



Bühne frei für Respekt – Praxiserfahrungen eines Modellprojektes

Herausgeberinnen: Ricarda Milke, Christine Böckmann, Kathrin Lau

Wir danken dem Bildungsteam von Miteinander -
Netzwerk für Demokratie und Weltoffenheit e.V.
für die vielen Anregungen und Unterstützung der Arbeit.

Diese Broschüre wurde gefördert durch das
Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
im Rahmen des Bundesprogramms »Vielfalt tut gut. Jugend für Vielfalt. Toleranz und Demokratie.«
und dem Sozialministerium des Landes Sachsen Anhalt.

Bühne frei für Respekt – Praxiserfahrungen eines Modellprojektes

Herausgeberinnen: Ricarda Milke, Christine Böckmann, Kathrin Lau

...Mit Theater kann man (fast) alles...



Miteinander – Netzwerk für Demokratie und Weltoffenheit in Sachsen Anhalt e.V.

Inhalt:

- 4 **Vorwort**
- 6 **Bühne frei für Respekt - Ein Modellprojekt zur Arbeit mit rechtsextrem gefährdeten Jugendlichen**
- 8 **Teil 1: Theorie oder Praxis? Ohne Praxis keine Theorie!**
 - Vor welchem Hintergrund findet die Projektarbeit in Sachsen Anhalt statt?
 - Was verstehen wir unter Rechtsextremismus?
 - Die Frage der Zielgruppen
 - Was macht unseren Ansatz in der Bildungsarbeit aus? Grundsätze, Fragen, Thesen
 - „Hinterher ist man hoffentlich klüger“: Fallstricke und unreflektierte Annahmen in der Projektarbeit
 - 10 Thesen zur Bildungsarbeit mit rechtsextrem gefährdeten Jugendlichen
- 24 **Teil 2: Erfahrungen aus der Praxis**
- 26 **„Mit Theater kann man (fast) alles!“ Theater als Projektionsfläche unserer Realität**
- 36 **Herausforderungen in der Arbeit aus Sicht der Partner/innen im Projekt**
 - Theaterprojekt wird zum Drahtseilakt: Von Frustration und Gleichgültigkeit zu einer Erfahrung gebraucht zu werden und nützlich zu sein (Katrin Wolf, Anke Zimpel)
 - Von der „Baustelle“ zur „Verwandlung“ (Judith Kiederley)
- 41 **Spielerisch die Welt verändern – Der Versuch ein erfolgreiches Konzept aus der außerschulischen Bildungsarbeit in Schule zu adaptieren**
 - Spielerisch die Welt verändern: Erfahrungsbericht aus der Sicht des Kulturpartners (Kathrin Lau, Olaf Brand)
 - Rückblick auf Klassenprojektstage 8.Klasse (Simone Dinter)
 - Schlussfolgerungen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit Schulen

- 49 Schlussbetrachtungen: Worauf kommt es an?**
- 52 Exemplarische Wirkungsanalysen - Fallstudie II**
(Kerstin Sischka, INA, FU Berlin)
• Zur Zielerreichung des Modellprojektes und seinen verschiedenen Wirkungsfeldern
- 58 Projekte in Jugendhaftanstalten**
• Frei sein!: TheaterDialog Projekt mit Freigängern und Studierenden
• Frei sein durch Theater: Eine etwas andere Erfahrung. (Olinga Gerhold)
• Frei sein – ein Theaterprojekt im Offenen Vollzug mit Studierenden
(Teilnehmer aus der JA)
• Lotte, Anton, Lola und Lili: Forumtheater im Strafvollzug
(Katrin Wolf / Till Baumann)
• Frei sein ist die Zeit... (Ramon)
- 72 Die Weitergabe der Praxiserfahrungen – oder wie multipliziere ich die guten Ansätze?**
- 74 Teil 3: Ausgewählte Übungen und Literaturempfehlungen**
Gegen allgemeingültige Anleitungen und immer funktionierende Methoden
• StereoTypen in einer Straßenbahn
• Vier Bärte
• Aufgereiht
• Vielfalt-Bingo
- 85 Literaturempfehlungen**
- 89 Empfehlenswerte Internetseiten**

Vorwort:

Schon seit der Gründung von Miteinander e.V. 1999 bildete die Jugendbildungsarbeit ein wichtiges Handlungsfeld der Arbeit unseres Vereins. Über die Jahre wandelte sich die Projektarbeit. Mehrjährige Modellprojekte – wie zum Beispiel das Projekt „Bühne frei für Respekt“, auf das sich diese Broschüre vorrangig bezieht - erprobten neue Konzepte, Ansätze und Methoden in der Arbeit. Was funktioniert gut und warum, was funktioniert nicht? Themen wie Identität, Lebenswelten, Werte, Zukunftsvisionen und Weltoffenheit mit Kindern und Jugendlichen auf Augenhöhe zu diskutieren, spielen dabei eine zentrale Rolle. Heute sind wir davon überzeugt, dass eine langfristige, verlässliche Zusammenarbeit mit verschiedenen Akteur/innen in (Bildungs)Einrichtungen erfolgversprechender ist als kurzzeitpädagogische Projekte.

Immer wieder wurden wir im Modellprojekt „Bühne frei für Respekt“ in der Bildungsarbeit mit rechtsextrem gefährdeten Jugendlichen gefragt, wie viele dieser Jugendlichen wir denn schon bekehrt hätten, welche Methoden ganz sicher – quasi wie eine Backanleitung – funktionieren, welches Handbuch das richtige im Umgang mit „solchen“ Heranwachsenden sei. Dies veranlasste uns, Ergebnisse und Erkenntnisse der nunmehr zehnjährigen Bildungsarbeit für Weltoffenheit, Demokratie und Menschenwürde, gegen Rassismus, gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und Rechtsextremismus in dieser Broschüre exemplarisch zusammenzufassen.

Eines vorab: Es gibt kein Patentrezept und kann es auch nicht geben. Wohl aber macht es Sinn, einzelne Projekte, ihre Entwicklung und die Rahmenbedingungen, unter denen sie erfolgreich oder auch nicht erfolgreich waren, aufzuzeigen und näher zu betrachten, um aus diesen zu ler-

nen und für die eigene Praxis weiter zu entwickeln. Denn die beste Prävention gegen Rechtsextremismus und Rassismus ist eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit dem Themenfeld und die Förderung von demokratischer Beteiligung – nicht nur bei Jugendlichen.

Erfahrungen, die in diese Broschüre eingeflossen sind, sammelten wir in unserer langjährigen Arbeit mit sehr unterschiedlichen Zielgruppen z.B. an Förderschulen, Sekundarschulen, mit schulabsenten Jugendlichen ebenso wie mit Inhaftierten, Studierenden und Multiplikator/innen. Diese Broschüre richtet sich an alle, die auf der Suche nach kreativen, handlungsorientierten Methoden und Ansätzen in der (Bildungs)Arbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen sind: Sozialpädagog/innen, Lehrer/innen, Kulturpädagog/innen, Studierende sowie weitere Interessierte.

Ein dreijähriges Modellprojekt – das könnte heißen: drei Jahre Zeit zur Umsetzung neuer, spannender Ideen und innovativer Ansätze in der Auseinandersetzung mit sozialen Realitäten, das Aufzeigen neuer Wege, wie mit Problemen wie Rechtsextremismus, Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus zielführend umgegangen werden kann – oder welche Umstände und Rahmenbedingungen genau dies verhindern. Profitieren von dieser modellhaften Arbeit und den Erfahrungen könnten nicht nur die Teilnehmenden selbst, sondern auch Regeleinrichtungen und lokale Akteur/innen, die Erkenntnisse und Ergebnisse sowie bewährte innovative Ansätze in ihre Arbeit integrieren bzw. sie an die jeweiligen Bedingungen vor Ort adaptieren. Gemeinsames Ziel wäre eine nachhaltige Verbesserung der Qualität und Handlungssicherheit in der Arbeit sowie gemeinsame Anstrengungen für eine gelebte und streitbare demokratische Kultur. Doch diese Ziele können wir nicht

allein erreichen. Dazu brauchen wir Sie! Wir hoffen sehr, mit dieser Broschüre Anregungen zu geben sowie Fragen und neue Ideen auszulösen, die Ihre praktische Arbeit unterstützen.

Denn was für ein Glück, innovative Projektideen umsetzen zu dürfen, ihr Wachstum und ihren Erfolg zu erleben, die Chance zu haben, aus dem Misserfolg zu lernen, neue Impulse zu setzen und Räume für Veränderung zu schaffen. Dank der zahlreichen Unterstützer/innen, der intensiven wissenschaftlichen Begleitung, des fachlichen Austauschs und nicht zuletzt der geldgebenden Stellen wurde dieses Modellprojekt zum Erfolg.

Bühne frei für Respekt - Ein Modellprojekt zur Arbeit mit rechtsextrem gefährdeten Jugendlichen

Das Modellprojekt „Bühne frei für Respekt“ in Trägerschaft von Miteinander – Netzwerk für Demokratie und Weltoffenheit in Sachsen-Anhalt e.V. startete am 01. August 2007 im Rahmen der Säule 2 des Bundesprogrammes „VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“ seine Arbeit im Themencluster „Arbeit mit rechtsextremistisch gefährdeten Jugendlichen“ mit einer Laufzeit von letztlich 41 Monaten. In dem Projekt wurden Methoden und Ansätze für die Arbeit mit rechtsextrem gefährdeten Jugendlichen entwickelt und in unterschiedlichen Formaten erprobt. Zielgruppen waren sowohl rechtsextrem gefährdete Jugendliche als auch Pädagog/innen und Multiplikator/innen, die mit diesen Jugendlichen arbeiten.

Entstehungshintergrund des Projektes war die Erfahrung, dass es bei der praktischen und konkreten Arbeit mit rechtsextrem gefährdeten Jugendlichen viele Fragezeichen und Unsicherheiten im Umgang mit der Zielgruppe gab und bis heute gibt.

Das Projekt verknüpfte Bildungsarbeit für rechtsextrem gefährdeten Jugendlichen mit kreativen Methoden zur Förderung von Demokratie und Menschenwürde und entwickelte Ansätze und Methoden weiter. Doch welche Methoden und Ansätze eignen sich in der täglichen Praxis wirklich? Was hat sich bewährt und warum? Wo sind die Grenzen der Arbeit? Das Projekt startete mit der Grundfrage: Können Methoden und Trainings, die für eine Arbeit mit Menschen entwickelt wurden, für die Grundwerte, Menschenwürde und Demokratie nicht zur Disposition stehen, auch auf die Arbeit mit Jugendlichen angewendet werden, für

die diese Werte nicht selbstverständlich sind? Wie können diese so verändert oder ergänzt werden, dass sie auch für diese Zielgruppe zielführend anwendbar sind? Oder lassen sich für diese Zielgruppe spezifische Methoden und Übungen entwickeln?

Durch langfristige Kooperationen mit verschiedenen Trägern der Kinder- und Jugendarbeit, (Jugend)Haftanstalten, Jugend(hilfe)einrichtungen und Schulen (Förderschulen, Sekundarschulen) mit Schwerpunkt im ländlichen Raum gelang es, mehrere Monate mit festen Gruppen von Teilnehmenden zu arbeiten. Dort wo vorhandene Strukturen vor Ort in die Projektarbeit eingebunden werden konnten, wurde eine Verankerung im Sozialraum erreicht und Konzepte der praxisbezogenen Bildungsarbeit kontinuierlich erprobt.

„Bühne frei für Respekt“ verband politische Bildungsarbeit mit lebensweltlich attraktiven Präventionsangeboten. Ein Schwerpunkt der vornehmlich erfahrungs- und prozessorientierten Angebote bestand in der Schaffung von sog. Selbstwirksamkeitserfahrungen, in der praktischen Erlebbarkeit demokratischer Prozesse, Stärkung von Empathiefähigkeit und Reflexionsprozessen. Prozesse in der Gruppe wurden als wichtiges Lernfeld für demokratische Umgangsformen und Entscheidungsprozesse genutzt. Den Jugendlichen im Projekt sollte die Möglichkeit gegeben werden, Erfahrungen von Demokratie und Mitbestimmung zu sammeln. Es ging darum, eine aktive Mitgestaltung zu fördern, also um Erfahrungen von Demokratie als Gestaltungsprozess. Dazu wurden außerhalb und innerhalb des Unterrichts gemeinsam mit den Jugendlichen verschiedene Module erarbeitet. Fachtage zur Auswertung und Fortbildung der Pädagog/innen, die mit der Zielgruppe arbeiten, ergänzten

das Angebot. Besonders aus den Fortbildungen resultierte ein Bedarf nach begleitender Unterstützung der Pädagog/innen bei der Umsetzung eigener Projekt(ideen), damit die von ihnen durchgeführte und geplante praktische Arbeit auch wirklich gewinnbringend und auf eine breitere Basis gestellt werden konnte. Dies zu gewährleisten ist natürlich ein entscheidender Faktor zur Nachhaltigkeit und diente der Implementierung der Methoden an vielfältigen und unterschiedlichen Einrichtungen, die dann selbständig weiterarbeiten konnten.

Dazu nutzte das Modellprojekt eine große methodische Palette mit zeitgemäßen, lebensweltlich orientierten und ganzheitlichen Kontexten. Das Projekt „Bühne frei für Respekt“ verknüpfte in methodischer Vielfalt eine große Bandbreite theater-, kultur- und kunstpädagogischer Methoden – wie (Puppen)Theater, Filmen, kreatives Gestalten, Musik/Stomp – mit Methoden aus der politischen Bildungsarbeit, Demokratieerziehung, Friedenspädagogik, Menschenrechtserziehung und der Civic Education. Dabei kamen Elemente aus dem „Theater der Unterdrückten“ nach Augusto Boal, dem Improvisationstheater nach Keith Johnstone, aus Zivilcourage trainings oder auch medienpädagogische Methoden (Film, Photographie) und kreativ gestalterischen Möglichkeiten (Theater), der Civic Education aus den USA sowie aus der britischen Gefängnistheaterpraxis (insbesondere des TIPP-Centre – Theatre in Prisons and Probation Research and Development Centre aus Manchester) zum Einsatz.

Die Arbeit mit theater- und kulturpädagogischen Methoden bot einen ganzheitlichen Ansatz: Sie kombinierte die theoretische Auseinandersetzung mit der praktischen Betätigung und schaffte so positive Anreize, übte soziale

Fähigkeiten und kreative Kompetenzen. In geschützten Lernräumen konnten die Jugendlichen bei der Erarbeitung eines gemeinsamen Zieles Verantwortung übernehmen, einen fairen Umgang miteinander einüben, Handlungsalternativen für scheinbar festgefahrene Problemsituationen ausprobieren sowie lernen, mit Herausforderungen wie Erfolgsdruck oder auch Scheitern umzugehen. Durch die praktische Betätigung entstanden zudem „Produkte“, die öffentlichkeitswirksam präsentiert werden konnten. Dies schaffte Gelegenheiten für Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und Erfolg, aber auch Möglichkeiten zu Vernetzung und Kontakten über das eigene Umfeld hinaus.

Die Methoden und Konzepte wurden je nach Problemlage und Anforderungen vor Ort kombiniert und auf die entsprechenden Zielgruppen zugeschnitten. Die Orientierung auf Arbeitsprozess und Teilnehmende bei allen Veranstaltungen bot zudem die Möglichkeit, bei aktuellen Vorkommnissen oder Entwicklungen direkt zu reagieren. Sie war daher notwendige Arbeitsgrundlage, um sowohl den pädagogischen Anforderungen als auch der politischen Auseinandersetzung gerecht zu werden.

Einzelne Teilprojekte wurden von der Internationalen Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie gGmbH (INA) an der Freien Universität Berlin intensiv wissenschaftlich begleitet.

Teil 1:
Theorie oder Praxis?
Ohne Praxis keine Theorie!





Angebote bekommen insbesondere im ländlichen Raum größeren Zuspruch. Gegenkräfte befinden sich dadurch z.T. außerhalb des gesellschaftlichen Mainstreams. In der Bevölkerung sind demokratieskeptische bis antidemokratische Einstellungen sowie ein hohes Desinteresse an politischen Fragen einhergehend mit einem Vertrauensverlust in die traditionellen Formen von Politik vorhanden. Zusammen mit hohen Zustimmungsraten zu (einzelnen) rechtsextremen Einstellungsmustern führt dies zu einer weit verbreiteten Gleichgültigkeit oder gar Akzeptanz rechtsextremer Erscheinungsformen und Aktivitäten. Rechtsextremismus kommt somit auch aus der sogenannten Mitte der Gesellschaft.²

Vor welchem Hintergrund findet die Projektarbeit in Sachsen-Anhalt statt?

„Demokratie ist kein gesicherter Zustand, sondern ein ständiger gesellschaftlicher Lern- und Aushandlungsprozess. Deshalb müssen wir uns immer wieder neu für ihre Verwirklichung und Weiterentwicklung im konkreten Zusammenleben der Menschen einsetzen. Eine lebendige Demokratie ist eine wichtige Voraussetzung für die Bekämpfung von Rechtsextremismus und Rassismus und die Bewahrung der Menschenrechte. Die Wirklichkeit im Land ist leider häufig eine andere.“¹

Rechtsextremismus stellt nach wie vor eine zentrale gesellschaftliche Herausforderung dar. In Sachsen-Anhalt hat sich v.a. der jugendkulturell verfasste Rechtsextremismus mit einem breiten Angebot von rechten Erlebniswelten fest etabliert und ist durchaus an unpolitische jugendkulturelle Spektren anschlussfähig. In manchen Regionen ist der jugendkulturelle Rechtsextremismus zu einer Mainstreamkultur geworden, rechtsextreme Lebenswelten und

Autoritäre Prägungen wirken stark nach und sind häufig anzutreffen. Sozialdarwinistische Positionen gegenüber (Sozial)schwachen und als nicht-dazugehörig definierten Personengruppen gehen einher mit einem gleichzeitigen hohen Anpassungsdruck hinsichtlich eines homogenen und als „normal“ empfundenen Sozialverhaltens.

Demokratie wird oft nicht als Gestaltungsmöglichkeit für das eigene Leben wahrgenommen. Vor allem bei den Jüngeren hat sich im Laufe der Zeit die Demokratiebindung gelockert.³ 45% der Befragten des Sachsen-Anhalt-Monitor 2009 finden, politische Auseinandersetzungen schaden dem Gemeinwohl.⁴ Damit stellen sie zwar nicht die Demokratie an sich, wohl aber ihre Funktion als Streitkultur in Frage.

Was verstehen wir unter Rechtsextremismus?

Die Konzeption einer allgemeinen Extremismustheorie lehnen wir ab, da sie Erscheinungsformen von Jugendgewalt, Neonaziaktionen oder Rassismus in der Bevölkerung,

aber auch Aktivitäten des zivilen Ungehorsams unter einem diffusen Extremismusbegriff subsumiert. Eine solche Unschärfe in der Analyse politischer Phänomene und Problemlagen wird den Herausforderungen an eine demokratische und menschenrechtsorientierte Gesellschaft nicht gerecht.

Die Extremismustheorie verallgemeinert ideengeschichtliche Quellen, politische Traditionen und soziale Praxen antidemokratischen Denkens und Handelns in einer Weise, die für das Verständnis der Herkunft und der Gegenwart antisemitischer, rassistischer und antidemokratischer Einstellungen und Handlungen nicht förderlich sind. Das Extremismuskonzept geht von einer „guten“ demokratischen Mitte aus, die an ihren äußeren Rändern bedroht sei. Dies widerspricht empirischen Forschungsergebnissen, wonach Facetten von Ungleichwertigkeitsvorstellungen in allen gesellschaftlichen Gruppen verbreitet sind. Ebenso wird aufgrund dieser Vorstellung verkannt, dass in einer Demokratie nicht jedes staatliche Handeln automatisch demokratischer Natur ist. Das Extremismusmodell ist normativ und entzieht sich empirischen Tatsachen.

Um Phänomene, wie rassistische Straftaten, antisemitische Weltbilder, neonazistische Jugendkulturen oder Ressentimentstrukturen in der Bevölkerung begrifflich fassen zu können, reden wir dennoch von Rechtsextremismus. Der Begriff des Rechtsextremismus wird von uns – anders als etwa durch die Sicherheitsbehörden – unter sozialwissenschaftlichen und gesellschaftspolitischen Gesichtspunkten verwandt. Zudem ist der Begriff auch und besonders bei Fachfremden weit akzeptiert und daher in der Praxis am verständlichsten.

Wir begreifen Rechtsextremismus in Anlehnung an die Definition von Hans-Gerd Jaschke⁵ als komplexes Phänomen, das durch die Dimensionen von Einstellung und Verhalten bestimmt wird und in verschiedenen Ausprägungen quer durch alle Bevölkerungsschichten sichtbar wird. Anhand der Reichweite dieser von uns als antidemokratisch und menschenfeindlich identifizierten Einstellungspotentiale verorten wir die gesellschaftliche Herausforderung des Rechtsextremismus nicht an einem fixierten Rand der Gesellschaft, sondern dort, wo die genannten Einstellungsmerkmale auf mentale, soziale und politisch-kulturelle Resonanz stoßen, nämlich in weiten Teilen der Bevölkerung.

1. rechtsextreme Einstellungen

umfassen die Häufung und Verdichtung verschiedener Ideologeme der Ungleichwertigkeit bzw. gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit wie: völkischer Nationalismus, Ethnozentrismus, Rassismus, Autoritarismus, Sozialdarwinismus, Antisemitismus, Pro-Nazismus, Antipluralismus, Sexismus und

2. rechtsextremes (manifestes) Verhalten,

welches sich in Protesten/Provokationen, Wahlverhalten und Mitgliedschaft in einer Partei/Vereinigung oder dem Konsum von rechter Musik und Kleidung äußert.

1.Strategiepapier „Gelebte Demokratie ist die beste Rechtsextremismusprävention – Perspektiven für ein weltoffenes Sachsen-Anhalt“, Magdeburg 2009.

2.Vgl. die Studien im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung, zuletzt Oliver Decker / Marliese Weißmann / Johannes Kiess / Elmar Brähler: Die Mitte in der Krise. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland, Hg. Friedrich-Ebert-Stiftung Forum Berlin, Berlin 2010.

3.Everhard Holtmann / Tobias Jacek / Kerstin Völkl: Sachsen-Anhalt-Monitor 2009. Werte und politisches Bewusstsein 20 Jahre nach dem Systembruch, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle 2009, 53f.

4.Ebd., 56.

5.Hans-Gerd Jaschke: Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit, Opladen 1994, 31

„Die MP [Modellprojekte] stehen ... vor dem Problem, dass es nicht überall eine gleichermaßen uniforme und klar abgrenzbare Rechtsextremismus-Gefährdung gibt, sondern sehr spezielle kontextgebundene Verhältnisse, in denen die MP Antworten auf die diversen „Rechtsextremismen“ bzw. Gefährdungskonstellationen finden müssen. Am überzeugendsten erweisen sich in diesem Zusammenhang aus Sicht der WB [Wissenschaftlichen Begleitung] Ansätze, die sich langfristig auf die spezifischen Verhältnisse einlassen, eine gruppenzentrierte Arbeit mit eher individuell orientierten Aktivitäten verknüpfen und die dabei in tragfähigen und „lernfähigen“ Kooperationsbeziehungen bzw. institutionellen und regionalen Partnerschaften arbeiten.“⁶

Die Frage der Zielgruppen

Nicht jede/r, der/die mit rechten oder fremdenfeindlichen Sprüchen auffällt, hat ein geschlossenes rechtsextremes Weltbild. Deshalb ist es wichtig, genau hinzusehen: Wie weit sind die Jugendlichen, mit denen wir arbeiten, in der Szene eingebunden? Wie weit sind sie in den rechtsextremen Erlebniswelten verankert? Um dies beurteilen zu können, bedarf es geschulter Pädagog/innen vor Ort bzw. einer längeren (Beziehungs)Arbeit im Projekt sowie differenzierte, flexibel einsetzbare Konzepte.

Pädagogische Arbeit gegen Rechtsextremismus zielt auf unterschiedliche Gruppen und setzt daher differenzierte Konzepte voraus. Dabei liegen Prävention und Interventionsmaßnahmen mitunter dicht beieinander und gehen ineinander über.

Die folgende idealtypische Einteilung stellt einen Versuch dar, die unterschiedlichen Zielgruppen in Clustern zu be-

schreiben, Übergänge zwischen den Gruppen sind fließend.⁷

»normale« Kinder und Jugendliche

sind (noch) nicht durch menschenfeindliche Äußerungen und Einstellungen aufgefallen. Damit dies so bleibt, sind demokratie- und menschenrechtsfördernde Präventionsangebote kontinuierlich notwendig.

rechtsextrem gefährdete Jugendliche/Sympathisant/innen

sind bereits durch Äußerungen und ggf. Aktionen wie das Hören rechter Musik, rassistischer und menschenverachtender Äußerungen etc. aufgefallen. Eine Zuordnung zu einer festen Clique ist jedoch nicht erkennbar. Die Gruppe ist durch präventive Maßnahmen gut erreichbar. Diese sollten prosoziale Erfahrungen und demokratische Entscheidungsprozesse umfassen.

rechtsorientierte Jugendliche mit oder ohne Cliquenbindung

verfügen bereits über ein stabileres rechtes Weltbild. Mehrere Items wie Rassismus, Verherrlichung der NS-Zeit, Autoritarismus oder andere treffen i.d.R. zusammen; rechte Erlebniswelten werden konsumiert. Auch diese Jugendlichen können aktiv in verschiedene Formen der Projektarbeit einbezogen werden. Dies setzt aber auf Seiten der Pädagog/innen Erfahrungen und Kenntnisse der rechten Szene und ihrer Argumentationsmuster voraus. Auch hier sollten prosoziale Erfahrungen und demokratische Entscheidungsprozesse im Fokus stehen. Allerdings ist bei dieser Gruppe besonders darauf zu achten, inwieweit hier die Jugendlichen versuchen, den Gruppenprozess zu dominieren bzw. als Podium ihrer menschenverachtenden Ideologie zu nutzen oder inwieweit aus Gründen des Opferschutzes ein Arbeiten in dem bestehenden Gruppen-

kontext nicht sinnvoll erscheint. Dann sollten andere Wege der Projektarbeit gegangen werden.

Jugendliche in rechtsextremen Kameradschaften/Kader sind bereits in rechtsextreme Strukturen eingebunden und verfügen über ein gefestigtes rechtsextremes Weltbild. Hier hat eine Projektarbeit kaum Einflussmöglichkeiten bzw. nur unter sehr engen Rahmenbedingungen. Erreichbar sind diese Jugendlichen evtl. durch eine Ausstiegshilfe bzw. eine intensive Sozialarbeit.

In der pädagogischen Praxis wird jedoch selten explizit zwischen den Zuschreibungen „rechts“, „rechtsorientiert“, „rechtsextrem“ oder „rechtsextrem gefährdet“ unterschieden. Insbesondere in der politischen Diskussion sowie in der Bildungs- und Sozialarbeit werden die Begriffe oft synonym verwendet. Gerade in der pädagogischen Praxis gilt jedoch: Differenzierung tut Not.

Roland Roth folgert für die Bildungsarbeit: „Die Anforderungen an pädagogische Formate werden umso größer, je festfügter die Einstellungen sind und je mehr kognitiv nicht erreichbare Anteile sie enthalten. ... Es braucht Angebote, die das Lebensgefühl der Jugendlichen erreichen, ihre Deutungen aufgreifen, alternative Sichtweisen und Erlebniswelten eröffnen und trotzdem Anerkennung vermitteln...“⁸

Was macht unseren Ansatz in der Bildungsarbeit aus?

