

Achim Schröder,
Helmolt Rademacher,
Angela Merkle
(Hrsg.)

Handbuch Konflikt- und Gewaltpädagogik

Verfahren für Schule und Jugendhilfe

Das Handbuch gibt einen umfassenden Überblick zum aktuellen Stand der Konflikt- und Gewaltpädagogik. Nach einführenden Beiträgen über Erscheinungsformen und Hintergründe jugendlicher Gewalt, stellen renommierte Autorinnen und Autoren „ihr“ pädagogisches Verfahren vor. Neben der wissenschaftlichen Begründung und dem methodischen Vorgehen werden die wichtigsten Evaluationsergebnisse erläutert und kritische Einwände reflektiert. Ein dritter Teil des Handbuchs ist übergreifenden Themen gewidmet, wie Gewaltprävention im europäischen Kontext und in der Entwicklungszusammenarbeit, Konfliktbearbeitung im Rahmen der politischen Bildung sowie Chancen durch Kooperation von Jugendhilfe und Schule.

ISBN 978-3-89974311-1

 **WOCHEN
SCHAU
VERLAG**



Achim Schröder,
Helmolt Rademacher,
Angela Merkle
(Hrsg.)

Politik
und Bildung

Handbuch Konflikt- und Gewaltpädagogik

Verfahren für Schule und Jugendhilfe

 **WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Anmerkungen

- 1 Vgl. den Beitrag von Jörg Kowollik in diesem Band.
- 2 Horst Rumpf war Professor für Erziehungswissenschaften an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt/M. und Mitglied im Forschungsrat der Berghof Stiftung für Konfliktforschung. U.a. hat er sich mit dem Umgang mit Fremdheit – nicht nur im interkulturellen Kontext – beschäftigt.

Jörg Kowollik

Let's play about it – Szenisches Spiel als Lernform

In den Jahren 2004 und 2005 habe ich zusammen mit Frank Fuhrmann von der *Landesbühne Nord* in Wilhelmshaven ein Projekt unter dem Titel „*Let's play about it*“ durchgeführt. In diesem Projekt ging es um eine interaktive Form der Bearbeitung alltäglicher Gewaltsituationen Jugendlicher, bei der wir uns methodisch an dem *Theater der Unterdrückten* von Augusto Boal und dem *Szenischen Spiel als Lernform* nach Ingo Scheller orientierten.¹

Bearbeitung von Gewalt- und Konfliktsituationen mit theatralen Mitteln

Selbst wenn dadurch nicht jeder seine Einstellung gegenüber Gewalt ändert, er wird zumindest die Erfahrung gemacht haben, dass es immer eine ganze Reihe anderer Möglichkeiten gibt. Diejenigen, die meinen, dass bestimmte Tatsachen unveränderlich sind, sehen, dass man durch verändertes Verhalten ganz andere Resultate erzielen kann.

Melanie (Jugendtheater Rollentausch/Oldenburg)

Theaterpädagogische Methoden eignen sich gerade in der Arbeit mit Jugendlichen und besonders in der Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen sehr gut, um schwierige Themen, eigene Haltungen, die Selbst- und Fremdwahrnehmung zu bearbeiten.² Scheller stellt fest, dass sich Jugendliche aus bildungsfernen Milieus „... vor allem an den körperbezogenen Handlungen und Darstellungsritualen von Gruppen wie Cliques oder Fanclubs“ (Scheller 2004, 35) orientieren. „Der Sprachgebrauch der Jugendlichen ist gestisch auf die Gruppe und die momentane Situation bezogen, wobei Gefühle spontan körperlich und sprachlich ausagiert werden“ (ebd.). Hier lassen sich über szenische Verfahren Anknüpfungspunkte finden, die Chancen für die multiperspektivische Bearbeitung von Alltagsthemen bieten. Darüber hinaus zeigt sich die positive Wirkung von theaterpädagogischen Methoden innerhalb eines motivierenden, partizipativen Lernalltags für die jugendlichen Spielerinnen/Spieler. Viele der evaluierten und dokumentierten Modellprojekte beschreiben und belegen dies und heben Schlüsselbegriffe wie „Selbständigkeit“, „Selbstverantwortlichkeit“, „kulturelle und soziale Vielfalt“, „Reflexion von Rollenmustern“, „Identitätsbildung“ sowie „kommunikative Kompetenz“ als Ziele und Wirkungen der ästhetischen Arbeit hervor (Barthel u.a. 2001; Fuchs 2001;

Finke/Haun 2001). Die beteiligten Jugendlichen erlernen über die Einbindung in kulturelle Projekte soziale Kompetenzen (Koch u.a. 2004), die im Schulalltag zu einem besseren Sozialklima und zu einer Sensibilisierung der Wahrnehmung führen können – zwei wichtige Aspekte in der Diskussion um Gewaltursachen und Gewaltprävention (Rutkowski 2006; Klewin/Tillmann 2006).

