dass Bewegung effektiv zur Linderung von Angstzuständen beitragen kann, indem sie das allgemeine psychische Wohlbefinden verbessern und eine positive Ablenkung bieten. Darüber hinaus kann Bewegung das Selbstbewusstsein und die soziale Interaktion fördern, was wiederum Angstgefühle verringern kann<sup>26</sup>.

---

<sup>25</sup> vgl. Schewe, Manfred. "Peripherer Blick und die Kunst des Spielens." In: Hentschel, Uwe (Hrsg.). Theaterpädagogik: Grundlagen, Spielweisen, Perspektiven, Schibri-Verlag, 2002, S. 112-118.

<sup>26</sup> Vgl. u.a. Anderson, E., & Shivakumar, G. (2013): Effects of exercise and physical activity on anxiety. *Frontiers in Psychiatry*, 4, S. 27. unter <https://doi.org/10.3389/fpsy.2013.00027>, Abruf 03.08.2024. Oder Craft, L. L., & Landers, D. M. (1998). The effect of exercise on clinical depression and depression resulting from mental illness: A meta-analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20(4), S. 339-357. unter <https://doi.org/10.1123/jsep.20.4.339>, Abruf 03.08.2024.

Eine vertrauensvolle und angstfreie Atmosphäre unter den Teilnehmenden zu schaffen, war ein ganz besonders wichtiger Aspekt im trinationalen Dialogseminar, in dem sich insbesondere Israelis und Palästinenser teils mit realer Angst und Misstrauen trafen. Neben offenem Ansprechen von Befürchtungen, offenem Teilen der jeweiligen Gruppen- und Individualbedürfnissen, waren es viele *bewegungsorientierte* gruppenspezifische Übungen, die zu einem entspannten miteinander Lernen beitragen. Mehr Theatermethoden, die ja in aller Regel mit Bewegung verbunden sind, würden das Seminar also auch hinsichtlich angst- und stressfreien Lernens bereichern.

Gehirngerechtes Lernen und theatrales Lernen haben also viel gemeinsam, da es um **ganzheitliches, soziales, emotionales, angstfreies** Lernen mit **gerichteter Aufmerksamkeit und peripherer Wahrnehmung** geht.

Im Dialogseminar geht es weiterhin um tendenziell **instrumentelles Lernen**, was nachfolgend kurze Erwähnung findet.

### **Instrumentelles theatrales Lernen**

Es geht hier um einen intentionalen, „methodisch initiierten Lernvorgang“. Das bedeutet vor allem, dass es ein übergeordnetes Lernziel gibt, das von vornherein feststeht. Es ist angewandtes Theater, bzw. „Gebrauchstheater“ (Boal). Es ist also ein nur teilweise von Zwecken und Funktionen befreiter ästhetischer Spielraum. Hier geht es weniger um einen Flow, eine Trance oder einen Zustand der Ektase. Lernprozesse sind relativ instrumentell und haben eher weniger experimentellen zufälligen Charakter. Theater als Mittel zum Zweck der besseren Verständigung, der Konfliktreduzierung und der Versöhnung. Es ist nach der Einteilung von Wiese, Günther und Ruping (2006)<sup>27</sup> eine Form theatrales Lernens

- als Mittel zur Steuerung von Gruppenprozessen
- als Mittel der Selbst- und Fremdwahrnehmung
- und es ist theatrales Lernen durch ästhetische Konfrontation und Interaktion

Es ist demnach nicht „Mittel zu einer ästhetischen Produktion“ (also Stück oder Collage etc.), wo „die konkreten Lernziele des theaterpädagogischen Unterrichts [...] erst im Laufe seiner Praxis auf der Grundlage der wachsenden theatrales Selbsterfahrung der

---

<sup>27</sup> Vgl. ebd.: 61

Lerngruppen [entstehen], und [...] jeweils abhängig von deren gegenwärtigen Erfahrungsbestand [sind]<sup>28</sup>.

Die methodisch initiierten instrumentellen Lernprozesse sind natürlich dennoch abhängig vom jeweiligen Erfahrungsbestand der Gruppe. Sie können selbstverständlich auch tief berührende, nichtvorhersehbare und unerwartete Momente erzeugen. Denn: „Theatrales Lernen kann auch dort, wo es nur uneigenständig und instrumentell eingesetzt wird, Erfahrungen induzieren, die das jeweilige Unterrichtsziel überschreiten und deren Kern in der Vorahnung von expansiven Lernprozessen liegt“<sup>29</sup>.

---

## **Theatrales Lernen in der Friedens- und Konfliktarbeit**

Der Israel-Palästina- Konflikt ist verhärtet und seit letztem Oktober gerade wieder durch besorgniserregende Gewalt eskaliert. Politische Dynamiken spiegeln sich dann natürlich auch immer in den Dialogseminaren wider. Diskussionen und Austausch von Faktenwissen auf einer kognitiv-intellektuellen Ebene sind in diesen Seminaren für einen Dialog zwar wichtig, helfen aber oft nicht tiefgreifend weiter. Es gibt in diesem Konflikt so viele verschiedene Perspektiven und berechtigte Sichtweisen, dass der Austausch von wahren Faktenwissen die Dialogarbeit auch behindern kann, insbesondere wenn es zu Beginn passiert. Dahinzukommt, dass in diesem Konfliktkontext leider viele Fake-News kursieren und ausgetauscht werden, die den Konflikt eher noch verschärfen.

Wo Politik versagt, hilft nur noch Kunst? Kreative Herangehensweisen wie zB. theaterpädagogische Arbeit können hier, so denke ich, jedenfalls einen anderen Zugang bieten und können hilfreich sein in der Konfliktarbeit. Inwiefern genau?

Nachfolgend beschreibe ich allgemeine Aspekte, warum Theaterarbeit in Konfliktsettings hilfreich sein kann - mit gelegentlichen Bezügen auf das Dialogseminar, die im späteren Methodenteil konkretisiert werden.

Max Frisch hat während einer frankfurter Dramaturgentagung den dortigen Intendanten die Aufgabe gestellt ‚Stellt euch vor, euer Theater ist geschlossen und es gibt keinen Schlüssel dafür - ihr sitzt davor und keiner weiß, was das Gebäude soll. Könnt ihr erklären, was dieser Raum ist und warum es ihn gesellschaftlich braucht?‘  
Ich hätte geantwortet: Das Besondere an Theaterorten ist, dass wir die Welt dort anders

---

<sup>28</sup> ebd.: 63.

<sup>29</sup> ebd.: 60. Mit expansiven Lernvorgängen sind hier Lernvorgänge gemeint, „die - ausgehend von einer Handlungsproblematik – deren Bewältigung ermöglichen und dadurch Handlungsfreiheit erzeugen.“ (ebd.: 60).

spielen, sie wird auf ästhetische Weise in ihrer Möglichkeit gezeigt - beispielsweise friedlicher, gerechter, gesünder, ohne Krieg. Zuschauende können in ihrem Alltag das Gefühl der Selbstwirksamkeit erhalten: Es geht auch anders, anders als die Routinen. Der brasilianische Theatermacher Augusto Boal betont, dass ästhetische Räume im Theaterspiel das Ausprobieren ganz anderer und **neuer Welten und Wirklichkeiten** ermöglichen. Theaterkunst könne eine **utopische Kraft** haben, Neues wird erzählt und vorstellbar. Gerade in verfahrenen und verhärteten Konflikten kann Theater wieder hoffen lehren, das Unmögliche wird denkbar. Boal konstatiert, dass Theater eine Plattform bietet, auf der Menschen ihre **Wünsche und Träume** artikulieren und konkrete Schritte zur Verwirklichung einer besseren Zukunft entwerfen können<sup>30</sup>.

Theaterpädagogik nutzt szenisches Denken als Werkzeug, um gesellschaftliche Veränderungen zu fördern. Durch die Darstellung und Reflexion von Konfliktsituationen können Teilnehmer **mögliche Lösungen** ausprobieren und die **Konsequenzen ihres Handelns** in einem sicheren Rahmen erkunden<sup>31</sup>.

Ich denke, eine wichtige Voraussetzung für das **Visionieren und konkrete Spielen neuer Welten und Utopien** ist das „**kommunikative Vakuum**“ eines **Theaterraums** - wie es Wiese, Günther und Ruping (2006) ausdrücken: „Das kommunikative Vakuum entsteht in dem Augenblick, in dem ein Raum zu einer bestimmten Zeit zu einem Spielraum erklärt wird. Damit werden möglichst viel Verhaltens- und Kommunikationsregeln des Alltags außer Kraft gesetzt.“ Übrig bleibe „das kommunikative Vakuum als Freiheit und Not, neue Regeln [der Kommunikation] zu finden.“ Und fortfolgend: „Wenn sie [die Teilnehmenden] von gewohnten Formen abweichen, entstehen daraus auch Gelegenheiten, Momente der existenziellen Krise zu erleben, indem sich im Spiel etwas zeigt, auf das die Spielenden zunächst keine Antwort bereithalten.“<sup>32</sup>

Eine utopische Ermöglichung von Theater, welche in Konfliktsettings Hoffnung bringen kann, hält auch die Idee des „**leeren Raums**“<sup>33</sup> oder die des „**aesthetic space**“<sup>34</sup> bereit: Der leere Raum, ein zentrales Konzept des britischen Theatermachers Peter Brook, welches

---

<sup>30</sup> Boal, A. (1998): Legislative Theatre: Using Performance to Make Politics. Routledge, S. 108-112.

<sup>31</sup> vgl. Prentki, T., & Preston, S. (2009): The Applied Theatre Reader. London, Routledge, S. 136-142.

<sup>32</sup> ebd.: 122 ff.

<sup>33</sup> Vgl. Brook, Peter (1983): Der leere Raum. Berlin, Alexander Verlag.