Grundsätze, Fragen, Thesen

Unserer Bildungsarbeit liegen die Grundsätze einer emanzipatorischen Demokratie- und Menschenrechtserziehung zugrunde. Folglich geht es in der Arbeit langfristig auch

um Wertevermittlung, Selbstbestimmung und Partizipation. Sie ist daher nicht auf reine Wissensvermittlung ausgelegt. Die Praxis zeigt, dass dies auch gelingen kann – jedoch nur unter bestimmten Rahmenbedingungen und mit bestimmten Grenzen.

Die Einübung demokratischen Handelns und die Auseinandersetzung mit dem Thema Rechtsextremismus brauchen Kontinuität und Langfristigkeit. Wir sind bestrebt, neben der Vermittlung von Kenntnissen über demokratische Strukturen und Prozesse Demokratie vor allem erfahr- und erlebbar werden zu lassen. Daher haben für uns demokratische Strukturen an den Einrichtungen als Lerngelegenheit und Kontext zentrale Bedeutung, da sie umfassende Aushandlungs-, Feedback- und Konfliktlösungsprozesse bieten und somit den Erwerb von notwendigen Kompetenzen fördern.

Bildungsarbeit ist auch Beziehungsarbeit und bedarf eines emotionalen Zugangs zur Zielgruppe. Dies setzt Vertrauen und wertschätzendes Verhalten voraus, welches erst über einen längeren Zeitraum z.T. sehr mühsam erarbeitet werden muss, um überhaupt nachhaltig präventiv wirken zu können. Auf diese Weise kann ein emotional getragener

6.Internationale Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie gGmbH (INA) an der Freien Universität Berlin: Gesamtbericht zum Stand der Umsetzung der wissenschaftlichen Begleitung. Themencluster „Arbeit mit rechtsextremistisch gefährdeten Jugendlichen“ im Programm „VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus“ 2008/2009, Berlin, 5.

7.Vgl. eine ähnliche Einteilung in: Verein für Demokratische Kultur in Berlin e.V. und Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus in Berlin (Hg.): Integrierte Handlungsstrategien zur Rechtsextremismusprävention und –intervention bei Jugendlichen. Hintergrundwissen und Empfehlungen für Jugendarbeit, Kommunalpolitik und Verwaltung, Berlin 2006, 78ff.

8.Roland Roth: Demokratie braucht Qualität! Beispiele guter Praxis und Handlungsempfehlungen für erfolgreiches Engagement gegen Rechtsextremismus. Hg. Friedrich-Ebert-Stiftung Forum Berlin, Berlin 2010, 15..

Beziehungsaufbau ermöglicht werden, der so stabil ist, dass im Rahmen des Projektalltags auch entwicklungsförderliche Konflikte entstehen und bearbeitet werden können, in denen es um Werte, soziale Beziehungen, Lebensweisen und Gesellschaftsbilder geht, mithin um die zentralen Bereiche, die bei gefährdeten Jugendlichen auch von rechtsextremen Ideen gefüllt werden. Dies ist nur in einer langfristigen Arbeit mit stabilen Kooperationspartner/innen möglich.

Die Projektarbeit setzt an der Lebenswirklichkeit und den individuellen Lebenserfahrungen der Teilnehmenden an. Sie sind Subjekt des Handelns. Ohne ihre aktive Teilnahme ist ein Projekt nicht möglich. Kompetenzen und Ressourcen der Jugendlichen werden im Projekt genutzt und gefördert. Positive Erfahrungen im Projekt sollen zum Engagement ermutigen. Dazu gehört auch, Verantwortung für sich selbst und die Gruppe zu übernehmen. Die Kunst der Pädagog/innen besteht darin, dafür das Handwerkszeug zur Verfügung zu stellen und zu vermitteln.

In unserer pädagogischen Arbeit beschränken wir unseren Fokus nicht auf die individuelle Ebene, sondern unsere Herangehensweise nimmt ebenfalls die strukturelle Ebene ins Visier. Dies hat einen einfachen Grund: (Sozial)Pädagog/innen, Erzieher/innen und Eltern sind diejenigen, die meist täglich mit den Jugendlichen zu tun haben. Sie sind es, die zwingend „mit ins Boot geholt“ werden müssen, um nach bzw. zwischen dem Projekt die Weiterentwicklung der Jugendlichen zu begleiten und an ihrem Wachstum anzusetzen. Nichts ist kontraproduktiver für die Teilnehmenden, als in ihren großartigen Fortschritten nicht wahrgenommen oder im Alltag wieder beschränkt zu werden.

Wir sollten uns fragen: Wie viel demokratische Entscheidungsspielräume gibt es für die Jugendlichen in der Einrichtung nach einem emanzipatorisch-demokratischen Projekt? Fließen im Projekt gelernte demokratische Aushandlungsprozesse z.B. in die Schulkultur ein? Ist dies überhaupt gewollt und strukturell möglich?

Wir ermöglichen Erfahrungslernen auf allen Ebenen und arbeiten prozess- und bedarfsorientiert. Nicht das Ergebnis der Projektarbeit wie z.B. eine Theateraufführung ist das entscheidende Ziel, sondern die Erfahrungen, die auf dem Weg dorthin gesammelt werden. Manchmal sind es gerade die Umwege im Projekt, die sich als besonders wertvoll für die Entwicklung der Teilnehmenden erweisen. Von größter Wichtigkeit ist uns dabei die durchgängig wertschätzende Haltung der Pädagog/innen gegenüber allen Projektbeteiligten sowie gemeinsame Entscheidungsfindungen auf gleicher Augenhöhe. Dies setzt eine Freiwilligkeit der Teilnahme aller Seiten voraus.

Wir sollten uns fragen: Sehe ich mich als Wissensvermittler/in und „Verkäufer/in“ für Demokratie oder gehe ich von einem gemeinsamen Lernprozess aus? „Verkaufe“ ich Demokratie? Oder gehe ich von einem gemeinsamen Lernprozess aus? Begreife ich mich selbst als Lernende/n in einem dialogischen Prozess? Orientiert sich das Projekt am Bedarf der Teilnehmenden oder dient es lediglich als „Füllmaterial“?

Unsere Projekte haben einen partizipativen, multiperspektivischen Charakter und sind ergebnisoffen in Abhängigkeit von den Rahmenbedingungen sowie von der Zusammensetzung der Teilnehmenden und in Bezug auf ihre Reflexionsarbeit. Dies setzt eine große Flexibilität und eine kritische Reflexion der eigenen Arbeit seitens der Pro-

jektdurchführenden zwingend voraus und baut auf dialogische Prozesse.

Wir sollten uns fragen: Wie gehe ich mit mir „unliebsamen“ Themen um? Müssen sich immer alle im Prozess beteiligen?

Dazu gehört, uns Multiplikator/innen und Pädagog/innen als Angehörige der Mehrheitsgesellschaft und damit der Dominanzkultur wahrzunehmen. Das schafft von vornherein eine Schieflage, der wir uns bewusst werden und einen entsprechenden Umgang damit suchen sollten. Politische Bildungsarbeit kann politische Praxis zwar nicht ersetzen, sie sollte sich jedoch als Teil davon verstehen, indem sie sich bewusst positioniert. Dazu ist es notwendig, die Grenzen der Arbeit zu kennen.

Wir sollten uns fragen: Was ist mein Eigeninteresse am Projekt? Will ich mich auch politisch auseinandersetzen?

„Hinterher ist man hoffentlich klüger“:

Fallstricke und unreflektierte Annahmen in der Projektarbeit

Nicht alles läuft in der Projektarbeit so, wie man vorher gedacht hat. Obwohl alles so gut vorbereitet und geplant schien, findet man manchmal einfach nicht den Grund für entstandene Schwierigkeiten. Eine Einrichtung hatte sich mit der Bitte um Unterstützung an uns gewandt - Projektarbeit ist an dieser Einrichtung auch kein Fremdwort, es besteht u.U. bereits eine längere Kooperation mit der Einrichtung – und trotzdem läuft es mitten im Prozess nicht mehr „rund“.

Dann könnte es vielleicht daran liegen, dass (von beiden Seiten) unreflektiert manche Annahmen vorausgesetzt

wurden; z.B. die, dass es eine gemeinsame Auffassung von der Wichtigkeit des Themas gibt. Für den Projektträger hat vielleicht die Einübung der Menschenrechte Priorität, für die Schule gerade das Fertigstellen der Zeugnisse. Aus Sicht des Trägers wird nicht selten ein personenübergreifendes Interesse an den Inhalten und Methoden, die Bereitstellung von zeitlichen und personellen Ressourcen von Seiten der Einrichtung, eine eigenverantwortliche Einarbeitung in Projektinhalte oder eine Kontinuität in der Zusammenarbeit ungefragt vorausgesetzt. Treten dann diese Annahmen nicht ein, entstehen Irritationen und Enttäuschungen, die die weitere Zusammenarbeit erschweren.

Ziele

Stehen die Ziele der Einrichtung mit den Zielen des Projektträgers im Einklang? Wurde in der Vorbereitung überhaupt über die Ziele gesprochen und gemeinsame Ziele festgelegt? Oder ging man stillschweigend davon aus, gemeinsame Ziele zu haben?

These 1:

Auch Kooperationspartner/innen sind Teil des Systems und nehmen damit gewollt oder ungewollt Einfluss auf die Prozesse in der jeweiligen Einrichtung (Schule, Jugendklub etc). Das macht sich das Subsystem (z.B. Schule) bewusst zu Eigen, in dem es versucht, Personen oder Projekte für ihre Ziele zu vereinnahmen.

9.Dank an Christian Martens vom Verein „Gesicht zeigen!“, der mit seinem Vortrag beim Workshop mit der wissenschaftlichen Begleitung viele wichtige Hinweise und Impulse für diesen Absatz lieferte

Die Ziele müssen vorher offen angesprochen und quasi „auf den Tisch gelegt“ werden. Dazu ist ein (regelmäßiger) Austausch mit allen Akteur/innen notwendig, auch zweiseitig: Haben sich Ziele geändert? Stimmt die Ausrichtung noch? Die Ziele der Einrichtung können ganz andere sein als die des Projektträgers.

Kommunikationskultur in der Einrichtung

Sind die Pädagog/innen der Einrichtung über Bedeutung, Ziele und Aufgaben des Projektes informiert und stimmen sie einer Zusammenarbeit (freiwillig) zu? Oder wurden sie „zwangsverpflichtet“?

These 2:

Für die bestmögliche Umsetzung des Projektes ist es von großer Bedeutung, mit wem aus dem Kollegium/ Team der Einrichtung der Projektträger zusammenarbeitet.

Oftmals ist der Weg über die Leitung der schnellere und manchmal auch erfolgversprechendere Weg, ein Projekt in einer Einrichtung anzubieten. Doch dies hat auch Tücken. Steht das Team hinter der Leitung und sieht ebenfalls die Notwendigkeit und den Bedarf für die Durchführung des Projektes? Entscheidet nur die Leitung oder ist das Team in diese Entscheidung involviert und trägt sie mit? Im schlechtesten Fall kann es zu einem Konflikt zwischen Team und Leitung kommen und das Projekt steht „dazwischen“. Zu beachten ist auch, dass verschiedene Akteur/innen in der Einrichtung versuchen könnten, das Projekt zu ihren Gunsten oder zur Durchsetzung ihrer eigenen Interessen zu nutzen (u. U. gegen einen Teil des Teams). Daher ist es ratsam, so viel Parteilichkeit wie nö-

tig und so viel All-Parteilichkeit wie möglich zu beweisen. Ein entscheidender Faktor für das Gelingen langfristiger Projekte ist das Einplanen von viel und ausreichend Zeit für Beziehungsarbeit – nicht nur mit den Teilnehmenden, sondern auch mit dem Kollegium bzw. Team der Einrichtung.

Nutzen?

Welchen Nutzen haben einzelne Mitarbeitende der Einrichtung und die Teilnehmenden von dem Projekt?

These 3:

Für die Teilnehmenden und die Einrichtung muss der Nutzen des Projektes klar erkennbar sein. Sie wollen etwas davon haben und versprechen sich etwas davon.

Wurde dem Projektträger die Erwartung an die Arbeit klar kommuniziert oder blieb sie unbenannt? Sind die unterschiedlichen Erwartungshaltungen überhaupt zu erfüllen? Konnte der Projektträger den Nutzen für die Teilnehmenden und die Einrichtung verdeutlichen? Gibt es aus Sicht des Projektes einen Nutzen für die Teilnehmenden und die Einrichtung? Nur wenn für alle Seiten der Nutzen deutlich wird, werden sie bereit sein, sich auch über einen längeren Zeitraum aktiv im Projekt zu engagieren.

Eine Zusammenarbeit basiert auf Vertrauen. Nicht alles wird sich bis ins Detail klären lassen. Wichtig erscheint uns jedoch, die genannten Punkte mitzudenken und vielleicht beim nächsten Projekt zu beachten. Dann haben alle bis dahin viel gelernt, und eigentlich beginnt dann die Arbeit erst richtig: aus den Erfahrungen zu lernen und nach Möglichkeiten der Veränderung zu suchen.



10 Thesen zur Bildungsarbeit mit rechtsextrem gefährdeten Jugendlichen

„Und wie arbeiten Sie nun mit den rechtsextrem gefährdeten Jugendlichen?“ Das war – nach der Frage zu den Erfolgen - die meistgestellte Frage zu unserem Projekt. Daher haben wir unsere Erfahrungen gemeinsam mit dem Projekt „Kulturräume 2010“ von Cultures interactive e. V. zum Umgang mit rechtsextrem gefährdeten Jugendlichen in zehn Thesen zugespitzt, um sie zur Diskussion zu stellen. Sie sollen als Anregung und Impuls zum Weiterdenken und zur Anpassung an die eigenen Rahmenbedingungen dienen.

Eine besonders interessante Erfahrung aus der Diskussion um die Thesen: Vieles, was sich in unserer praktischen Arbeit mit der spezifischen Zielgruppe der rechtsextrem gefährdeten Jugendlichen bewährt und dort für uns zu unverzichtbaren Standards der Arbeit geworden ist, deckt sich mit Erfahrungen aus der gewaltfreien Bildungsarbeit und Erkenntnissen aus der Forschung zur konstruktiven Konfliktaustragung. Diese Thesen sind so quasi zu den „Essentials“ unserer Arbeit geworden. Sie bieten damit auch eine gute Grundlage zur Entwicklung von Qualitätsstandards für die Bildungsarbeit mit dieser Zielgruppe.

1. Unterscheidung zwischen rechtsextrem gefährdeten Jugendlichen und rechtsextremen Jugendlichen

Wie bereits erläutert werden in der pädagogischen Praxis Begriffe wie „rechts“/„rechtsorientiert“/„rechtsextrem“ meistens synonym verwendet. Hieraus resultieren oftmals Unklarheiten in Bezug auf geeignete Methoden und Zuständigkeiten (offene Jugendarbeit, Maßnahmen der

Jugendsozialarbeit, Aussteigerhilfe). Eine differenzierte Betrachtung ist für ein adäquates Handeln unerlässlich. Wir müssen genau hinsehen und die sozialen Zusammenhänge der Jugendlichen und ihre Rolle innerhalb rechtsextremer Erlebniswelten, Situationen, ihrem Umfeld und Sozialraum etc. mit in Blick nehmen. Gefährdet sind daher weit mehr Jugendliche als diejenigen mit einem verfestigten rechtsextremen Weltbild. Wichtig ist hier also auch eine differenzierte Betrachtung der individuellen und sozialen Dimensionen.

2. Notwendige Heterogenität in Gruppen: Wir separieren nicht zwischen rechtsextremgefährdeten versus demokratischen Jugendlichen

Wir arbeiten mit Jugendlichen in ihren gewohnten Kontexten wie z.B. ihrer Schulklasse, ihrer Jugendgruppe oder ihrem Jugendclub. In diesen Gruppen kommen in der Regel unterschiedliche Jugendliche zusammen, aus unterschiedlichen familiären Hintergründen und unterschiedlichen jugendkulturellen Verortungen.

Ein Separieren der Jugendlichen nach rechtsextrem gefährdeten versus demokratischen Jugendlichen erscheint kontraproduktiv. Rein objektiv betrachtet stellt sich die Frage, woran und ob man die Einstellung bzw. das Gefährdungspotenzial einer Person auf den ersten Blick erkennen kann. (s.o. zur Zielgruppe)

Hat man nun Jugendliche als gefährdet identifiziert, ergeben sich gleich mehrere Schwierigkeiten: Arbeitet man nur mit den rechtsextrem gefährdeten / orientierten Personen aus einer bereits bestehenden Gruppe (z. B. Schulklasse), setzt man damit Zeichen, aus denen geschlussfolgert wer-

den könnte: Wenn man durch menschenverachtende Äußerungen auffällt, bekommt man Aufmerksamkeit und ein eigenes Projekt, das vielleicht auch noch Spaß macht.

Bei einer Separierung gingen die demokratischen Jugendlichen leer aus, während sich die „Sprücheklopfer/innen“ in ihrer Einstellung gestärkt fühlten. Dies wiederum könnte dazu führen, dass die „normalen“ Jugendlichen zukünftig aus der normalen, demokratischen Rolle fallen und auffallen, um Aufmerksamkeit zu bekommen. Dies würde jedoch dem Ziel der Bestärkung von demokratischem Handeln zuwiderlaufen.

Grenzt man aber von vornherein die eher auffälligen Jugendlichen aus, so entstehen schnell Solidarisierungseffekte zwischen diesen und den anderen Jugendlichen. Bei der Separierung von problematischen Jugendlichen wird zudem ein Setting geschaffen, in dem die Gefahr einer gegenseitigen Stärkung problematischer Jugendlicher hoch ist.

Bei der pädagogischen Arbeit gegen Rechtsextremismus ist es wichtig, dass in den Gruppen eine gewisse Heterogenität von politischen Einstellungen und Perspektiven gegeben ist, damit die Auseinandersetzung in der Gruppe und nicht allein zwischen Pädagog/innen und der Gruppe stattfindet.

Gerade in der Arbeit mit Gruppen von u.a. rechtsextrem gefährdeten Teilnehmenden bewährt sich also der pädagogische Grundsatz, dass Lernen – v.a. Lernen zur Förderung von Demokratie – kein einseitiger Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden sein darf. Auseinandersetzungen und Konflikte in einer Gruppe sind ein wichtiges Lernfeld sowie ein Motor für Veränderungen. Gerade die aus der

Humanistischen Psychologie entwickelte Methode der Themenzentrierten Interaktion (TZI) nach Ruth C. Cohn¹⁰ hat die Bedeutung der Gruppe für die Bildungsarbeit bekräftigt. Das „Wir“ der Gruppe ist notwendiges Lernfeld und Ort der Auseinandersetzung. Nur wenn es in Balance mit dem Thema und der individuellen Perspektive (dem „Ich“) des Einzelnen steht, können Gruppen erfolgreich arbeiten.

3. Keine Auseinandersetzung mit rechtsextrem gefährdeten Jugendlichen mittels autoritärer Vermittlung

Wie können wir glaubhaft Demokratie vermitteln, wenn wir sie nicht selbst leben und so für die Jugendlichen, mit denen wir arbeiten, erfahrbar machen? Wie sollen sich die Jugendlichen für Demokratie begeistern, wenn sie nie die Chance bekommen, sie wirklich selbst zu erfahren? Erfahrungslernen ist auch zum Erlernen von Demokratie eine notwendige Lernform, auch wenn dies in vielen Kontexten an strukturelle Grenzen stößt. Diese erfahrungsorientierte Erziehung zur Demokratie muss sich auch in den Workshops und in ihren Lernformen widerspiegeln. Wie viel Entscheidungsfreiheit lassen wir zu und wo? Wie offen sind wir für kritische Stimmen? Sind wir bereit, uns immer wieder auf neue Situationen und Fragen einzulassen?

Eine rein autoritäre Auseinandersetzung wird dem Anspruch des Demokratielernens und -erfahrens nicht gerecht und ist damit nicht vereinbar mit dem Ziel einer demokratischen und menschenwürdigen Gesellschaft.

Dies hat auch Konsequenzen für die methodische Gestaltung der pädagogischen Arbeit (siehe Thesen 6 und 7).

10.Vgl. Ruth C. Cohn: Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion, Stuttgart 1975..

4. Neutralität heißt, klare Positionen zu Demokratie und Menschenrechte zu vertreten

Pädagogik geschieht nicht im luftleeren Raum. Bildung vermittelt nicht nur Wissen, sondern transportiert auch Werte und Normen. Ziel unserer Bildungs- und Beratungsarbeit ist eine Welt, in der Menschen ohne Angst verschieden sein und leben können, in der die Menschenrechte aller geachtet werden und alle an der Gestaltung des gemeinsamen Zusammenlebens partizipieren können. Eine wichtige Grundlage dafür bilden die Grund- und Menschenrechte. Bildungsarbeit gegen Rechtsextremismus oder „für Demokratie und Weltoffenheit“, kann daher nicht „neutral“ sein.

Im Gegenteil: Eine falsch verstandene Neutralität der Pädagogik wirkt in der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus kontraproduktiv. Wir dürfen nicht neutral bleiben, wenn Menschenwürde missachtet und Menschenrechte verletzt werden. In diesen Fällen sind deutliche Positionierungen gefragt. Wenn wir das nicht tun, könnte leicht der Eindruck entstehen, Pädagog/innen teilen insgeheim die menschenfeindlichen Einstellungen. Zudem lässt eine fehlende Positionierung und Grenzziehung die nicht-rechten, demokratischen Jugendlichen im Stich und setzt undemokratische Standards. In einer gesellschaftlichen Umgebung, in der z.T. die menschenfeindlichen Einstellungen die Hegemonie besitzen und als normal angesehen werden, ist dies ein verheerendes Signal.

Pädagog/innen müssen sich also klar für die Menschenwürde und die Menschenrechte positionieren. Das bedeutet auch, klare Grenzen zu setzen und nicht darüber hinwegzusehen, wenn es zu menschenfeindlichen Äußerungen kommt.

5. Unterscheidung zwischen Personen und ihrer Meinung

Pädagogisch arbeiten können wir mit Menschen nur, wenn wir eine Beziehung zu ihnen aufbauen – erst recht, wenn wir langfristige Veränderungsprozesse bei ihnen anregen wollen. Bei rechtsextrem gefährdeten Jugendlichen (und stärker noch bei rechtsorientierten oder rechtsextremen) stößt dies jedoch aufgrund ihrer menschenfeindlichen Haltungen und Handlungen an Grenzen.

Eine inhaltliche und auch politische Auseinandersetzung mit den Jugendlichen ist aber notwendig, ihre menschenfeindlichen Positionierungen sind klar und deutlich abzulehnen. Dies muss jedoch auf der Basis der Menschenwürde und des gegenseitigen Respekts geschehen und gelingt nur, wenn zwischen der Person und seiner Meinung unterschieden wird. Die Person muss menschenwürdig behandelt werden, ihre menschenfeindliche Meinung hingegen ist klar und deutlich abzulehnen.

Wichtig ist hier eine Unterscheidung zwischen verstehen und einverstanden sein. Wenn ich mich bemühe, die Perspektive einer Person - ihre Interessen, Bedürfnisse, Anschauungen etc. - zu verstehen, heißt es nicht, dass ich diese Perspektive teile oder gar mit ihr einverstanden bin.¹¹

Die neuere Friedens- und Konfliktforschung lotet hierzu die Grenzbereiche aus.¹² Allerdings interessiert sie sich eher für die Bearbeitung größerer politischer Konflikte und weniger die der pädagogischen Praxis. Doch auf für uns sind diese Forschungen hilfreich, da die Fragen nach den Grenzen des menschlichen Umgangs mit menschenfeindlichen Personen auch in unserem Kontext eine Rolle spielen. Diese Grenzfragen berühren u.a. auch persönliche

Schmerzgrenzen. Eine weitere und intensivere Auseinandersetzung mit diesen Grenzbereichen ist daher sinnvoll.

6. Prozessorientierung und Teilnehmendenorientierung

Wenn wir die Jugendlichen interessieren wollen, müssen wir Zugänge finden, die lebensweltlich relevant und für sie attraktiv sind. Wenn die Jugendlichen Schwierigkeiten haben, die Inhalte, um die es geht, mit ihren individuellen Lebenserfahrungen in Verbindung zu bringen, bleibt wenig haften und der Lernerfolg ist dementsprechend gering.

Nur ein prozess- und teilnehmendenorientiertes Vorgehen in Workshops und Veranstaltungen ermöglicht es, die Bedürfnisse, die Erfahrungen und das Können der Teilnehmenden in den gemeinsamen Lernprozess einzubeziehen, demokratische Prozesse anzustoßen und bei Schwierigkeiten gegenzusteuern. Weg und Ziel der Demokratiepädagogik müssen übereinstimmen.

Prozess- und Teilnehmendenorientierung implizieren jedoch einen hohen Anspruch für die Anleitenden. Denn möglicherweise heißt das, dass vorherige Planungen hinfällig und spontan Methoden und Teilziele verändert werden. Zudem erfordert es eine besonders intensive Art von Planung und Vorbereitung, weil viel stärker geschaut werden muss, ob Methoden und Übungen die Teilnehmenden erreichen und den Zielen angemessen sind, und im Zweifelsfall verschiedene alternative Konzepte geplant und vorbereitet werden müssen. Dieses Vorgehen erfordert von den Anleitenden große Aufmerksamkeit für die Gruppe, ausreichende Fähigkeit zur Selbstkritik sowie ein hohes Maß an Flexibilität und Belastungsfähigkeit. Ein breites Repertoire von schnell abrufbaren Methoden und

Übungen ist dazu ebenfalls notwendig, Berufserfahrung und Handlungssicherheit sind hier förderlich (was wiederum für eine Verstetigung und Langfristigkeit dieser Bildungsarbeit spricht).

7. Erfahrungen von Mitbestimmung und demokratischer Auseinandersetzung ermöglichen

Sollen Jugendliche Demokratie lernen, muss diese für sie konkret werden und nah an ihrer eigenen Lebensrealität erfahrbar sein. Dazu müssen sie in unserer konkreten Bildungsarbeit Erfahrungen von Mitbestimmung und demokratischer Auseinandersetzung machen können. Die Vermittlung von Demokratie darf dabei kein Lippenbekenntnis bleiben. Pädagog/innen müssen ein ernsthaftes Interesse an den Erfahrungen und Sichtweisen der Jugendlichen haben (auch wenn sie nicht ins eigene Konzept passen). Gleichzeitig müssen die Pädagog/innen in Bezug auf ihre demokratische Wertorientierung authentisch bleiben und die eigenen Werte und Haltungen sowie die eigenen Handlungen und verwendeten Methoden immer wieder kritisch reflektieren. Setze ich das um, was ich einfordere? Bin ich wirklich offen für die Positionen der Jugendlichen? Die Erziehung zur Demokratie braucht authentische Vermittler/innen.

Ziel ist eine demokratische und menschenwürdige Auseinandersetzung mit undemokratischen, menschenfeindlichen Einstellungen, nicht die Bekehrung, Bestrafung oder Ausgrenzung von Jugendlichen.

11. Vgl. Roger Fisher / William Ury / Bruce Patton: Das Harvard-Konzept. Sachgerecht verhandeln – erfolgreich verhandeln, Frankfurt / New York, 20.

12. Aufl. 2001, 48. Z.B. Robert Mnookin: Bargaining with the Devil. When to negotiate, when to fight, New York 2010.

8. Intervention gegen Rechtsextremismus als Feuerwehr?

Unsere Erfahrungen zeigen: Häufig wird Rechtsextremismus dann thematisiert, wenn es zu Vorfällen gekommen ist und das Thema damit unausweichlich geworden ist, weil man es nicht mehr verschweigen oder abschieben kann. Handlungen werden oft allein an der Messlatte einer strafrechtlichen Relevanz gemessen: Erst wenn eine Tat verboten werden kann und/oder muss, wird ein Handlungsbedarf gesehen. Gewünscht ist dann meist eine Art demokratische Feuerwehr, die kurz interveniert und damit den demokratischen Frieden wiederherstellt.