Die große Bereitschaft zur szenischen Erkundung auch schwieriger Themen, der Spaß der Jugendlichen daran, sich in diese Art von Lernsituationen fernab von schulischen Zwängen und institutionellen Anforderungen einzubringen und ihre eigenen Erfahrungen, Ängste und Wünsche kreativ und handlungsorientiert mit *Szenischem Spiel* und anderen theaterpädagogischen Mitteln in einem vorstrukturierten Rahmen zu bearbeiten und zu formulieren, schafft die Basis für intensive Momente der Zusammenarbeit. D.h. es ist über die szenische Arbeit möglich, die Lebensrealitäten der jugendlichen Teilnehmenden z.T. sehr intensiv kennenzulernen. Viele der Haltungen und Handlungen von Jugendlichen werden erst in gemeinsamen Spielprozessen verständlich. Ebenso gibt es immer wieder Situationen, in denen die Jugendlichen die eigene oft widersprüchliche Haltung gegenüber der Spielleitung spiegeln; die Jugendlichen konfrontieren ihre Haltung mit der der Spielleitung. Hier entstehen Situationen und Anlässe, in denen Jugendliche und Spielleitung sich annähern und ihre Lebenswelten kennenlernen, verstehen und reflektieren können. Ebenso beschäftigen sich die jugendlichen Haupt- und Realschüler – angeregt durch szenische Verfahren – in einer großen Intensität mit einem Thema. Dabei treten oft gerade Jugendliche, die in der Schule viele Schwierigkeiten haben, durch überdurchschnittliches Engagement hervor. Sie fühlen sich anscheinend durch die lustbetonte, asoziale Gedanken und Handlungen nicht von vornherein sanktionierende sowie durch die weniger kognitiv ausgerichtete Praxis angesprochen und motiviert. Zieht man innerhalb des Schulalltags die Lernkultur als einen ausschlaggebenden Faktor bei der Entwicklung von Konflikten in Betracht, so erschließt sich die Bedeutung dieses gelingenden Einbeziehens der Jugendlichen in den Lernalltag. „Zur Lernkultur gehört beispielsweise die Frage, ob die Schülerinnen und Schüler Interesse an den Unterrichtsinhalten haben, ob sie den Sinn erkennen können und der Ansicht sind, dass sie die Inhalte später gebrauchen können“ (Klewin/Tillmann 2006, 203). Theatrale Verfahren sind für die Bearbeitung jugendspezifischer Themen eine große Chance, jungen Menschen vor allem aus bildungsfernen Milieus Foren zu geben, in denen sie sich als Expertinnen und Experten einbringen und zu gesellschaftlichen Fragen Stellung beziehen können. Augusto Boal arbeitete u.a. in Brasilien oft mit Analphabeten und Menschen, die es nicht gewohnt waren, ihre Meinungen in Diskussionen anderen zu vermitteln oder gar Rechte einzufordern. Diese Menschen erwiesen sich in seinen handlungsorientierten szenischen Diskussionen wie dem Forumtheater (Boal 1989) oder dem Legislativen Theater (Weintz 1999, 10 f.; Boal 1999,

163 ff.) mit einer großen Selbstverständlichkeit als Expertinnen und Experten ihrer eigenen Realität und damit vieler gesellschaftsrelevanter Themen.

Für Sieglinde Roth befindet sich die Theaterarbeit in sozialen Feldern „... in Praxis und Theorie an der Schnittstelle zwischen Bildung, Theaterarbeit und Sozialem. Ihr Werkzeug ist das des Theaters; Training, Proben, Aufführungen oder Lecture Demonstrations“ (Roth 2004, 23). Das *Szenische Spiel als Lernform* hat sich in diesem Zusammenhang als eine Methode etabliert, die den Fokus auf eine Analyse von Haltungen und von sozialer Wirklichkeit legt. „Es geht um die Analyse sozialer Prozesse und um das Wiederentdecken, Erleben und Bewusstmachen dessen, was die Spieler bewusst oder unbewusst ausdrücken, zeigen und zu zeigen in der Lage sind. Und es geht um gelebte und ungelebte, lustvolle, aggressive, auch asoziale Träume, Wünsche, Gefühle, Lebensentwürfe und Verhaltensweisen, die sie sich in ihrer sozialen Welt angeeignet haben oder die sie vergessen, unterdrücken oder ausgrenzen mussten“ (Scheller 1998, 26 f.). Gerade die Untersuchung und Bearbeitung von Konflikten und Gewalt im Kontext jugendlicher Lebenswelten war immer auch ein Arbeitsfeld des *Szenischen Spiels* (Scheller/Wickert 1993, Scheller 1998, 180 ff., Scheller 2004, 214 ff.). In meiner Praxis habe ich das *Szenische Spiel* mit anderen Methoden verknüpft und situationsgebunden modifiziert. Im Folgenden werde ich aufzeigen, wie die Spielerinnen und Spieler nicht nur ihre eigene Lebensrealität reproduzieren, sondern auch, wie die Bearbeitung, die Transformation, der Erkenntnisgewinn und das Erlernen von Handlungsalternativen erfolgt.

Methodische Elemente für szenisches Arbeiten mit gefährdeten Jugendlichen

Kulturpädagoginnen und -pädagogen aus Oldenburg haben im Laufe der Zeit in vielen Projekten und Modellvorhaben Methoden für ein lebensproblemzentriertes Theatertraining entwickelt, das die Erfahrungen mit unterschiedlichen theaterpädagogischen Verfahren, mit den pädagogischen Prozessen in der Arbeit mit Jugendlichen und dem *Szenischen Spiel* verknüpft und je nach Ausgangslage unterschiedlich akzentuiert (Jugendkulturarbeit 2007). Ich ergänze dabei in einigen Punkten das *Szenische Spiel* durch eher energie- und konzentrationsfordernde und -fördernde Grundübungen, die den teilnehmenden Jugendlichen als Basis für die Auseinandersetzung mit Theater dienen. Sie merken dadurch, dass dieses erst einmal skeptisch betrachtete Medium Spaß macht und schon in sehr kurzer Zeit zu einem Erfolgserlebnis führen kann. Hier greife ich neben den Verfahren des *Szenischen Spiels* unter anderem³ auf Übungen des *Mosaictheaters* aus Brüssel zurück. *Mosaic* hat seine Methodik bisher nicht veröffentlicht, es ist möglich, die Übungsvorgänge in Workshops oder mit Hilfe von Videoaufnahmen in Selbstver-

suchen zu erlernen. *Mosaic* wird beschrieben als „...ein soziokulturelles Zentrum in einem Vorort von Brüssel, in dem Menschen unterschiedlicher ethnischer und nationaler Herkunft leben. Es herrscht Armut, Arbeitslosigkeit und Hoffnungslosigkeit. Das Zentrum versucht, gefährdeten Kindern und Jugendlichen dieses Stadtteils eine neue Perspektive zu geben. Grundlegende soziale Fähigkeiten sollen ausgebildet werden: Strenge, Vertrauen, Achtung vor dem Anderen, Solidarität im Handeln, Humor“ (Explosiv 2007). Christian Vercruysse hat als Leiter von *Mosaic* szenische Verfahren entwickelt, die den Jugendlichen klare Grenzen geben und ihnen gleichzeitig innerhalb derselben einen großen Entfaltungsspielraum bieten. Hier können Jugendliche ihre Körperlichkeit kennenlernen und in Übungen mit einer starken Außenwirkung einsetzen. Es wird beispielsweise mit Stunts gearbeitet, die ein sehr hohes Maß an Konzentration und gegenseitigem Vertrauen erfordern oder es werden schnelle Bilderfolgen erarbeitet, die Ideen und Vorstellungen der Jugendlichen in eingefrorenen Momenten zeigen.