<sup>34</sup> Ribas, C. (2022): Augusto Boal. The Aesthetics of the Oppressed: Political Memory and the Pedagogy of a Poetical Laboratory, In: La escuela, unter <https://laescuela.art/en/campus/library/essays/the-aesthetics-of-the-oppressed-political-memory-and-the-pedagogy-of-a-poetical-laboratory-augusto-boal-by-cristina-ribas>, Abruf 02.07.2024

Theater in seiner Essenz als eine Kunstform beschreibt, die aus der Interaktion von Schauspielenden und Publikum in einem leeren Raum entsteht, ermutigt zu kreativer Freiheit und Improvisation. Schauspielende und Regisseure sind eingeladen, den Raum neu zu definieren und ihn durch ihre künstlerische Vision zu füllen. Auch im aesthetic space - zentraler Bestandteil von Methodik und Theorie von Augusto Boal - können die Teilnehmenden immer wieder experimentieren und verschiedene Szenarien neu durchspielen, ohne die realen Konsequenzen ihrer Handlungen zu fürchten. Der kreative Prozess hilft dabei, die Grenzen des Denkens und Handelns zu erweitern.

Theaterpädagogik fördert darüber hinaus die **Zusammenarbeit, das Miteinander und den Zusammenhalt** innerhalb einer Gruppe. Gemeinsames Theaterspielen erfordert Teamarbeit und Vertrauen, was zur Stärkung der Gemeinschaft beiträgt und Konflikte reduziert<sup>35</sup>.

Theaterpädagogik bietet einen kreativen Raum, in dem Teilnehmer ihre **Emotionen** ausdrücken und bearbeiten können. Dies kann besonders hilfreich sein, **um traumatische Erfahrungen** zu verarbeiten, **Spannungen** abzubauen und die innere Kraft wieder aufzubauen.<sup>36</sup>

Die Teilnehmenden des Dialogseminars sind erfahrungsgemäß tendenziell offen für Dialog und für andere Perspektiven. Allerdings nicht alle - viele sind zunächst in ihrem Schmerz, ihren Berührungängsten und inneren Verhärtungen verhasen. Die deutsche Gruppe bringt teils auch ein kollektives Trauma oder ein belastendes Erinnerungswissen, also auch Schmerz mit, wenn auch mittelbarer. Theaterpädagogik ermöglicht es den Teilnehmenden, sich in die Rolle anderer Personen zu versetzen und deren **Perspektiven** nachzuvollziehen. Diese Perspektivwechsel können **Empathie** fördern und das **Verständnis** für die Erfahrungen und Gefühle anderer stärken, was entscheidend für Konfliktlösung und Friedensarbeit ist<sup>37</sup>. Durch das Darstellen und Miterleben von Emotionen (in diesem Fall viel Leid und Schmerz), durch das Teilen von Biographien, Geschichten und erlebten Situationen kann tieferes Verständnis untereinander geschaffen werden. Wie das Prinzip einer gelungenen *bedürfnis- und problemorientierten Mediation* besagt<sup>38</sup>, findet Versöhnung am ehesten nach einem emotionalen Wendepunkt statt, also nach einem

---

<sup>35</sup> vgl. Nicholson, H. (2005). Applied Drama: The Gift of Theatre. Palgrave Macmillan, S. 60-68.

<sup>36</sup> vgl. Emunah, R. (1994). Acting for real: Drama therapy process, technique, and performance. Brunner/Mazel.

<sup>37</sup> Boal, A. (1995): The Rainbow of Desire: The Boal Method of Theatre and Therapy. Routledge, S. 17-25.

<sup>38</sup> Glasl, F; Ballreich, R. (2010): Mediation in Bewegung: Ein Lehr- und Übungsbuch mit Filmbeispielen zum streamen. Buch-&-Film-Reihe Professionelles Konfliktmanagement. Concadora Verlag in der Concadora GmbH; 2. Aufl.



Punkt, an dem alle Konfliktparteien nicht mehr nur Positionen und Interessen, sondern auch dahinterliegende Gefühle, grundlegende menschliche Bedürfnisse und Befürchtungen offen und ehrlich geteilt haben und ein Perspektivenwechsel stattfand.

---

## Theatrales Lernen im trinationalen Dialogseminar

Welche Theatermethoden wurden im israelisch-deutsch-palästinensischen Dialogseminar angewandt, inwiefern lassen diese sich theaterpädagogisch einordnen und welche weiteren Methoden eignen sich konkret für dieses Setting? Nachfolgend gehe ich chronologisch vor und beginne demnach mit möglichen Einstiegen.

### Einstiege

Was bei theaterpädagogischen Gruppen (denke ich) immer wichtig ist, sollte im Dialogseminar besondere Beachtung finden: Zu Beginn des gemeinsamen Lernens sollte eine *Gruppe* gebildet werden, durch **Kennenlern- und Vertrauensübungen**, die eine Offenheit und auch **anfängliches Verständnis** schaffen. Auf dem Seminar fanden besonders viele Kennenlern- und Vertrauensübungen statt - in Zweierpaaren, Kleingruppen oder mit der Großgruppe und meistens mit viel Bewegung. (Der Quellenursprung folgender und fortfolgender Methoden lässt sich aufgrund der Verbreitung nur schwer rekonstruieren - viele Methoden stammen aus dem eigenen Erfahrungsschatz, insbesondere während der theaterpädagogischen Ausbildung an der TW.)

Anfängliches Verständnis wurde gelegt, indem Methoden der Mediation wie zB. der **doppelte Dialog** durchgeführt wurden: 2 Personen sprechen über ein persönliches Thema, in diesem Fall ‚Was bedeutet Religion für Dich‘?. Person A erzählt, Person B hört zu. Im Anschluss teilt Person B alles, was sie gehört hat, was Religion für das Gegenüber bedeutet. Die erste Person gibt Rückmeldung, ob es so treffend zusammengefasst wurde und ergänzt ggf. Das Gefühl, in der eigenen Meinung und deren persönlicher Bedeutsamkeit gehört und verstanden zu werden, kann sehr wirkungsvoll sein.

Es gab unterschiedlichste Bedürfnisse, Befürchtungen und auch Ängste in der Gruppe. Um diese hörbar zu machen, gab es einen **Needs- and Fears Circle**, der auch in Grundzügen theaterpädagogisch ist: Alle stehen im Kreis. Wer ein Bedürfnis oder eine Befürchtung über dieses Seminar/über die Zusammenarbeit mit den Anderen/über die nächsten 10 Tage etc. mit Allen teilen will, geht während des Aussprechens einen Schritt nach vorne in den Kreis. Alle, die dieses Bedürfnis/Befürchtung auch teilen, gehen ebenfalls einen Schritt nach vorne. So können alle durch körperliche Darstellung ohne viele Worte schnell einen

Überblick im Raum/in der Gruppe darüber erhalten, welche Needs and Fears vorliegen - sowohl Teamleitungen als auch Gruppenmitglieder können entsprechend aufmerksam damit umgehen.

Eine theaterpädagogische Alternative wäre zu Beginn **ein Raumlaf**. Die Teilnehmenden könnten emotionale Momentanzustände oder Gedanken körperlich darstellen, alleine oder in Kleingruppen. Es könnte auch eine Art Erinnerungsgang sein, indem Einstiegsfragen zur Thematik vorgelesen werden und jede Person macht ihre eigenen stillen Gedanken dazu.

Einen inhaltlichen Einstieg in die Thematik, kann zB. ein theaterpädagogisches **Body Storming** bieten. Katharina Lammers entwickelte diesen körperlich assoziativen Zugang<sup>39</sup>. Ausgehend von einem Begriff erhalten Kleingruppen die Aufgabe, einen Gegenstand, ein Tier und eine Pflanze zu finden, die für sie für diesen Begriff stehen und diese in 3 Standbildern darzustellen. Ein Einstieg mit „leichten“ Begriffen könnte mit Menschenrechte, Anerkennung, Gerechtigkeit oder Sicherheit erfolgen. Ein kontroverserer Einstieg für die späteren Tage könnten die Begriffe „Naqba<sup>40</sup>“ und „Holocaust“ ermöglichen. Im Plenum werden dann dazu Adjektive assoziiert, welche wiederum Ausgangspunkt für das Bauen von Standbildern zur Thematik und szenischen Weiterentwicklungen sind. Nach Lammers wird eine Beschäftigung mit den dahinterstehenden Begriffen mit dieser körperlich-assoziativen Methoden anstelle eines kognitiven Brainstormings in ihrer Ausdeutung variantenreicher und aussagekräftiger.

## Hauptteil

Jetzt geht's ans „Eingemachte“ ...

Hilfreich in der Konfliktarbeit ist es, zunächst Verständnis untereinander zu schaffen. Durch Teilen der persönlichen Geschichten und Sichtweisen, durch Teilen und Anhören des Schmerzes, kann man darin vereint sein. Es entsteht Verständnis, Verbundenheit, Perspektivenwechsel. Hier bieten sich biographische Theatermethoden an. Auch Chorische Theaterformen fördern Verständnis und können dann insbesondere auch Zusammenhalt in der Gruppe stärken. Gemeinsame Sehnsüchte, Wünsche und Zukunftsvisionen können im Anschluss durch legislatives Theater und das Forumtheater erarbeitet werden. Für den Hauptteil des Dialogseminars schlage ich deshalb jene drei Ansätze vor, die ich tendenziell

---

<sup>39</sup> Lammers, K. (2011): Bildung mit Theater(pädagogik) – auf dem Weg zu einem „Curriculum des Unwägbareren“? In: Räume im Dazwischen. Lernen mit Kunst und Kultur, (Hrsg.) Bischoff / Brand, Merseburger Medienpädagogische Schriften, Band 6., S.15f.