Doch um langfristig Veränderungsprozesse weg von menschenfeindlichen Haltungen anzustoßen, braucht es eine langfristige pädagogische Auseinandersetzung mit diesen menschenfeindlichen Haltungen.

Die Idee einer Feuerwehr transportiert allerdings das Bild besonders geschulter Spezialist/innen, die sich des Rechtsextremismus annehmen.

Es reicht also nicht aus, dies an diejenigen zu delegieren, von denen man meint, es gehöre zu ihrem Aufgabengebiet (wie Schulsozialarbeit, Politik- oder Ethiklehrer/innen, Expert/innen) und man selbst habe damit nichts mehr zu tun. Nur wenn alle sich bemühen, gemeinsam zu handeln und gemeinsame Strategien zu entwickeln und umzusetzen (z.B. durch langfristig angelegte Handlungskonzepte für den eigenen Kontext), wird rechtsextremen Handlungen und Haltungen eine Grenze gesetzt und den Jugendlichen keine Doppelmoral vorgelebt. Diese langfristige Anstrengung ist unabdingbar, da wir es hier nicht nur mit einzelnen Aktionen (oder „Ausrutschern“) zu tun haben, sondern mit

den Einstellungen und dem (begründeten oder geplanten) Verhalten von Menschen. Diese lassen sich nicht von heute auf morgen verändern. Veränderungsprozesse hin zu einer demokratischen und menschenfreundlichen Organisation bzw. Institution und Gesellschaft können daher selbst in kleinen, überschaubaren Einheiten oder Nahräumen nur langfristig geschehen und dauern ihre Zeit. Prävention sollte damit immer vor der Intervention stehen.

9. Keine Verdrängungsprozesse nicht-rechter Jugendlicher zulassen

Da es erklärtes Ziel der Rechtsextremen ist, die Hegemonie zu erlangen, zielt ihr Agieren oft auf eine Bedrohung und Verdrängung von nicht-rechten Jugendlichen. Diesem muss pädagogisches Handeln entgegenwirken. Das Gebot der Gleichbehandlung und der Auftrag, mit allen Jugendlichen zu arbeiten, dürfen deshalb nicht zu einer Akzeptanz oder Toleranz von Verdrängungsprozessen nicht-rechter Jugendlicher durch rechtsextrem orientierte Jugendliche führen. Hier ist eine Differenzierung hinsichtlich der Möglichkeiten von Jugendarbeit (z.B. Streetwork, offene Arbeit, Ausstiegshilfe) wichtig. Die Perspektiven von Menschen, die Rassismuserfahrungen machen bzw. potenziell Ziel rechtsextremer Einflussversuche sind, müssen in der pädagogischen Arbeit gegen Rechtsextremismus berücksichtigt, nicht-rechte Jugendliche gestärkt werden. Empowermenträume, in denen nicht-rechte Jugendliche sich austauschen und sich gegenseitig stärken können, wirken Verdrängungsprozessen entgegen.

10. Prävention ist besser als Intervention - Methodenvielfalt

Rechtsextremismusprävention bedeutet, sich frühzeitig und v.a. kontinuierlich in Schule, Jugendarbeit und Gesellschaft mit Elementen rechtsextremer Ideologie und Ungleichwertigkeitsvorstellungen auseinander zu setzen. Dies ist auf vielfältige Art und Weise mit einem breiten Themen- und Methodenspektrum möglich. Notwendig ist dabei, dies nicht als „Randthema“ oder Streichmasse zu behandeln, sondern Demokratielernen als Querschnittsaufgabe zu begreifen und demokratische Aushandlungsprozesse zuzulassen.

Dies ist nicht nur in Projektarbeit möglich, sondern auf vielfältige Art und Weise. Bewährt hat sich, ein breites Methodenspektrum zu nutzen, aus dem je nach Zielen des Workshops bzw. der Veranstaltung und entsprechend den Interessen und Bedürfnissen der Teilnehmenden die passenden Elemente ausgewählt werden. Es gibt aus unserer Erfahrung daher nicht die beste und wirksamste Methode. Sondern die Wirksamkeit der Methoden hängt sehr stark von diesen Rahmenbedingungen, dem Kontext und den Teilnehmenden ab.

Fazit: Eigene Haltung

Viel wichtiger als die Methodik ist aus unserer Erfahrung die eigene Haltung, mit der wir den Menschen begegnen. Wichtigster Maßstab zur Auswahl von Methodik und Konzepten ist daher auch die eigene demokratische und menschenwürdige Haltung, die Demokratie und Menschenrechte nicht vermitteln will, sondern lebt.



Teil 2: Erfahrungen aus der Praxis

„Lernen bedeutet, die jungen Leute an der Formulierung der Aufgabenstellung zu beteiligen, Fragen zu stellen und nach möglichst vielen Wegen zu suchen, um Antworten zu finden.“





Mit diesem Kapitel wollen wir anhand ausgewählter Praxisbeschreibungen einen Blick in die Projektarbeit gewähren.

Wir wollen Ihnen dabei nicht nur unsere Sicht auf die Projektarbeit präsentieren, sondern verschiedene Projektbeteiligte aus unterschiedlichen Bereichen zu Wort kommen lassen, u.a. (ehemalige) Teilnehmer/innen, Pädagog/innen, Kulturschaffende, die wissenschaftliche Begleitung, begleitende Sozialpädagog/innen. Dadurch werden mehrere Sichtweisen auf den Projektalltag und die Tauglichkeit der ausgewählten Ansätze und Methoden exemplarisch wiedergeben und dabei die Rahmenbedingungen der Arbeit reflektieren.

„Mit Theater kann man (fast) alles!“ - Theater als Projektionsfläche unserer Realität¹

Vorüberlegungen

Irgendwann in der praktischen Arbeit – besonders mit so genannten „bildungsfernen“ Jugendlichen – war ein Punkt erreicht, an dem wir mit den „herkömmlichen“ eher kognitiven Methoden an unsere Grenzen stießen. Gleichzeitig fiel uns auf, dass entgegen allen Befürchtungen und Erwartungen seitens vieler Pädagog/innen die Konzentration und Aufnahmefähigkeit der Jugendlichen nach kultur- und theaterpädagogischen Projekten besonders gegeben schien. Was lag da näher, als diesem Phänomen nach zu gehen und politische Bildungsarbeit, Demokratieerziehung und kulturpädagogische Arbeit zu verknüpfen? Daraus entwickelten sich unterschiedliche Konzepte in mehreren Modellprojekten. Ein Teil dieser Konzepte und Erfahrungen werden im Folgenden näher vorgestellt.

Die für uns spannendsten Fragen, die uns – rückwirkend betrachtet - in der Weiterentwicklung des Projektes enorm voran brachten, stellten wir uns, als Teile der Projektarbeit zu scheitern drohten. Was machen wir jetzt? Was hätten wir anders machen müssen? Wie muss die Projektidee – von der wir nach wie vor überzeugt sind – verändert und weiter entwickelt werden, damit sie sich vielleicht für die Zielgruppe eignet? Wir begaben uns auf die Suche nach Lösungswegen, sichtetes Literatur, durchforsteten das Internet in der Hoffnung, Material zu finden, welches uns an diesen Stellen vielleicht weiterhelfen könnte. Schnell merkten wir, dass es zwar Beschreibungen von Methoden gab, aber keine Literatur, die eine Projekt(weiter)entwicklung mit dieser Zielgruppe beschrieb. Wir waren auf der Suche nach Material, in denen Knackpunkte der Arbeit exemplarisch beschrieben wurden. Aufbauend auf diese Erfahrung sind wir in diesem Kapitel bemüht, genau dieses zu leisten in der Hoffnung, dass den geneigten Leser/innen genau dies am meisten nutzt.

Von Schulfrust und Lernlust

„Brett vorm Kopp“ (2007), „Umleitung Schule“ (2008) und die sich daraus entwickelten „Baustelle Schule“ (2009) und „Umleitung Schule“ (2010) sind vier Theaterprojekte, welche in der mehrfach überarbeiteten Auflage von miteinander – Netzwerk für Demokratie und Weltoffenheit in Sachsen-Anhalt e.V. in Zusammenarbeit mit dem Schul-Motivations-Aktivierungs-Kurs (SMAK) des Clara Zetkin e.V. Halle jeweils über einen Zeitraum von – zwei bis vier Monaten inzwischen jährlich durchgeführt wurden. SMAK ist ein zeitlich begrenztes Angebot der Hilfen zur Erziehung schulumüder Kinder und Jugendlicher. In kleinen Lerngruppen werden die Jugendlichen von Pädagog/in-

nen, die das Schulamt auswählt, in den Grundfächern unterrichtet. Zwei Sozialpädagog/innen, die zu einem großen Teil auch das Lernumfeld gestalten, sind die engsten Vertrauenspersonen; sie hören zu, machen Mut und geben Anerkennung. Es gibt klare Zielvereinbarungen, um den Weg zurück an eine reguläre Schule zu finden, mit dem Anspruch, für sich lernen zu wollen oder zu können. Die Jugendlichen sind freiwillig im Kurs, der ihnen ein Jahr oder länger eine anerkannte Auszeit ermöglicht. Durch dieses Hilfsangebot werden schulpflichtige Kinder und Jugendliche mit ausgeprägter Schulunlust und Schulmüdigkeit wieder in ihre herkömmliche Schule oder in eine andere, für sie geeignete Schulform integriert. Innerhalb dieses Kurses wurden die Projekte zu einem zeitlich begrenzten Bestandteil des Lernangebotes für diese Jugendlichen.

In diesem Kurs treffen wir auf Kinder und Jugendliche, die aus verschiedenen Gründen die Schule nicht mehr freiwillig als Lernort anerkennen. Nicht wenige haben erlebt, dass sie auf Grund verschiedener Auffälligkeiten von ihrer Schule verwiesen wurden – dadurch ist die notwendige Vertrauensbasis und die Möglichkeit, Anerkennung zu erfahren, zerstört. Oft kommen schwierige familiäre Verhältnisse hinzu. Die meisten haben sowohl von Seiten der Pädagog/innen als auch von Mitschüler/innen Erfahrung mit Diskriminierung gemacht. Die jetzigen SMAK-Schüler/innen, welche an den bestehenden Schulstrukturen scheiterten und Ausgrenzung und Abwertung schmerzhaft erfahren haben, erlebten mehrfach psychische und physische Gewalt.

Die Tatsache, dass Kinder und Jugendliche aus vielfältigen und ernsthaften Gründen und trotz bestehender Schulpflicht lieber nicht zum Unterricht und damit zur Schule

kommen, ist längst bekannt. Doch wird sie nicht als gesellschaftliches Problem begriffen, sondern individualisiert. Was steht dahinter? „Keine Lust auf Schule“ ist nicht gleichzusetzen mit „Keine Lust auf Lernen“. Diese Kinder und Jugendlichen sind nicht fauler als andere, die Rahmenbedingungen - die der Institution Schule – stimmten für sie jedoch nicht. Es besteht ein großer Handlungsbedarf, den raschen Wandel der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen auch in der Schule zu vollziehen. Schule muss geradezu neu gedacht werden. „...wenn der Schüler es nicht schafft, die Inhalte, um die es in der Schule geht, mit seiner ganz individuellen Lebenserfahrung in Verbindung zu bringen, wird er letztlich nichts lernen.“², so der Leiter des Transferzentrums für Neurowissenschaften und Lernen an der Universität Ulm, Manfred Spitzer

In dem Spannungsfeld zwischen „keine Lust auf Schule“, aber „Lust auf Lernen“ arbeiteten die Projekte während der gesamten Projektzeit. Daher wurde versucht, bei der Lebenswelt der Zielgruppe anzusetzen, diese einzubeziehen und sie zum Thema zu machen. Damit lag ein Fokus der Workshoparbeit auf einer intensiven und kreativen Auseinandersetzung mit sich selbst und der eigenen Lebenswelt, die mittels künstlerischer Methoden verarbeitet wurde. Dieser künstlerische Prozess ermöglicht tiefgreifende persönliche Erfahrungen und Entwicklungen und mündet in einer Darstellung und damit Sichtbarmachung der eigenen und gemeinsamen Ergebnisse. Dadurch kann die emotionale Ebene der Zielgruppe angesprochen werden – eine Grundvoraussetzung, um überhaupt nachhaltig prä-

1. Quelle: in Zusammenarbeit mit Wolf, Katrin, Erfahrungsberichte zu den Projekten „Umleitung Schule“ (2008) und „Baustelle Schule“ (2009)

2. Manfred Spitzer: in „Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens“. Spektrum, S. 416

ventiv wirken zu können. Ebenso wichtig wie in gut funktionierende (sozial)pädagogische Kooperationsstrukturen eingebunden zu sein, ist eine langfristige Arbeit. Auf diese Weise wird es möglich, einen emotional getragenen Beziehungsaufbau herzustellen, der so stabil ist, dass im Rahmen des Projektalltags auch entwicklungsförderliche Konflikte entstehen und bearbeitet werden können, in denen es um Werte, soziale Beziehungen, Lebensweisen und Gesellschaftsbilder geht, mithin um die zentralen Bereiche, die bei gefährdeten Jugendlichen auch von rechtsextremen Ideen gefüllt werden.

Wie alles begann...

Das allererste (Theater)Projekt mit der Zielgruppe (2005) führten wir im Rahmen des Deutschunterrichts wöchentlich für zwei Unterrichtsstunden durch – und scheiterten. Das Setting stimmte nicht. Jugendliche, die sich allem, was nach Schule „riecht“, verweigern, ausgerechnet an der Schule (Klassenraum, Tisch und Bänke stehen frontal, statt Lehrer/in eine (Theater)Pädagog/in) im selben 45min-Rhythmus der Schule Freiräume zum Kreativsein eröffnen zu wollen, war ein Denkfehler. Wir gingen bei der Vorbereitung von unserer Perspektive aus, uns fehlten Informationen und dadurch die Möglichkeit zum Perspektivwechsel. Erschwerend kam hinzu, dass sich in diesen Gruppen – ähnlich wie an Förderschulen – soziale, psychische, ökonomische und Verhaltensprobleme massiv bündeln. Die Gruppe funktioniert nicht als Gruppe: Argwohn, Verunsicherung, Angst, Aggressionen bestimmten das Verhalten. Zwei Unterrichtsstunden in der Woche boten nicht genug Zeit. Denn es braucht eine lange Erwärmungsphase, bevor die Jugendlichen bereit sind, sich wirklich auf das Angebot einzulassen. Punktuell gab es im Projekt mehrfach

einen Moment, an dem es hätte richtig losgehen können – erstmals war Freude zu spüren – aber da war die Zeit leider schon um. Wir brachen das Projekt ab und werteten es gründlich aus.

Der zweite Versuch...

fand in Form einer vierstündigen Theaterarbeitsgemeinschaft 14-tägig statt. Neuerungen waren: die Projektarbeit wurde außerhalb der Schule am Theater durchgeführt. Zur Theaterpädagogin kam ein/e Kulturpädagoge/in ins Team. Methodisch wurde das Theater um kreatives Schreiben, Interviews und Film erweitert. Besonders die Tatsache, dass eine Kamera lief, setzte in den Teilnehmenden ungeahnte Potentiale frei. Übungen, die sonst nur zäh und schwierig in der Durchführung waren, liefen plötzlich viel besser. Interviews wurden gemacht. Eine Auseinandersetzung mit sich und weiteren Themen wurde z.T. möglich. Es entstand ein



(sehr) kleiner Film. Weiterhin schwierig blieb die Frage der Motivation. Drei Stunden waren zwar besser als zwei, aber eine Durchführung alle 14 Tage und das mit Teilnehmer/innen, die erst an Theater herangeführt werden müssen, war ein schwieriges Unterfangen. Nicht selten hatte man das Gefühl, immer wieder von vorn anfangen zu müssen, weil das vorhergehende vergessen schien. Ein Vertrauensverhältnis konnte – auch wegen der längeren Pausen – nur sehr schwer aufgebaut werden. Dies führte u.a. dazu, dass ständig die Grenzen von neuem ausgetestet wurden. Dies erschwerte den Arbeitsprozess. In der Auswertung dieser beiden Versuche entstand das Grobgerüst für ein längeres Projekt in Projektblöcken, welches Ausgangsbasis für einen sehr großen Teil unserer weiteren Projektarbeit wurde. Deshalb soll es im Folgenden näher beschrieben werden:

Die Theaterprojekte bestehen aus unterschiedlichen, logisch aufeinander aufgebauten Modulen, die in jedem Projekt angepasst werden. Die künstlerische Leitung der Projekte übernehmen ein/e Theatermacher/in und ein/e Kulturpädagog/in, ein/e Sozialpädagog/in aus dem SMAK begleitet und unterstützt das Team. Im weiteren Projektverlauf werden – je nach Bedarf seitens der Teilnehmenden weitere Fachleute (für Bühnenbild, Tanz, Malerei, Grafik, Film etc.) hinzu gezogen. Grundidee ist es nicht, ein vorgedachtes Theaterstück auf die Bühne zu bringen, sondern die Geschichten, Ideen und Vorstellungen der Kinder und Jugendlichen umzusetzen und aufzuführen. Daher ähneln sich die einzelnen Projekte nur äußerlich, die Umsetzung ist jedes Mal neu und anders – wie die Menschen und ihre Geschichten, mit denen wir arbeiten. Die Grobplanung lässt sich wie folgt skizzieren:



Projektvorstellung	Ideenworkshop Kennenlernen der Projektidee; neugierig machen, gemeinsame Fahrt vorbereiten	3 Tage
Erlebnis- und Theaterwoche	auf Reisen sein: gedanklich und real Unterschiedliche Dinge kennen lernen und ausprobieren	5 Tage
Themensammlung und Skripterstellung	Erarbeiten des Grundgerüsts der Geschichte	3 Tage
Inszenierungsarbeit mit Theaterwerkstätten	Erspielen der Geschichte, Szenenarbeit, Rollenarbeit,	12 Tage
	Hintergrund der Figuren erarbeiten; Erarbeitung des Bühnenbildes, Requisiten, Plakate, Öffentlichkeitsarbeit, Kostüme	5 Tage
Premiere	Die Lorbeeren der Arbeit ernten – und die eigentliche Testphase	1 Tag
Veränderungsphase	Mit den zu Premiere und Aufführungen gesammelten Erfahrungen weiterarbeiten	3 Tage
(Schul)Tour	Mit neuem Mut das Stück an den Ort des Geschehen – z.B. Schule – bringen	2 Tage
Auswertungen	mit den Teilnehmer/innen	1 Tag
	mit den Projektmitarbeiter/innen	3 Tage

Projektvorbereitung

Ca. ein halbes Jahr vor Projektbeginn startet die organisatorische und inhaltliche Planung. Ein zeitliches und inhaltliches Grundkonzept mit konkreten Zielstellungen wird erarbeitet. Dies bedarf einer guten Zusammenarbeit von Projektleitung und dem pädagogisch-künstlerischen Team. Die Erfahrungen und Fehler aus vorangegangenen gemeinsamen Projekten fließen ein, wichtige Änderungen werden besprochen und vorgenommen, Aufgaben verteilt.

Theater braucht Ideen, Fantasie, Mut und Handwerkszeug. Nur wenn wir selbst Feuer und Flamme sind, wird es uns gelingen, die Jugendlichen zu motivieren, sich überhaupt auf das Projekt einzulassen und freiwillig gemeinsam miteinander und mit uns zu arbeiten. Dieses Feuer muss erst in uns selbst brennen, bevor wir mit dem Projekt starten. Dazu gehört auch, sich bewusst zu machen, was wir selbst und die Kooperationspartner/innen mit dem Projekt erreichen wollen und erreichen können. Welche Themen eignen sich, zu inspirieren und doch genug Platz für Veränderungen zu bieten? Die Herausforderung ist, ein GE-
MEINSAMES Bühnenwerk zu schaffen.

Projektvorstellung und Ideenworkshop

Mit einem dreitägigen Ideenworkshop zum Kennenlernen, ggf. Entwickeln der Projektidee und der Vorbereitung auf die Fahrt startete das eigentliche Projekt. Dies gestaltet sich als die größte Herausforderung, soll es doch gelingen, die Jugendlichen zu motivieren, sich auf das Projekt einzulassen und das Interesse, das Vertrauen und die Lust am Mitgestalten und der Theaterarbeit wecken. Unterschiedliche Methoden des demokratischen Lernens und aus dem

Theaterbereich schaffen den notwendigen Bewegungsfreiraum zur Annäherung. Bewährt hat sich als Einstieg in die Theater-Thematik das Vorführen eines Stückes oder einer Modellszene, ob Forumtheater, verstecktes Theater, oder der gemeinsame Besuch eines Musicals - dies hängt davon ab, mit welcher Theaterform man mit den Teilnehmenden arbeiten will. Dieses Erlebnis ersetzt im besten Fall langatmige und unverständliche Erklärungen, und führt den Jugendlichen die Idee und Umsetzungsmöglichkeiten plastisch vor Augen und sie sind damit schon ohne viel Worte mittendrin.

Mit verstecktem Theater fing alles an. Alle sitzen im Kursraum. Wir können nicht anfangen, da die zweite Theatermacherin nicht da ist. Es kommt zu einer lautstarken Auseinandersetzung der Erwachsenen, Unpünktlichkeit, kein Verlass. Die Jugendlichen sind irritiert. Die Tür geht auf, die Schauspielerin kommt mit einer vagen Entschuldigung rein und erfährt den Ärger der anderen. Wir decken das Schauspiel auf. Was habt ihr beobachtet? Was fandet ihr ungerecht? Was würdet ihr anders machen? Probiert aus! Unser Experiment ging auf. Es gab Spielideen, die von den Jugendlichen umgesetzt wurden. Die Projektidee wurde vorgestellt und gemeinsam mit den Jugendlichen Spielregeln erarbeitet und ausgehandelt sowie der weitere Verlauf gemeinsam geplant.

Erlebnis- und Theaterwoche

Um Raum für Kreativität zu öffnen, aber auch um sich besser und intensiver kennen zu lernen – zum Team zu werden -, hat es sich bewährt, eine Erlebnis- und Theaterwoche außerhalb der vertrauten Umgebung durchzuführen, sich „auf Reisen“ – sowohl gedanklich als auch real – zu begeben. Die Tagesplanung für die Reise wird gemeinsam

mit den Jugendlichen erarbeitet - Bowling, Disko, Nachtwanderung, Zeit für sich selbst usw. Festgelegt sind lediglich die täglichen Theaterstunden. Am Ende der Reise steht die eigene Entscheidung der Jugendlichen über die weitere Teilnahme am Projekt. Feierlich bekommen alle ein schön gestaltetes Zertifikat und wertschätzende Worte für das erfolgreiche Meistern der Theaterwoche. Grundgedanke ist, dass man sich sinnvoll meist erst für oder gegen etwas entscheiden kann, wenn man es kennengelernt und ausprobiert hat.

Bewährt hat sich auch, nach dieser Woche einen „Vertrag“ (eine Selbstverpflichtung) mit jedem einzelnen Jugendlichen über die regelmäßige weitere Teilnahme am Projekt abzuschließen. Allerdings ist es suboptimal, dies direkt am letzten Tag dieser Erlebniswoche zu tun. Wahrscheinlich ist es sinnvoller, dies verbunden mit persönlichen, wertschätzenden und motivierenden Gesprächen in den folgenden drei Projekttagen zu versuchen.

Ein Schullandheim mitten im Wald bzw. auf dem Lande – ein Abenteuer für Großstadtkinder. Oberthema der Woche: „Baustelle“. Ausgehend von einer Modellszene wurden Geschichten für eine Figur – Erwin – spielerisch gesucht. Dazu wurde mit Ansätzen des biografischen Theaters gearbeitet. Wie alt ist Erwin? Was hat er für einen Beruf? Wo war er mit 16? Die Figur Erwin wurde gebaut. Ziel war eine Präsentation der Ergebnisse zum Ende der Projektwoche.

Themensammlung und Skriptearbeitung

Ziel ist die Erarbeitung eines Theaterskripts: „Was wollt ihr auf die Bühne bringen? Macht Theater zu eurem Sprachrohr! Welche Geschichten wollt ihr dem Publikum er-

zählen?“ Geprobt und gespielt wird an einem festen Probenort außerhalb der Schule /Einrichtung, der selten ein Theaterhaus ist. Bereits in der Projektvorbereitung wird dieser Raum gesucht, der dann – nach der Erlebniswoche – gemeinsam mit und von den Jugendlichen gestalterisch belebt und den Bedürfnissen anpasst wird. Sie gestalten den Raum zu „ihrem“. Die gesammelten Erfahrungen und Ideen der Erlebniswoche werden nun erspielt und sortiert. Die Stückidee wird klarer. Die Theaterpädagog/innen sind nun in der Rolle der Moderator/innen und Motivationskünstler/innen. Sie nehmen sehr aufmerksam jede Idee wahr, um sie in das Grundkonzept (pädagogisch, sowie künstlerisch) einfließen zu lassen. Es werden Entscheidungen mit den Jugendlichen getroffen und andere notwendige Momente diskutiert. Dieser Prozess scheint manchmal mühselig und zeitaufwendig, aber er zahlt sich am Ende aus. Das Ergebnis, eine gemeinsame erdachte Theaterinszenierung, verteidigen die Jugendlichen, weil es für sie Sinn gemacht hat. Das entstehende Stück beinhaltet ihre Ideen, ihre Mühe und ihre Auseinandersetzung mit sich selbst und den anderen der Gruppe.

Anders als bei Vorgängerprojekten legten wir die Art der Baustelle fest: Baustelle Schule. Damit gaben wir das Rahmenthema vor, welches bei einigen heftigen Widerstand hervorrief und eine Auseinandersetzung entfachte, da die Thematik Konfliktsituationen wach rief, die den Jugendlichen sehr nahe waren. Aufgrund dieses Widerstands entwickelten die Teilnehmenden sehr oberflächlich Spielszenen. Bei der Frage: „Was wollt ihr an Schule verändern?“ brachten sie interessante Ideen ein. Das Team entschied sich in Form einer improvisierten „Fernsehshow“ diese Ideen zu hinterfragen und sie weiter auszubauen. In dieses Szenarium wurden die Jugendlichen selbst als Expert/innen geladen. Damit fühlten sie sich plötzlich nicht mehr

als „Schulversager/innen“, sondern als diejenigen, die viel über Schulsituationen zu berichten wussten. Viele konstruktive Veränderungsvorschläge wurden gesammelt. Geprobt und gespielt wurde von Anfang an auf der Bühne, auf der auch die Premiere stattfand. Die Theaterkulisse setzte Fantasie frei und ließ Raum zum kreativen Arbeiten.

Inszenierungsarbeit und Theaterwerkstätten

Inhalt der mehrwöchigen Inszenierungsarbeit ist die Vermittlung von schauspielerischem Handwerkszeug, das Erproben verschiedener Improvisationstechniken und

Übungen zur Rollenfindung. Ziel ist eine Theateraufführung mit ästhetisch-künstlerischen Ansprüchen. Szene für Szene muss erarbeitet und zu einem Ganzen zusammengefügt werden. Die künstlerische Leitung muss hier gut vorarbeiten, und es kann vorkommen, dass sie immer wieder einen neuen Inszenierungsfaden spinnen muss, einen Faden, der passt und die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Teilnehmenden gleichzeitig berücksichtigt und herausfordert. Das bedeutet Beweglichkeit und Verantwortung. Es braucht eigene Lust, Fantasie und Motivation. In der Inszenierungsphase werden die szenischen Ideen miteinander verknüpft und es entsteht eine Bühnengeschichte. In The-



aterwerkstätten, die in die Inszenierungsarbeit eingebettet ist, werden unter Hinzuziehung weiterer Künste und professioneller fachlicher Anleitung das Bühnenbild, Requisiten, Aufführungsflyer, Programmhefte hergestellt und die notwendigen Kostüme ausgewählt oder gestaltet. Bühnenbild, Kostüme, Beleuchtung müssen, sobald die Idee da ist, organisiert werden. Für den kreativen Prozess und die Probenarbeit am Stück sind dies wichtige Elemente.