Ich konfiguriere die Verfahren immer wieder neu nach eigenen Maßstäben, Erfahrungen und Erfordernissen. In Klassenverbänden und freien Gruppen, in denen Jugendliche zusammentreffen, die sehr unruhig sind, sprachliche Defizite haben, unter Konzentrationsmangel leiden oder durch Grenzüberschreitungen auffallen, hat sich eine Mischung aus *Szenischem Spiel* und dem *Mosaictheater* bewährt. Dabei werden erst ganz klare Grenzen gesetzt und der Anspruch an die körperliche Präsenz, die letztlich auch eine geistige ist, spielerisch sehr hoch gesetzt. Die Arbeitsebenen sind:

- reflektierend – erkennend: Es werden soziale Situationen untersucht, die immer auch etwas mit den Beteiligten zu tun haben und in die sie ihre eigenen Erfahrungen einbringen können. Die Situationen und die eigene Rolle werden reflektiert, Alternativen können ausprobiert und schwierige Themen handlungsorientiert bearbeitet werden, die Kommunikation von Teilgruppen innerhalb einer Gruppe wird ermöglicht, Kommunikationsprozesse werden bewusst gemacht sowie gesellschaftliche Prozesse durchleuchtet. Es können aber auch historische Themen oder nicht im Lebensalltag direkt vorkommende Themen bearbeitet werden.
- künstlerisch – ästhetisch: Hier steht die Produktion von Theaterstücken für die Öffentlichkeit, das Kennenlernen und Einstudieren unterschiedlichster Verfahren und Techniken des Schauspiels (um auf der Bühne zu bestehen und an sich als Schauspielerin/Schauspieler zu arbeiten) im Vordergrund. Dazu kommt die permanente Erweiterung des Repertoires durch neue Impulse (Tanz, Musik, Video, Bücher, PC, andere Medien, Bühnenbild, Licht, Kostüme, klassische Dramen), wobei die unterschiedlichen Fähigkeiten der einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Ausgangspunkt für eine Weiterentwicklung und für die gegenseitige Bereicherung sind.

- pädagogisch – emanzipatorisch: Die Beteiligten erhalten die Möglichkeit, sich auszuprobieren, sie lernen, soziale Gruppenprozesse mitzugestalten, sich kritisch und konstruktiv in Diskussions- und Arbeitsprozesse einzubringen, sie lernen, sich gegen Vorurteile zu behaupten, sich eigener Fähigkeiten bewusst zu werden, sich in der Öffentlichkeit zu präsentieren, sie üben sich in Empathie und Toleranz und darin, ein Thema zu bearbeiten. Das bearbeitete Thema wirkt in der Öffentlichkeit nach.

Let's play about it – Das Projekt

Der Zuschauer kann mit Hilfe des Schauspielers Dinge ausprobieren, um den Konflikt zu lösen, welche er dann möglicherweise selber auch im realen Leben anwenden kann, sich aber bisher eventuell noch nicht getraut hat, da er sich der Wirkung nicht bewusst war. Nun wird die Wirkung seiner Idee in einem spielerischen Schutzraum ausprobiert und dieses kann ihm so Erfahrungen im Umgang mit Gewalt bringen.

Matthias (Jugendtheater Rollentausch Oldenburg)

Im Herbst 2004 haben 16 Jugendliche der Theatergruppen *Rollentausch* der Freizeitstätte Kreyenbrück/Bümmerstede in Oldenburg und des *Jugendclubs* (Leitung Frank Fuhrmann der Landesbühne Nord) in Wilhelmshaven Szenen zum Thema „Alltagskonflikte und Konfliktschlichtung“ erarbeitet (Rollentausch 2004). Die Idee war, vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Lebenserfahrungen der Jugendlichen (die Mitglieder von *Rollentausch* kommen aus eher sozial schwachen Familien in einem benachteiligten Stadtgebiet in Oldenburg und die des *Jugendclubs* des Jungen Theaters in Wilhelmshaven eher aus gesicherten ökonomischen Familienverhältnissen) Alltagssituationen, in denen Gewalt eine Rolle spielt, zu thematisieren, szenisch zu reflektieren und gemeinsam Szenarien für ein Forumtheater (Boal 1989, 56 ff.)⁴ zu entwickeln. Spielerinnen und Spieler aus den beiden Theatergruppen tauschten sich an einem Intensivwochenende und einem weiteren Workshoptreffen szenisch aus und entwickelten Szenenfragmente zum Thema. Die Fragmente griffen Alltagsprobleme Jugendlicher auf und stellten diese auf eine krisenhafte Situation konfrontativ zugespitzt dar. Im konkreten Fall ging es um Mobbing: Eine neue Mitschülerin kommt in die Klasse und wird erst einmal ausgeschlossen und später bedroht. Interessant ist die Themenfindung und -auswahl der Jugendlichen vor dem Hintergrund der szenischen Erforschung von Konfliktsituationen im Alltag. Die Jugendlichen haben in ihrer szenischen Analyse mit der Fokussierung auf Mobbing genau das Thema aufgegriffen, das statistisch gesehen im Schulalltag die größte Bedeutung hat (Melzer 2006, 220; Klewin/Tillmann 2006, 193 f.). Die Szenenfragmente wurden bis Mitte 2005 in anderthalbstündigen Workshops anderen Jugendlichen in Schulen und Jugend-

zentren gezeigt und zusammen mit diesen bearbeitet. Es stellte sich heraus, dass gerade die Klassen 5 und 6 sehr gut in die Arbeitsweise einstiegen, offen für die szenische Auseinandersetzung und sehr interessiert an der Thematik waren. Unter dem Gesichtspunkt der Prävention ist diese Zielgruppe als sehr wichtig anzusehen, da sich im Alter zwischen 12 und 15 Jahren Fälle von Mobbing in Schulen häufen und im Alter von 15 Jahren eine „Art Gewaltspitze“ (Klewin/Tillmann 2006, 195) auftritt.