<sup>40</sup> Die palästinensische „Naqba“ (dt. Katastrophe) bezieht sich auf die massenhafte Vertreibung und das Leid der palästinensischen Bevölkerung im Jahr 1948, als infolge der Gründung des Staates Israel hunderttausende Palästinenser ihre Heimat verloren.

chronologisch anleiten würde: Biographische Theaterarbeit, chorische Theatermethoden, und zukunftsorientiertes Theater mit dem legislativen Theater und dem Forumtheater.

Alle diese Methoden verbinden historisch-politische Bildung mit theatralem Lernen. Für alle Methoden lässt man sich optimalerweise genügend Zeit, damit sich Lernprozesse bewusst und unbewusst setzen können – d.h. nicht nur Zeit für Einzel- und Gruppenreflexionen, sondern einfach Zeit fürs Setzen-lassen und Luft holen.

## **Biographische Theaterarbeit**

Um biographisch zu arbeiten, sollte laut der Theaterpädagogin, Autorin und ehemaligen Lehrerin Maïke Plath, ein **Grundvertrauen** und eine **Kultur des gegenseitigen Anhörens**, und des Interesses an anderen Meinungen vorhanden sein<sup>41</sup>.

Bei biographischen Theateransätzen geht es um persönliche, lebensweltliche und familienbiographische Bezüge. Es lassen sich auch bestehende Meinungen, Selbstverständnisse, Standpunkte, Narrative, Vorurteile – alles, was die Teilnehmenden innerlich mitbringen - hervorholen. Unterschiedliche Sichtweisen und Narrativen bringen vielfältige Perspektiven; es entstehen Szenen und Momente, die einen direkten Bezug zu den TN haben und dadurch in einer anderen und tieferen Art wirken<sup>42</sup>.

Wichtig ist die Unterscheidung zwischen der Beschäftigung mit fremden Biographien (z.B. Zeitzeug\*innentexte zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust) und der Beschäftigung mit der eigenen Biographie. Es heißt weiterhin biographisches Theater und nicht autobiographisches Theater, denn:

„Im wichtigsten Schritt des biographischen Theaters muss eine Distanzierung von den biographischen Inhalten durch das Finden einer ästhetischen Form erreicht werden.“ (Plath in Hruschka et al 2011: 52)<sup>43</sup>

Die ästhetische Form sei wichtig, um die Akteur\*innen zu schützen und ihnen zu ermöglichen, sich aus verschiedenen Perspektiven mit der eigenen Biographie zu beschäftigen. Dazu gehört, dass eigene biographische Geschichten **verfremdet, erweitert und auch von anderen Personen inszeniert** werden. Durch das Verwischen der Grenze

---

<sup>41</sup> Videoquelle: Plath, Maïke: Rede mal ordentlich. Folge 11 Staffel 3: Biografische Theater-Arbeit - Einführung und Trigger-Warning - "Open Mike", unter <https://www.youtube.com/watch?v=XWXdH9bQgLI>, Abruf 22.07.2024.

<sup>42</sup> vgl. ebd.

<sup>43</sup> Hruschka, Post, Wartemann (2011): Theater probieren - Politik entdecken. Themen und Materialien. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, unter <https://www.bpb.de/system/files/pdf/4WXKZM.pdf>, Abruf 03.06.2024

zwischen Eigenem und Fremden, Biographie und Fiktion, Selbst- und Fremdwahrnehmung bieten sich vielfältige Möglichkeiten an Persönliches anzuknüpfen.<sup>44</sup>

### **Skulpturenmuseum zum Selbstverständnis der nationalen Gruppen**

Um bestehende Narrative und gruppenbezogene Standpunkte zu verdeutlichen, würde ich zum Einstieg ein **Museum der Skulpturen** durchführen, was im Dialogseminar auch passierte - diese Darstellungen sind bis heute im Gedächtnis geblieben. Alle nationalen Gruppen erhalten Zeit, um sich über **ihr Selbstverständnis als nationale Gruppe in dieser Dreierkonstellation** auszutauschen und es in einem Standbild darzustellen. Alle anderen Teilnehmenden laufen wie in einem Museum um das Standbild herum, beobachten und notieren sich Fragen. Diese Methode kann auf das von Augusto Boal entwickelte Bilder- bzw. Statuentheater zurückgeführt werden, bei dem Schauspielende Standbilder formen, „die in visueller Form eine gemeinsame Sichtweise auf ein bestimmtes Thema zeig[en]“<sup>45</sup>. Es soll ihnen helfen in Bildern zu denken, und ein Problem zu diskutieren, „indem sie nicht über Worte kommunizieren, sondern mit Hilfe des Körpers (zum Beispiel durch Körperhaltung, Gesichtsausdruck, Nähe und Distanz) und von Objekten“<sup>46</sup>.

Wie Boal zum Skulpturenmuseum sagen könnte „Jede Körperhaltung, jeder physische Ausdruck bewirkt einen **Dialog mit anderen Menschen**. Deshalb möchten wir Übungen anbieten, mit denen jede/r seine Ausdrucks- und Dialogfähigkeit entwickeln kann“<sup>47</sup>, haben diese Standbilder einen angeregten Dialog ausgelöst. Die deutsche Gruppe stellte im Standbild die Themen Holocaust, Schulbildung aus Büchern, Frieden, Schrecken, Scham, Zukunft dar. Das Standbild der israelischen Gruppe beinhaltete die Themen migrationsgesellschaftliche Vielfalt, Kraft, Selbstbewusstsein, Gewalt, Gemeinschaft und das palästinensische Standbild die Themen Leid, Hoffnungslosigkeit, Gemeinschaft, einen Schlüssel, und den Kampf mit Steinen. Auch möglich sind hier **themenbezogene Standbilder**: Alle drei Gruppen sollen ein Standbild darstellen zu ihrem eigenen Verständnis zu einem Thema, wie Scham oder Ängste oder Hoffnungen. Auf einem

---

<sup>44</sup> Vgl. Videoquelle: Plath, Maïke: Rede mal ordentlich.

<sup>45</sup> Boal, A. (2018): Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Aktualisierte und erweiterte Ausgabe. Herausgegeben und aus dem brasilianischen Portugiesisch übersetzt von Till Baumann. 3. Auflage. Berlin: Suhrkamp, S.43

<sup>46</sup> ebd: 43

<sup>47</sup> Boal (2018): in Odierna, S.; Letsch, F. (Hg.) (2006): Theater macht Politik. Forumtheater nach Augusto Boal: ein Werkstattbuch. Neu-Ulm: AG SPAK Bücher.

weiteren Dialogseminar in Palästina wurde das Thema Scham in Standbilder eindrücklich dargestellt, was ebenfalls angeregten Dialog auslöste.

### **Geschichten am Mikrophon - Open Mike**

Daran anknüpfend könnte ein Open Mike eingeleitet werden, was nach Plath eine biographische Methode ist, die eine Tiefe und oft eine „gewisse Magie“ innehat. Verschiedene Redeimpulse liegen als Karten auf dem Boden im Raum verteilt:

- **Begriffe** eines „größeren“ übergeordneten Themas, zb. Freiheit, Leid, Schmerz, Konflikt, Trauer, Verlust, Solidarität, Offenheit, Gerechtigkeit, Vielfalt, Liebe, Miteinander, Sicherheit, Abgrenzung, Anpassung
- **Satzanfänge**, zB. ‚Ich erzähle Euch eine Geschichte, als ich einmal Offenheit erlebt habe, als ich es nicht erwartet hatte‘
- **Fragen**, zB. ‚Wie würdet ihr reagieren, wenn eure Geschwister in einem Selbstmordattentat umkämen?‘ ‚Was sind eure insgeheimen Hoffnungen?‘
- **Aussagen**, wie zB. ‚Meine Familie wird eines Tages wieder in ihrem eigenen Haus leben.‘
- **Bilder**
- **Zitate** über den Konflikt

Ich denke, beim trinationalen Seminar sollte es eine Ausgewogenheit zwischen ‚schwereren und leichteren‘ Themen, also Redeimpulsen geben. Diese Redeimpulse könnten auch davor mit der Gruppe in einem Gespräch oder in einer Einzelaufgabe gesammelt werden.

Ein Mikrophon steht bereit, Musik wird gespielt, alle gehen in den Raumlauf. Wenn eine Person einen Redeimpuls hat, klatscht sie in die Hände, und geht ans Mikrophon, alle bleiben im freeze, die Musik wird leiser gedreht und alle drehen sich langsam zu der Person um, die vorne steht und zu sprechen beginnt.

Niemand muss etwas erzählen. Es gilt das Prinzip des Low Floors: Es kann am Anfang nur ein Satz zu einem Begriff vorgetragen werden, später können kleinere und größere Geschichten erzählt werden. Die Geschichte wird der Gruppe zur Verfügung gestellt für einen Prozess des gemeinsamen Lernens und Verstehens. Plath empfiehlt, die Gruppe zu fragen „Seid ihr bereit, diese persönliche Geschichte in dieser Gruppe zu erzählen?“ und sagt dazu „Es kann sein, dass manche weinen, das passiert oft“ und „Je mutiger, je persönlicher, je mehr euch diese Geschichten etwas bedeuten, je tiefer kann der

künstlerische Prozess sein“<sup>48</sup>. Es geht darum, Persönliches zu erzählen, und die Verantwortung dafür zu übernehmen. Wenn es eine Geschichte ist, die einem Teilnehmenden so nahe geht, und er/sie sie nicht ertragen kann, gibt es das Vetorecht, sie nicht anhören zu müssen und zB. den Raum zu verlassen. Deshalb sei es wichtig, vorher das **Veto** und die **Verantwortung** als Prinzipien einzuführen<sup>49</sup>. Außerdem sollte der Schutzraum klar gemacht werden: Theaterarbeit ist ein Schutzraum, diese Geschichten sind persönlich und bleiben in der Gruppe.