Die Jugendlichen waren gefordert, stießen an ihre Grenzen, brauchten Geduld, mussten lernen, Kritik einzustecken und zu äußern. Immer wieder gab es Missstimmungen, Wutausbrüche und Lustlosigkeit, die es aufzufangen galt. Die Jugendlichen mussten neu erlernen, miteinander und nicht gegeneinander zu arbeiten. Diese Probenzeit war für alle ein enormer Lernprozess, bei dem Authentizität und Überzeugung von der Arbeit die Erfolgsbasis bildeten. Autorität und Sicherheit schaffen wir uns selber, indem wir nicht vergessen, dass wir mit unserer Arbeit lernen. Die Teilnehmenden können sich je nach Interessenlage in unterschiedlicher Weise am Prozess beteiligen: über Mitarbeit an der Stückentwicklung und -probe, aber auch in den Bereichen Tanz, Bühnenbild- und Requisitengestaltung, kreatives Schreiben, musikalische Ausgestaltung, Film-/Öffentlichkeitsarbeit sowie Bühnentechnik.

Spätestens an dieser Stelle wurde deutlich, dass der Nutzen und das Ziel des Projektes klar benannt werden müssen. Von dem Zeitpunkt an, an dem Zuschauer/innen eingeladen waren, wurde den Jugendlichen bewusst, dass sich keine/r mehr der Verantwortung entziehen kann, weil jede/r eine oder sogar mehrere Rollen auf der Bühne spielte, die nicht ersetzbar waren. Es braucht einen Sinn und ein Ziel, um mit Lust und Ausdauer bei einer Sache zu bleiben.

Premiere und Aufführung = Erprobungsphase

Die Erprobungsphase beinhaltet einen ersten und zweiten Durchlauf, eine Generalprobe und ein bis zwei Aufführungen vor öffentlichem Publikum.

Mit hohem Lampenfieber meisterten alle die ausverkaufte Premiere des erspielten Forumtheater-Experiments „Baustelle Schule“. Die Geschichte: Erwin ist 16. Er geht in die 9. Klasse. Die Schule stinkt ihn an. Ist er ein Außenseiter? Seine Mitschüler/innen mögen ihn nicht. Die Lehrerin will Mathematik unterrichten. Die Schüler sind ihr egal, und den Schüler/innen ist dieser Unterricht egal. Zu Hause findet Erwin nicht den Rückhalt, den er braucht. So geht das nicht weiter!? Gibt es noch eine Chance auf Veränderung? Gemeinsam mit den Zuschauer/innen begaben sie sich auf die Suche nach Veränderungsmöglichkeiten, die direkt ausprobiert wurden. Die Jugendlichen stellten viele Fragen an das Publikum, waren aber unsicher, was all die Mühe nutzt. Daher schlugen wir den Teilnehmenden schon im Vorfeld vor, ihre Ideen, Verbesserungsvorschläge und Kritiken, die sie selbst hatten, per Brief an die zuständigen Minister/innen zu schicken, um sich mit ihren Problemen und Vorschlägen Gehör zu verschaffen. Da nicht alle im Forum die Möglichkeit bekommen konnten, ihre Ideen im gemeinsamen TheaterDialog auszuprobieren, kamen Elemente des Legislativen Theaters zum Einsatz: das Publikum bekam die Gelegenheit, Veränderungsideen und Kritikpunkte an Schule aufzuschreiben und abzugeben.

Veränderungsphase und (Schul) Tour oder „Sich in die Höhle des Löwen wagen“

Zwischen den Aufführungen gibt es eine Auswertung und eine weitere Probe, um notwendige Veränderung aufzuneh-

men. Doch nicht bei jedem Projekt ist es möglich, mehrere Aufführungen und eine Tour durchzuführen. Dies hängt stark von den Teilnehmenden ab. Vielleicht ist die Premiere das Ziel, die mit großer Kraftanstrengung gemeistert wurde? Vielleicht entsteht kein ganzes (Theater)Stück, sondern eine Collage aus Bildern, die sogar mit einer kleinen Ausstellung endet?

Die Verantwortung für das Gelingen des Projektes liegt bei den Theatermacher/innen, diese müssen dafür Sorge tragen, dass die Jugendlichen das Projekt als Erfolg für sich erleben können und nicht nach Projektabschluss „verbrannt“ für die Methoden und der Projektarbeit sind bzw. sich noch mehr als Versager/innen fühlen. Dazu ist es notwendig, mit Zuwendung, Geduld, Festigkeit, Improvisationsgabe, Erfahrungen, Glaubhaftigkeit, Ehrlichkeit und Fantasie für das Projekt einzustehen. Glaubwürdige Forderungen stellen, starke Erlebnisse schaffen, selber spielen und daher wenig erklären müssen.

Gleich am nächsten Tag wurde in der Gruppe mit den Interventionen und Anregungen aus dem Publikum weitergearbeitet, die Vorschläge des Publikums sehr neugierig und aufmerksam gelesen. Mit der erneuten Arbeit an den Szenen wurden die Rollen klarer, die Spieler/innen sicherer, der Mut für Aufführungen in der Schule wuchs.

Verbesserungsvorschläge gehören dorthin, wo es etwas zu verbessern gibt. Daher führten wir das Forumtheater-Experiment in zwei Schulen auf. Die Anspannung bei den Spieler/innen erreichte ihren Höhepunkt. Einige von ihnen besuchten einmal diese Schule. Sehr mutig, sehr klar und am Ende sehr selbstbewusst meisterten sie diese Herausforderung und wuchsen über sich selbst hinaus. Hochachtung!

Auswertung

Ähnlich intensiv wie die Vorbereitung erfolgt auch die Auswertung des Projektes, die aus mehreren Teilen besteht: Auswertung der einzelnen Projektstage zur Vorbereitung des nächsten und ggf. Korrektur; Zwischenauswertungen mit den Projektbeteiligten, um Schwachstellen und besonders gelungene Projektteile zu analysieren sowie Endauswertung des Gesamtprojektes. Die Auswertung sowohl mit den Jugendlichen als auch im Projektteam sollte immer mit einer wertschätzenden, kritischen Auswertung der Arbeit jedes Einzelnen innerhalb der Gruppe sowie der Gruppenleistung erfolgen.

Die Auswertung mit den Jugendlichen begann mit dem gemeinsamen Anschauen des Filmmitschnittes der Inszenierung, wobei sich einige das erste Mal selbst spielen sahen. Im Anschluss wurden die Jugendlichen gebeten, mehrere Fragen zu beantworten, wobei ihnen mehrere Formen zur Verfügung standen (Aufnahmegerät, Video, schriftlich auf einem Formblatt). Alle entschieden sich zu unserer großen Überraschung für die Schriftform.



Herausforderungen in der Arbeit aus Sicht der Partner/innen im Projekt

Theaterprojekt wird zum Drahtseilakt:

Von Frustration und Gleichgültigkeit zu einer Erfahrung gebraucht zu werden und nützlich zu sein

Autorinnen: Katrin Wolf, Anke Zimpel (Theater- und Kulturpädagoginnen)

Baustelle Schule 2010 - Von Don Quichote zu Franz Kafkas Verwandlungen

Wie bereits beschrieben besteht die erste Herausforderung in den Vorüberlegungen zu einem Grundkonzept. Die Herausforderung liegt im Zusammenspiel aus Flexibilität und Planungssicherheit. Während der gesamten Projektlaufzeit ist ein hohes Maß an Flexibilität erforderlich. Dennoch müssen konkrete Ideen und Teilziele aufeinander abgestimmt und zeitlich geplant werden. Die Verantwortung für das Gelingen liegt im Wesentlichen in unserer Verantwortung als Moderatorinnen des Prozesses und als Theatermacherinnen. Wir müssen darauf achten und Sorge tragen, dass die Jugendlichen das Projekt als Erfolg für sich erleben können.

Inhaltlich

In der ersten Projektphase zeigten wir den Film Don Quichote. Dieser sollte als Ausgangspunkt für eine Ideensammlung dienen, die sich mit Realität, Fantasie und wahrem Heldentum auseinander setzt sowie die Motivation für eine Projektteilnahme erhöhen. Der Film wurde diskutiert, die ersten darstellerischen Herausforderungen,

das gegenseitige Kennenlernen und das in Szene setzen einiger zeitnaher Erlebnisse der Jugendlichen bekam Zuspruch. Die Begeisterung an der Idee, gemeinsam eine Woche wegzufahren, war unterschiedlich, jedoch gab es keine grundsätzlichen Bedenken. Wir hatten bereits durch unsere Vorbereitung einige Bühnensituationen vor Augen. Die Erlebnis- und Theaterwoche nutzten wir, um einen Einblick, in unsere Form des Theaterspiels zu geben. Mit Methoden des Forumtheaters und Improvisationstheaters versuchten wir, die Realität der aktuellen Lebenswirklichkeit jedes einzelnen Jugendlichen zu erfragen. Wir wollten ihre Konflikte und Auseinandersetzungen, ihre Wünsche in den Fokus rücken. Die Darstellungen waren spannend, aber auch sehr nahe und schnell an ihrer bekannten Realität. In der gemeinsamen Woche haben wir viel von einander erfahren.

Für die Teilnehmer/innen wurde die Theaterarbeit zur Herausforderung, die teils Lust, teils Unlust am Theaterpiel erzeugte. Eine bis dato selbst für uns unbekannte Gruppendynamik beeinflusste die Mitarbeit einzelner sehr stark. Erlebnisse darzustellen, sich vor anderen ehrlich zu präsentieren, Ideen zu sammeln und – eigene und die der anderen - gelten zu lassen, waren für sie unbekannte Herangehensweisen. Gegenseitiges Abwerten führte schnell zur Verweigerung. Sie erwarteten Anweisungen und bekamen stattdessen Fragen, um die gemeinsam besprochenen Regeln neu festzulegen. Diese Arbeitsweise war für die Jugendlichen sehr fremd und wurde zeitweise zum Drahtseilakt für alle Beteiligten.

Wir hatten neben den pädagogischen aber auch künstlerische Ansprüche und versuchten uns in einer Rolle der Moderatorinnen eines entfachten Prozesses. Dazu gehörte

auch zu lernen, gemeinsam Entscheidungen zu treffen, Regeln zu verändern, Ideen voranzutreiben und immer und wieder zu motivieren. Die Hälfte der Jugendlichen verabschiedete sich am Ende dieser Woche aus dem Projekt. Wieder zurück von der Reise und dem fremden Ort, setzten wir unser Projekt in Halle fort. Es brauchte einen Neuanfang. Auf Grund dieser Erlebnisse und gesammelten Erfahrungen ließen wir uns von Kafkas „Verwandlungen“ inspirieren. Aus Bruchteilen dieses Bühnenstückes entstand nun ein Leitfaden für unsere Theaterarbeit. Wir wollten genau diese Auseinandersetzung zwischen Forderungen und dem gefühltem Vermögen / Unvermögen, sowie diesem gerecht oder gerade nicht gerecht werden zu können, darstellen. Kafkas Käfer auf dem Rücken wurde zu einer entscheidenden Schlüsselszene in unserer Inszenierung, gefüllt von szenischen Darstellungen der Jugendlichen zum Gestern, Heute und Morgen. Ein elementarer Kampf zwischen Realität und scheinbar unerreichbaren Wünschen.

Zeitlich

Wo ein Anfang ist, scheint kein Ende. Einerseits sind wir mit den Teilnehmenden auf der Suche nach Darstellungsmöglichkeiten für die Konflikte in ihrem Leben, um Veränderungen auszuprobieren. Andererseits fällt es schwer, sich mit konkreten Situationen genauer auseinander zu setzen, wenn die Konflikte gerade während der Theaterarbeit passieren oder die Jugendlichen es sich selber nicht zutrauen, daran weiter zu arbeiten. Das braucht Zeit und Geduld. Dann öffneten sich immer mehr Türen. Die Projektzeit ist begrenzt und lässt nicht allen aufkommenden notwendigen Diskursen ausreichend Raum zur Verhandlung. Die Rahmenbedingungen, in denen das Theaterpro-

jekt stattfindet, sind vorgegeben. Allerdings müssen und wollen wir uns aber eigene Bedingungen mit den erforderlichen Regeln schaffen, um mit aller Kreativität und dem notwendigen Freiraum, die Ideen der Teilnehmer/innen umzusetzen.

Räumlich

Mit jedem Projekt beginnt die Raumsuche von Neuen. Einen Raum für Proben und Aufführung, einen Raum zum (selbst) Gestalten, Freidenken und -spielen. Es hat sich in unserer Arbeit erwiesen, dass wir einen externen Probenort brauchen. Einen Ort, der bisher noch nicht mit Erlebnissen der Teilnehmer/innen besetzt ist. Raus aus dem alten Schulklassenraum, mit dem sie Erlebnisse des Scheiterns verbinden. Wir sind auf der Suche nach neuen Wegen, die sie mitgestalten sollen. Da wir bisher keine enge Kooperation mit einem unsere Theater gefunden haben, suchen wir nach anderen „Freiräumen“ = freien Räumen in unserer Stadt, die uns verlocken, diese zu gestalten und zu bespielen. Die Jugendlichen sollen von Anfang an Mitbestimmung und Verantwortung übernehmen. Die Ordnung in einem Raum, in dem sie arbeiten werden, bestimmen sie am besten, wenn sie z.B. selber eine Wand tapeziert oder eine Sitzzecke gestaltet haben.

Pädagogisch / Künstlerisch

Lernziele im Theaterprojekt?

Unser Theaterprojekt lebt von den Ideen aller, braucht freie Gedanken, Offenheit und Lust sich mit sich selbst, den Anderen, sowie mit der Gesellschaft auseinander zu setzen, und eine gehörige Portion Vorstellungskraft für die szenische Erarbeitung und theatrale Umsetzung auf der

Bühne. An erster Stelle steht aber Mut, vor anderen etwas auszuprobieren und die Erkenntnis, dabei nicht zu versagen, sondern eine Idee beizutragen. Die Angst vor Bewertung / Abwertung ist enorm. Gewürdigt zu werden scheint anfangs unwahr und trifft länger - da unbekannt - auf Widerstand.

Eine Herausforderung besteht darin, ein künstlerisches Konzept zu entwickeln und jeden einzelnen Workshop-Tag nach Auswertung des vorangegangenen vorzudenken, sich jedoch nicht auf die eigenen Bilder und Ideen festzulegen. Die Idee und die eigene Lust an der Umsetzung müssen so klar sein, dass man das Feuer bei den Teilnehmenden entfacht. Damit es aber über den gesamten Zeitraum brennt, braucht es ständig Bewegung. Wir wollen, dass alle mitdenken, sich beim Erspielen der Szenen frei ausprobieren und ihre Gedanken einfließen lassen. Das bringt uns oft an eigene Grenzen, z.B. reibt sich unser eigener künstlerischer Anspruch an das Bühnenwerk mit der nicht immer vorhandenen Lust der Teilnehmer/innen, kreativ zu sein.

Der Weg und die Methoden, Ideen frei zu setzen, ohne ständige Bewertung Neues auszuprobieren und trotzdem kritisch zu hinterfragen, ist für uns ein fortwährender Lernprozess. Die Ausgangssituationen jedes einzelnen Teilnehmenden in den Proben sind unterschiedlich und variieren täglich. Das Stimmungsbarometer einiger unserer Jugendlichen ist unglaublichen Schwankungen unterworfen. Unsere Arbeit in dieser Gruppe kann kaum mit der Arbeit in freien Theatergruppen verglichen werden. Selbst wenn die Probe gestern ein Höhenflug war, kann sie am nächsten Tag ganz unten im Keller beginnen. Das braucht Kraft und Motivation, wieder und wieder die Stufen zu erklimmen, um an dem anzuknüpfen, was bereits schon einmal er-

reicht war. Dahinter steckt ein Teufelskreis aus Frustration und Gleichgültigkeit, die unsere Teilnehmer/innen erlebt haben und erleben. Diesen zu durchbrechen ist wohl die größte Kunst und braucht enorm viel Aufmerksamkeit für jede/n Einzelne/n.

Es gelingt uns dann, wenn sie die Erfahrung machen, wirklich gebraucht und anerkannt zu werden. Diese Schwelle zu erreichen, ist jedoch bei jedem/jeder sehr unterschiedlich. Eine Zusammenarbeit in der gesamten Gruppe erreichen wir, wenn wir beobachtet und erspürt haben, wo bei jedem Einzelnen die verschüttet geglaubten Fähigkeiten stecken. Diese dann heraus zu locken, braucht Geduld und Zuwendung für jeden einzelnen Teilnehmenden. Die Aufmerksamkeit untereinander, sowie auf und für sich selbst muss erst erlernt werden. Das ist ein langwieriger Prozess, aber er lohnt sich, für jeden einzelnen Jugendlichen. Wenn das erreicht ist, lebt die Fantasie wieder auf und wird ausgesprochen und spielerisch sichtbar. Mit dem notwendigen Handwerkszeug gelingt es dann, sie in darstellende Kunst zu verwandeln. Kunst ist wertvoll, einmalig, wählt eine bestimmte Darstellung, eine eigene Sprache, teilt etwas mit, bezieht mit ein. Das zu vermitteln gelingt uns oft aber nicht in jeder Probe. Es ist ein Drahtseilakt, die einzelnen Fäden zu spannen und gespannt zu halten.

Wie realistisch beginnen wir?

In der Projektvorstellungsphase stellen wir unsere Idee von einer gemeinsamen Theaterproduktion vor. Sie ist thematisch ausgerichtet und hat zum Ziel: eine öffentliche Aufführung vor Publikum. Um unsere Teilnehmer/innen freiwillig von den Stühlen zu locken, überlegen wir uns eine Szenerie, in der wir ihnen etwas vorspielen. Zum

Beispiel diese kurze Begrüßungssituation, (eine bekannte Modellszene im Forumtheater), in der sich zwei Menschen begegnen und einer von beiden sich verschließt und die Begrüßung verweigert. Unsere Teilnehmer/innen sind aufgefordert, etwas aus zu probieren, damit die Begrüßung für beide Erfolg hat. Das verlockt oft selbst zu spielen, da es eine ihnen bekannte Situation ist und sie herausfinden wollen, wer die beiden Personen sind und was hinter der Verweigerung steckt. Das Geheimnis wird immer offener. Ein Spielleiter bleibt während aller Versuche in der Rolle der Person, die verweigert oder entsprechend situativ die Verweigerung doch aufhebt. Diese Szenerie gelingt als Einstieg oft sehr gut, und es ergeben sich daraus andere Situationen, die unsere Teilnehmer/innen einbringen und spielerisch umsetzen.

Es ist jedoch eine Gradwanderung, ihre eigenen Alltagssituationen, was gestern war, zu erspielen. Die Sehnsucht, den oft aus Fernsehen bekannten Helden zu erproben, wird offenbar. Sie bringen ihre Fantasie ein und eröffnen zaghaft neue Spielräume. Das ist unser Zeichen, um ihnen deutlich zu machen, was Theater vermag. Sich frei zu spielen. Den Alltag zu vergessen, sich in den verschiedensten Rollen auszuprobieren und eine Geschichte zu erfinden, die mit ihnen zu tun hat, aber doch nicht die Realität ist. Die Idee für eine Inszenierung wächst mit den Ideen der Teilnehmenden. Für den roten Faden, die Spannung und die Darstellung dieser Geschichte für die Zuschauer/innen, dafür sind wir verantwortlich und lernen, unseren Jugendlichen dafür den Blick zu schärfen. Wir üben sehr früh den Umgang mit Spielkritik, die bedeutet, das Wunderbare des Vorgespielten heraus zu finden und das, was zu verändern ist, damit die Grundidee sichtbar wird. Um gezielter an einer Idee zu arbeiten, ermöglichen wir mit der

Wegfahrwoche, gemeinsame Erlebnisse. Die gesammelten Erfahrungen nutzen wir, um der Inszenierungsidee Inhalt zu geben und einen Spannungsbogen zu finden. In der letzten Phase übernehmen wir die Regiearbeit. Wir haben uns das notwendige Vertrauen über beständige Kooperation erarbeitet. In den letzten Proben ist Konzentration und nochmals harte Arbeit angesagt. Die Rollen bekommen klare Charaktere, die Geschichte wird für das Publikum erlebbar gestaltet und theatrale Elemente ersetzen Worte und Gedanken. Unsere Geschichte wird auf der Bühne geboren und sichtbar. Aus Angst entsteht Mut, sich ins Rampenlicht zu stellen und sich nicht mehr verstecken zu müssen.

Vom Frontalunterricht zum Theater und wieder zurück.

Wir holen die Jugendlichen aus den ihnen bekannten Strukturen und beginnen einen für sie völlig neuen Prozess, um uns der Theaterarbeit anzunähern - freidenken, ausprobieren, Kompromisse eingehen, Worte sollen eine Darstellung, eine Anwendung finden, oft kommen auch die Worte später und es ist leichter darzustellen, was gemeint ist. Am Ende gehen die Teilnehmenden im besten Falle mit einem gestärkten Selbstbewusstsein zurück auf die Schulbank, und es ist schade, dass die erworbene Kreativität und entwickelten Fertigkeiten nicht im Schulalltag genutzt werden können oder teilweise regelrecht abgelehnt werden. Dadurch lassen wir diese Jugendliche sozusagen damit allein, wenn wir nicht wüssten, dass ihnen die gesammelten Erfahrungen während der Theaterarbeit auch nach der Schule noch weiterhelfen können.

Von der „Baustelle“ zur „Verwandlung“

Autorin: Judith Kiederley (Sozialpädagog/innen SMAK)

Anfangs ist das Projekt sowohl für die Jugendlichen als auch für mich, die sozialpädagogische Begleitperson, eine sehr unübersichtliche „Baustelle“! Im Laufe der Projektarbeit mit den Theaterpädagog/innen und den Jugendlichen wird nach und nach gemeinsam etwas aufgebaut bzw. entsteht etwas Faszinierendes – Persönlichkeit. In diesem Projekt befanden sich alle Jugendlichen zur Premiere im Prozess der „Verwandlungen“...

Für mich gab es mehrere Herausforderungen in dem Projekt:

- Schulpflichterfüllung findet in dem Projektzeitraum nicht im Klassenraum statt, sondern durch eine Lernortverlagerung in kreativen Räumlichkeiten
- Vorangegangen eine gemeinsame erlebnispädagogische Reise, wo die Jugendlichen in den verschiedensten Alltagssituationen (nicht nur in der Schulsituation) erlebt werden können.
- Dadurch ändern sich die Gruppenstrukturen.
- Auch ich als sozialpädagogische Bezugsperson habe eine andere Rolle eingenommen, da wir den ganzen Tag zusammen verbringen konnten.
- Stattfindende theaterpädagogische Übungen sind für die Jugendlichen und für mich völlig neue Erfahrungen, ein komplett neues Umfeld, womit wir nicht nur lernen mussten umzugehen, sondern uns auch darauf einzulassen, einhergehend mit einer Sammlung von anderen Grenzerfahrungen,
- Neue Körpererfahrungen sammeln, Erweiterung der Sach-, Sozial- und Ichkompetenz
- Stattfindender Prozess der Gruppendynamik - Herausbil-

dung einer stabilen Gruppe

- Komponenten wie Einhalten von gemeinsam aufgestellten Regeln trainieren und Zuverlässigkeit schulen
- Das Projekt ist eine ganz andere Methode, mit denen schulabsente Jugendliche zum Lernprozess motiviert werden können.
- Ich konnte Seiten an den Jugendlichen entdecken, welche ich im „normalen“ Schulalltag nicht erfahren hätte.
- Die größte Herausforderung ist, dass die Rahmenbedingungen innerhalb des Schulprojektes verschoben sind und gleichzeitig durch „offene Strukturen“ eine Arbeit im Interesse der Schulpflichterfüllung möglich ist .

Meine persönliche Erfahrung von Beginn der Reise bis zur Premiere am Beispiel eines Jugendlichen, der sich von Anbeginn des Projektes weigerte daran teilzunehmen, welchen ich am Tag der Abreise am Morgen persönlich aus dem Bett geholt habe, damit er uns begleitet und der letztendlich im gemeinsam erarbeiteten Theaterstück „Verwandlungen“ eine Hauptrolle spielte ... einfach wunderbar!!! Er ist innerhalb des Projektes und in seiner Rolle so über sich hinausgewachsen, dass es schwer ist, es in Worte zu fassen. Fakt ist, dass seine positive Entwicklung ohne die Teilnahme am Projekt nicht so schnell vorangetrieben werden konnte...



Spielerisch die Welt verändern – Der Versuch ein erfolgreiches Konzept aus der außerschulischen Bildungsarbeit in Schule zu adaptieren

„Schule sollte besser sein. Von innen und außen.“³ schrieb ein Jugendlicher im selbst gestalteten Programmheft des Projektes „Baustelle Schule“. Kulturpädagogisches Arbeiten erfolgt nicht nur über kognitive Wissensvermittlung, sondern ermöglicht emotionales Erfahren und Erleben mit Kopf, Hand und Herz und bietet daher einen niedrigschwelligen Zugang zu kognitiv eher schwierig zu vermittelnden Themen. Dieser methodische Zugang ist für alle Zielgruppen empfehlenswert, kann aber speziell jene Pädagog/innen in ihrer Arbeit unterstützen, die mit eher als problematisch wahrgenommenen Schüler/innen zu tun haben. Man muss damit nicht warten, bis diese Kinder und Jugendlichen aus dem System „herausfallen“ und schulmüde werden.

Daher wurde das oben beschriebene Konzept auf Schule übertragen und 2008/2009 mit einer (Förder)Schule im ländlichen Raum ausprobiert. Angelehnt an das Konzept „Brett vorm Kopp“ (2007) welches sich in der außerschulischen Projektarbeit mit jugendlichen Schulverweiger/innen bewährt hat, entwickelten wir das Konzept „Spielerisch die Welt verändern“. Mit einer Förderung über das Projekt „Lebenskunst Lernen“ der BKJ Remscheid wurden uns ein intensiver Erfahrungsaustausch mit anderen Bildungspartnerschaften in regelmäßigen Werkstatttreffen ermöglicht. Darüber hinaus bekamen mehrere Jugendliche die Möglichkeit, den Kompetenznachweis Kultur zu erwerben.⁴

3. Programmheft „Baustelle Schule“ 2009

4. Weiterführende Information zu erhalten unter: <http://www.lebenskunstlernen.de/>, <http://www.kultur-macht-schule.de/+> sowie <http://www.bkj-remscheid.de/>

Der Kontakt zur Kooperationsschule bestand bereits seit mehreren Jahren, verschiedene Projekte wurden bereits gemeinsam durchgeführt. Die Schulleiterin zeigte sich der Projektidee sehr aufgeschlossen gegenüber. Die Absprachen wurden hauptsächlich mit ihr getroffen. Die Projektidee wurde dem Kollegium vorgestellt, geplant war die Bildung einer Projektsteuerungsgruppe. Da das Projekt direkt nach den Sommerferien starten sollte, wurden noch im alten Schuljahr alle Absprachen getroffen und ausgehandelt. Dies erwies sich im Nachhinein als problematisch, da die Pädagog/innen oft erst kurz vor dem neuen Schuljahr wissen, ob sie weiter an dieser Schule arbeiten dürfen oder aber das Schulamt ihnen eine andere Schule als Arbeitsplatz zuweist. So geschah es in unserem Fall: Die Pädagogin, die die Klasse führen sollte und mit der alle Absprachen getroffen waren, wurde sehr kurzfristig in einer anderen Schule benötigt und stand damit der Projektarbeit nicht mehr zur Verfügung. Die Lehrerin, die die Klasse übernahm, war jedoch nicht in die Vorbereitung involviert und stand dem Projekt eher skeptisch gegenüber.