Bei der Konzeption von *Let's play about it* stellten wir die Jugendlichen in den Vordergrund und zwar nicht ausschließlich als Zielgruppe, sondern auch als Expertinnen und Experten ihrer Lebenswelten. So eröffneten wir einen dual-reflexiven Lehr- und Lernprozess. Mit Hilfe der von uns eingesetzten Methoden erkundeten die Jugendlichen ihre z.T. sehr unterschiedlichen Lebenszusammenhänge sowie ihre Vorstellungen und Erfahrungen mit dem Thema Gewalt und trugen sie zu uns zurück. Wir erhielten detaillierte Einblicke in die Lebenswirklichkeit der Jugendlichen aus ihrer Perspektive. Zugleich fungierten wir als Mediatoren zwischen den unterschiedlichen Erfahrungen und Vorstellungen, unterstützten gemeinsame szenische und sprachliche Diskussionen und gaben Hinweise und Kommentare aus der Perspektive der Erwachsenen. Es wurden Alltagssituationen gesucht, die einen möglichst stellvertretenden Charakter aufwiesen, um deren Entstehung und Struktur bearbeiten zu können. Zu unserer Überraschung wählten beide Arbeitsgruppen unabhängig voneinander ähnliche Szenen aus, die sich zunächst auf einer subtilen Ebene mit Gewalt auseinandersetzten, dann aber in eine offene Anwendung von Gewalt mündeten. *Let's play about it* haben wir in zwei Arbeitsphasen durchgeführt. In der ersten Phase haben wir methodisch überwiegend das *Szenische Spiel* Ingo Schellers eingesetzt „Das *Szenische Spiel* kann helfen, die Entstehung, den Verlauf und die Wirkung von Gewaltsituationen aus der Perspektive von Tätern, Opfern und Zuschauern am eigenen Leibe nachzuvollziehen und dadurch zu verstehen“ (Scheller 1998, 181). Die intensive Erforschung und Bearbeitung von Alltagskonflikten Jugendlicher stand im Vordergrund. Wir begannen mit der Arbeit an den eigenen Vorstellungen und erkundeten Haltungen. Die Kopplung dieser Erfahrungen mit Stuntübungen (aus dem Repertoire des *Mosaictheaters*) ergänzte die intensive Auseinandersetzung mit Gewaltsituationen. Dann galt es, konkrete Szenarien zu entwickeln, Rollen zu schreiben und unter Rollenschutz so in die Szenen einzusteigen, dass es möglich wurde, einen gespielten Konflikt vor anderen Jugendlichen zur Diskussion zu stellen. Denn die Szenen wurden anderen Jugendlichen vorgestellt und jeweils auf dem Höhepunkt des Konflikts unterbrochen (Forumtheater). Wir haben die Inhalte mit den jugendlichen Zuschauenden besprochen und zusammen mit ihnen über Lösungsmöglichkeiten nachgedacht, die immer wieder im Spiel ausprobiert wurden. Die Zuschauerinnen und Zuschauer griffen so selbst aktiv handelnd in die exemplarischen Situationen

ein. Es ergab sich eine szenische Diskussion, die Handlungsalternativen nachging, aber gleichzeitig die möglichen individuellen und gesellschaftlichen Hintergründe der in der Szene handelnden Figuren beleuchtete. Das Publikum wurde im Sinne von Augusto Boal intensiv in den Prozess mit einbezogen.

Im Projekt *Let's play about it* war das *Szenische Spiel* als Methode sehr wichtig, auch wenn wir sie in der theaterpädagogischen Arbeit an die Situationen angepasst und mit anderen Verfahren verflochten haben. Eine intensive Beschäftigung mit Geschichte und Grundlagen der Methodik hat ermöglicht, das *Szenische Spiel* als (methodisches) Handwerkszeug in das eigene Repertoire zu übernehmen. „Die Erfahrung hat gezeigt, dass nur eine genaue Handhabung der szenischen Interpretationsverfahren zu den intendierten Lernprozessen führt. Der Spielleiter muss also darauf bestehen, dass die Methoden immer wieder geübt, wiederholt und präzisiert werden. Auch die Schülerinnen und Schüler müssen sie erst erlernen. Der Lehrer sollte dazu beitragen, indem er die Verfahren so weit wie möglich anschaulich erläutert und präzise vorführt“ (Scheller 2004, 256 f.). Im folgenden Abschnitt gebe ich einen kurzen Überblick über die wichtigsten Grundlagen des *Szenischen Spiels*.

Das Szenische Spiel als Lernform

Das Publikum schließlich mit einzubeziehen war für mich sehr interessant, die Ergebnisse allerdings auch überraschend, da die Kinder sehr schnell aus sich raus gekommen sind. Theater ist ein guter Weg über Gewalt zu reden oder die Problematik zu behandeln, da man nicht über sich selbst und seine Erfahrungen reden muss, sondern diese sozusagen anonym in den Figuren wiedergeben kann.

Julia (Jugendclub der Landesbühne Nord Wilhelmshaven)

Das *Szenische Spiel* als Lehr- und Forschungsmethode wurde an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg in mehr als zwanzig Jahren durch Ingo Scheller und seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter entwickelt und in vielen Bereichen angewendet. Es versteht sich als ganzheitliche Lernform, die Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen die Möglichkeit gibt, sich erfahrungsbezogen mit Inhalten und Personen auseinanderzusetzen und dabei eigene und fremde, innere und äußere Haltungen und Verhaltensweisen zu aktivieren, kennenzulernen, in ihren Wirkungen zu begreifen und möglicherweise zu verändern (Scheller 1998). In das Konzept des *Szenischen Spiels* sind u.a. Elemente der Theaterarbeit von Stanislawski, Boal und Brecht sowie therapeutische Verfahren (aus dem pädagogischen Rollenspiel und dem Psychodrama) eingeflossen. Im *Szenischen Spiel* handeln die Spielenden in vorgestellten sozialen Situationen, wobei Texte oder soziale Situationen unter der Anleitung von Spielleitern von den Spielenden szenisch interpretiert werden. Durch die Techniken des *Szenischen Spiels* wird die Distanz zu den handelnden