Beim Open Mike geht es darum, sich selbst zu erleben an einem Mikrofon, und darum, vor Menschen zu sprechen und Persönliches zu teilen. Es ist ein erster theatraler Akt: Nach vorne schreiten, vor einem Publikum sprechen, alle hören zu. Es geht auch darum, sich Raum zu nehmen, über bestimmte Themen in Ruhe nachzudenken. Beim Raumlauf mit dem Open Mike käme oft mehr, als wenn man ein weißes Blatt vor sich liegen habe, mit der Aufgabe, mal über Freiheit nachzudenken und dazu Notizen zu schreiben.

Die SL sollte alle Geschichten wertschätzend behandeln, und gleichzeitig nicht dramatisieren. Sie sollte sich für das Vertrauen eines jeden Einzelnen in die Gruppe bedanken, und es als Geschenk für den Prozess bewerten. Therapeutische Prozesse werden angeregt, aber es soll keine Therapie sein. Im trinationalen Dialogseminar gibt es bewusst ein breit aufgestelltes ausgebildetes Team, welches Themen, die eventuell aufkommen, gemeinsam halten kann.

Im Anschluss kann es wertvoll sein, der Gruppe Zeit zu geben, eigene Texte zu schreiben zu Allem, was sie hörten; d.h. Geschichten, Impulse, Gedichte, Gedanken aufzuschreiben, die man der Gruppe schenkt. Diese Texte sollten abgetippt werden, um sie zu anonymisieren und könnten für weitere biographische Theaterarbeit eingesetzt werden.

### **„10 Schilder- Methode“: Der Konflikt und ich**

Bei dieser Methode schreibt die Hälfte der Gruppe **10 eigene Schilder**, zu einem biographischen Thema, wie zB. „der Konflikt und ich“. Auf den Schildern können einzelne Worte, kleine Sätze oder auch Gemaltes stehen. Es sollte alles erkennbar sein aus einer

---

<sup>48</sup> Vgl. Videoquelle: Plath, Maïke: Rede mal ordentlich.

<sup>49</sup> U.a. das Veto und die Verantwortung sind Grundprinzipien des Umgangs miteinander, die Maïke Plath nicht nur für das theatrale Mischpult, sondern auch für biographische Ansätze (und für ihre Arbeit insgesamt) postuliert und alle TN berechtigen möchte - zwecks gleichberechtigter Teilnahme und Mitgestaltung – anzuwenden. "Veto" gibt jedem die Möglichkeit, Entscheidungen zu stoppen und Alternativen vorzuschlagen, wodurch alle Stimmen gehört werden. "Verantwortung" betont die aktive Beteiligung und Selbstverantwortung jedes Einzelnen. (Plath, M.: Konzept. Vom Gehorsam zur Selbstverantwortung – das Mischpult Prinzip. In: [www.maikeplath.de](https://www.maikeplath.de), <https://www.maikeplath.de/konzept>, Abruf 22.07.2024.

gewissen Publikumsdistanz heraus, von der aus die andere Hälfte das folgende Geschehen beobachtet: Die Teilnehmenden laufen in geraden Bahnen, jede Person zunächst in ihrer eigenen Bahn, wie bei einem Catwalk vom hinteren zum vorderen Bühnenrand. Dabei entscheidet sie selbst in welcher Reihenfolge sie nach und nach ihre Schilder zeigt. Nach und nach kann mit den Schildern auch kreativer umgegangen werden: Umdrehen, zerreißen, weiterschenken, klauen... das, was entsteht und sich passend zur eigenen Biographie und zum eigenen Performen anfühlt.

Ich denke, ich würde erst jede Person alleine ein Schild zeigen lassen, um für eine kurze Zeit die Individualität der biographischen Erfahrung zu würdigen. Nach und nach würde ich alle ermutigen, gleichzeitig in den Bahnen zu laufen.

Theatrale Parameter könnten zur weiteren Variation hinzukommen: Tempo variieren von Zeitlupe bis Zeitraffer, für mich sein/mit anderen interagieren, von hinten bis vorne laufen/quer laufen, Dauer variieren.

In einer anschließenden Reflexion könnte nach interessanten, sich überschneidenden, parallelen, traurigen, lustigen, merk-würdigen Momenten und nach Zusammenhängen gefragt werden, die bewusst oder unbewusst zwischen verschiedenen Aussagen und Darstellungsweisen entstanden sind. Die Frage, wie dies mit der erlebten Realität zusammenhängt, kann den Realitätsbezug herstellen. Wie unterschiedlich sind auch die Wahrnehmungen des Konflikts innerhalb der nationalen Gruppe? Welche Gemeinsamkeiten gab es zwischen den Gruppen?

Eine Variante, um die eigene Biographie darstellen und neben anderen sichtbar zu machen und gelten zu lassen, ist die Erstellung eines persönlichen **biographischen Zeitstrahls**: Jede Person erstellt ihren historischen Zeitstrahl zur eigenen Geschichte mit dem Konflikt, in beispielsweise 10 prägenden Stationen und legt sie auf den Boden aus, parallel zu den anderen Zeitstrahlen. Diese werden dann wieder wie in einem Museum von allen angeschaut und Fragen werden dazu gestellt. Man sieht, wie die Anderen die „objektive“ gleiche Geschichte vielleicht ähnlich oder vielleicht ganz unterschiedlich wahrnehmen und bewerten. Diese eigenen Stationen könnten von jeweils anderen Personen theatral inszeniert werden, zB. auch auf Catwalk-Bahnen, oder mit Standbildern und passenden Sätzen oder mit der Inszenierung einer kleinen Szene.

### **Eigener Song und eigene Geschichte zu einem biographischen Thema**

Eine sehr berührende, verbindende und zugleich simple biographische Methode, die ich von der Theaterdozentin und Regisseurin Isabel Stolzenburg lernen konnte, war folgende:

Alle Teilnehmenden wählen sich zu einem bestimmten **biographiebezogenen Thema einen eigenen Song**. Für das trinationale Seminar wären vielleicht die Themen „Kraftakt“, „Veränderung“ oder „Hoffnung“ passend. Der eigene Song, die eigene Bedeutung und die eigene Geschichte dazu, wird dann der ganzen Gruppe am Mikrophon erzählt. In der Gruppe sollte eine interessierte Haltung des Anhörens und der Wertschätzung vorhanden sein.

Dazu werden alle Songs hintereinander in einer zufälligen Reihenfolge abgespielt - sobald der eigene Song gespielt wird, geht die Person vor die Gruppe und setzt sich auf einen Stuhl. Die Musik läuft während des Gangs vor die Gruppe noch weiter und wird von der SL erst leiser gedreht, sobald sie sich entscheidet, das Mikrophon zu nehmen und die eigene Geschichte zu teilen/oder zu performen. Alle anderen hören einfach nur zu. Wenn das Erzählen/das Performen zu einem Ende gekommen ist, wird die Musik nochmal für einen kleinen Moment hörbar, die Person geht in ihrem Tempo von der Bühne, bis die Musik zu einem fade out kommt und der nächste Song eingespielt wird.

## **Mit biographischen Geschichten anderer Personen arbeiten**

### **Methode 3 auf der Bank**

Im Deutsch-Israel-Palästina-Kontext gab und gibt es viele bekannte, mutige, hoffnungstragende **Persönlichkeiten**. Biographische Texte über oder von diesen Persönlichkeiten könnten vorgelesen werden. Dazu könnten jeweils 3 Personen auf einer ‚Bank‘ vor dem Publikum sitzen und diese Texte oder Textpassagen parallel oder versetzt vorlesen. Hierdurch kann **Parallelität von Geschichte**, von Kampf, Hoffnung und Leid und **verschiedene Perspektiven** verdeutlicht werden. Um Perspektivenwechsel zu fördern, sollten die jeweils Vorlesenden einer anderen Nation angehören als ‚ihre‘ biographische Person. Die 3 auf der Bank könnten zB. sein:

- **Sophie Scholl**, bekannte deutsche Widerstandskämpferin gegen das nationalsozialistische Regime und Mitglied der studentischen Widerstandsgruppe "Weiße Rose". Sie wurde 1943 im Alter von 21 Jahren wegen Verbreitung von Flugblättern, die zum Widerstand gegen Hitler aufriefen, verhaftet und hingerichtet.
- **Shireen Abu Akleh**, eine bekannte palästinensische Journalistin, die im Westjordanland vom israelischen Militär bei einer Razzia umgebracht wurde, obwohl sie eine Weste mit der Aufschrift „PRESS“ trug.
- **Yitzhak Rabin**, israelischer Premierminister, der sich für Frieden einsetzte, er erhielt 1994 den Friedensnobelpreis für seine Bemühungen um eine friedliche Lösung des Nahostkonflikts und wurde 1995 von einem israelischen Extremisten ermordet.



### **Interviewszenen in gemischtnationaler Gruppenarbeit**

Um biographische Geschichten anderer Persönlichkeiten noch lebendiger werden zu lassen, eignen sich Interviews, die einer gemischten Gruppenarbeit zu eigenen Szenen entwickelt werden können.

Alle Teilnehmenden führen ein **schriftliches Interview** mit einem Familienmitglied, das etwas über das Thema berichten kann. Alle Interviews werden mitgebracht und neu verteilt, sodass die Personen, die das Interview führten, nicht ihre eigenen Texte behalten. Zusätzlich dazu können die TN nach Möglichkeit Fotos von der jeweiligen Zeit mitbringen. Kleingruppen werden gebildet, in denen jeweils Teilnehmenden aus allen drei Nationen eingeteilt sind. Aus dem Interview sollen die Kleingruppen kurze Szenen entwickeln: **Zwei Personen spielen das Interview nach**, eine Person kann passendes Bildmaterial dazu zeigen und könnte die **Rolle des Faktengebers** sein (zB. historische Kontextwissen wie Jahresdaten oder Zahlen in die Szene einfließen lassen), die vierte Person könnte ihre **Fragen an das Interview** stellen. Eine Variante: Die Gruppe erstellt aus den mitgebrachten Fotos zusätzlich Standbilder, alle Personen des Standbildes sagen einen Satz aus der Sicht der eigenen Figur.