Der erste praktische Schritt fand in Form einer eintägigen Fortbildung für Pädagog/innen statt, in der sie Methoden und Ansätze, die in der Arbeit mit den Jugendlichen angewendet werden, ausprobieren und aus der Teilnehmenden-Perspektive erleben konnten. Die Fortbildung hatte zusätzlich den Fokus des kreativen Umgangs mit Konflikten und den Umgang mit rechtsextremen Erscheinungsformen. Mit Methoden des Bilderstellen und Forumtheaters brachten die teilnehmenden Lehrkräfte Konfliktmomente aus ihrem Schulalltag auf die Bühne. Der Austausch über Mög-

lichkeiten der Veränderung wurde nicht nur zur Sprache gebracht sondern direkt im Forum erprobt.

Die eigentliche Projektarbeit fand in mehreren Projektblöcken und durch eine Lernortverlagerung innerhalb der Schulzeit, aber außerhalb des Schulgeländes statt. Zur Theater- und Erlebniswoche gelang es allerdings nicht, sich auf eine Fahrt zu begeben. Die Jugendlichen bewegten sich also auch in dieser Woche mehr oder weniger im vertrauten Umfeld. Dies wirkte sich auf die Gruppendynamik und den Zusammenhalt in der Gruppe aus. So dauerte es sehr lange und bedurfte großer Anstrengungen, bis es der Gruppe gelang – wenigstens in Grundzügen – als Team zusammen zu arbeiten.

Das Projekt wurde teilweise in den Fachunterricht der Schule integriert: Dort entstanden Requisiten, Teil des Bühnenbildes, Plakate, Kostüme, die auch von Jugendliche gestaltet wurden, die sonst nicht am Projekt teilnahmen. Dies machte natürlich neugierig auf das Ergebnis.

Sehr deutlich wurden die in der Klasse vorherrschenden klaren Machtmechanismen untereinander sichtbar, die zuallererst bearbeitet werden mussten, um überhaupt zu einer Projektarbeit zu gelangen. Auch dieses Projekt war gekennzeichnet durch ein ständiges Auf und Ab der Motivation und Stimmungen. Der Aufbau von Vertrauen, Wahrnehmung und Anerkennung der eigenen Leistungen erforderte viel Kraft. Immer wieder mussten Rückschläge hingenommen werden. Zu oft und zu deutlich hatten die Jugendlichen in ihrem Leben erfahren, dass sie angeblich „zu nichts taugen“, nicht in der Lage sind, achtenswerte Leistungen zu vollbringen. Hinzu kam der Scham, für sich und nach außen sagen zu müssen, dass sie auf eine Förder-

schule kommen. Diese setzten die meisten Teilnehmer/innen mit „Dummenschule“ gleich. Ein Teufelskreis, der die Wahrnehmung der wirklichen Leistungen dieser Schüler/innen auch von außen fast unmöglich macht. Dadurch ist sehr viel Motivations- und wertschätzende Anerkennungsarbeit zu leisten.

Praxisspots

Ein Schüler fiel von Beginn der Projektarbeit durch extrem störendes Verhalten auf. Er war offensichtlich überfordert mit dem Angebot und Formen freien Arbeitens. Zunächst waren wir ratlos, wie es gelingen sollte, diesen Jugendlichen einzubinden. Der Zufall kam uns zu Hilfe. Eine Aufgabe in der Erlebniswoche war das Finden einer kleinen Geschichte. Dazu begaben wir uns in Kleingruppen – jede/r Teilnehmende mit einer kleinen Fotokamera ausgerüstet – durch die Stadt. Anschließend wurden die Fotos gemeinsam ausgewertet und daraus eine Geschichte gesponnen. Die mit Abstand besten Fotos stammten von eben diesem Schüler, der ein unglaubliches Gespür für Situationen, Orte und Ästhetik bewies – und der damit einen neuen, sinnvollen Aufgabenbereich für sich erschlossen hatte. Er dokumentierte und filmte fortan das Projekt.

Eine Schülerin wurde von Anbeginn extrem gemobbt. Keiner der Jugendlichen begab sich in ihre Nähe, setzte sich an ihren Tisch. Sobald sie an der Gruppenarbeit teilnehmen wollte, stiegen alle anderen aus, daher unternahm sie auch kaum noch Versuche, sich zu beteiligen. Diese Situation war unglaublich. Die Pädagog/innen bestätigten jedoch, dass „das immer schon so war, seit sie vor einem Jahr zu uns gekommen ist.“ (O-Ton einer Lehrerin) Theaterarbeit lebt vom Zusammenspiel aller und ist in einer

solchen Situation unmöglich. Gespräche und Belehrungen nutzten nichts. Daher entschlossen wir uns, sie nicht noch weiteren Situationen auszusetzen, in denen ihr wieder die Beteiligung verweigert worden wäre – sie aber natürlich im Projekt zu belassen. Wir führten die Rolle einer Assistentin ein. Ihre Aufgabe war es nun, einzelne Projektteile im Überblick zu haben, Prozesse zu dokumentieren, Dinge mitzuschreiben. Damit gaben wir ihr quasi eine Sonderstellung und wertschätzten ihre Arbeit. Dies machte sie schon nach wenigen Tagen interessant für viele aus der Gruppe. Erste „normale“ Gespräche ohne Beleidigungen zwischen ihr und anderen Teilnehmenden wurden möglich. Zunehmend ließen sich weitere Schüler/innen von ihr fotografieren, warben regelrecht um ihre Gunst. Am Ende des Projektes war aus dem scheuen, ängstlichen Mädchen eine aufgeweckte, neugierige, fast vorlaute Schülerin geworden, die sich offensichtlich an der Schule wohlfühlte.

Die Projektarbeit war von Beginn an offen gestaltet und ließ Raum für die Teilnehmenden, eigene Interessen und Fähigkeiten zu erkunden und einzubringen. Ein Teil der Gruppe interessierte sich z.B. für Breakdance und brachte immer wieder kleine Tanzeinlagen in die Präsentation von Kleingruppenergebnissen ein. Dies nutzend, konnte den Jugendlichen die Möglichkeit gegeben werden, mit zwei Künstler/innen aus dem Bereich Breakdance und Stomp-Trommeln ein zusätzliches Element für die Inszenierung zu erarbeiten. Beide Elemente wurden in die Inszenierung integriert.

Nicht alle Schüler/innen wollten am Ende auf der Bühne stehen, aber auch Licht- und Tontechnik sowie die filmische und fotografische Dokumentation mussten von den Jugendlichen gemeistert werden und schaffte Raum,

auch diejenigen an der Aufführung zu beteiligen, die nicht im Rampenlicht stehen wollten bzw. konnten.

Beurteilung des Projektes durch die Lehrer/innen

Die Auswertung mit den Lehrkräften wurde mit der Weiterplanung für das zweite Halbjahr verbunden. Vorab gab es Gelegenheit, Gedanken und Kritik zu dem Projekt in einem von uns angefertigten Fragebogen loszuwerden. Die Auswertung der Fragebögen offenbarte, was Ihnen an dem Projekt wichtig war und was sie sich von der Kulturarbeit erhofften:

- Schüler/innen aus einer anderen Perspektive erleben zu können
- Stärken von Schüler/innen auf einem „unterrichtsfernen“ Gebiet entwickeln/entdecken
- Arbeit außerhalb der Schule zu beobachten, und zu sehen, wie Schüler/innen sich dabei verhalten und entwickeln.
- Die Schüler/innen sollten lernen sich zu öffnen
- Stärkung des Selbstbewusstseins
- Mut haben, sich vor Publikum darzustellen
- Zusammenarbeit untereinander – soziale Kompetenz
- Gegenseitig vertrauen und achten

Zudem sind Ihnen folgende Veränderungen an ihren Schüler/innen in der Projektarbeit aufgefallen:

Schüler/innen, die sonst wenig im Klassenverband integriert waren, haben in dem Projekt ihre Aufgabe gefunden und wurden angenommen, „starke“ Schüler mussten auch einmal zurückstecken. Die sozialen Fähigkeiten im Umgang miteinander haben sich verbessert, einige Schüler/innen sind aufgeblüht, haben sich weiterentwickelt und

Ausdauer und Beständigkeit bewiesen. Zudem wurde die Bindung zwischen Lehrkräften und Schüler/innen als intensiver beschrieben.

Negativ ist hingegen aufgefallen, dass die Tagesabläufe zu grob strukturiert waren und Schüler/innen mit dieser neuen Art von „Freilauf“ nicht umgehen konnten. Zudem wurde der häufige Ausfall von Fachunterricht kritisch betrachtet.

Für zukünftige Projektarbeit wurden folgende Veränderungen vorgeschlagen: eine kleinschrittige Vorgehensweise mit straffem Verlaufsplan, kompakte Organisation, klare Anweisungen und kontrollierte Pausen. Die Projektarbeit wurde im zweiten Halbjahr mit einer einmal wöchentlichen Theater AG fortgesetzt.



Spielerisch die Welt verändern

Erfahrungsbericht aus der Sicht des Kulturpartners

Autor/in: Kathrin Lau, Olaf Brand (Theaterpädagog(inn)en)

Am Anfang des Projektes zeigten die Jugendlichen ein hohes Maß an psychischer und physischer Gewalt als Mittel der Kommunikation, andere Formen der Interaktion waren ihnen nur unzureichend bekannt. Sie zeigten sich wenig kooperativ und versuchten, ihr fehlendes Selbstbewusstsein und Unsicherheiten mit „Coolness“ und Abwehrhaltung zu überspielen. Es herrschten klare Machtverhältnisse. Im Laufe des Prozesses kam es jedoch zu einer Veränderung der Machtstrukturen. Ruhige zurückhaltende Teilnehmer/innen begannen offener zu werden, klar ihren Standpunkt zu vertreten und störenden Teilnehmer/innen die Meinung zu sagen. Kleine Zwischenergebnisse (Fotos, Präsentationen, Jonglage, Maskenbau etc.) verhalfen den Jugendlichen dazu, eigene Fähig- und Fertigkeiten zu entdecken bzw. auszubauen.

Durch ein hohes Maß an Eigenbeteiligung und Partizipation lernten sie neue Arten der Kommunikation und Entscheidungsfindung kennen, welche sie mit der Zeit selbstständig anwandten. Ihre Eigenverantwortung für das Gelingen des Projektes wurde ihnen mit der Zeit bewusst, und einzelne begannen autonom mit dem Vorantreiben des Prozesses und der Übernahme von anfallenden Aufgaben, wie Zeitwächter für die Pausen, aufräumen nach der Probe oder das Fertigstellen von Requisiten. Die Einbindung von gruppenspezifischen Spielen und Übungen ließ das Vertrauen zu sich selbst und der Gruppe wachsen. Der Gruppe wurde nach und nach bewusst, dass sie ein Theaterstück nur gemeinsam auf die Bühnen bringen werden. Im Laufe des Prozesses entwickelten sie eine höhere Koo-

perations- und Teamfähigkeit und ihre Gewaltbereitschaft nahm deutlich ab.

In dem dritten Workshopblock wurde eine volle Kaffeemaschine mit einem Ball vom Tisch im Proberaum geschossen. Der ganze Kaffee verteilte sich auf Tischen, in Kisten und an Wänden. Alle anwesenden Jugendlichen sahen, wer den Ball geschossen hatte, doch für alle war klar, dass es keinen Sinn macht, ihn dafür zu beschimpfen oder auszulachen. Sie begannen gemeinsam ohne zu zögern aufzuräumen, so etwas wäre in der ersten Woche noch undenkbar gewesen. Durch Einzel- und Gruppenpräsentationen wurden die Hemmungen untereinander spürbar weniger, das Vertrauen ineinander stärker und der Respekt voreinander höher. Einige begannen, den Prozess voranzutreiben und als Zugpferde der Gruppe zu agieren.

Als wir Theatermacher/in zu Probenbeginn einmal zu spät kamen, hatten die Schüler/innen bereits angefangen, die Probe selbst „in die Hand zu nehmen“ und gestaltet, indem sie ihrer anwesenden Schulleiterin gemeinsam ihr selbstentwickeltes Theaterstück vorstellten.

In dem ersten Halbjahr fand die Projektarbeit als Lernortverlagerung statt – also als andere Form des Unterrichts außerhalb der schulischen Räumlichkeiten. Das führte allerdings dazu, dass mancher Fachunterricht nur vermindert stattfinden konnte. Einige Lehrer/innen nutzten Inhalte aus der Theaterarbeit für ihren Unterricht, andere jedoch sahen nicht die Möglichkeit, auch in ihrem Unterricht zum Beispiel die Maße für das Bühnenbild zu berechnen. Das führte dazu, dass sie die fehlende Zeit für die Vermittlung ihres geplanten Unterrichtsstoffes kritisierten. Nach mehrtägigen Workshopblöcken bemängelten die Lehrkräfte ver-

mehrte Unruhe und Konzentrationslosigkeit in ihrem regulären Fachunterricht.

Andere Klassen und Lehrkräfte haben leider wenig von der Projektarbeit mitbekommen, da diese in Räumlichkeiten außerhalb der Schule stattfanden. Umso erstaunter waren sie zu den beiden Aufführungsterminen. Nach den Abschlusspräsentationen konnten sich einige Lehrkräfte sogar vorstellen, die Methoden auch im Fachunterricht wie Deutsch und Geschichte zu integrieren, da ihnen aufgefallen war, dass sonst eher unsichere Schüler/innen anfangen, auf der Bühne frei und ungezwungen zu agieren.

„Dass diese Jugendlichen so konzentriert an einem Thema arbeiten und dran bleiben können, hätte ich nicht gedacht.“ Oder „Ich wusste gar nicht, dass mein Schüler so gut frei reden kann.“ waren häufig zu hörende Sätze nach der Vorstellung der Projektergebnisse. Die Teilnehmer/innen und Pädagog/innen waren gleichermaßen von ihnen selbst und den Fähigkeiten der Gruppe überrascht. Sie hatten im Vorfeld nur wenig bis keine Erfahrung mit Theater, ihre bisherige Bühnenpräsenz war auf das Vorsingen im Musikunterricht beschränkt sowie ihre Vorstellung von Theater mit dem Auswendiglernen von endlosen Texten verbunden. In der Projektarbeit entdeckten viele zum ersten Mal, welche sozialen, handwerklich-künstlerischen Fähig- und Fertigkeiten in ihnen stecken.

Die Entfaltung von Kompetenzen und die Übertragbarkeit der angewandten Methoden auf verschiedenste Themenschwerpunkte und Fachrichtungen haben die Zusammenarbeit mit einzelnen Kooperationspartnern intensiviert und zu der Planung von gemeinsamen Projekten motiviert. Das Ziel des außerschulischen Partners, die involvierten Lehr-

kräfte zu befähigen, einzelne kulturelle Methoden dauerhaft in ihre eigene pädagogische Arbeit zu integrieren, ist erstrebenswert, muss sich jedoch mit den gegebenen Strukturen von Schule vereinen lassen.



Rückblick auf Klassenprojektstage 8.Klasse

Autorin: Simone Dinter (Schulsozialarbeiterin)

Ziel des Projektes war es, das Teamgefühl der Schüler/innen im Umgang miteinander zu fördern, und dabei auf erlebnispädagogische Weise Erfolgserlebnisse zu schaffen. Des Weiteren konnten wir innerhalb der Klasse eine Reihe von Konflikten beobachten, die dazu führten, dass Einzelne nicht zur Schule gehen wollten, um dem ein oder anderen Mitschüler nicht über den Weg zu laufen. Dabei spielten Androhungen von Gewalt und Ausgrenzungen eine entscheidende Rolle. Das Klassengefüge war scheinbar nicht stabil genug, so dass auch seitens anderer Jugendlicher keine Solidarisierung oder gar Zivilcourage stattfand. Konflikte klären ohne drauf zu hauen war also ein Thema, dass wir neben der Förderung des Teamgedankens aufgreifen wollten.

Am ersten Projekttag standen thematisch das gemeinsame Miteinander, Kooperation und Teamarbeit im Vordergrund. Hier zeigte sich am Beispiel einer Kooperationsübung die erste Herausforderung für die gesamte Klasse. Es hätte wohl keiner gedacht, dass diese Übung etwa drei Unterrichtsstunden in Anspruch nehmen wird. Weder die Klassenlehrerin noch ich sind zwischenzeitlich davon ausgegangen, dass die Schüler/innen ein solches Durchhaltevermögen an den Tag legen würden. Sie trotzten schlussendlich allen Frustrationen, Konflikten und Widerständen der Gruppe und haben die Aufgabe erfolgreich bewältigen können. Auch in der Feedbackrunde dieses ersten Tages waren die Schüler/innen in ihrer Reflexion überrascht, was sie an diesem Tag gemeinsam geschafft haben und vorallem, wie kreativ dies passiert ist. Erfolgserlebnis Nr. 1 war also da und Motivation für die folgenden Tage war gesichert!

Insgesamt ist die Klasse im Rahmen der erlebnispädagogischen Übungen gewachsen und ging gestärkt daraus hervor. Es ging aber auch darum, sich thematisch mit dem Thema Gewalt auseinanderzusetzen. Genau das erfolgte dann an Hand der Methode des Forumtheaters. Die Schüler/innen erarbeiteten in Kleingruppen Situationen aus ihrem Alltag, bei denen Sie mit Gewalt in körperlicher, aber auch psychischer Form konfrontiert worden. Dabei wurde deutlich, dass durch die Jugendlichen Gewalt meist auf körperliche Ausübungsformen reduziert wird. Im Gespräch konnten hier neue Denkanstöße für jede/n einzelne/n in der Auseinandersetzung gefunden werden.

In meinem Austausch mit der Klassenlehrerin, die in Übungen aktiv als Teil der Klasse ebenfalls integriert gewesen ist, war die Organisation und Durchführung der Projektstage die absolut richtige Entscheidung. Auch sie konnte während der Zeit ihre Klasse von einer anderen Seite kennenlernen und ein kooperatives respektvolles Miteinander erleben. Dies hat auch mich in der Form positiv im Kontakt mit der Klasse geprägt.

Bedauerlicherweise musste diese Klasse zum Schuljahr 2010/11 auf Grund einer Reihe von neu hinzukommenden Schüler/innen in 2 Klassen aufgeteilt werden. Dennoch sind sie täglich an der Schule in Kontakt miteinander und haben sicher auch viele Aspekte für sich mitnehmen können. Auch wenn sie nun, strukturell gesehen, kein fester Klassenverband mehr sind.

Schlussfolgerungen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit Schulen

*Folgende Essentials lassen sich Rückblickend feststellen:
allgemein:*

- Die Inhalte der Theaterarbeit müssen im Unterricht aufgegriffen, eingebunden und mit diesen weitergearbeitet werden. Idealerweise werden Inhalte des Unterrichtsstoffes durch die Kultur- und Theaterarbeit erweitert und vertieft – und damit gefestigt, neue Impulse werden gesetzt. Ein ganzheitliches Lernen ist möglich.
- Dazu ist aber eine Einbindung des Theater- und Kulturprojektes in den Schulablauf und Alltag notwendig, damit es als Bestandteil der Schulkultur und nicht als exotischer Fremdkörper wahrgenommen wird. Dies erleichtert auch denjenigen Schüler/innen den Zugang zu dem Angebot, die sich sonst eher nicht trauen, Neues auszuprobieren.
- Unterricht und Kulturprojekt müssen eine gleiche Wertigkeit genießen.
- Mit den gesammelten Erfahrungen der Jugendlichen muss im Unterricht weiter gearbeitet werden. Sinnvoll ist eine Verbindung des Theaterprojektes mit Deutsch-, Mathe-, Informatik- und Naturkundeunterricht, um den Unterricht praxisnah zu gestalten.
- Dazu ist eine enge Zusammenarbeit und Motivation aller Beteiligten zwingend.
- Die Probleme und Umstände, aus denen die Jugendlichen kommen, sind in aller Regel sehr vielfältig, darauf müssen die Pädagogen/innen vorbereitet sein und dies schließt ausdrücklich eine Beziehungsarbeit ein. (Schnittstelle von Bildungsarbeit und Sozialarbeit). Das bedeutet unter Umständen, zuerst für ein Frühstück zu sorgen, bevor die eigentliche Arbeit beginnen kann.

Die Schule muss das Projekt als ihr Projekt sehen und sich durch Fachkräfte (Kulturschaffende) Unterstützung holen. Dies sollte das Selbstverständnis der Schule sein und nicht umgekehrt.

Für die Projektplanung:

- Eine Vorplanung kann nicht nur mit der Schulleitung, sondern muss mit allen interessierten Lehrkräften gemeinsam stattfinden. (Es reicht nicht aus, dass eine interessierte Schulleitung hinter dem Projekt steht).
- Verantwortlichkeiten und Aufgaben sollten gemeinsam festgelegt und/ oder überdacht werden.
- Beiderseits ist es wichtig, sich flexibler auf den je anderen Bildungspartner einzulassen, sei es durch Veränderungen des Workshopmodells oder durch die Umgestaltung der Unterrichtstafeln.
- Eine vorherige Planung mit allen Beteiligten und die gemeinsame Verantwortung für die Umsetzung sind unabdingbar für das Gelingen des Prozesses.
- Die Ziele der Projektarbeit dürfen zu Beginn einer Bildungspartnerschaft nicht zu hoch angesetzt werden, kleine Schritte führen auch zum Ziel und bringen dauerhaft Erfolge.
- Eine gemeinsame Zielsetzung sollte vorab gemeinsam mit Schule erarbeitet werden, die beteiligten Lehrkräfte und Schulsozialarbeit müssen von Anfang mit einbezogen werden, Entscheidungen dürfen nicht über ihre Köpfe hinweg getroffen werden.
- Die Bildungspartner sollten sich im Vorfeld über die Abläufe in der Schule informieren.
- An schon vorhandene Strukturen mit außerschulischen Kooperationspartnern der Schule anknüpfen, das heißt möglichst von Beginn an die Projekte gemeinsam mit

(falls vorhandenen) der Schulsozialarbeit, schon etablierten Vereinen oder mit dem schuleigenen Förderverein planen und entwickeln.

- Ein offenes Ohr für die Probleme, Interessen und Wünsche der Schule haben und das Projektangebot auf die vorhandenen Strukturen abstimmen, d.h. nur mit „willigen“ Lehrkräften zusammen arbeiten und gemeinsam planen, Interessen/ Themen aufgreifen.
- Ein Vorteil für uns als Bildungspartner ist, dass wir von außen kommen und mit unseren lebensnahen Methoden eine intensive Auseinandersetzung anregen können und oft sehr intime Prozesse für Einzelne und die teilnehmende Gruppe anstoßen. Die damit verbunden Veränderungen und Gruppendynamiken gehen oft über die Projektzeit hinaus und müssen von den Lehrkräften begleitet werden. Hilfreich dafür ist eine Beteiligung der Lehrkraft/ Schulsozialarbeit während des gesamten Prozesses, um „Nachwirkendes“ und angestoßene Themen anschließend aufzufangen und weiter bearbeiten zu können.
- Projekttage in außerschulischen Einrichtungen verlagern, damit den restlichen Schulalltag nicht stören und den Jugendlichen bewusst werden lassen, dass das Projekt eine neue Art der Lernerfahrung ermöglicht. Zudem kann ein Stück weit der eventuellen Unruhe - im Anschluss an das Projekt - entgegengewirkt werden, wenn das Projekt nicht mit der gewohnten Umgebung des Klassenraumes verbunden wird.
- Vorab Planungs- und Auswertungsgespräche zwischen den Bildungspartnern und der Schule festlegen, kurze Vor- und Nachbesprechungen (während der Projektdurchführung) mit den verantwortlichen Lehrkräften und Sozialpädagogen einplanen
- Einplanen einer schulinternen Lehrerfortbildung, damit die Lehrkräfte vorab die Methoden selbst praktisch erle-

ben können und vielleicht einzelne kleine Übungen in den Unterrichtsalltag integrieren können.

Schlussbetrachtungen: Worauf kommt es an?

Neue Denk- und Handlungsräume erproben die Spieler/innen auf der Bühne nur, wenn sie von der zu spielenden Geschichte gefangen sind. Dadurch verlieren die gewohnten Verhaltensmaßstäbe innerhalb der Gruppe an Bedeutung. Die Kunst besteht darin, nicht zu pädagogisieren und mit dem Zeigefinger auf sich aufmerksam zu machen, sondern einen gemeinsamen Lernprozess einzugehen, Ideen auszuprobieren. Die Verantwortung für das Gelingen des Projektes liegt jedoch bei den Kulturpädagog/innen, diese müssen darauf achten und Sorge tragen, dass die Jugendlichen das Projekt als Erfolg für sich erleben können und nicht nach Projektabschluss „verbrannt“ für die Methoden und Projektarbeit sind bzw. sich noch mehr als Versager fühlen. Dazu ist es zwingend, mit Zuwendung, Geduld, Festigkeit, Improvisationsgabe, Erfahrungen, Glaubhaftigkeit, Ehrlichkeit und Fantasie für das Projekt einzustehen. Glaubwürdige Forderungen stellen, starke Erlebnisse schaffen, selber spielen und daher wenig erklären müssen. Erziehung zur Demokratie hat auch Konsequenzen für die Frage, wie wir in unserem Workshop mit den Jugendlichen umgehen. Wie viel Entscheidungsfreiheit lassen wir zu und wo? Wie offen sind wir für kritische Stimmen? Sind wir bereit, uns immer wieder auf neue Situationen und Fragestellungen einzulassen?

Eine durchgängig enge Zusammenarbeit mit den (Sozial)Pädagog/innen als Vertrauenspersonen der Jugendlichen bildet eine Basis der Projektarbeit. Theater fordert Bewegung im Denken, Selbstdisziplin, Ausdauer und

körperlichen Einsatz und bietet die Chance, alle möglichen Themen aufzugreifen und zu verbinden und tiefgründig zu bearbeiten. Lernen kann durchaus Spaß machen und zugleich fordern. Kritikfähigkeit kann erlernt werden, wenn Leistungsbewertungen nicht zum Ausschlusskriterium werden. Im Projekt bewährt hat sich das Motto „Statt Leistungszwang: Selbstverpflichtung, statt kollektiver Belehrung: persönliche Bewährung“. Die Theaterarbeit lebt von ständiger Veränderung, sich ausprobieren und hinterfragen. Es gibt kein fertiges Konzept. Eine Theaterinszenierung ist nie vollendet, wenn sie von den Gedanken und Ideen der Spieler/innen und Zuschauer/innen lebt. Unser Auftrag besteht darin, Ideen freizusetzen und zu einem gemeinsamen Bühnenwerk zusammenzufügen. In einer Gruppe, die sich nicht freiwillig zusammen gefunden hat, ist es schwer, Freiwilligkeit herzustellen. Dazu braucht es ein Ziel, klare Aufgaben, Arbeitsverteilung, Spielregeln, die gemeinsam erarbeitet werden müssen. An die Erfahrungen, Erlebnissen und dem Gewachsen-Sein der Jugendlichen muss angeknüpft werden.