Figuren abgebaut. Wo sonst durch subjektive Erfahrungen kognitive Interpretationen zustande kommen, wo wir von außen – häufig durch Zuschreibungen – deuten, was zwischen den einzelnen Figuren geschieht, verlangt das *Szenische Spiel*, dass sich die Spielenden auf einzelne Figuren einlassen, sich in diese hinein fühlen und sich mit den anderen Figuren auseinandersetzen (Scheller 1989, 23). Die Spielerinnen und Spieler agieren unter Rollenschutz. Dadurch können Verhaltensweisen ausprobiert, Widerstand geleistet und ungewünschte Zuschreibungen abgewehrt werden. Obwohl das Handeln real ist, agieren die Spielenden in einem symbolischen Raum, in dem das Handeln untersucht werden kann, ohne dass es Konsequenzen für andere hat. Bei dem Versuch, sich das Verhalten der Figuren konkret vorzustellen, werden eigene Erfahrungen, Erlebnisse, Phantasien und Gefühle, die in ähnlichen Situationen gemacht wurden, aktiviert und zum Teil übertragen. Die Vorstellungen können sich aber auch aus mittelbaren Erfahrungen, wie Erlebnissen anderer, die erzählt wurden, aus literarischen Texten, Bildern oder Filmen zusammensetzen. Um sich in eine bestimmte Figur einfühlen zu können, müssen die Spielenden eine konkrete Vorstellung von ihrer Figur, deren Lebensumständen und Geschichte entwickeln, die nur ansatzweise durch die Erzählung bzw. über den Text vorgegeben sind. Dies geschieht mit Hilfe verschiedener *Materialien (Texten, Bildern und/oder Musik)*, *Einfühlungsfragen*, dem Schreiben von *Rollenbiographien* und *Einfühlungsübungen*.

Die unterschiedlichen Verfahren und Übungen zur *Einfühlung* gehen vor allem auf den Schauspieler und Regisseur Konstantin S. Stanislawski (1983) und seinen Schüler Lee Strasberg (1978) zurück, die diese Techniken für den Schauspielunterricht entwickelt haben. Während bei Stanislawski und Strasberg ein Training für gutes Theaterspielen im Vordergrund steht, geht es beim *Szenischen Spiel* um Arbeit an *Haltungen* (Scheller 1989, 25). Es geht also weniger darum, die Rollen und Rollenfiguren glaubwürdig darzustellen, sondern vielmehr um die Untersuchung der Entstehung und Wirkungsweise von Haltungen, die wir in bestimmten Situationen einnehmen. Aus den mit Hilfe von Textvorgaben und Einfühlungstechniken entstandenen Vorstellungen über die Figur wird die Haltung entwickelt, die die Spielerinnen und Spieler in der Szene einnehmen wollen. Im Spiel der Szene wird die Haltung der Figur, die mental als Entwurf existiert, in Handlungen umgesetzt. Dabei setzen die Spielenden bestimmte körperliche und sprachliche Ausdrucksweisen ein, die ihnen auch sonst zur Verfügung stehen. Sie aktivieren unbewusst Handlungs- und Ausdrucksmuster, die sie in vergleichbaren Alltagssituationen einnehmen würden, z.B. fließen eigene Erfahrungen, Gefühle und Phantasien mit ein. Durch die szenische Interpretation erhalten die Spielerinnen und Spieler im Schutz der Rolle die Möglichkeit, die durch die Auseinandersetzung mit den Szenen angeregten und provozierten Vorstellungen auszuagieren und in ihren Ursachen und Wirkungen zu untersuchen.

Der Haltungsbegriff

Scheller definiert Haltungen als Produkte von Erfahrungen (Scheller 1989, 15). Durch die Unterscheidung von *innerer* und *äußerer Haltung* wird die Bestimmung des Wechselspiels von innerer Einstellung und äußerem Verhalten möglich. Der Begriff *Haltung* umfasst bewusste und unbewusste Vorstellungen, Wünsche und Gefühlslagen sowie soziale, kulturelle und politische Orientierungen und Interessen (*innere Haltung*) und die körperlichen und verbalen Ausdrucksformen (*äußere Haltung*), die eine Person in bestimmten Interaktionssituationen zeigt, aber auch längerfristig anderen Personen und sich selbst gegenüber behält (ebd., 26). Sie werden hauptsächlich durch Nachahmung gelernt. Oft werden Haltungen von Menschen nachgeahmt, mit denen man sich identifiziert oder identifizieren muss. Haltungen sind individuell, sie unterscheiden sich durch die verschiedenen Erfahrungen, die die Einzelnen in ihren jeweiligen Lebenszusammenhängen machen. Sie sagen etwas über die Beziehungen verschiedener Personen zueinander aus; sie zeigen, welche Gefühle diese zueinander haben und wie sie sich mit ihrem sozialen Umfeld auseinandersetzen. Haltungen sind nicht immer eindeutig, sondern ganz im Gegenteil oft ambivalent. So können sich Körperhaltung und Sprache widersprüchlich zueinander verhalten. „Unterschiedliche Schichten (etwa Sprache und Körper) dominieren, treten in Widerspruch zueinander, heben sich auf oder rechtfertigen sich gegenseitig“ (Scheller 1982, 234).

Das emotionale Gedächtnis und das Körpergedächtnis

Stanislawski und Strasberg haben Verfahren entwickelt, die die Spielerinnen und Spieler in die Lage versetzen, sich für sie fremde Rollen anzueignen. Um die Figur in einer Situation mit Leben zu füllen und realistisch darstellen zu können, genügt es nicht, sich die Gefühle der Figur gedanklich vorzustellen oder sich an eigene Gefühle in einer ähnlichen Situation zu erinnern. Vielmehr müssen die Spielerinnen und Spieler eigene frühere Empfindungen und Erlebnisse aktivieren. Gefühle und Empfindungen, die in einer Situation erlebt wurden, sind an bestimmte sinnliche Wahrnehmungen (Gerüche, Geräusche u. Ä., die in der erfahrenen Situation herrschten) gekoppelt, die dabei unbewusst gespeichert werden (*emotionales Gedächtnis*, Strasberg 1978, 70 ff.; Stanislawski 1983, 188 ff.). Das *emotionale Gedächtnis* gibt den sinnlich wahrgenommenen Objekten symbolische Bedeutung für die erlebten Gefühle und Empfindungen. Bei der Konfrontation mit solchen können Gefühle und Empfindungen aus dem *emotionalen Gedächtnis* heraus erinnert werden. Erinnerungen können aber nicht nur durch sinnliche Wahrnehmungen, sondern auch durch physische Handlungen wachgerufen werden (*Körpergedächtnis*, Steinweg 1984, 41 f.). Nach Brecht wird Verhalten durch das Nachahmen von Handlungen und Haltungen gelernt: „Es sind theatralische Vorgänge, die den Charakter bilden. Der Mensch kopiert Gesten,

Mimik, Tonfälle. Und das Weinen entsteht durch Trauer, aber es entsteht auch Trauer durch das Weinen“ (zit. n. Scheller 1989, 32). Um bei den Spielerinnen und Spielern das *emotionale Gedächtnis* zu aktivieren, gibt es im *Szenischen Spiel* zahlreiche Einfühlungsverfahren.