Wichtig ist auch hier bei der Gestaltung der Präsentation, eine Verfremdung und eine Inszenierung von Geschichten, die nicht die eigenen sind. Dadurch wird eine Distanz ermöglicht, die den Teilnehmenden und ihren Familienangehörigen Schutz bietet. Gemischtnationale Kleingruppen fördern zudem den Perspektivwechsel.

### **Hot Chair als Privatpersonen oder als Personen anderer Biographien**

Ein Stuhl, der ‚hot chair‘, wird auf die Bühne vor alle anderen gestellt. Diejenige Person, die sich daraufsetzt, kann sich entweder als Privatperson setzen oder als Person einer anderen Biographie, die vorher verteilt wurde. Alle anderen dürfen nun Fragen an diese Person stellen, die selbst entscheiden darf, ob und wie umfangreich sie diese beantworten möchte. Die Teilnehmenden haben vielleicht Fragen auf dem Herzen wie: Was ich einen Israeli, der als Siedler im Westjordanland lebt, immer schon mal fragen wollte. Was ich eine deutsche Person immer schon über ihre Sicht auf Israel fragen wollte. Was eine deutsche Person immer schon eine im Flüchtlingslager lebende Palästinenserin fragen wollte. Fragen sollten wertschätzend, behutsam und respektvoll gestellt werden. Die SL kann sich Fragen und Antworten notieren, um daraus ggf. Material für weitere Theaterarbeit zu generieren.

## Psychodrama

In Psychodrama-Szenen gehen die Darstellenden von i.d.R. als **belastend empfundenen individuellen Erfahrungen und Problematiken** einer erzählenden Person aus. Alle von ihr als wichtig empfundenen Aspekte der Situation können nun von anderen Personen als Rolle(n) dargestellt werden. Die jeweiligen Spielenden werden von der erzählenden Person instruiert<sup>50</sup>. Belastende reale Situationen könnten sein:

- Der palästinensische Omar muss jeden Tag an den Checkpoint, hat täglich Angst vor den israelischen Soldaten, er arbeitet in Israel und wird deshalb von seiner Community als „normalizer“ diffamiert. Er hat deshalb schon viel psychische Gewalt und sogar auch schon physische Gewalt erleiden müssen.
- Die israelische Naama wohnt in Jerusalem, sie muss immer im Bus fahren, hat Angst, zwei Familienmitglieder sind durch ein Selbstmordattentat im Bus gestorben, sie setzt sich seitdem immer ganz hinten hin, um alles im Blick zu haben. Arabisch ist seitdem für sie ‚die Sprache der Gewalt‘.

Die Spielenden fühlen sich in Rollen ein und agieren frei in den Situationen. Ruping, Günther, Wiese (2006) schreiben hierzu: „Die Gegenwärtigkeit der körperlich-sinnlichen Neu-Erfahrung der Situation, die solidarische und mimetische Anteilnahme der Mitspieler führen oft zur psychischen Entlastung, zur Möglichkeit analytischer Betrachtung und auch Lösungsansätzen für reale Situationen“<sup>51</sup>. Ich würde ergänzen: auch zur inneren Distanz, weil es „außerhalb von mir“ geschieht. Im Psychodrama geht es insbesondere um die Darstellung, das Einfühlen und die zu erhoffende Distanz zur Situation. Das Forumtheater von Augusto Boal geht hier dann einen „sozialen und politischen Schritt“ weiter, und erarbeitet konkrete Lösungen - es wird am Ende der Arbeit näher erläutert.

Unterstützend zur im Psychodrama nachgespielten Situation, könnten auch einzelne **Emotionen in Standbildern oder Gesten** ausgedrückt werden.

Das könnte als einfaches theaterpädagogisches Mittel immer mal wieder während *allen* bisher genannten Übungen eingebaut werden. In der Konfliktarbeit können körperliche Darstellungen von Emotionen Verständnis fördern. Körperliche Ausdrucksformen, wie Gestik und Mimik können entscheidend dazu beitragen, emotionale Botschaften klarer und deutlicher zu vermitteln und zu interpretieren<sup>52</sup>. So ging es auch mir selbst. Ich konnte

---

<sup>50</sup> Vgl. Wiese, H.-J.; Günther, M.; Ruping, B. (2006): Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit. Band 1 Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik. Uckerland: Schibri Verlag.

<sup>51</sup> ebd.: 89

<sup>52</sup> vgl. McNeill, D. (1992). Hand and Mind: What Gestures Reveal about Thought. University of Chicago Press. (Siehe Kapitel 2: "Gesture and Thought" für eine ausführliche Diskussion der Rolle von Gesten in der Kommunikation).

Gefühle kognitiv nachvollziehen, aber erst richtig verstehen, als ich sie „gesehen“ habe. Veranschaulichungen und Darstellungen sind einprägsam und Körperbilder erzählen oft mehr als tausend Worte. Boal würde hier vielleicht auch den *polysemischen* Charakter von Bildern betonen: Durch die Deutungsvielfalt von Bildern können sich in Diskussionen spannende Erkenntnisse durch unterschiedliche Sichtweisen auf ein und dasselbe Bild ergeben. Polysemie bedeutet hier, dass ein Bild verschiedene Bedeutungsinhalte hat und somit durch unterschiedliche Menschen unterschiedlich gelesen und verstanden wird<sup>53</sup>.

## **Chorische Theatermethoden**

Wenn wir an das NS-Regime und seine treuen Anhänger denken, haben wir oft Bilder von unzählig vielen Menschen im Kopf. Massen von Menschen. Menschen, die aufmarschieren, synchrone, mechanische Bewegungen machen, jubeln, hetzen, verfolgen. Egal, ob es echte oder nur inszenierte politische Versammlungen sind. Massen haben Macht und üben eine starke Kraft auf uns aus.

Chorische Theatermethoden sind, nachdem sie lange als „antik“ und alt verschrien waren, seit dem 20. Jahrhundert wieder populärer. Sie können in der historisch-politischen Bildungsarbeit eingesetzt werden, um Dynamiken und Auswirkungen von Massenbewegungen zu veranschaulichen. „Der Chor ist ein politischer Körper. Er kann eine Gruppe versammelter Einzelner sein, die verführte, verfolgte oder protestierende Masse. Er kann auch zur Bedrohung werden“, schreibt der Theaterpädagoge, Regisseur und Schauspieler Harald Volker Sommer (2024)<sup>54</sup>. Macht und Anziehungskräfte von Gruppen, Gruppenzwänge und Ausbruchstendenzen etc. haben uns zahlreiche sozialpsychologische Experimente erläutert. Durch chorisches Theaterspiel lassen sich diese Dynamiken veranschaulichen und die emotionalen und psychologischen Wirkungen auf die Mitspielenden und Zuschauenden erlebbar machen, was ein tieferes Verständnis für autoritäre Bewegungen fördert<sup>55</sup>.

Auf dem trinationalen Seminar wurden wir Deutschen oft gefragt, was unsere Familien denn während der NS-Zeit machten. Wir erlebten fehlendes Verständnis für die toxische Anziehungskraft, den Terror und den Zwang der NS-Massenbewegung. Wenig Verständnis

---

<sup>53</sup> vgl. Boal, A. (2018): Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Aktualisierte und erweiterte Ausgabe. Herausgegeben und aus dem brasilianischen Portugiesisch übersetzt von Till Baumann. 3. Auflage. Berlin: Suhrkamp, S.43 und 46.

<sup>54</sup> Sommer, H.V. (2024: 78): Das chorische Prinzip. Ein Arbeitsbuch für Theater, Pädagogik und Lehre. 2. Aufl. Stuttgart, Ibidem.

<sup>55</sup> vgl. u.a. Boal, A. (2000): Theatre of the Oppressed. Pluto Press; Boal, A. (2020): Theatre of the Oppressed in a Community-Based Participatory Research Approach to Environmental Health Literacy. Springer Nature.

dafür, welcher Gefahr sich die Menschen – unsere Urgroßelterngeneration – im Widerstand aussetzen. Deshalb finde ich es für diese Art von Seminar sehr wichtig, sich mit politischen Massenbewegungen - auch mit denen in Israel und Palästina – auseinanderzusetzen. Zb. folgendermaßen:

- Durch chorische **Bewegungen** und **Gesten** könnte ein Chor die oft uniformierte und mechanische Natur von Massenveranstaltungen darstellen und die Führung, die Macht der Masse, den Gruppenzwang sowie die Tendenz zur Gleichheit sichtbar machen.  
Zum Prinzip der Führung und der Gleichheit in der chorischen Theaterarbeit konstatiert H.V. Sommer - beziehungsweise auf Elias Canettis Essay ‚Masse und Macht (2014)‘: „Diese Massen, Horden, Rudel und Meuten jubeln, hetzen, jagen, konzentrieren sich auf ein Ziel, schließen sich zusammen, folgen einer Führung“ [...] „[Die Masse] will wachsen und sich entladen“. [...] „Gerade die Entladung, also das Loswerden aufgestauter Energien, erzeugt das Gefühl der Gleichheit.“<sup>56</sup>
- Wiederholende **Rhythmen** und **Sprechchöre** nach dem Vorbild von Propagandaveranstaltungen und Aufmärschen könnten die Indoktrination und den Druck zur Konformität verdeutlichen. Chorische Gruppen könnten symbolisch die Strukturen und Ideologien eines diktatorischen Staates verkörpern, was das Verständnis für die systematische Unterdrückung und Kontrolle der Bevölkerung fördert.
- Szenen, in denen **Einzelpersonen** aus dem Chor **hervortreten** und dann wieder in der Masse verschwinden, könnten die Unterdrückung individueller Meinungen zugunsten der kollektiven Ideologie illustrieren. Einerseits wird dadurch der Ausbruch Einzelner für die Zuschauenden sichtbar, andererseits kann das Individuum sich als Teil einer handelnden Gruppe erfahren, was sich wechselseitig beeinflusst; ein Grundprinzip der chorischen Theaterarbeit, denn: „Im Chor ist jedes individualisierte Lernereignis gekoppelt an die Gruppe“<sup>57</sup> und „Es geht in der chorischen Arbeit [...] um die theatrale Auseinandersetzung des Individuums mit sich selbst als Teil einer handelnden Gruppe“<sup>58</sup>
- Veranschaulichen könnten Chöre auch die **Eigendynamik** einer Masse: Handlungen von politischen (wie auch allen anderen) Massen sind teils unvorhersehbar und können unerwartete Auswirkungen haben. Diese

---

<sup>56</sup> Vgl. Sommer (2024: 48) nach Canetti (2014): Masse und Macht. 33. Aufl. Frankfurt Main, Fischer Taschenbuch, S.30.