Kulturpädagogische Projekte schaffen die Möglichkeit des Perspektivwechsels und bieten die Chance, Vorurteile und festgefahrene Denkmuster aufzubrechen zugunsten einer Mehrdimensionalität, wenn vorhandene Stereotype nicht bedient, sondern der Versuch einer Brechung unternommen wird. Professionelles Arbeiten und Ergebnisse sind wichtig und notwendig, sollen die Jugendlichen an dem Projekt und deren Herausforderungen wachsen und sich als selbstwirksam erleben. Dazu gehört auch, Fachkräfte zum Projekt hinzuzuziehen. Ein Lernortwechsel in der Anfangszeit des Projektes hat sich bewährt: raus aus der vertrauten (und zum Teil festgefahrenen) Umgebung, ein paar Tage mit Übernachtung ermöglichen das neue Zu-

sammenfinden der Gruppe, ein anderes Kennenlernen der Jugendlichen – auch untereinander – und schafft damit Bewegung im Denken.

Jede/r Jugendliche hat Dinge, die sie/er besonders gut kann, Kompetenzen, die es mit ihm/ihr zu entdecken und zu entwickeln gilt. Nicht-intendierte Folgen des Projektes und die kleinen Dinge, die sich verändert haben, gilt es wahrzunehmen. Auch hinter z.B. permanentem Stören stecken Kompetenzen wie Ausdauer und Zielstrebigkeit, die es im positiven Sinne nutzbar zu machen gilt. Ziele bestehen darin, Wege des Lernens und des Erfahrens zu öffnen, Stärken bewusst zu machen, Ideen freizusetzen, Bewährungssituationen zu schaffen, an denen die jungen Leute wachsen können, Aufmerksamkeit und Wahrnehmung zu schulen, Verschiedenheit nicht als Bedrohung zu empfinden sondern zu nutzen, weil darin der Schlüssel zum Erfolg der Arbeit liegt: von dieser Unterschiedlichkeit in der gemeinsamen Arbeit lebt das Theater.

Wenn dann der König während der Premiere vom Thron fällt und die Königin nicht in ihr Kleid kommt und sich die übrigen Spieler auf der Bühne aus ihren Rollen heraus kaputtlachen, dann ist das kein Versagen. „Können wir in unserer nächsten Aufführung diesen Moment nicht tatsächlich in die Geschichte aufnehmen und weiter spielen? Es passt doch in unsere Geschichte.“ Dann haben die Spieler/innen bis dahin viel gelernt, und eigentlich beginnt dann die Arbeit erst richtig: aus den Erfahrungen lernen und nach Möglichkeiten der Veränderung suchen.



Exemplarische Wirkungsanalysen - Fallstudie II

Autorin: Kerstin Sischka, Internationale Akademie für Innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie gGmbH (INA) an der Freien Universität Berlin (gekürzte Fassung)

Grundsätzlich zeigt sich, dass in der Begleitung der Modellprojekte (MP) eine Vielfalt von Ergebnissen sichtbar geworden ist, deren Explikation und Systematisierung nunmehr ansteht. Dabei bewährt es sich, zwischen den Ergebnissen und Wirkungen zu unterscheiden, die bei der Durchführung der MP beobachtet werden konnten und den summativen Ergebnis- und Wirkungsbilanzierungen am Ende der MP. Beides – Prozessbeobachtung und Ergebnisbilanz – steht natürlich im Zusammenhang, was wichtig ist, um die „Wirkungen“ der MP plausibel darstellen und herleiten zu können. Es wird allerdings schwierig bleiben, Aussagen über die Nachhaltigkeit von Wirkungen auf der Zielgruppenebene zu treffen, denn bekanntlich können die pädagogisch angestoßenen Prozesse sich sowohl weiterentwickeln (wenn z.B. die Jugendlichen die Erfahrung der Projektteilnahme in ihre Biographie integrieren), sie können aber auch verebben. Es wäre hier also nach wie vor eine Follow Up Studie interessant - zumindest an ausgewählten Projektbeispielen, in der die Teilnehmer/innen nach einer gewissen Zeit noch einmal genauer befragt werden, wie die Teilnahme aus ihrer subjektiven Sicht (oder auch Fremdeinschätzung z.B. durch Pädagog/innen) weitergewirkt hat.

Das Modellprojekt „Bühne frei für Respekt“ wurde durch die Internationale Akademie für Innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie gGmbH (INA) an der Freien Universität Berlin wissenschaftlich begleitet. Ein Teilprojekt (Baustelle Schule (2009)) wurde dabei intensiver begleitet und auf seine Wirksamkeit hin untersucht. Der folgende Text bezieht sich auf diese Untersuchung.

Auf einige Wirkungsfelder soll im Folgenden exemplarisch eingegangen werden. Die Fallstudie schließt mit einer Einschätzung zu dem Leitziel der Methodenentwicklung und deren nachhaltiger Weitergabe an Multiplikator/innen ab.

Zur Zielerreichung des Modellprojektes und seinen verschiedenen Wirkungsfeldern

„Theaterarbeit mit Schulverweigerern“

Nach Einschätzungen der Projektmitarbeiter/innen und ihrer Kooperationspartner/innen ermöglichte die Theaterarbeit, dass die am Kurs teilnehmenden Jugendlichen aus einer sozialpädagogischen Einrichtung untereinander positive soziale Beziehungen aufbauen, einander besser kennen lernen und die Erfahrung der Zugehörigkeit zu einer Gruppe zu machen, die inklusiv und unterstützend ist. Die Entscheidung, an dem Theater-Projekt teilzunehmen, trafen die Jugendlichen selbstbestimmt, d.h. sie wurde ihnen nicht abgenommen. Sie machten die Erfahrung, für das Gelingen des Gruppenprozesses und der Theaterarbeit mitverantwortlich zu sein. Sie waren daran beteiligt, Regeln des gemeinsamen Umgangs zu erarbeiten, die für alle verbindlich waren und erlebten, dass die Verletzung von Regeln im Gespräch thematisiert wird und Konflikte also nicht immer zerstörerisch verlaufen müssen, sondern eine Chance beinhalten können, aus ihnen zu lernen, sich zu verändern und weiter zu entwickeln. Gleichzeitig erlebten die Jugendlichen, in ihren subjektiven Sichtweisen ernst genommen zu werden. Sie konnten Missstände und Ungerechtigkeiten aus eigener Sicht auf die Bühne bringen und in einem verlässlichen Rahmen zur Erprobung sozialer Handlungsalternativen kreativ bearbeiten.

Die Theaterarbeit ermöglichte vielfältige Beteiligungserfahrungen – und zwar in solch zentralen Bereichen wie der Wahl der Theatermethode, der Auswahl der zentralen Themen, der Entwicklung der einzelnen Szenen. Sie bot den Jugendlichen die Chance, sich in weiteren Settings auszuprobieren (z.B. in Theaterwerkstätten zu Bühnenge-

staltung, Kostümen, Öffentlichkeitsarbeit) und so eigene Kompetenzen zu erproben, Stärken an sich oder Talente zu entdecken. Es spricht viel dafür, dass den Jugendlichen ausführlich Gelegenheit gegeben wurde, Gefühle eigener Selbstwirksamkeit zu erleben, denn sie konnten sich jederzeit aktiv in die Projektarbeit einbringen und hatten einen hohen Einfluss auf den sozialen Prozess und die Ergebnisse. So sahen sie, dass es Vorteile hat, sich anstelle egozentrischer Verhaltensweisen proaktiv mit eigenen Meinungen und Beiträgen einzubringen bzw. sich nicht passiv herauszuhalten.

In ihren Beobachtungen der Theatergruppe ist den Projektmitarbeiter/innen und ihren Kooperationspartner/innen u. a. Folgendes aufgefallen: Die Jugendlichen öffneten sich gegenüber dem Theaterangebot und beteiligten sich überwiegend mit einer guten Motivation und anhaltendem Engagement am Projekt. In ihren Kleingruppen entwickelten die Jugendlichen ein Interesse aneinander, machten einander Mut, sich auf neue Situationen einzulassen, sorgten füreinander, während negative Gruppenphänomene (z.B. Hänkeln, Auslachen) im Verlauf der Theaterarbeit immer weniger auftraten. So wurde z.B. beobachtet, dass sich in der sehr heterogenen Gruppe (bzgl. Alter, Bildungshintergrund, Familien- oder Heimunterbringung) ein toleranteres Klima entwickelte, nachdem es zunächst Phänomene der Stigmatisierung innerhalb der Gruppe gab (z.B. Ablehnung der „Heimkinder“). Zu beobachten war auch, dass sozial besonders schüchterne Teilnehmer/innen begannen, eine positive Resonanz auf das Gruppenangebot zu zeigen – z.B. begannen diese, sich auf der gemeinsamen Reiseweche mitzuteilen, mitzuspielen und eigene Gefühle zu zeigen, auch wenn sie sich noch nicht zutrauten, am Projekt bis zum Ende teilzunehmen. Jugendliche in fami-

liären Krisensituationen konnten erleben, dass sie nach einer Phase der Abwesenheit (von Theaterproben) trotzdem wieder gut in die Gruppe integriert werden konnten.

Es wurden Kompetenzen der Jugendlichen sichtbar, die bisher nicht sichtbar waren (z.B. bei der Herstellung des Bühnenbildes). Die Jugendlichen hatten eine wachsende Bereitschaft, eigene Erfahrungen, Erlebnisse, aber auch Ideen und Phantasien in die Theaterarbeit einzubringen, sich in verschiedenen Rollen auszuprobieren und spielerische Improvisationsangebote, die ihnen von den Theaterpädagog/innen unterbreitet wurden, ebenfalls spielerisch anzunehmen. Je nach persönlicher Ausgangssituation haben Jugendliche aus der Theatergruppe nach Einschätzung der Pädagog/innen teilweise deutliche Entwicklungsschritte vollzogen. Beispielsweise zeigten sich in der Gruppe wichtige Fortschritte, mit spannungsreichen Gruppensituationen umzugehen, die z.B. aus den psychosozialen Belastungen, aktuellen Krisen oder Entwicklungsbesonderheiten einzelner Jugendlicher resultierten. Im Laufe der Zeit gelang es einigen Jugendlichen immer besser, eigene Gedanken und Gefühle, aber auch kritisches (und anerkennendes) Feedback gegenüber den anderen Jugendlichen direkt zu formulieren und dabei den sozialen Kontakt aufrecht zu erhalten und nicht abubrechen. Dies wurde seitens der Pädagog/innen als eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung von Konfliktfähigkeit eingeschätzt, wobei es dabei viele kleine Fortschritte und keine großen Entwicklungssprünge gab.

Festgestellt wurde auch, dass im Laufe der Theaterarbeit eine Flexibilisierung bisheriger Verhaltensweisen bei den Jugendlichen eintrat und einige Teilnehmer/innen ein höheres Niveau des Nachdenkens über soziale Situationen

und sich selbst in diesen zeigten, bis hin zu der Bereitschaft, den eigenen Anteil an Konfliktsituationen stärker anzuerkennen. Die Jugendlichen hatten sehr unterschiedliche Vorerfahrungen mit Theater und unterschiedliche psychosoziale Voraussetzungen.

Die Jugendlichen begannen, sich mit den verschiedenen Interventionen (Konfliktlösungsvorschlägen) zu beschäftigen, diese zu reflektieren und sie für sich selbst zu prüfen. Es gibt Hinweise darauf, dass die Theaterarbeit positiv in den Alltag der Jugendlichen in der sozialpädagogischen Einrichtung hinein wirkte. So wurde berichtet, dass die verbesserte Gruppendynamik bereits während und nach Abschluss des Projektes in der Einrichtung zu spüren war. Die Jugendlichen arbeiteten nun auch im Alltag der sozialpädagogischen Fördereinrichtung besser zusammen, nahmen gemeinsam an Freizeitaktivitäten teil; der Unterricht sei unkomplizierter geworden und es gebe eine wechselseitige soziale Unterstützung. Die Theaterarbeit ist mittlerweile fester Bestandteil der Arbeit in der Jugendsozialarbeitseinrichtung geworden.

Nach Einschätzung der Theaterpädagog/innen ist deutlich geworden, dass es beim MP nicht nur um eine individuelle Förderung der Jugendlichen geht, sondern dass die Gruppe als Integrationsmedium ebenso wichtig ist. Die Mitarbeiter/innen des Vereins begannen, das Angebot des Theaters verstärkt auch dafür zu nutzen, um die Gruppe als positives, Gemeinsamkeit stiftendes Element zu fördern und damit die Jugendlichen besser zusammenarbeiten und so auch individuelle Ziele besser erreichen können. Des Weiteren gibt es Hinweise darauf, dass die psychosozialen Voraussetzungen der Jugendlichen durch die Theaterarbeit für ihren weiteren Bildungsweg gestärkt werden konnten, etwa

ihre eigene Integrationsfähigkeit: So war auf die Frage der WB, ob die Projektmitarbeiterinnen auch nach Abschluss des Theaterkurses weiterhin Kontakt zu den Jugendlichen haben, eine positive Entwicklung zu erfahren.

Es gibt aber auch Hinweise darauf, dass die neu gewonnenen Kompetenzen und das gestärkte Selbstbewusstsein der Jugendlichen mit den Anforderungen des Schulsystems im Widerspruch stehen können, was mitunter zu neuen Konflikten führt, die für die Jugendlichen riskant sein könnten. Die Projektmitarbeiter/innen haben sich etwa danach erkundigt, wie die Jugendlichen in ihren neuen Schulen zurecht kommen und bekamen in einigen Fällen die Rückmeldung, dass die Lehrer/innen Schwierigkeiten mit den Jugendlichen haben. Auf Nachfragen, um welche Schwierigkeiten es sich dabei handeln würde, erfuhren sie, dass die Jugendlichen ihre Meinung sehr deutlich äußern, sich für sich selbst einsetzen und Lehrer/innen selbstbewusst Widerspruch entgegenbringen. Zwar konnten diese Konfliktsituationen nicht im Detail beschrieben werden, es scheint aber so zu sein, dass das Verhalten der Jugendlichen, die am Theaterprojekt teilnahmen, nun bei Lehrkräften auf Kritik stieß, die eine stärkere Anpassung und stillschweigende Einordnung verlangten und die Widerspruch von Schüler/innen-Seite, etwa wenn diese sich ungerecht behandelt fühlten, nicht gewohnt waren. Daraus kann deshalb die Notwendigkeit einer verstärkten Demokratisierung von Schule und Unterricht sowie die Förderung pädagogischer Kompetenzen bei den Lehrkräften abgeleitet werden.

Grundlegend dafür war jedoch, dass die Jugendlichen mit Hilfe der Theatermethoden überhaupt in die Situation versetzt wurden, sich ihre Schule und ihren Schulalltag ein-

mal ganz anders, besser, vorzustellen. Zentral war also, die Kreativität der Schüler/innen zu fördern, damit diese nicht nur Bekanntes nachspielten, sondern selbst auf neue Ideen kamen, wie sie mit Problemen und Konflikten in ihrem Schulalltag umgehen können. Hierbei hat sich nach Erfahrung des MP neben den theaterpädagogischen Improvisationsübungen auch die Einbeziehung weiterer kreativpädagogischer Methoden (z.B. Malen oder Musik) bewährt.

Gesamtfazit

Im Folgenden werden einige Thesen zu der „Wirkfähigkeit“ der angewandten Präventionsstrategien ausgehend von den im obigen Text vorgenommenen Wirkungseinschätzungen formuliert:

Thesen zu der Zielerreichung des MP

In Hinblick auf die Leitziele, die sich das MP selbst gesetzt hat und deren Gesamtrahmen sehr allgemein und umfangreich angesetzt war, ist die Einschätzung zu treffen, dass das MP einerseits seine Möglichkeiten effektiv ausgeschöpft und eine gute pädagogische Ergebnisqualität erreicht hat. Auf dieser Ebene wurden also die angestrebten Ziele realisiert, andererseits hat das MP aber seine übergeordneten (politisch-gesellschaftlichen?) Leitziele zu hoch angesetzt, weshalb diese von ihm im Förderzeitraum in dieser Breite nicht erlangt wurden. So hat das MP den Jugendlichen aber definitiv ermöglicht, demokratische Prozesse zu erleben und in diesen Prozessen mit Inhalten der Demokratie (z.B. Gewaltfreiheit, Pluralismus) in Kontakt zu kommen. Ob die Jugendlichen dies subjektiv unter dem Aspekt der „Demokratiepädagogik“ für sich reflektiert haben, bleibt offen.

Es ist davon auszugehen, dass die Teilnahme am Projekt für die Jugendlichen vor allem auch eine spannende Erfahrung war, bei der sie das Gefühl verspürten, ernst genommen zu werden und selbst etwas entwickeln zu können. Die Erfahrungen der Projektteilnahme werden sich schwerlich in der Form verallgemeinern und so auch nur oberflächlich fassen lassen, dass die Jugendlichen nun „die Demokratie“ als Lebens- und Gestaltungsform stärker anerkennen als zuvor, im Sinne eines bloßen, oftmals biographisch „aufgesetzt“ und folgenlos bleibenden „Bekenntnisses“. Diese Form von „Bekenntnispädagogik“ wäre ein verfehltes Ziel gewesen. Dagegen lässt sich aber mit Gewissheit sagen, dass das MP die Jugendlichen darin gestärkt hat, sich Kompetenzen anzueignen, die nicht nur im Sinne einer Persönlichkeitsentwicklung essentiell, sondern auch für „mündige Bürger/innen in einer Demokratie“ grundlegend sind.

Dass das MP gute Ergebnisse erzielt hat, wird auch daran deutlich, dass der Indikator gewaltfreier Verhaltensweisen, des Aushaltens von Differenz und des konstruktiven Umgangs mit Konflikten zweifellos in vielen Praxissituationen der Theaterarbeit immer wieder deutlich geworden ist, d.h. dieses Teilziel kann weitgehend als erfüllt gelten – zumindest bezogen auf die konkrete Theaterarbeit, da Aussagen über eine Stabilität solcher Veränderungsprozesse ohne verlässliche Follow up-Untersuchungen schwer zu treffen sind.

Das zweite Leitziel (Methodenerprobung und -transfer) wurde ebenfalls erreicht; insbesondere die Erprobung und Reflektion der Methoden wurde im MP auf vorbildliche Weise geleistet; erste Schritte im Bereich des Transfers wurden bereits unternommen, wobei hier eine Praxisbe-

gleitung der qualifizierten Multiplikator/innen nötig wäre, die leider vom MP während seiner Laufzeit nicht mehr zu leisten war.

Weitere Thesen zu Wirkungsdimensionen bei den Jugendlichen (Hauptzielgruppe) und Erwachsenen (Nebenzielgruppen)

Bei den Jugendlichen liegt das Potential der Theaterarbeit vor allem darin, personale Entwicklungen zu ermöglichen bzw. anzustoßen. Diese sind eng verbunden mit der „Prozessqualität“ und der „Beziehungsqualität“ zwischen den Theaterpädagog/innen und den Jugendlichen. Die Beobachtungen von Teilaktivitäten des MP mit den Schulverweigerern durch die WB und WB-Gespräche mit den Theaterpädagog/innen im MP lassen darauf schließen, dass das MP hier eine große Stärke entfaltet hat. In der genuinen Theaterarbeit waren Prozess- und Beziehungsqualität auf sehr gute Weise gewährleistet, im Bereich der Werkstätten (Bühne, Öffentlichkeitsarbeit) könnte dies noch optimiert werden. Sehr gelungen war auch das Zusammenspiel zwischen den Sozial- und den Theaterpädagog/innen. Insofern kann am hier diskutierten Fallbeispiel konstatiert werden, dass personale und relationale Veränderungen in einem engen Zusammenhang standen und sich vermutlich auch wechselseitig gestützt haben.

Was nun die „kulturelle“ Dimension der Theaterarbeit anbelangt, so ist diese teilweise als äquivalent zu den kreativen Prozessen zu betrachten, d.h. Theaterarbeit, so wie sie durch das MP praktiziert wurde, führt qua seiner Selbstdefinition und konkreten Ausgestaltung zu kreativen Veränderungsprozessen in der Interaktion der daran Beteiligten: es werden neue Sichtweisen auf soziale Situationen bewirkt, der kulturelle Diskurs in der Theaterarbeit

ist ein „Handlungsdialog“, der experimentelle Abwandlungen und Transformationen bisheriger Deutungs- und Handlungsweisen erlaubt, also schöpferisch ist. Da die „kulturelle“ Dimension des Theaters primär als Prozess zu fassen ist, ist es natürlich nicht einfach, eine Aussage über die Nachhaltigkeit, also Stabilität von „kulturellen Veränderungen“ zu treffen; dies wäre in sich ein gewisses Paradoxon. Dennoch ist es aus Sicht der WB legitim, die These zu formulieren, dass die Teilnahme am Theaterprojekt den Jugendlichen Impulse gegeben hat, ein implizites Wissen über „Kultur“ zu entwickeln, nämlich, dass diese veränderlich ist, beeinflusst und Theater als Medium dafür genutzt werden kann. Insofern hat hier auch ein gutes Stück kultureller Bildung stattgefunden. Strukturelle Veränderungen haben in der unmittelbaren Arbeit mit den Jugendlichen eher eine untergeordnete Rolle gespielt; sie sind eher für den Bereich der Arbeit mit erwachsenen Multiplikator/innen relevant (siehe dort).

Einige Thesen zur Arbeit mit Erwachsenen. Wie dargestellt wurde, handelte es sich hier um verschiedene Teilgruppen: Lehrer/innen, Studierende, Sozialpädagoge/innen. Auch hier hat das MP personale Veränderungen angestoßen, vor allem bei denjenigen Pädagogen/innen, mit denen eine längere Zusammenarbeit stattfand. Als Beispiele, die bei einigen Lehrer/innen durchaus feststellbar sind, seien hier noch einmal die stärkere Selbstreflexion in Bezug auf die eigene pädagogische Tätigkeit (z.B. in der Förderschule) angeführt oder die höhere Wertschätzung gegenüber kreativen und partizipativen Methoden für die Arbeit mit Schüler/innen. Hier liegt letztlich auch die Verknüpfung von personalen und strukturellen Veränderungen: Sofern es dem MP gelungen ist, nachhaltige Wirkungen auf personaler Ebene zu erreichen (was bei einigen Pädagogen/innen,

mit denen intensiv kooperiert wurde, sicherlich der Fall ist), wäre es interessant, weiter zu verfolgen, inwieweit dies auch in eine veränderte pädagogische Praxis (Unterrichtsgestaltung, Umgang mit den Schüler/innen) einmündet. Kleine Erfolge sind hier zu verzeichnen.



Projekte in Jugendhaftanstalten

Doch nicht nur Schule und ihr Umfeld war Betätigungsfeld des Modellprojektes „Bühne frei für Respekt“, sondern ein weiterer Schwerpunkt bildete die Arbeit in (Jugend)Haftanstalten. Auch hier, mit bereits straffällig gewordenen Jugendlichen, erprobten wir Ansätze und Methoden für die Arbeit. An dieser Stelle wollen wir exemplarisch einige Projekte vorstellen. Eine Dokumentaion aller bisherigen Projekte in Haftanstalten ist online kostenfrei herunterzuladen unter: http://www.tillbaumann.de/pdf/theaterdialog_o9_mail.pdf

Frei sein!

TheaterDialog-Projekt mit Freigängern und Studierenden

Theaterpädagogische Projekte in Haftanstalten führt Mit-einander e.V. in Zusammenarbeit mit „TheaterDialog“ inzwischen seit sieben Jahren durch. Viele gute Erfahrungen und Projekte sind dabei entstanden und haben sich entwickelt. Nun schien es an der Zeit, neue Wege zu gehen und die Arbeit weiter wachsen zu lassen.

Herausgekommen ist ein Projekt mit jugendlichen Freigängern der Jugendanstalt Raßnitz und Studierenden der Hochschule Merseburg zum Thema „Frei sein“, eine – zugegeben – waghalsige Mischung. Würde die Projekt-idee funktionieren? Was haben Vorstellungen von Studierenden und Inhaftierten zum Thema „Freiheit“ überhaupt gemeinsam? Schaffen wir es, genug Teilnehmer/innen zu begeistern und zu aktivieren? Viele Fragen und Unsicherheiten standen am Anfang des Projektes, auch aus Sicht der Teilnehmer/innen.

Es war ein zeitlich eher kurzes und sehr intensives Projekt, welches innerhalb einiger Vorbereitungsstage mit den Teilnehmer/innen in nur zwei Wochen(enden) in sieben Tagen Arbeit mit einer öffentlichen Forumtheater- Präsentation der Ergebnisse stattfand.

In der Nachbetrachtung des Projektes lässt sich feststellen, dass es eine gute und absolut richtige Entscheidung war, die Gruppe zu mischen. Wie könnte man neue Wege finden, wenn man nur die eigenen, ausgetretenen Pfade kennt und keine anderen Wege kennenlernt? Viele Dinge sind in dieser Zeit in Bewegung geraten. Die Szenen für die Aufführung wurden in gemischten Gruppen gemeinsam erarbeitet. Das setzte natürlich eine sehr intensive Arbeit an sich selbst voraus.

Es wird wohl noch einige Zeit dauern, bis die Erlebnisse des Projektes verarbeitet sind, jedenfalls war in der Abschluss-Auswertung deutlich zu spüren, dass es in jedem noch arbeitet, und das ist auch gut so. Ein Freigänger äußerte im Anschluss: „Liebe Studenten, Freunde und Kollegen aus dem Theaterprojekt. Ich weiß jetzt, dass mein Leben viel besser sein kann als das was ich vorher gelebt habe. Ich danke für Eure Offenheit, für Euren Glauben an den Menschen und dafür, dass Ihr uns nicht verurteilt.“



Frei sein durch Theater: Eine etwas andere Erfahrung.⁵

Autorin: Olinga Gerhold (Teilnehmerin)

Es ist an einem Donnerstag, kurz vor 16 Uhr – vor einem Feiertag. Für die meisten Studenten der Merseburger FH sowie die meisten normalen Menschen in Sachsen-Anhalt fängt gerade das ersehnte lange Feiertags-Wochenende an. Nicht so für mich, genauso wenig wie für einige meiner Kommilitonen. Statt nach Hause zu gehen und Party-Pläne zu machen, trudeln wir im Merseburger StadtTAC ein. Hier soll heute das Theaterprojekt starten, welches uns insgesamt 3 Wochenenden kosten soll. Und das alles, um an unsere notwendigen Credits ranzukommen. Ein besonderes Projekt soll es sein, zusammen mit Freigängern der Jugendanstalt in Raßnitz. Zugegeben, das klingt schon spannend, und eigentlich habe ich mich auch dazu entschieden, weil ich sehen will, was man so alles mit Theaterpädagogik machen kann.



Einführung inklusive strenger Belehrung. Ich weiß noch so gar nicht, worauf ich mich hier eingelassen habe. Um Punkt vier kommen durchschnittliche, zum Teil Solariumgebräunte und gepiercte Jungs Mitte 20 in den Proberaum. Ich frage mich, ob ich irgendetwas zu befürchten haben sollte und ob mein Handy in meiner Handtasche sicher ist. Warum sie im Gefängnis gelandet sind, dürfen wir sie nicht fragen, das weiß ich schon von den anderen. Begleitet werden sie von ihrem Seelsorger.

Dann geht's los. Wir fangen schon mal an. Nach ein paar organisatorischen Ansagen und einer gemeinsamen Aufstellung von Verhaltensregeln geht das Warm-up los. Eine Klatsch-Runde, bei der es um Konzentration und schnelle Reaktionen geht, danach einige übliche Theaterübungen und -spiele. Zu Anfangs sind alle Teilnehmer/innen noch etwas verkrampft, man fragt sich, was die jeweils andere Seite wohl denkt und ob man hier wirklich am richtigen Ort ist. Aber bald wird die Runde schon lockerer, und wir sind bereit für die ersten Partnerübungen. Immerhin ist es ja schon vorher zumindest bei uns Studenten der Vorsatz gewesen, offen und locker auf diese Jugendlichen zuzugehen, die aus einer völlig anderen Welt kommen sollen.