Rollenarbeit

Ziel der *Einfühlung* ist es, mit unterschiedlichen Verfahren die Entwicklung von Vorstellungsbildern zu unterstützen und zu intensivieren. Ein Verfahren ist das *Rollenschreiben*, das der Deutung der inneren Haltung der Figur dient. Die Spielenden beantworten dabei eine Vielzahl von Fragen, die sich sowohl auf die biographischen Daten der Figur (soziale Herkunft, Beziehungen, Einstellungen etc.) als auch auf räumliche Bedingungen der szenischen Handlung beziehen. Nachdem so die *innere Haltung* entwickelt wurde, wird die *äußere Haltung* erarbeitet. Die Spielenden sollen sich zunächst überlegen, wie sie sich die äußere Haltung (Kleidung, Körperhaltung, Gestik, Mimik) ihrer Figur vorstellen. Hilfreich ist es, wenn sie hierbei Kleidung anziehen, die zu ihren Vorstellungsbildern von der Figur passen. So verkleidet gehen die Spielenden durch den Raum und probieren verschiedene *Geh-, Steh- und Sitzhaltungen* aus, die ihre Figur einnehmen könnte. In einem weiteren Schritt sollen sie nun eine *Sprechhaltung*, die für die Gesamthaltung von Bedeutung ist, für ihre Figur entwickeln. Diese beeinflusst sowohl die innere als auch die äußere Haltung.

Die Verarbeitung von Spielprozessen

Bei der Verarbeitung von Spielprozessen geht es darum, mit verschiedenen Methoden die von den Spielenden eingenommenen inneren und äußeren Haltungen gezielt auf deren Eindeutigkeit bzw. Widersprüchlichkeit hin zu untersuchen, sie für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer deutlich (sichtbar) zu machen und an ihnen zu arbeiten. Außerdem sollen die Beziehungen, die die Figuren zueinander haben, untersucht und geklärt werden. Um allen Teilnehmenden auch die nach außen hin sichtbaren, von ihnen bzw. den anderen Spielenden eingenommenen Haltungen und die über diese entstehenden sozialen Beziehungen zu vermitteln, müssen die Spielprozesse von außen beobachtet werden. Deshalb ist das *Szenische Spiel* auf *Zuschauerinnen und Zuschauer* angewiesen. Diese haben die Aufgabe, den Spielablauf zu beobachten, zu beschreiben und zu demonstrieren, wie sie bestimmte Haltungen einzelner Figuren wahrgenommen haben und diese zu interpretieren (Fremdwahrnehmung). „Im Feedback der Beobachterinnen und Beobachter stoßen unterschiedliche Haltungen und Wahrnehmungsweisen aufeinander, geraten nicht selten Selbst- und Fremdwahrnehmung in Widerspruch, ohne dass die Spieler gezwungen sind, ihr Verhalten zu rechtfertigen“ (Scheller 1989, 28). Die Haltungen, Handlungen und Beziehungen, aber auch die Gedanken,

Gefühle und Wünsche können bei der szenischen Interpretation aufgezeigt und diskutiert werden. In der szenischen Reflexion von Situationen können Widersprüche zwischen innerer und äußerer Haltung und zwischen kollektiv erwarteter und tatsächlich gezeigter Haltung sowie Beziehungsstrukturen und Konflikte im Wechsel von Spiel und Beobachtung in ihrer Entstehungs- und Wirkungsweise untersucht und zum Teil verändert werden.

Die *szenische Reflexion* stützt sich im Wesentlichen auf die epische Spielweise Brechts, bei der das Spielgeschehen immer wieder unterbrochen wird, Haltungen und Beziehungen mit Spielmitteln dargestellt, kommentiert und diskutiert werden (Steinweg 1984, 40 ff.). In der szenischen Reflexion geht es darum, das Spiel zu verfremden, indem das Spielgeschehen unterbrochen, verändert, wiederholt wird, um den Handlungen und Haltungen das Vertraute, Selbstverständliche zu nehmen und dadurch Staunen und Neugierde auf das, was dahintersteckt, zu erzeugen. Dadurch sollen die bekannten Alltagshandlungen in ihrer Gesellschaftlichkeit und somit in ihrer Veränderlichkeit deutlich und erfahrbar gemacht werden (Scheller 1998, 23 ff.). Es gibt viele Verfahren, mit denen szenisch demonstriert und diskutiert werden kann. Mit diesen unterschiedlichen Reflexionsverfahren können wichtige Aspekte der gespielten Situation festgehalten, wiederholt, präzisiert, gedeutet, variiert, erweitert und verändert werden. Ein mögliches Verfahren ist das direkte Unterbrechen des szenischen Spielgeschehens durch *Stopp-Rufe* von Seiten der Zuschauenden und/oder der Spielleitung. Sobald ein *Stopp-Ruf* ertönt, erstarren die Spieler in ihren Haltungen. Hierbei ist es wichtig, vor der Szene zu klären, was genau untersucht werden soll, um Haltungen, Beziehungen und Zustände gezielt aufzuzeigen und zu untersuchen.

Spilleiterinnen und Spilleiter

Um die Einfühlungs-, Spiel-, Reflexions- und Interpretationsprozesse im szenischen Spiel möglich zu machen, ist es notwendig, dass sie von einer Spilleiterin oder einem Spilleiter organisiert werden, die/der das gesamte Geschehen im Blick hat, die Spielerinnen und Spieler anleitet und ihnen bei Fragen und auftretenden Schwierigkeiten zur Verfügung steht. Scheller weist immer wieder auf die große Verantwortung und die Anforderungen an die Spielleitung hin. „Sich in der Spilleiterrolle direkt auf die Teilnehmer einzulassen, spontan Rollen zu übernehmen und andere in ihren Rollen in persönliche Gespräche zu verwickeln, um im nächsten Augenblick wieder die Position des distanzierten Pädagogen zu übernehmen, der den Überblick hat und durch klare Arbeitsanweisungen die Richtung der szenischen Aktionen bestimmt, das setzt Erfahrung, Selbstreflexion, Lust am Spiel und Sensibilität für eigene und die Empfindungen anderer voraus“ (Scheller 1998, 218 f.; Scheller 2004, 256 f.).