<sup>57</sup> Sommer (2024: 23)

<sup>58</sup> Sommer (2024: 22)

Entwicklungs- und Ergebnisoffenheit kann ein theatraler Chor hervorragend symbolisieren, da es ihm immanent ist und welche man, laut Sommer, als theaterpädagogische SL auch in der konkreten Anleitung **didaktisch** zu Grunde legen sollte: „[...] eine solche Didaktik wird für chorische partizipative Prozesse immer eine offene, liquide, dynamische und in einzelnen Momenten veränderbare bleiben.“<sup>59</sup> „[Der Chor] ist ein sich ständig wandelndes und transformierendes Wesen, das alle, die mit ihm in Kontakt treten, verändert [...]. Im Chor eingeschlossen schlummert das Potenzial zu sehr unterschiedlichen Entwicklungen [...].“<sup>60</sup>

Durch chorische Theatermethoden können aber nicht nur bedrohliche Massen und negative Dynamiken erlebbar werden – sie können auch **Gleichberechtigung und einen positiven Gruppenzusammenhalt** fördern:

- Chorische Arbeit bietet eine effektive Möglichkeit, einen **gleichberechtigten, demokratischen und offenen Prozess** unter den TN zu fördern. Chorische Methoden können, einmal von der SL initiiert, bewusst hierarchiefrei und anleitungsfrei gelassen werden. Sie bieten unerwartete Spielmöglichkeiten für Gruppen. Sie vermitteln die Bedeutung des Ensembles und dessen Zusammenhalt für das Gelingen der gemeinsamen Arbeit.<sup>61</sup>
- Chorische Methoden haben eine gruppenbildende gemeinschaftliche Wirkungskraft. Ich denke, das chorische Prinzip vermittelt, im Vergleich zu anderen Theatermethoden insbesondere **die Relevanz des Ensembles für das Gelingen der gemeinsamen Arbeit**: synchrones Atmen und Sprechen, gemeinsames Tempo, auf die anderen hören und sie spüren. Zeitgleiches Agieren oder das vergleichende Nebeneinander identischer, aber individuell unterschiedlich vollzogener Vorgänge stellen eine Verbundenheit zwischen den Teilnehmenden her.

Die emotionale Wirkung solcher chorischen Inszenierungen kann den Teilnehmern helfen, die Atmosphäre von Angst, Druck und Manipulation nachzuvollziehen. Neben der Thematisierung der deutschen NS-Massenbewegung könnten auch Massenphänomene in der palästinensischen Intifada-Bewegung und staatliche Massenphänomene im israelischen Militär behandelt werden.

---

<sup>59</sup> ebd. 2024:24

<sup>60</sup> ebd.: 2024: 25

<sup>61</sup> Vgl.ebd.: 2024: 25

Vor dem Hintergrund der starken Kraft, Energie und Intensität chorischer Auftritte ist es nicht verwunderlich, dass das NS-Regime ja in der Tat auch selbst chorische Prinzipien genutzt hat. Das Regime nutzte chorische Theater- und Inszenierungsmethoden gezielt, um diese bei politischen Versammlungen in Hallen oder Stadien für Propagandazwecke zu instrumentalisieren. Durch die choreografierte Homogenität und synchronisierte Bewegungen wurden Macht und Zusammengehörigkeit visualisiert und emotional verstärkt. Diese Techniken halfen, den Eindruck von Stärke und Einheitlichkeit zu vermitteln, um die Massen zu beeinflussen und zu mobilisieren<sup>62</sup>. Nicht weit weg von der Theaterwerkstatt Heidelberg gibt es einen der vielen Orte, wo genau dies stattfand: Die **Thingstätte** auf dem anderen Neckarufer, ein Freilichttheater altnordischen Ursprungs, diente während der NS-Zeit zeitweise als Bühne für Massenspektakel und Gleichschaltungsrituale, die an germanische Traditionen anknüpfen und die Ideologie des Regimes verbreiten sollten.

Reflexionsphasen nach genannten chorischen Methoden und Inszenierungen sind m.E. sehr wichtig, und ermöglichen es den Teilnehmenden, ihre Erfahrungen und Beobachtungen zu diskutieren und zu analysieren. Dabei könnten auch gegenwärtige Formen von Massenbeeinflussung und politischer Manipulation zur Sprache kommen.

### **Chorische Theaterarbeit – Schritt für Schritt**

Um die Gruppe an chorische Theaterarbeit und genannte Szenen Schritt für Schritt heranzuführen, würde ich die Voraussetzung für spätere Inhalte mit einführenden Methoden setzen und als SL in folgender Reihenfolge vorgehen:

Beginnen würde ich mit **chorischen Impulsen**, die dem Spüren und Wahrnehmen der Gruppe dienen, zB: **Kreisrennen**: Alle stehen im engen Kreis nah beieinander. Die Gruppe soll in einem gemeinsamen Impuls schnell nach außen in einen breiteren Kreis rennen – anschließend soll sie im gemeinsamen Impuls wieder in den engen Kreis rennen. Oder **synchrone Kniebeugen auf einer Linie**: Die Gruppe teilt sich in zwei Hälften. Jede Hälfte stellt sich auf einer Linie auf, sodass die eigenen Gruppenmitglieder sich nicht direkt sehen, sondern nur Schulter an Schulter spüren können. Beide Gruppen schauen nach vorne – d.h. sie schauen sich an, in einer Linie gegenüber. Eine Gruppe beginnt gemeinsam, langsam und im gleichen Tempo in die Knie zu gehen und langsam und im gleichen Tempo wieder zurückzukehren. Die periphere Wahrnehmung und das Spüren der zwei Nachbar\*innen bzw. der ganzen Gruppe wird gefördert. Die andere Gruppe, die

---

<sup>62</sup> vgl. Bard, A. (2015): Propaganda und Theater in der NS-Zeit. In: Theatre and Propaganda, Cambridge University Press, S. 123-125.

beobachtete, gibt Rückmeldung und folgt anschließend dem gleichen Prinzip. Alternativ kann auch mit **Stühlen und einem Hinsetzen und Aufstehen** gearbeitet werden.

Darauf aufbauend würde ich **Chorisches Gehen** einführen: Die Gruppe läuft im Raumlaf und soll ohne Impuls von der SL im gemeinsamen Tempo von Tempo 1-5 laufen und anschließend von Tempo 5-1 zurücklaufen. Das Gespür und der Blick für die Gruppe ist elementar. Alternative: Die Gruppe läuft im Raumlaf, immer wenn eine Person den Impuls spürt ins freeze zu stoppen, müssen alle stoppen. Wenn eine Person den Impuls hat, wieder loszulaufen, müssen alle erneut loslaufen.

**Chorische Gangarten und Bewegungen:** Zwei Personen laufen von der einen Seite des Raumes zur anderen Seite in verschiedenen Gangarten synchron (hüpfend, kriechend, stolzierend, wie ein Affe, Löwe etc.). Zu den Gangarten können als nächster Schritt chorische Bewegungen dazukommen. Von zwei Personen kann auf drei oder vier Personen erweitert werden. Der „Schwarm“ (auch Vogel oder Sternformation genannt) kann folgen, um die Gruppe in noch mehr Bewegung auch durch den Raum zu bringen: Ein Schwarm ist eine Gruppe, die auf chorische Weise dieselben Bewegungen macht. Alle stehen im Pulk, die Person an der Spitze des Pulks beginnt mit dem Führen, sie macht einfach nachzuahmende Bewegungen. Die anderen stehen im Pulk hinter der Person, die führt und folgen ihren Bewegungen. Wenn diese sich um 90 Grad dreht, führt jene Person, die nun an der Spitze steht.

**Chorisches Sprechen:** Zwei Personen sprechen gemeinsam einen Satz. In diesem Fall ist es eine sinnvolle Idee, dass diese Sätze nicht nur auf Englisch, sondern auch auf den Muttersprachen deutsch, hebräisch und arabisch, gesprochen werden können. Beim Einstudieren dieses Satzes sollten die TN an Pausen, Luft holen, Betonungen und Emotionen im Satz denken. Ein nächster Schritt wäre ein kreativerer Umgang mit dem Satz, indem er verändert werden könnte und dabei Stilmittel wie Wiederholung, Steigerung der Lautstärke oder des Tempos benutzt werden könnten. Als nächsten Schritt könnten zu diesem Satz weitere Sätze hinzugezogen werden und diese könnten auch mehrere Personen synchron sprechen, bis am Ende die ganze Gruppe chorisch spricht. Die ganze Gruppe könnte im chorischen Sprechen wie ein „Orchester“ von einer dirigierenden Person geführt werden und dabei alle Pausen, alle bewussten Betonungen, Emotionen während dem Sprechen dirigiert bekommen.