Die nächste gute Stunde werden mit zunehmender Begeisterung weitere Übungen und Spielchen durchgeführt, dann ist der erste Tag schon vorbei. Im Sitzkreis wird zum Ausklang ein Hackysack rumgeworfen, und jeder, der ihn empfängt, darf etwas sagen. Allen hat der erste Tag gut gefallen, es herrscht allgemein eine positive Stimmung und Vorfreude auf den nächsten Tag. Zum Abschluss wird jeder einzeln gebeten, in einer feierlichen Zeremonie einen persönlichen Schatz, der jeweils mit Freiheit assoziiert wird, im Bühnenraum in einen Koffer zu legen.

Am nächsten Tag geht es dann schon in die Vollen. Ganze acht Stunden werden gemeinsam verbracht. Schon bei der Begrüßung herrscht eine herzlichere Stimmung als noch am Vortag, die zwei Gruppen Freigänger/ Studenten beginnen, sich im Übungsraum stärker zu vermischen. Die Übungen laufen gut, es herrscht eine sehr positive Stimmung. Heute gibt es auch für einige von uns die erste Bühnenerfahrung, nämlich als wir im Bühnenraum jeweils unsere Freiheits-Schätze präsentieren. Außerdem werden wir zum ersten Mal an die Theaterform des „Forum-Theaters“ herangeführt; eine Publikums-integrierende Spielform, zu der wir selbst innerhalb der nächsten Probenstage etwas auf die Bühne bringen wollen. Für mich ist es erstaunlich zu sehen, wie sehr unsere Freigänger, die nun wirklich fest integriert sind (oder haben sie uns Studenten integriert?!), in den Rollenspielen auf- und mitgehen. Beim Spielen lernen wir heute unter anderem, dass man immer auf unterschiedliche Weise mit Konflikten umgehen kann, und dass es besser ist, Typen, die „Tüte“ heißen, von vornherein aus dem Weg zu gehen.

Bei der Abschlussrunde herrscht Hochstimmung. Schon jetzt bedauern es einige, dass das Projekt schon so schnell vorbei sein wird. Keiner, weder Freigänger noch Studenten, zweifelt jetzt noch daran, mit der Projektzusage die richtige Entscheidung getroffen zu haben. Der nächste Tag beginnt wieder top. Nach der Kaffeepause wird die Gruppe heute zweigeteilt. In den beiden Gruppen soll angefangen werden, an den Szenen zu arbeiten, die dann in einer guten Woche aufgeführt werden sollen. Eine ziemliche Herausforderung, wie sich herausstellt. Immerhin gibt es in den beiden Gruppen mit jeweils acht Teilnehmern mindestens neun unterschiedliche Vorstellungen, die erst einmal alle unter einen Hut gebracht werden wollen! Es wird mehr



diskutiert als gespielt, und die vorgegebenen Zeiteinheiten reichen selten aus. Schließlich sind heute Abend in der Hacky-Sack-Runde alle ziemlich platt von einem doch recht anstrengenden Arbeitstag. Trotzdem freuen sich alle tapfer auf den nächsten Tag.

5. Aus Gründen des Datenschutzes wurden Angaben, die auf die Teilnehmenden schließen lassen, aus dem Text heraus genommen



Am Sonntag habe ich Geburtstag. Etwas unwillig stehe ich auf, um den größten Teil des Tages wieder in Merseburg in vertrauter Runde mit Theater zu verbringen. Immerhin brauche ich erst eine Stunde später da zu sein. Als ich ankomme, ändert sich meine Stimmung schlagartig. Wie konnte ich eigentlich auf die Idee kommen, den Tag mit der Theater-Gang zu verbringen, sei nicht die beste Möglichkeit, meinen Geburtstag zu feiern? Sogar Kuchen haben sie besorgt, ich bin gerührt. Der Tag wird auch wirklich super! Die Proben klappen viel glatter und harmonischer als gestern, alle sind in Bestlaune. Ich stelle fest, dass wir nun auch in den Pausen immer mehr das Gespräch mit den „anderen“ suchen. Das Eis ist endgültig aufgetaut, die strenge Belehrung, die meine Kommilitonen bekommen hatten und ich nicht, scheint vergessen; die Gespräche werden vertraulicher und immer mehr Persönliches wird ausgetauscht. Am Ende des Tages sind wir alle erstaunt, wie weit wir vorangekommen sind, und wie schnell der erste Probenblock vorbeigegangen ist. Jetzt bleiben uns nur noch ein paar Tage zusammen, und diese werden erst mal vom Uni- bzw. Knastalltag unterbrochen.



Endlich treffen wir uns wieder im Stadt TAC. Die zwei Stunden empfinde ich heute als anstrengend; ich merke nun doch, dass ich in letzter Zeit zu wenig geschlafen habe und lange nicht mehr ausspannen konnte. Aber es geht weiter. Der nächste Tag ist unser letzter kompletter Probenstag. Unsere Szenen stehen soweit, müssen aber noch unzählige Male durchgeprobt werden. Das ist anstrengend, nicht nur für mich. Am Ende des Tages sind die meisten von uns ziemlich erschöpft; gleichzeitig herrscht aber auch Vorfreude und eine wachsende Aufregung auf morgen. Da ist schließlich der große Tag! (Zitat eines Freigängers: „Aaaaaaaahhh!“)

Am Sonntag komme ich nur schwer aus dem Bett, aber als ich im Stadt TAC ankomme, bin ich fit. Schließlich ist heute ja DER Tag! Kaum zu glauben, wie schnell das gegangen ist. Es wird nochmal intensiv geprobt. Gerade bei den Freigängern, die noch nie vor Publikum auf einer Bühne gestanden haben, macht sich immer mehr Nervosität breit. Das finde ich irgendwie amüsant; immerhin sind das Kerle, denen ich, ohne sie zu kennen, wahrscheinlich nicht unbedingt hätte nachts begegnen wollen. Doch heute ist rein gar nichts Bedrohliches an ihnen. Nervös und vorfreudig laufen sie auf und ab. Ich erinnere mich an Situationen, in denen ich mich ähnlich gefühlt habe. Die gab es auf jeden Fall. Nur heute bin ich seltsamer Weise sehr ruhig. Ich weiß einfach, dass alles super laufen wird, denn die Gruppe hat schon bewiesen, dass keiner den anderen hängen lassen wird. Ich merke, dass das mittlerweile wahrscheinlich auch außerhalb des Theaterprojekts der Fall sein würde, ist doch ein echtes, tiefes Vertrauen zwischen uns entstanden.



Die ersten Gäste trudeln ein. Jetzt heißt es, die letzten Vorbereitungen treffen, das letzte Warm-up. In einer knappen halben Stunde müssen wir, mit Konfetti bewaffnet, auf unseren Plätzen im Treppenhaus stehen, um mit unserem Intro die Aufführung einzuleiten. Es ist soweit. Der Scheinwerfer wird eingeschaltet, nacheinander werden wir auf unseren Positionen beleuchtet. Jeder steht vier Mal allein im Rampenlicht, bevor wir gemeinsam mit dem Publikum in den Bühnenraum gehen. Ab jetzt wird niemand mehr allein sein heute Abend. Die Szenen laufen super. Jeder ist perfekt in seiner Rolle, und auch das Publikum macht schließlich recht gut mit. Unsere Freigänger können gar nicht genug davon bekommen, immer wieder wollen sie auch bei der jeweils anderen Szene mitspielen. Die Stimmung ist gigantisch. Zum Schluss gibt es Rosen



und Lachgummi für alle Teilnehmer; die Theatermacher/innen bekommen von den Freigängern jeweils einen Blumenstrauß. (Etwas betreten muss ich feststellen, dass wir Studenten nicht an so etwas gedacht haben.)

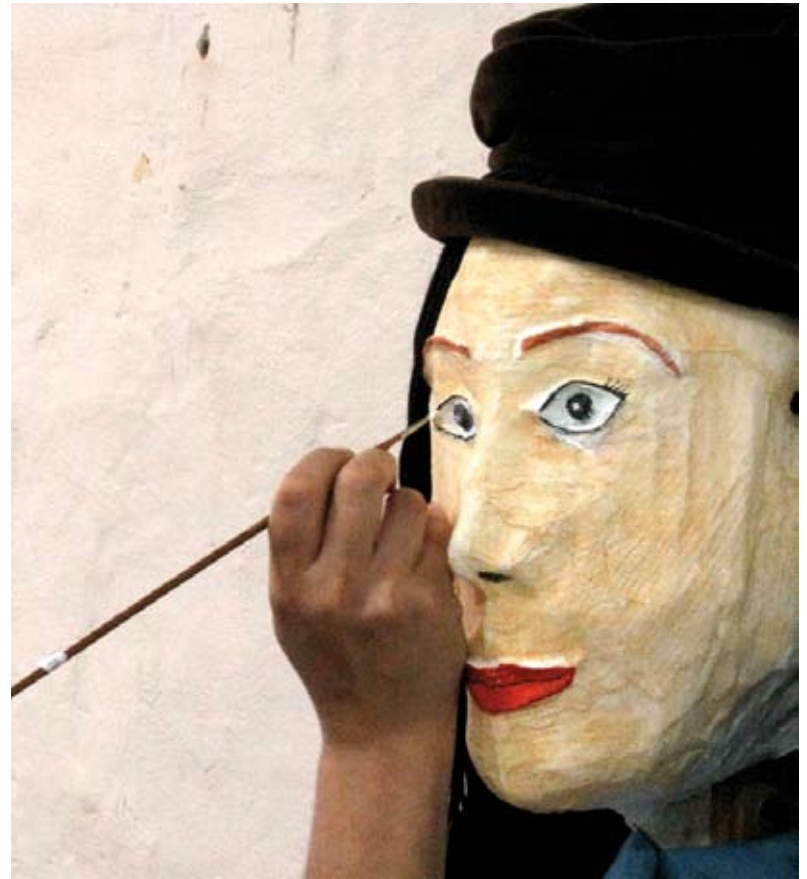
Und schon ist alles wieder vorbei.

Nachdem wir ein bisschen Premiere gefeiert haben und die Studenten Anweisungen zu ihrem Leistungsnachweis bekommen haben (ach ja, da waren ja noch die Credits, die wir für das Projekt bekommen sollten, die hatte ich ganz vergessen), treffen wir uns nochmal zusammen zu einer Hacky-Sack-Abschlussrunde. Die Atmosphäre ist erfüllt von Freude, Stolz und etwas Trauer darüber, dass es nun vorbei ist. Ganz emotional wird es allerdings noch nicht, ein letztes Treffen wird es noch geben, in der Haftanstalt. Abschlusstreffen: In der Haftanstalt werden wir eine Tour durch das richtige Gefängnis bekommen, wofür wir mal eben ein anderes Seminar sausen lassen. Das Haus macht mit seinen vielen Pflanzen im Treppenhaus gar keinen so schlechten Eindruck. Ich werde gebeten, in einem Aufenthaltsraum mit großem Aquarium, Fernseher und vergitterten Fenstern Platz zu nehmen. Während ich warte, hole ich mein Handy heraus, um mir die Zeit zu vertreiben. Ein Bediensteter erwischt mich; ich muss mein Handy vorne abgeben. Von dem zweiten Handy, das ich seit einiger Zeit immer dabei habe, sage ich nichts. Ein bisschen Rebellion muss sein, denke ich mir.

Die Jungs kommen nach und nach dazu. Sie wirken alle ruhig und entspannt; so, als wären sie zu Hause und würden einen Gast begrüßen, was in gewisser Weise ja auch stimmt. Sie fangen an, meinen Bericht zu lesen, soweit ich ihn bis heute fertig habe. Gemeinsam bauen wir die Kaf-

feetafel mit gekauftem Kuchen, Mandarinen und Keksen auf; die Jungs beschaffen eifrig Kaffeegeschirr.

Wir beginnen den Abend damit, die DVD von unserer Performance anzugucken. Es herrscht eine sehr vergnügte Stimmung und es wird viel gelacht. Irgendwie sind wir alle ganz schön stolz auf uns, und es macht Spaß, uns nochmal auf dem Bildschirm zuzugucken. Es gibt jedes Mal lauten Protest, als die besten Stellen einer Szene vorgespielt wurden. Aber leider drängt die Zeit. Anschließend reden wir nochmals über die Stücke und die Theatermethode und über das, was uns an den jeweiligen Problemlösungen – abgesehen von uns selbst in unseren Rollen – am besten gefallen hat.



Und schließlich kommt sie doch, die letzte Abschlussrunde; diesmal nicht mit Hacky-Sack, sondern mit einer opferbereiten Mandarine. Nun wird es doch recht emotional, und die Zeit reicht kaum aus, um jeden alles sagen zu lassen, was ihm auf dem Herzen liegt.

Zum Schluss bekommen wir jeder ein Zertifikat für unser Mitmachen beim Projekt sowie ein, wie ich finde, sehr gelungenes Gruppenfoto. Außerdem werden die DVDs noch verteilt, wobei sie nicht für alle reichen. Aber wir werden sie schon untereinander kopieren. Jetzt sitze ich an meinem Schreibtisch, weil ich mich habe breitschlagen lassen, gemeinsam mit zwei meiner Freigänger-Kollegen über das Projekt einen kurzen Artikel für unsere Campuszeitung und das Knastmagazin „Gefangene Gedanken“ zu schreiben. Gar nicht so einfach, sie kurz zu fassen, bei so vielen Eindrücken und Gedanken.

Ich überlege mir, welches Ergebnis des Projekts mich am tiefsten beeindruckt hat; die Tatsache, dass Grenzen und Vorurteile, die vorher zwischen den Teilnehmern bestanden, so selbstverständlich durch das Medium Theater abgebaut werden konnten, die Begeisterung bei den Jungs aus der Haftanstalt, die ein paar ganz neue Perspektiven aufgezeigt bekommen haben, oder doch die Tatsache, dass wir Studenten in Wirklichkeit von denen mindestens so viel lernen konnten, wie sie von uns?

In jedem Fall habe ich einmal mehr eine absolute Bestätigung erhalten in meinem Wunsch, nach meinem Studium selbst als Theaterpädagogin tätig zu sein. Abschließend möchte ich nur noch sagen, dass ich das Projekt und euch Jungs vermissen werde.



Einsames Herz hinter Gittern



Frei sein – ein Theaterprojekt im Offenen Vollzug mit Studierenden

Autor: Teilnehmer aus der Haftanstalt⁶

Ich bin zurzeit in der Jugendanstalt inhaftiert. Wegen guter Führung wurde mein Lockerungsantrag bewilligt und der nächste Schritt war dann Freigängerhaus. Als ich noch in der Anstalt war, kam mein Wohngruppenleiter zu mir und fragte mich, ob ich nicht interessiert sei an einem Theaterprojekt mit Studenten. Ich dachte, bei so etwas mache ich doch nicht mit. Insgeheim hatte ich aber den Gedanken, dass da bestimmt hübsche Mädchen dabei sind.

Ich kam ins Freigängerhaus und hatte schon vergessen, dass ich zugesagt hatte. Da kam auch schon die Nachricht,

dass das erste Treffen mit den Studenten stattfindet. War ich nervös! Ich wollte doch gar nicht mitmachen. Ich dachte mir, die Studenten sind bestimmt total hochnäsiger und eingebildet!

Dann kamen die Studenten. Man war ich aufgeregt, mein Herz pochte wie wild. Das erste Treffen war noch ein wenig steif, aber Sympathie war gleich da. Ich mochte alle von Anfang an. Sie waren so freundlich und aufgeschlossen, was mich überrascht hat. Denn ich dachte, sie wären eingebildet. Aber falsch gedacht! Beim ersten Treffen im Stadt Theater war ich nervös. Alle haben uns „Freigängerknackis“ super empfangen, trotzdem war das Eis noch nicht gebrochen. Es fing aber langsam an zu schmelzen. Da der Raum sehr warm war, alle fingen an zu schwitzen. Durch kleine Spiele sind Studenten und wir lockerer geworden. Nach Auflistung der Regeln und Abschlussreden war der erste Tag schon vorüber. Ich fuhr mit einem zufriedenen Gefühl zurück. Ich war auch erleichtert, weil die Nervosität einfach weg war. Mann, war ich froh, dass ich bei diesem Theaterprojekt mitgemacht habe. Ich möchte jetzt nicht jeden Tag aufschreiben, da Olinga schon alles aufgeschrieben hat, was wichtig war. Außerdem ist meine Begeisterung so groß, dass ich schon fast ein kleines Buch schreiben könnte.

Leider kommt bei diesem Projekt zwangsläufig der Abschied. An einem Abschlusstreffen konnten wir uns über die Aufführung, die übrigens „Sahneschnitte“ war, sprechen. Wir hatten wieder den Hackysack, wo wir alle nacheinander etwas sagen konnten. Alle haben so rührige Sachen gesagt. Dann war ich an der Reihe. Ich wusste gar nicht, was ich sagen sollte. Aber dann kam alles raus und ich musste mit den Tränen kämpfen, weil es unsere Grup-

pe kein zweites Mal geben wird. Wir haben uns an den Wochenenden blind vertraut und der eine konnte sich auf den anderen verlassen. Wäre ich Student, würde ich Theaterpädagogik studieren, ernsthaft! So eine Herzlichkeit habe ich noch nie erlebt, außer bei meiner Mam im Arm als Baby.

Liebe Studenten, Freunde und Kollegen aus dem Theaterprojekt. Ich weiß jetzt, dass mein Leben viel besser sein kann als das was ich vorher gelebt habe. Ich danke für eure Offenheit, für euren Glauben an den Menschen und dafür, dass ihr uns nicht verurteilt. Vielen lieben Dank an Katrin, Ricarda und Till, die das alles ermöglicht haben. Dank auch an Michael King, dem Seelsorger, der in der Anstalt sich um die nervlich Schwachen kümmert und immer ein offenes Ohr für unsere Problemchen hat. Durch ihn ist das Projekt zustande gekommen. Ohne euch wäre unsere Gruppe nie zusammen gekommen und wir hätten nicht in so kurzer Zeit so etwas Großes auf die Beine gestellt. Danke! Ich muss jetzt aufhören, weil es mich schon wieder traurig macht, dass es vorbei ist. Zum Abschluss: Mit so einer Gruppe wie Euch würde ich solche Projekte jeder Zeit machen.



Lotte, Anton, Lola und Lili - Forumtheater im Strafvollzug

Autor/in: Katrin Wolf / Till Baumann (TheaterDialog)

„Lotte“ und „Anton“ hießen die beiden Gefängnistheaterprojekte von TheaterDialog/Miteinander, die im Jahr 2007 in der Justizvollzugsanstalt Halle I („Roter Ochse“) und in der Jugendanstalt Raßnitz stattfanden. An beiden Orten startete die Arbeit mit einer Forumtheater-Aufführung der Aktionstheatergruppe Halle. Im Publikum: inhaftierte Jugendliche und (junge) Erwachsene, die sich aktiv im Forum beteiligten und im Anschluss an die Aufführung selbst für die Teilnahme an einem mehrwöchigen Theaterprojekt entscheiden konnten.

Für die Arbeit in beiden Anstalten wurde ein ähnlicher künstlerisch-methodischer Ansatz entwickelt: zunächst entwerfen und bauten die Teilnehmenden eine lebensgroße Puppe – Lotte bzw. Anton. Auch Lotte und Anton sind inhaftiert, auch Lotte und Anton sind straffällig geworden. Mehr über sie ist nicht bekannt, alles weitere wird gemeinsam erarbeitet. Die Teilnehmenden arbeiten nicht unmittelbar zu sich und ihren Erfahrungen, sondern entwerfen eine Figur, für die sie Geschichten entwickeln und die dann zur Protagonist/in der Stückhandlung und des Forums wird. Lotte und Anton haben etwas von allen und sind doch jemand anderes. In beiden Anstalten wurde mit ähnlichen ästhetischen Elementen gearbeitet. Sowohl im Roten Ochsen als auch in Raßnitz fanden anstaltsinterne und öffentliche Aufführungen statt.

Lotte wurde im März 2007 von den Teilnehmerinnen im Roten Ochsen in einem gemeinsamen Prozess gebaut: aus Holz, Zeitungspapier, Gips und Stoff. Lotte stand im Mittelpunkt der Suche nach „Material“ für die Inszenierung

– Geschichten, die in der „Werkstattphase“ des Prozesses zu Szenen verarbeitet wurden. Dabei ging es insbesondere um die Vorgeschichte von Straftat und Inhaftierung: welche schwierigen Erfahrungen hat Lotte gemacht, welche Situationen von Scheitern und Frustration erlebt, wo kam sie an ihre Grenzen? Für Lotte entstand eine Stückhandlung, die in der „Inszenierungsphase“ weiter ausgearbeitet wurde, um dann im Forum vom Publikum in Frage gestellt zu werden.

Im Mittelpunkt des Stückes: Situationen von Konflikt und Überforderung, die Lotte als Ehefrau erlebt, sowie der Umgang mit Bekannten, die sie in Momenten von Frustration und Traurigkeit zum Konsum harter Drogen überreden wollen. „lotte. ein forumtheaterexperiment“ wurde im März 2007 zweimal gezeigt: einmal im Rahmen einer Aufführung vor inhaftierten Frauen und einem Publikum von „draußen“, am folgenden Tag im Rahmen einer internen Aufführung vor weiblichen und männlichen Gefangenen der JVA Halle I. Das Publikum diskutierte mit und mischte sich in die Handlung ein.

Eine Besonderheit des Projektes im Roten Ochsen lag in der Bedeutung von Tanz und Choreographie. Eine Teilnehmerin, die bereits „draußen“ viel getanzt hatte, erarbeitete im Rahmen des Projekts mit ihren Mitspielerinnen eine Choreographie, die in das Stück integriert wurde.

Anton ist sozusagen die männliche Version von Lotte. Er wurde sieben Monate später von männlichen Jugendlichen in der Jugendanstalt Raßnitz gebaut und zum Protagonisten der TheaterDialog-Produktion „anton. ein forumtheaterexperiment“. Anton ist 19 Jahre alt und kommt aus Halle. Er spielt gerne Fußball, hört Hip Hop und Reggae,

seine Lieblingsfarbe ist schwarz. Auch Anton ist in Raßnitz inhaftiert. Für Anton entwickelten die Jugendlichen mehrere Geschichten, von denen zwei im Laufe des Probenprozesses inszeniert wurden. Bei „anton. ein forumtheaterexperiment“ entschieden sich die Teilnehmer – ähnlich wie bei Lotte – für Antons Erfahrungen mit Stress und Gewalt in der Familie und mit „Kumpels“, die ihm anstelle von Verständnis und Unterstützung harte Drogen anbieten.

Im Dezember 2007 fanden auch in der Jugendanstalt Raßnitz zwei Forumtheater-Aufführungen vor und mit anderen Gefangenen und einem Publikum von „draußen“ statt. Auch Angehörige der Teilnehmer kamen zur öffentlichen Aufführung und beteiligten sich aktiv an der Diskussion über Antons Geschichte und an der Probe von Veränderungsmöglichkeiten auf der Bühne.

Lola und Lili sind die argentinischen Pendants von Lotte und Anton. Till Baumann reiste Anfang des Jahres 2009 für ein Miteinander e.V.-Projekt nach Buenos Aires, um gemeinsam mit der argentinischen Theatermacherin Mirella Galbiatti von der Gruppe Actuarnosotros im Strafvollzug zu arbeiten. Im Gepäck: Lotte, die 2007 von Frauen im Roten Ochsen in Halle gebaut worden war. Während der Theaterarbeit in der „Unidad 31“ und der „Unidad 3“, zwei Frauenvollzugsanstalten nahe der argentinischen Hauptstadt Buenos Aires, erhielt die Figur zwei neue Identitäten: Lola und Lili. Wie im Roten Ochsen waren Lola und Lili Figuren, deren Biografien im Laufe des Workshop- und Probenprozesses von den Teilnehmerinnen nach und nach entwickelt wurden. Auf der Basis der gemeinsam entworfenen Lebensgeschichten von Lola und Lili entstanden in den Anstalten zwei Forumtheaterstücke.

Während Lotte aus der Industriestadt Bitterfeld in Sachsen-Anhalt kam, wurden sowohl Lola als auch Lili im verarmten argentinischen Norden geboren. Auf der Suche nach Arbeit und einem menschenwürdigen Leben migrierten beide in die Metropole Buenos Aires.

Lolas schwierige Arbeitssuche und die Diskriminierung, die Frauen aus den ökonomisch benachteiligten Stadtteilen der argentinischen Hauptstadt auf dem Arbeitsmarkt erleben, wurde ein Thema der Forumtheaterszenen – ebenso wie Lilis schwieriges Zusammenleben mit ihrem Mann Sebastián, der ihr keinen Freiraum für ihre eigenen Wünsche und Bedürfnisse lässt. Auch in Buenos Aires wurden die Szenen vor anderen inhaftierten Frauen, vor Angestellten und Zuschauer/innen von „draußen“ aufgeführt und gemeinsam mit dem Publikum verändert.

Frei sein ist die Zeit...

Ramon (Teilnehmer der Schreibwerkstatt der Haftanstalt)

Frei sein ist die Zeit, die Dir zeigt, wie wundervoll es ist. Es ist vielleicht ein einziger Tag, der Dir sagt, wer Du wirklich bist. Alles was man will steckt in der Freiheit drin. Du musst nur wissen, macht das alles einen Sinn. Frei sein, das ist die Zeit, die man erlebt und haben muss. Frei sein, ein einziger Weg, ein winziger Schritt mit dem eignen Fuß. Es ist schön zu sehen wie das Wasser von Dir abfließt. Benutze Deine Augen, damit Du das alles siehst. Die Erde liegt auf dem Boden und Du trampelst nur noch weiter darauf herum. Frei sein, ein Weg zum ewigen Glück. Man muss ihn nur gehen, Stück für Stück. Frei sein, ein Leben das man hat. Sei nicht traurig, wenn sich nicht alles um Dich dreht.



Wie riecht frei sein?

Die Weitergabe der Praxiserfahrungen – oder wie multipliziere ich die guten Ansätze?

Unser Modellprojekt „Bühne frei für Respekt“ wird 2010 nach dreijähriger Projektlaufzeit auslaufen. Sehr unterschiedliche Ansätze und Methoden wurden erprobt – einige davon haben wir in hier vorgestellt. Doch wie schafft man es, dass diese wertvollen Erfahrungen nach Ende der Projektlaufzeit nicht verloren gehen und weiter genutzt werden? Reichen Handreichungen aus? Wir beschlossen, die wichtigsten Ansätze in einer zehntägigen Fortbildung (in Kooperation mit TheaterDialog) zu vermitteln.

Die Fortbildung TheaterDialog richtete sich an alle, die auf der Suche nach kreativen, dialogischen und handlungsorientierten Methoden für die Arbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen sind: Sozialpädagog/innen, Lehrer/innen, Theaterpädagog/innen, Studierende und andere Interessierte. Auf Grundlage unserer langjährigen Erfahrungen im Bildungsbereich wurden in der Fortbildung TheaterDialog Methoden und neu erprobte Ansätze weitergegeben, die auf kreative Weise neue Wege des Lernens und des Erfahrens öffnen, Aufmerksamkeit und Wahrnehmung schulen und Ideen freisetzen können. TheaterDialog bedeutet dabei, keine vorgegebenen Theaterstücke zu spielen, sondern Alltagserfahrungen gemeinsam zu inszenieren. Im Schonraum der Gruppe und des Theaters konnten sich die Teilnehmenden in der Vermittlung und Auseinandersetzung mit Themen wie Ausgrenzung, Gewalt, Rassismus und Rechtsextremismus erproben. Dabei galt es, in der Spannung von Alltagsrealität und Vision zu arbeiten und persönliche und gesellschaftliche Veränderungen zu erproben.