Ausblick

Ästhetische, das Subjekt in den Vordergrund stellende Arbeitsweisen sind nicht das Allheilmittel bei gesellschaftlichen Problemlagen. Die Einbindung der Pädagogik in Formen des Theaters kann punktuell positive Wirkungen entfalten, aber es gibt keine Garantien. Dazu sind die Arbeitsweisen zu komplex und von sehr vielen Faktoren abhängig. „Was nicht funktioniert, ist lineares Denken in Kategorien Ursache – Wirkung. Kulturpädagogik hat also – gerade bei unserer Themenstellung – die Gratwanderung zu bewältigen zwischen der eigenen Position in Fragen von Demokratie und Toleranz, über die natürlich Kulturpädagoginnen/-pädagogen verfügen sollen, und dem immer auch offenen Spiel mit ästhetischen Formen“ (Fuchs 2001, 21). Es können Settings geschaffen werden, die eine möglichst große positive Wirkung auf die Beteiligten entfalten. Unterschiedliche Vorgehensweisen und Schwerpunkte entfalten dabei unterschiedliche Wirkungen. Das *Szenische Spiel* eignet sich sehr gut auch für zeitlich begrenzte themenzentrierte Workshops zur Erkundung von sozialen Situationen und Haltungen. Trotzdem denke ich, dass weniger zielgerichtete und zeitlich begrenzte theaterpädagogische Projekte wünschenswert sind, die im ungünstigsten Fall immer wieder als „... punktuelle Maßnahme“ (Reiss 2001, 11) auf aktuelle in den Medien hochgespielte Berichte aus dem Bereich Jugendgewalt reagieren. Im besten Fall sind theaterpädagogische und szenische Verfahren Teil einer langfristigen Gruppenarbeit und gehören „... zu einem positiven sozialen Feld – zur Wirklichkeit“ (ebd.). Theaterarbeit im sozialen Kontext muss nicht immer Alltagsprobleme thematisieren. Sie hat aber die Möglichkeit dazu und regt darüber hinaus zur persönlichen Entwicklung an – mit vielfältigen Verfahren und Übungen, durch Initiierung von Gruppenprozessen und über eine szenische Auseinandersetzung mit sich und der Welt.

Anmerkungen

- 1 Dieser Artikel beruht auf einem Vortrag, den ich während der Fachtagung „Konflikt Gewalt Pädagogik“ im März 2006 in der Bildungsstätte Alte Schule Anspach e.V. gehalten habe. Der Schwerpunkt des Vortrages lag in der Vorstellung der Methoden des *Szenischen Spiels als Lernform* in der Praxis mit Jugendlichen. In den Text sind einige Passagen mit persönlichen Bewertungen von Jugendlichen aus Theatergruppen eingebaut.
- 2 Wolfgang Schneider setzt sich als Herausgeber des Buches „Theater und Jugendschutz“ kritisch mit dieser Thematik auseinander. Inzwischen haben die Verfahren der Theaterpädagogik in der pädagogischen Arbeit einen großen Bedeutungszuwachs erhalten. In „Theater ist Wirklichkeit“ (Göhmman 2001) wird z.B. mit theoretischen Ausführungen und durch

die Dokumentation ausgewählter Projekte ausführlich der Möglichkeit eines Einsatzes von theatralen Mitteln bei der Erziehung zu mehr Toleranz und in der Vorbeugung von Gewalt nachgegangen. Zur Diskussion von Pädagogik und Theaterarbeit siehe u.a. auch: Ritter 2004 und Roth/Wrentschur 2004. Dabei ist die Auseinandersetzung über die Chancen und Grenzen ästhetischer Bildung ein langwieriger und nicht abgeschlossener Prozess, ohne absehbares Ende (z.B. Symposium „Körper im Spiel – Wissenschaftliche Beschreibungen von Praxen kulturell-ästhetischer Bildung“ 2007, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg).

- 3 Neben dem *Szenischen Spiel*, dem *Mosaiktheater* und dem *Theater der Unterdrückten* beziehe ich mich auf Formen des Improvisationstheaters nach Keith Johnstone. Hier geht es mir hauptsächlich um das Wecken von Spielfreude, um die Fähigkeit, Geschichten miteinander zu entwickeln, die Reflexion von Abläufen und Spielprozessen auf der Bühne und um Statusübungen (Johnstone ³1997 und Johnstone 1998). Ebenso fließen in die Arbeit Ansätze des experimentellen Clowntheaters (Fried/Keller 1991) und Tanz- und Musikelemente ein.
- 4 Die Methoden Boals wurden inzwischen in zahlreichen sozialen Projekten auch in Europa erprobt und in vielen Publikationen ausgewertet und dargestellt. Siehe hierzu unter anderem: Odiera/Letsch 2006 und Mazzini/Wrentschur 2004.

Literatur

- Barthel, Maja/Conrady, Sabine/Kowollik, Jörg 2001: Das Modellprojekt Kurlandtheater, Jugendtheater im Kulturzentrum Rennplatz/Jugendamt der Stadt Oldenburg, Die Evaluation. Oldenburg 2002 (unveröffentlichter Abschlussbericht zu beziehen über Arbeitsstelle Szenisches Spiel an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg)
- Boal, Augusto 1989: Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Frankfurt/M.
- Boal, Augusto 1999: Der Regenbogen der Wünsche – Methoden aus Theater und Therapie. Seelze (Velber)
- Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hrsg.) 2001: Kultur Jugend Bildung, Kulturpädagogische Schlüsseltexte. Remscheid
- Explosiv 2007: <http://www.explosive-info.de/archiv/94/94.html> (Zugriff: 05.01.2007)
- Finke, Raimund/Haun, Hein 2001: Lebenskunst Theaterspielen, Psychosoziale Wirkungen aktiven Theaterspielens bei Jugendlichen. In: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hrsg.): Kulturelle Bildung und Lebenskunst. Remscheid, S. 97-107
- Fried, Annette M./Keller, Joachim Ph. 1991: Identität und Humor – Eine Studie über den Clown. Frankfurt/M.
- Fuchs, Max 2001: Wozu Kunst? Zur sozialen und individuellen Funktion und Wirkung von Kunst. Arbeitsmaterialien zum Modellprojekt „Schlüsselkompetenzen erkennen und bewerten“, www.bkj.de (schlüsselkompetenzen). Remscheid
- Fuchs, Max 2001: Lassen sich Demokratie und Toleranz erlernen? Chancen kultureller Kinder- und Jugendarbeit. In: Göhmman, Lars (Hrsg.) 2001: Theater wi(e)der Wirklichkeit, Projektdokumentation „Theater gegen rechte Gewalt“. Lingen, S. 18-27
- Fuchs, Max 2002: PISA und PISA-E: Folgen für die kulturelle Jugendbildung. In: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hrsg.): Kultur leben lernen. Remscheid, S. 119-128