Mit der Hoffnung, dass durch biographische und chorische Theaterarbeit ein gewisses Verständnis und ein gewisser Zusammenhalt in der Gruppe gefördert und angeregt werden konnte, würde ich im Anschluss zukunftsorientierte Theaterarbeit anbieten, die - wie eingangs erwähnt - Utopien und Visionen anregen und darstellen kann. Ganz in Sinne von

Augusto Boal „Das Theater soll sich nicht nur mit der Vergangenheit beschäftigen, sondern ebenso mit der Zukunft.“<sup>63</sup>, soll exemplarisch sein legislatives Theater und sein Forumtheater als zukunftsorientierter methodischer Abschluss der Arbeit aufgeführt werden.

### **Legislatives Theater und Forumtheater**

Wenn es um historisch-politische Bildung und Theater mit gesellschaftsveränderndem Anspruch geht, kommt man nicht am **Theater der Unterdrückten** vorbei, weshalb Augusto Boal hier ja auch bereits immer wieder Erwähnung fand. Das von ihm entwickelte Theater der Unterdrückten versteht sich als Experimentierfeld zur Probe für die Realität<sup>64</sup>. Jede Person kennt Situationen, in denen Formen der Unterdrückung erlebbar werden, wodurch man sich selbst als handlungsunfähig erlebt. Das Theater der Unterdrückten setzt hier an und versucht mit seinen Ansätzen, Situationen der Unterdrückung zu bearbeiten – mit dem Ziel, diese besser nachvollziehen zu können und Handlungsstrategien als Übung für das reale Leben zu erproben<sup>65</sup>. Sein Theater fördert Kooperation und Zusammengehörigkeit, indem es den Lernprozess durch die Aktivierung aller eröffnet und Lösungsvorschläge des Publikums integriert.

Beim **Forumtheater**, seine bekannteste Theaterform, geht es um das Erproben von Handlungsmöglichkeiten in Unterdrückungssituationen allgemein. Zuschauende stellen eine selbst erlebte Situation dar, die ein soziales oder politisches Problem beinhaltet. Der\*die Protagonist\*in der Szene spielt sich zunächst selbst und befindet sich in der unterdrückten Rolle. Zuschauende können den\*die Protagonist\*in eintauschen und eigene Lösungsideen ausprobieren. Der\*die Joker\*in, eine neutrale Moderation, eröffnet nach jeder Intervention den Raum für Diskussion<sup>66</sup>.

Das **legislative Theater** hat sich aus dem Forumtheater weiterentwickelt. „Neben der szenischen Reflexion alternativer Handlungsstrategien wird hier die Transformation politisch-struktureller Rahmenbedingungen angestrebt.“<sup>67</sup>. Boal wurde nach dem Ende der brasilianischen Militärdiktatur 1993 als Abgeordneter der Arbeiterpartei ins Stadtparlament von Rio de Janeiro gewählt. In diesem Kontext entwickelte und übte er das Legislative

---

<sup>63</sup> Boal, A. (1989): Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. 1. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S.68.

<sup>64</sup> vgl. Boal, Augusto (2006): Der Regenbogen der Wünsche. Berlin: Schibri-Verlag, S. 52.

<sup>65</sup> vgl. ebd.: 2006:29, 52.

<sup>66</sup> vgl. Boal 2011: 56ff.; 2018: 63ff.

<sup>67</sup> Gerd K.; Marianne S. (2003): Wörterbuch der Theaterpädagogik, Onlinearchiv unter <https://archivdatp.de/worterbuch-legislatives-theater/>



Theater aus<sup>68</sup>. Diese Methode nutzt Theater, um Partizipationsmöglichkeiten der Bevölkerung in politischen Prozessen zu fördern und Einfluss auf gesetzliche Regelungen in einer Gesellschaft zu nehmen<sup>69</sup>. „Es beruht auf Veranstaltungen des Forumtheaters: Bürger\*innen inszenieren in Theatergruppen öffentliche Forumtheateraufführungen zu alltäglichen Unterdrückungserfahrungen. Die Interventionen und Lösungsmöglichkeiten der zuschauenden Bürger\*innen werden in einem Team von Rechtsexperten und Theaterleuten evaluiert, zu Gesetzesentwürfen weiterentwickelt und in den parlamentarischen Prozess eingebracht“<sup>70</sup>. Boal hat durch die Methode des Legislativen Theaters 50 Gesetzes- und Novellierungsvorschläge eingebracht, wovon 13 Gesetze in Kraft getreten sind<sup>71</sup>. „In umgekehrter Richtung führt der Kabinettsweg vom Parlament auf die Straße: In inszenierten Parlamentssitzungen werden Gesetzesvorschläge anderer Abgeordneter von der Bevölkerung auf der Straße diskutiert“<sup>72</sup>.

Teilnehmende des deutsch-israelisch-palästinensische Dialogseminars könnten im **Forumtheater** zunächst alltäglich erlebte, belastende Situationen mit sozialem und politischem Bezug darstellen, die gemeinsam thematisiert und bearbeitet werden. Palästinenser würden vielleicht die alltägliche Kontrolle an Checkpoints, oder Begegnungen mit Siedlern im Westjordanland darstellen. Israelis vielleicht eine Busfahrt im palästinensischen Ostjerusalem oder die Zusammenarbeit in gemischtnationalen Arbeitsteams. Deutsche würden womöglich Veranstaltungen über Israel/Palästina nennen, die in Dtl. oft sehr kontrovers diskutiert, im Vorfeld umkämpft und emotional aufgeladen sind. Oder eine aufgeladene Demonstration, die seit dem 7. Oktober stattfand. Durch das Eintauschen in verschiedene Rollen, findet gelebter Rollen- und Perspektivenwechsel statt.

Das **Legislative Theater** geht dann einen Schritt weiter, und könnte erarbeitete Lösungsvorschläge genauer untersuchen. Es erfordert mehr Hintergrundwissen. Es erfordert auch einen größeren zeitlichen Rahmen, wenn tatsächlich rechtliche und politische Regelungen und Ausnahmen sowie persönliche Erfahrungsberichte mitgedacht werden sollen, um davon ausgehend zu neuen Vorschlägen zu gelangen. Für das deutsch-israelisch-palästinensische Dialogseminar könnte es zunächst um die Entwicklung von

---

<sup>68</sup> vgl. Haug, Thomas (2005): "Das spielt (k)eine Rolle!". Theater der Befreiung nach Augusto Boal als Empowerment-Werkzeug im Kontext von Selbsthilfe. Stuttgart: Ibidem, S. 45

<sup>69</sup> vgl. Haug 2005: 63f.

<sup>70</sup> Gerd K.; Marianne S. (2003): Wörterbuch der Theaterpädagogik, Onlinearchiv unter <https://archivdatp.de/worterbuch-legislatives-theater/>

<sup>71</sup> vgl. Haug 2005: 63f.

<sup>72</sup> Gerd K.; Marianne S. (2003): Wörterbuch der Theaterpädagogik, Onlinearchiv unter <https://archivdatp.de/worterbuch-legislatives-theater/>

hypothetischen aber konkreten Vorschlägen für sozial-politische Änderungen und Gesetzesänderungen gehen. Aktuelle Gesetzesänderungen oder Neuregelungen könnten auch inszeniert und in der Gruppe diskutiert werden. Bei dieser Art der Arbeit wäre es wichtig, dass das „interdisziplinäre Expert\*innenteam“, was konkrete Vorschläge erarbeitet, und auch die Inszenierungsgruppen, aus allen Nationen bestünden, um aktiven Perspektivenwechsel zu ermöglichen.

---

## **Fazit und Ausblick**

Warum und wie Theaterarbeit im deutsch-israelisch-palästinensischen Dialogseminar?

Das gemeinsame Lernen in einem Dialog- und Begegnungsseminar (und auch in anderen Lernkontexten) ist dann nachhaltig und mit einer gewissen Behaltensfestigkeit ausgestattet, wenn es ganzheitlich, sozial, emotional, angstfrei, motivierend und mit gerichteter Aufmerksamkeit und peripherer Wahrnehmungsschulung stattfindet. Das Lernen sollte außerdem an den Vorerfahrungen und den inneren Werten der Teilnehmenden anknüpfen. Theatrales Lernen erfüllt jene Voraussetzung für gelingendes Lernen sehr gut. Im deutsch-israelisch-palästinensischen Dialogseminar der Erwachsenenbildung handelt es sich um instrumentelles theatrales Lernen, auch wenn es im instrumentellen theatralen Lernen auch nichtvorhersehbare und unerwartete Momente geben kann und es Erfahrungen induzieren kann, die das jeweilige Lernziel überschreiten. Theater in der Friedens- und Konfliktarbeit ist ein hilfreiches Mittel, denn es kann wieder zum Träumen und Visionieren anregen, und hoffen lehren. Es kann Perspektivenwechsel, tiefes Begreifen und Verständnis fördern und den Zusammenhalt in der Gruppe stärken.

Die drei vorgeschlagenen Theateransätze im Methodenteil haben sicher eine vielfältige Wirkung und regen zu verschiedenen inneren und äußeren Prozessen bei den Teilnehmenden an. Biographische Theaterarbeit kann hier, so denke ich, vielleicht insbesondere das Verständnis und die Empathie unter den Teilnehmenden fördern, chorisches Theater vielleicht insbesondere den Zusammenhalt in der Gruppe und das Bewusstsein für Massenphänomene stärken und legislatives und Forumtheater insbesondere Utopien, Zukunftsvisionen und das konkret Tun anregen. Generell ist es wichtig, solche Seminare mit einem breit aufgestellten und ausgebildeten Team und mit genügend Raum und Zeit durchzuführen.