- Fuchs, Max 2002: Bildungswirkungen in der Jugendkulturarbeit, Überlegungen zu ihrer Erfassung. www.bkj.de (schlüsselkompetenzen). Remscheid
- Göhmann, Lars (Hrsg.) 2001: Theater wi(e)der Wirklichkeit, Projektdokumentation „Theater gegen rechte Gewalt“. Lingen
- Johnstone, Keith ³1997: Improvisation und Theater. Berlin
- Johnstone, Keith 1998: Theaterspiele: Spontaneität, Improvisation und Theatersport. Berlin
- Jugendkulturarbeit 2007: www.jugendkulturarbeit.com
- Klewin, Gabriele/Tillmann, Klaus-Jürgen 2006: Gewaltformen in der Schule – ein vielschichtiges Problem – Fachwissenschaftliche Analyse. In: Heitmeyer, Wilhelm/Schröttle, Monika (Hrsg.) 2006: Gewalt – Beschreibungen, Analysen, Prävention. Bonn, S. 191-208
- Koch, Gerd/Roth, Sieglinde/Vaßen, Florian/Wrentschur, Michael 2004: Theaterarbeit in sozialen Feldern – Theatre Work in Social Fields. Frankfurt/M.
- Mazzini, Roberto/Wrentschur, Michael 2004: Theatre of the Oppressed in Social Fields – Theater der Unterdrückten in sozialen Feldern. In: Koch, Gerd/Roth, Sieglinde/Vaßen, Florian/Wrentschur, Michael 2004: Theaterarbeit in sozialen Feldern – Theatre Work in Social Fields. Frankfurt/M., S. 174-186
- Melzer, Wolfgang 2006: Positives Sozialverhalten von Schülerinnen und Schülern ist ein Bildungswert – Prävention und Intervention. In: Heitmeyer, Wilhelm/Schröttle, Monika (Hrsg.) 2006: Gewalt – Beschreibungen, Analysen, Prävention. Bonn, S. 217-236
- Odierna, Simone/Letsch, Fritz (Hrsg.) 2006: Theater macht Politik – Forumtheater nach Augusto Boal – Ein Werkstattbuch. Neu-Ulm
- Reiss, Joachim 2001: Theater ist Wirklichkeit – Auch in den Schulen, doch leider nicht in allen. In: Göhmann, Lars (Hrsg.) 2001: Theater wi(e)der Wirklichkeit, Projektdokumentation „Theater gegen rechte Gewalt“. Lingen, S. 9-11
- Ritter, Hans Martin 2004: Theaterpädagogik und Schauspieltheorie – Theatre Pedagogics an Acting Theory. In: Koch, Gerd/Roth, Sieglinde/Vaßen, Florian/Wrentschur, Michael 2004: Theaterarbeit in sozialen Feldern – Theatre Work in Social Fields. Frankfurt/M., S. 56-61
- Rollentausch 2004: www.rollentausch-oldenburg.de
- Roth, Sieglinde 2004: Theaterarbeit in sozialen Feldern – Theatre Work in Social Fields. In: Koch, Gerd/Roth, Sieglinde/Vaßen, Florian/Wrentschur, Michael 2004: Theaterarbeit in sozialen Feldern – Theatre Work in Social Fields. Frankfurt/M., S. 21-26
- Roth, Sieglinde/Wrentschur, Michael 2004: Theater-Pädagogische Haltungen: ein versöhnlicher Widerspruch? – Theatre-Pedagogical Attitudes: a Conciliable Contradiction? In: Koch, Gerd/Roth, Sieglinde/Vaßen, Florian/Wrentschur, Michael 2004: Theaterarbeit in sozialen Feldern – Theatre Work in Social Fields. Frankfurt/M., S. 112-118
- Rutkowski, Peter 2006: Wissenschaftler erforschen Motive von Amokläufern, Frankfurter Rundschau vom 19.12.2006, S. 20
- Scheller, Ingo 1982: Arbeit an Haltungen, oder: Über Versuche, den Kopf wieder auf die Füße zu stellen – Überlegungen zur Funktion des szenischen Spiels. In: Scholz, R./Schubert, P. (Hrsg.): Körpererfahrung. Die Wiederentdeckung des Körpers: Theater, Therapie und Unterricht. Reinbek, S. 230-253
- Scheller, Ingo/Schumacher, Rolf 1984: Das Szenische Spiel als Lernform in der Hauptschule. Oldenburg

- Scheller, Ingo 1987: Erfahrungsbezogener Unterricht. Frankfurt/M.
- Scheller, Ingo 1989: Wir machen unsere Inszenierungen selber (I). Szenische Interpretation von Dramentexten. Oldenburg
- Scheller, Ingo 1998: Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. Berlin
- Scheller, Ingo/Wickert, Hans Martin 1993: Jugend und Gewalt – Szenische Interpretation von Dramentexten. Oldenburg
- Scheller, Ingo 2004: Szenische Interpretation – Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II. Seelze (Velber)
- Schneider, Wolfgang (Hrsg.) 1993: Theater und Jugendschutz – Aids, Sucht, Gewalt als Themen auf der Bühne. Weinheim
- Stanislawski, Konstantin S. 1983: Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst, Bd. 1-2. Berlin
- Steinweg, Reiner 1984: Wahrnehmen, Verfremden, Verändern. In: Koch, Gerd (Hrsg.) 1984: Assoziales Theater. Köln
- Strasberg, Lee 1978: Schauspieler-Seminar. Bochum
- Symposium „Körper im Spiel – Wissenschaftliche Praxen kulturell-ästhetischer Bildung, 26./27.1.2007, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, www.uni-oldenburg.de/kunst/koerperimspiel/ (Zugriff: 01.02.2007)
- Weintz, Jürgen 1999: Vorwort. In: Boal, Augusto 1965: Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Frankfurt/M., S. 7-14