**Grenzen?**

Theaterarbeit kann immer an die Grenze kommen, wenn die Teilnehmenden sich nicht darauf einlassen können oder wollen, weil vielleicht Scham und Peinlichkeit oder innere Kritiker im Spiel sind. Im trinationalen Setting spielen womöglich auch Angst und Misstrauen eine Rolle. Ich denke, wenn man als Spielleitung selbst überzeugt und begeistert von der Sache auftritt, kann das eine positive Wirkung haben und ansteckend sein. Vielleicht kann das Theaterspielen auch als eine Form von Irritation kommuniziert werden, die wichtig für einen Bildungsprozess mit Entwicklung ist. Achtsam- und Behutsamkeit, zudem Freiheit in allen Übungen mit dem Vetorecht, sind wichtige Grundprinzipien der Erwachsenenbildung, die man der Gruppe zu Beginn verdeutlichen sollte, und welche die Teilnahmebereitschaft erhöhen können. Theatrales Lernen sollte auch keiner Bewertung unterliegen, um allen Beteiligten eine große innere und äußere Freiheit zu geben.

### **Ausblick**

Passend für dieses Seminar wären weiterhin auch **Rollen- und Planspiele** für einen Perspektivenwechsel, zB. zum Thema Vorurteile und Gerüchte, welche bei einem größeren Rahmen dieser Arbeit eine tiefergehende Analyse bedürften. Bei einem größeren Rahmen für diese Arbeit wäre auch ein **Interview mit den Moderator\*innen** des Dialogseminars spannend gewesen. Die Auseinandersetzung mit der **Kunstform Tanz** wäre ebenfalls eine spannende Erweiterung und auch hierzu ein **Interview mit einem\*r Tanzkünstler\*in**, der/die sich mit **Konflikt** beschäftigt: zB. Edan Gorlicki, Tänzer und Leiter einer heidelberger Tanztheaterinstitution kommt selbst aus Israel und beschäftigt sich seit einiger Zeit mit der Kombination aus Tanz und Konflikt. Bei einem seiner Workshops zum Thema Tanz und Konflikt konnte ich mich mit den Fragen auseinandersetzen, wo genau im Körper Konflikte üblicherweise zu spüren sind. Welchen (verengten) Blick, welche Bewegungen und welche Körpersprache nehme ich (unbewusst) ein, wie bewege ich mich im Konflikt durch die Welt?

Es gäbe hier viele spannende Erweiterungsmöglichkeiten zu erforschen. Ich bleibe am Ball und im Spiel!

## Quellenverzeichnis

### Selbstständige Literatur

- Arnold, M. (2002): Aspekte einer modernen Neurodidaktik. Emotionen und Kognitionen im Lernprozess. München: Verlag Ernst Vogel.
- Boal, A. (1998): Legislative Theatre: Using Performance to Make Politics. Routledge, S. 108-112.
- Boal, A. (1989): Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. 1. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Boal, A. (1995): The Rainbow of Desire: The Boal Method of Theatre and Therapy. Routledge, S. 17-25.
- Boal, A. (2000): Theatre of the Oppressed. Pluto Press.
- Boal, Augusto (2006): Der Regenbogen der Wünsche. Berlin: Schibri-Verlag.
- Boal, A. (2011): Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. 1. Auflage, [Nachdruck]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Boal, A. (2018): Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Aktualisierte und erweiterte Ausgabe. Herausgegeben und aus dem brasilianischen Portugiesisch übersetzt von Till Baumann. 3. Auflage. Berlin: Suhrkamp
- Boal, A. (2020): Theatre of the Oppressed in a Community-Based Participatory Research Approach to Environmental Health Literacy. Springer Nature.
- Brook, P. (1983): Der leere Raum. Berlin, Alexander Verlag.
- Canetti (2014): Masse und Macht. 33. Aufl. Frankfurt Main, Fischer Taschenbuch, S.30.
- Emunah, R. (1994). Acting for real: Drama therapy process, technique, and performance. Brunner/Mazel.
- Glasl, F; Ballreich, R. (2010): Mediation in Bewegung: Ein Lehr- und Übungsbuch mit Filmbeispielen zum streamen. Buch-&-Film-Reihe Professionelles Konfliktmanagement. Concadora Verlag in der Concadora GmbH; 2. Aufl.
- Haug, Thomas (2005): "Das spielt (k)eine Rolle!". Theater der Befreiung nach Augusto Boal als Empowerment-Werkzeug im Kontext von Selbsthilfe. Stuttgart: Ibidem.
- Hoppe, H. (2003): Theater und Pädagogik. Grundlagen, Kriterien, Modelle pädagogischer Theaterarbeit. Münster, LIT.
- Nicholson, H. (2005). Applied Drama: The Gift of Theatre. Palgrave Macmillan, S. 60-68.
- Odierna, S.; Letsch, F. (Hg.) (2006): Theater macht Politik. Forumtheater nach Augusto Boal: ein Werkstattbuch. Neu-Ulm: AG SPAK Bücher.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. Journal of Personality and Social Psychology, 90(5), 751-783
- Prentki, T., & Preston, S. (2009): The Applied Theatre Reader. London, Routledge, S. 136-142
- Wiese, H.-J.; Günther, M.; Ruping, B. (2006): Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit. Band 1 Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik. Uckerland: Schibri Verlag.
- Vopel, K. (2006): Wirksame Workshops. 80 Bausteine für dynamisches Lernen. Salzhausen, Iskopress GmbH, 2.Aufl.

## Unselbstständige Literatur

Bard, A. (2015): Propaganda und Theater in der NS-Zeit. In: Theatre and Propaganda, Cambridge University Press, S. 123-125.

Schewe, M. (2002): "Peripherer Blick und die Kunst des Spielens." In: Hentschel, Uwe (Hrsg.). Theaterpädagogik: Grundlagen, Spielweisen, Perspektiven, Schibri-Verlag, S. 112-118.

Schewe, M. (2012): "Theaterpädagogik und die Arbeit mit Emotionen." In: Wagner, Bettina & Wessels, Nina (Hrsg.). Handbuch Theaterpädagogik: Grundlagen, Praxis, Methoden, Beltz Juventa, S. 83-97.

## Zeitschrift

Lammers, K. (2011): Bildung mit Theater(pädagogik) – auf dem Weg zu einem „Curriculum des Unwägbareren“? In: Räume im Dazwischen. Lernen mit Kunst und Kultur, (Hrsg.) Bischoff / Brand, Merseburger Medienpädagogische Schriften, Band 6., S.15f.

## Internetquellen

Anderson, E., & Shivakumar, G. (2013): Effects of exercise and physical activity on anxiety. *Frontiers in Psychiatry*, 4, S. 27. unter <https://doi.org/10.3389/fpsy.2013.00027>, Abruf 03.08.2024.

Bericht des trinationalen Seminars „Face to Face“ 2022 unter <https://www.fab-friendshipacrossborders.de/de/bisherige-seminare.html>, Video des Seminars 2022 unter <https://vimeo.com/872539225/dee629c0a5>

Bundeszentrale für politische Bildung bpb (2008): Erinnerungskultur, unter <https://www.bpb.de/themen/erinnerung/geschichte-und-erinnerung/39813/erinnerungskultur/>, Abruf 09.08.2024

Caine, R. N.; Caine, G. (1990): Understanding a Brain-Based Approach to Learning and Teaching, unter [https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_199010\\_caine.pdf](https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_199010_caine.pdf), Abruf 10.07.2024

Craft, L. L., & Landers, D. M. (1998). The effect of exercise on clinical depression and depression resulting from mental illness: A meta-analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20(4), S. 339-357, unter <https://doi.org/10.1123/jsep.20.4.339>, Abruf 03.08.2024.

Gerd K.; Marianne S. (2003): Wörterbuch der Theaterpädagogik, Onlinearchiv unter <https://archivdatp.de/worterbuch-legislatives-theater/>, Abruf 10.08.2024

Hawari, Yara (2022): Die arabische Normalisierung und der palästinensische Befreiungskampf, unter <https://senderfreiespalaestina.de/pdfs/Yara-Hawari-die-arabische-normalisierung-und-der-palaestinensische-befreiungskampf.pdf>, Abruf 10.08.2024

Homepage des Vereins Friendship across borders e.V. unter <https://www.fab-friendshipacrossborders.de/de/>, Anruf 09.08.2024

Hruschka, Post, Wartemann (2011): Theater probieren - Politik entdecken. Themen und Materialien. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, unter <https://www.bpb.de/system/files/pdf/4WXKZM.pdf>, Abruf 03.06.2024

Meier, M. (2004): Brain-based learning and teaching/ „gehirngerechtes Lernen“ – mögliche Wege, Lernen und Bildung neu zu denken. In: Tag der Erziehung. Zusammenfassung der Vorträge, unter [https://www.nwg-info.de/sites/nwg-info.de/files/media/pdf/education/Zusammenfassung\\_Madgeburg-Meier.pdf](https://www.nwg-info.de/sites/nwg-info.de/files/media/pdf/education/Zusammenfassung_Madgeburg-Meier.pdf), Abruf 09.08.2024

Plath, M (2024).: Konzept. Vom Gehorsam zur Selbstverantwortung – das Mischpult Prinzip. In: [www.maikeplath.de](http://www.maikeplath.de), <https://www.maikeplath.de/konzept>, Abruf 22.07.2024.

Ribas, C. (2022): Augusto Boal. The Aesthetics of the Oppressed: Political Memory and the Pedagogy of a Poetical Laboratory, In: La escuela, unter <https://laescuela.art/en/campus/library/essays/the-aesthetics-of-the-oppressed-political-memory-and-the-pedagogy-of-a-poetical-laboratory-augusto-boal-by-cristina-ribas>, Abruf 02.07.2024

Zeit Online (2015): <https://www.zeit.de/2015/27/kongo-tribunal-milo-rau-theater>, Abruf 09.08.2024

## **Video**

Plath, Maike: Rede mal ordentlich. Folge 11 Staffel 3: Biografische Theater-Arbeit - Einführung und Trigger-Warning - "Open Mike", unter <https://www.youtube.com/watch?v=XWXdH9bQgLI>, Abruf 22.07.2024.

## **Selbstständigkeitserklärung**

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Heidelberg, 20.08.2024

Felicitas Menges

.