Die Fortbildung war sehr praxisnah ausgerichtet und es bestand die Möglichkeit, diese praktische Arbeit über die eigene Teilnahmeerfahrung kennen zu lernen, sich selbst im geschützten Rahmen der Gruppe in der Rolle der Anleitung zu erproben und sich dann gemeinsam auf die Umsetzung in der eigenen – aktuellen oder zukünftigen – Praxis vorzubereiten. Die Mittel des Theaters ermöglichen, einen anderen Fokus auf den Lebensalltag zu richten und in spielerischer und sehr praktisch-emotionaler Weise auf die Suche nach Handlungsalternativen für scheinbar festgefahrene Problemsituationen zu gehen und diese vor allem praktisch auszuprobieren. Wie fühlt es sich an, wenn ich mich in einer Konfliktsituation einmische? Wie reagiert mein Umfeld, wenn ich so handle? Ein Schwerpunkt der Fortbildung lag auf dem Forumtheater-Ansatz des brasilianischen Theatermakers Augusto Boal, in dem die Bühne zum Raum wird, in dem für die Realität geprobt wird.

Die Fortbildung bestand aus drei Teilen:

Teil 1: Erfahren (4 Tage)

Die Teilnehmenden lernten Übungen, Spiele und Techniken über die eigenen Erfahrungen kennen: Sie erlebten den theaterpädagogischen Prozess aus der Teilnehmendenperspektive. Wie fühlen sich die Übungen als Teilnehmer/in an? Kommt das an, was ich erreichen wollte? In regelmäßigen methodischen Reflexionen setzten sie sich mit dem Erlebten auseinander. Für die pädagogische Arbeit – besonders mit schwierigen Zielgruppen – ist es wichtig, die Erlebnisse und Gedanken, die ich mit meiner Arbeit bei den Teilnehmenden erreichen will, wenigstens in Ansätzen auch selbst erfahren zu haben.

Teil 2: Praktizieren (4 Tage)

Im Schonraum der Gruppe probierten sich die Teilnehmenden in der Anleitungsrolle aus und werteten diese Erfahrung gemeinsam mit anderen aus. Funktioniert die Übung in der Gruppe? Ist sie logisch, um in das Thema einzuführen? Regelmäßige methodische Reflexionen begleiteten den Prozess. Erste Anwendungen in der eigenen Praxis wurden vorbereitet. Fehler gehören unbedingt dazu und waren Lernmöglichkeit für die ganze Gruppe.

Teil 3: Anwendung reflektieren (2 Tage)

Die Teilnehmenden erhielten in diesem Teil der Fortbildung mit Abstand von einem Monat die Möglichkeit, erste Anwendungserfahrungen in der eigenen Praxis vorzustellen und mittels theaterpädagogischer und weiterer Methoden zu reflektieren. Neue Anwendungen und Projekt(Ideen) wurden gemeinsam vorbereitet und im Laufe des Jahres begleitend unterstützt. Neue Kooperationen und Netzwerke bildeten sich. Die vermittelten Methoden und Ansätze wurden in unterschiedlichen Bereichen angewendet. Viele spannende Projekte entwickelten sich aus der Fortbildung.

Antworten der Teilnehmenden auf die Frage: Was nimmst du aus der Fortbildung mit?

„Die Erfahrung, wie viel Forumtheater bei mir und damit auch bei anderen auslösen kann“

„Eine richtige Fortbildung, ich habe das Gefühl ich kann das gleich anwenden – weil wir so viel praktisch gemacht haben.“

„...habe persönlich viel gelernt, habe das Gefühl ich bin persönlich sehr gewachsen – durch das Anleiten, durch die selbstorganisierte Werkstattphase – eine große Herausforderung, aber cool, das so bewältigt zu haben.“

„Ganz schön viele tolle Momente, die in mir einen Kreativitätswasserfall ausgelöst habe (habe abends eine Ferienfreizeit geplant)“

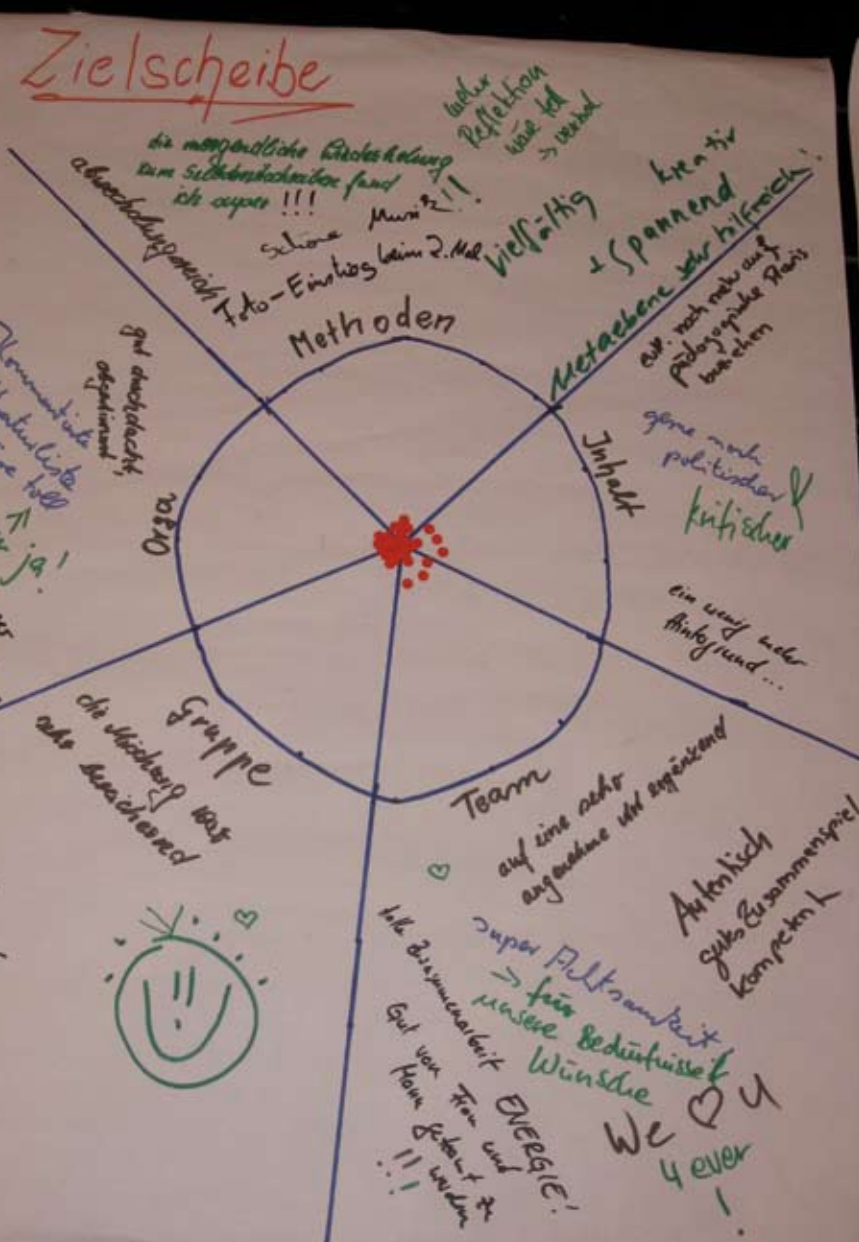
Alles in allem war das eine sehr gelungene Fortbildung, die – rückwirkend betrachtet – eine große Nachhaltigkeit entfaltet hat – weit mehr, als ursprünglich geplant war. Manchmal stehen eben gerade die nicht-intendierten Folgen der Arbeit den geplanten in nichts nach – und regen zur Veränderung an.



Kapitel 3: Ausgewählte Übungen und Literaturempfehlungen







Gegen allgemeingültige Anleitungen und immer funktionierende Methoden

Bildungsprozesse entwickeln sich unterschiedlich und sind nur bedingt planbar. Lernen ist ein individueller Prozess, der zusätzlich durch das jeweilige Gruppengeschehen, die Rahmenbedingungen und Kontexte beeinflusst wird. Es kann daher nie die eine allgemeingültige Anleitung oder die immer funktionierende Methode geben, damit aus rechtsextrem gefährdeten Jugendlichen überzeugte Demokrat/innen werden. Auch Modellprojekte allein können dies nicht leisten. Wohl aber ist es möglich, die zahlreichen Erfahrungen beim Erproben von Methoden, Konzepten und Übungen beschreibend weiterzugeben. Für eine mögliche Übertragbarkeit spielen die Kontexte und Rahmenbedingungen, unter denen diese Erfahrungen entstanden, eine bedeutende Rolle. Daher sind unsere Ansätze als Impulse und Anregung zu verstehen, sich selbst mit den Übungen und Konzepten auseinanderzusetzen und auf die eigenen Rahmenbedingungen und Bedürfnisse zu übertragen.

Pädagogische Vorbemerkungen

Darum gilt als erster Hinweis für Ihre Nutzung unserer Erfahrungen: Beachten Sie Ihren eigenen Kontext.

Wir erwarten, dass Menschen, die diese Übungen und Methoden anwenden, sich sehr genau überlegen, was sie damit erreichen wollen, ob diese Methoden ihren Zielen und den Teilnehmenden gerecht werden und ob und wie sie ggf. verändert werden müssen. Wir erwarten, dass Sie die Abläufe von Veranstaltungen flexibel gestalten und Methoden oder Übungen niemals nur deshalb anwenden, weil Sie das so geplant haben. Wir erwarten, dass Menschen mit

Nachdem wir in Kapitel 1 und 2 exemplarisch Ansätze und Erfahrungen beschreiben haben, folgt nun im 3. Teil eine kleine Auswahl neu entwickelter Übungen sowie unsere Buchempfehlungen, die zur Weiterarbeit einladen sollen.

den von uns empfohlenen Methoden ebenso prozessorientiert arbeiten, wie wir es tun: sie ggf. verändern oder weglassen, weil anderes in dem Moment wichtiger erscheint. Seien Sie Anleitende, denen die Ergebnisse und v.a. die Menschen, mit denen Sie arbeiten, wichtiger sind als die Methodik. Deshalb bitten wir um Sorgfalt im Umgang mit den Übungen und warnen davor, sie „als Lückenfüller“ oder ohne Vorbereitung einzusetzen.

Wichtigstes methodisches Instrumentarium für die demokratiefördernde pädagogische Arbeit ist die Vielfalt unterschiedlicher methodischer Ansätze. Aus unserer Erfahrung braucht es deshalb ein breites Methodenrepertoire. Wir haben bereits ausführlich von unseren guten Erfahrungen mit Methoden und Konzepten aus der Theaterpädagogik, Erlebnispädagogik, Friedenspädagogik, mit Musik und Kunst berichtet. Aber vielleicht fällt Ihnen für Ihre Arbeit noch ganz anderes ein...

Die meisten Methoden zum (Er)Lernen und Einüben von Demokratie und Weltoffenheit gehen von der Voraussetzung aus, dass die Teilnehmenden Demokratie und Menschenrechte positiv besetzen, d.h. diese bejahen, menschenrechtskonform handeln und dementsprechend einsichtig sind, wenn sie auf Verstöße aufmerksam gemacht werden. Dies kann jedoch bei den Jugendlichen, mit denen wir arbeiten, nicht immer vorausgesetzt werden.

StereoTypen in einer Straßenbahn

Hintergrund der Übung

Hintergrund der Entwicklung der Übung waren einerseits Angriffe im ÖPNV wie z.B. Magdeburger Straßenbahnen

und die anschließende Debatte über mangelnde Zivilcourage. Andererseits diente auch eine positive Erfahrung als Anregung: In der Magdeburger Initiative „Hingucken denken einmischen“ entstand für die Magdeburger Verkehrsbetriebe eine Straßenbahndekoration, die humorvoll für Stereotypen in einer Straßenbahn sensibilisieren soll. Die Straßenbahn fährt im normalen Betrieb in Magdeburg.¹

Ziele der Übung

- Aufzeigen der Komplexität von Alltagssituationen
- Sensibilisierung für Stereotypen und Vorurteile in menschlichen Begegnungen
- Perspektivwechsel ermöglichen
- Niedrigschwelliges Hinführen zu Zivilcourage

Erst wenn wir wahrnehmen, wer mit uns in der Straßenbahn sitzt und wir diesen Personen die gleiche Menschenwürde und Menschenrechte zugestehen, sind wir in der Lage, überhaupt darüber nachzudenken, ob und wenn ja wie wir in Gewaltsituationen, in denen andere Personen angegriffen werden, zivilcouragiert eingreifen können.

Für viele Jugendliche ist die Benutzung des öffentlichen Nahverkehrs Alltag und daher breiter Erfahrungshintergrund. Dieser Alltag in z.T. überfüllten Bussen oder Bahnen bietet viel Konfliktpotenzial und daher Anknüpfungspunkte für die Bildungsarbeit. Die Übung setzt bei dieser Alltagserfahrung der Jugendlichen an und ist daher weniger in Gruppen geeignet, in denen die Jugendlichen v.a. mit Fahrrad oder zu Fuß zum Treffort (= Schule, Jugendclub, Bildungseinrichtung etc.) anreisen. Ortskennt-

1. Nähere Infos zur Straßenbahn: http://www.hingucken-denken-einmischen.de/projekte_strassenbahn.html.

nis über den Zustand des öffentlichen Nahverkehrs und eigene Erfahrungen in Alltagssituationen im ÖPNV sind daher wichtiges Hintergrundwissen der Anleitenden (TR) für diese Übung. (Wer selbst nur Auto fährt, wird in manchen Diskussionen, die aus der Übung entstehen, wenig glaubwürdig sein.)

Die Straßenbahn steht exemplarisch für den ÖPNV, kann aber angepasst werden, also auch ein Bus oder Zug sein.

Wichtiger methodischer Hintergrund dieser Übung ist die Methodik des Rollenspiels und des Forumtheaters nach Boal. Darum sollte die Übung entsprechend eingebettet sein und durchgeführt werden (inkl. Achtsamkeit für den geschützten Raum, Rolle _ Person, Stoppsignal, In-Rolle-schlüpfen, Ausrollen etc.).

Materialien

Klebestreifen, Flipchart/Tafel, Stühle, Moderationskarten und -stifte,

Vorbereiten sollte man Moderationskarten mit Typen von Personen in einer Straßenbahn. Sinnvoll ist ein breites Spektrum von Typen inkl. sog. „Randgruppen“ und potentieller Opfergruppen. Diese Typen sollen zur Auseinandersetzung anregen und sollen mit den Bildern spielen, die wir von anderen Menschen im Kopf haben. Beispiele für Typen, die wir z.T. bei der Erprobung der Übung mit Jugendlichen gesammelt haben, sind: Knutsches Pärchen, Mutter mit schreiendem Kind auf dem Arm, hustet und schnieft die ganze Zeit, Obdachlose/r, Fußballfan auf dem Weg zum Spiel, Fußballfan nach verlorenem Spiel, Quasselstrippe, Knoblauchesser/in, geistig behinderte

Frau, Schlägertyp, Rosenverkäufer, Geschäftsreisende/r mit Handy am Ohr, hört laut mit MP3-Player Musik, hat keine gültige Fahrkarte, Fahrkartenkontrolleur/in, fatter Typ, Alkoholiker/in, Aufreißer/in

Die verschiedenen Geschlechter der Typen werden unterschiedliche Bilder bei den TN [Teilnehmenden] provozieren. Man sollte sich also vorher überlegen, ob man mit der Übung Genderfragen provozieren möchte. Diese Fragen können in der Auswertung thematisiert werden.

Durchführung der Übung

1. Auf einer Bühne oder in der Mitte des Raumes werden (mit ausreichend Platz für das Rollenspiel) Stühle zu einer Straßenbahn aufgebaut. „Das ist eine Straßenbahn.“ In der Regel werden Jugendliche dann bereits eigene Erfahrungen von Straßenbahnfahrten erzählen. Dies ist gewollt und kann als Stoffsammlung für die spätere Weiterarbeit (im Rollenspiel o.ä.) dienen.

2. Brainstorming zu der Frage, welche Typen von Menschen den TN in der Straßenbahn begegnen. Diese für alle sichtbar auf Moderationskarten notieren.

3. Auswahl von Typen für die Straßenbahn. Diese werden in der Straßenbahn platziert, d.h. die entsprechenden Moderationskarten an die Lehnen der Stühle geklebt. Wichtig ist hier eine gute Mischung mit von den von TN genannten und vorbereiteten Typen. Auswahlkriterien sind: (vermutete) Vorurteile und Stereotypen der Jugendlichen, Ziel der weiteren Arbeit (Wenn z.B. anschließend Fremdenfeindlichkeit oder Homophobie thematisiert werden sollen, sollte man auch entsprechend anregende Typen mit in die

Straßenbahn setzen.) Es braucht in der Straßenbahn noch freie Plätze, es muss aber auch so voll sein, dass eine Interaktion der Personen untereinander entsteht. Die Anzahl der Typen in der Straßenbahn ist abhängig vom Platz und von der Gruppengröße. Alle Typen sollten besetzt werden können (incl. Fahrer/in). (Zusätzlich braucht es TN für Beobachtungsaufgaben und ggf. für den Austausch von Rollen oder sog. Zuschauerspieler/innen im Forumtheater.)

4. Frage: Wo würdet ihr euch jetzt hinsetzen? Was würde passieren? Ziel ist hierbei, Bilder in den Köpfen auszulösen, deshalb sollte man hier keine langen Diskussionen führen.

5. Typen = Rollen besetzen und Rollenspiel beginnen. Die genaue Anleitung des Rollenspiels hängt von der Zielrichtung ab. Unsere Erfahrung ist: Bei Jugendlichen, die ihre Alltagskonflikte als Bilder im Kopf haben, ist ein offenes Rollenspiel sinnvoll, weil die Jugendlichen dann „echter“ sind und ihre eigenen Erlebnisse im Rollenspiel ausagieren. In anderen Kontexten kann es aber auch notwendig und/oder sinnvoll sein, eine konkrete Situation vorzugeben.

6. Die Setting einer Straßenbahn bietet die Chance, die Situation in der Straßenbahn relativ einfach durch „Haltestellen“ zu verändern und so als TR Einfluss auf den Verlauf des Rollenspiels zu nehmen. TR kann an einer Haltestelle Typen einsteigen lassen, die Konflikte provozieren oder Geschichten in Gang bringen (Fahrkartenkontrolleur/in...)

7. Mögliche Zwischenfragen bei einer Zwischenauswertung oder beim Anhalten des Rollenspiels an Beobachter/innen bzw. Zuschauer/innen:
Wer hat eine gültige Fahrkarte?

Wer würde, wenn er an einer Haltestelle die Menschen in der Straßenbahn sieht, lieber zu Fuß gehen?
Wer fühlt sich in der Straßenbahn wohl?

Die Übung lässt sich flexibel handhaben und bietet alle Gestaltungsmöglichkeiten eines Rollenspiels.

Bei der Durchführung ist es wichtig, auf das Erzählen von eigenen Erfahrungen zu achten und dies wertzuschätzen. Die Übung ist dazu angelegt, eine Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen von Ausgrenzung oder auch mangelnder Zivilcourage und zur Auseinandersetzung mit den eigenen Stereotypen und Vorurteilen anzuregen.

Mögliche Fragen zur Auswertung

(Auswahl je nach Verlauf des Rollenspiels und eigenen Zielen)

- Eigene Erfahrungen?
- Unsere Rollenbilder: Wo waren die Typen stereotyp?
- Wie stereotyp und vorurteilsbehaftet werden die Rollen gespielt? (z.B. Fahrkartenkontrolleur/in)
- Gender: Wie haben wir / habt ihr die Rollen interpretiert? Welche Geschlechter hatte das knutschende Pärchen?
- Ausgrenzung?
- Zivilcourage?

Die Übung lässt sich weiterführen z.B. mit einem Forumtheater zu eigenen Erfahrungen von Diskriminierung, Pöbeleien, Ausgrenzung im ÖPNV.

Erfolge?

Bei vielen TN, die eigene Alltagserfahrungen aus dem ÖPNV mitbringen, löst die Übung Reaktionen aus. Die TN werden angeregt, aus ihren Erfahrungen zu erzählen. Mit

Erwachsenengruppen, die Erfahrungen in der Anleitung von Rollenspielen hatten, haben wir die Übung z.T. nicht durchgeführt sondern vorgestellt. Doch allein das Herstellen des Settings (Stühle stellen und Auslegen von Karten = Platzieren von Typen in der Bahn) löste bereits langes Erzählen und z.T. intensive Diskussionen zu Konflikten im ÖPNV und zu Zivilcourage aus.

Die Übung eignet sich auch, um unsere oft stereotype oder vorurteilsbehaftete Darstellung von Rollen zu verdeutlichen und zu thematisieren. Fahrkartenkontrolleur/innen wurden i.d.R. männlich und fast nur unfreundlich gezeichnet. Der Verdacht, keine gültige Fahrkarte zu haben, fiel immer auf untere Schichten, nie auf Geschäftsreisende. In mehreren Durchgängen löste das knutschende Pärchen heftige Diskussionen aus: In einem Fall wurde es von zwei Mädchen (heterosexuell) gespielt, was von den anwesenden Jungen heftig kritisiert wurde. Dürfen sich zwei Mädchen in der Öffentlichkeit knutschen? Ist das normal? Was ist bei zwei Männern anders als bei Frauen? (Die v.a. männlichen Jugendlichen hielten knutschende Männer für „normaler“ als knutschende Frauen.)

Vier Bärte

Oder: Vom Einfluss der Mode auf die Wirksamkeit pädagogischer Übungen

Vor einiger Zeit war sie bei uns zu einer Standardübung geworden. Sie funktionierte gut und provozierte die erwünschten Reaktionen. Die Bilder von vier verschiedenen Bärten reichten vollkommen aus, um Diskussionen über Stereotypen und Vorurteile auszulösen. Eine schöne, einfache Einstiegsübung.

Doch von einem Tag auf den anderen ging nichts mehr. Die Jugendlichen wollten sie nicht mehr. Anstatt über Vorurteile diskutierten wir jetzt über Schönheitsideale im Allgemeinen und die Schönheit von Bärten im besonderen. „Bärte sind out!“, meinten die Jugendlichen. Und das bedeutete: Die Übung war nicht mehr anwendbar. Die Mode beeinflusste unser pädagogisches Vorgehen. Sind Bärte out, funktionieren auch die Übungen mit ihnen nicht mehr.

Später kam dann Feedback aus Kroatien. Einer lokalen Organisation hatten wir eine Broschüre zukommen lassen, in der wir die Übung beschrieben hatten. Man bedankte sich für die Broschüre. Die Übungen wären gut und brauchbar. Besonders die mit den Bärten...

Für diejenigen, in deren Kontexten Bärte nicht out sind: Die Übung „Vier Bärte“ stammt aus: Susanne Czuba-Konrad: Integration. Eine pädagogische Handreichung, Frankfurt/Main 2000, 80f. Ebenso veröffentlicht wurde sie in: Miteinander e.V., (Hrsg.): Integration. Übungen gegen Ausgrenzung und Diskriminierung. Magdeburg 2007, 2. durchgesehene Auflage, 8-10. Download: <http://www.miteinander-ev.de/index.php?action=download&id=10>

Aufgereiht²

Die Übung simuliert eine Situation der Ungerechtigkeit, mit der sich die TN auseinandersetzen müssen. Die TN können dabei – gemeinsam oder einzeln – Handlungsmöglichkeiten erproben. Wir haben diese Übung bei Eberhard Dittus entdeckt und auf unsere Bedürfnisse angepasst und bearbeitet.

Ziele

- Sensibilisierung für Ungerechtigkeit
- Auseinandersetzung mit Bevorzu- und Benachteiligung
- Sensibilisierung für Umgang mit Regeln

Materialien

Robuste Stühle mit guter Standfestigkeit, ausreichend Platz im Raum (Deckenhöhe und von der Decke herabhängende Dinge wie z.B. Lampen beachten)

Es braucht neben der/dem TR mind. 1 Person zur Beobachtung. Diese sollte notieren, wie TN während der Durchführung der Übung reagieren und was sie äußern. Evtl. sind zur Hilfestellung Fragen und Aufgaben zur Beobachtung vorzuformulieren.

Durchführung der Übung

Eine Stuhlreihe wird aufgestellt. Die Stuhlanzahl entspricht etwa 2/3 der TN-Zahl. Die TN erhalten die Aufgabe:

1. sich so auf die Stühle zu verteilen, dass die Fläche gerecht verteilt ist.
 2. Der Boden darf nicht berührt werden.
 3. Ein Auf- und Absteigen vom Stuhl ist nicht erlaubt.
- (Diese Regeln werden im Laufe der Übung wiederholt werden müssen. Deshalb auf die genaue und immer gleiche Formulierung achten.) Wenn sich die Gruppe eingerichtet hat, fragt die/der TR die TN, ob der Platz „gerecht“ verteilt wurde und ob alle einverstanden sind. Evtl. so lange korrigieren, bis alle zufrieden sind.
- (Wichtig: TR [Trainer/in] achtet auf die Einhaltung der Re-

geln, darf aber die Frage, ob der Platz gerecht verteilt wurde, nicht beurteilen.)

Danach werden die Regeln 1-3 wiederholt und eine weitere, dann 4. Regel eingeführt, die einem Teil der TN ein eigenes Recht zugesteht, z.B.

4. „Menschen mit blauen Socken haben Anrecht auf einen eigenen Stuhl.“

Im Normalfall kommt jetzt Bewegung in die Gruppe, die Platzzuteilung wird verändert. Wenn sich die Gruppe eingerichtet hat, wird abermals gefragt, ob der Platz gerecht verteilt wurde und ob alle einverstanden sind. Ist dies der Fall, werden die bisherigen Regeln vorgelesen und auf ihre Einhaltung überprüft. Wenn dies so ist, wird eine weitere Regel eingeführt, die wiederum in der Form der Regel 4 formuliert wird, z.B. „Menschen mit Brille haben Anrecht auf einen eigenen Stuhl.“ Oder „Menschen in Jeans haben Anrecht auf einen eigenen Stuhl.“ Danach wird wieder das Einverständnis abgefragt, die Regeln werden vorgelesen und auf ihre Einhaltung überprüft. Dann wird mit einer ähnlichen zusätzlichen Regel die Situation auf den Stühlen weiter eskaliert. Dies wird so lange fortgeführt, bis keine ausreichende Fläche für die Mehrheit mehr zur Verfügung steht und der Protest zu groß wird. (Die Beendigung der Übung erfordert großes Fingerspitzengefühl.) Eine Beendigung der Übung ist auch vorher möglich. Anschließend ist es sinnvoll, gleich ein Blitzlicht unter den TN auf den Stühlen zu Gefühlen und momentaner Stimmung durchzuführen.

2Quelle der Übung: Eberhard Dittus: Pfeif' auf Gewalt! Handbuch mit Spielen und Übungen zu einem Antigewalt- und Courage-Training. Hg. Arbeitsstelle Frieden und Umwelt der Evangelischen Kirche der Pfalz, Speyer o.J., 10.

Reflexion und Auswertung

- Was ist passiert?
- Gefühle während der Übung?
- Gerechtigkeit?
- Wie haben die Menschen auf die Anweisungen reagiert?
- Was heißt es, ein Anrecht zu haben?
- Gab es Proteste oder Versuche, sich zu wehren?
- Welche kreativen Lösungen wurden gesucht & gefunden?
- Entstand Solidarität unter den TN?

Von den Erfahrungen in der Übung ausgehend kann anschließend über Ausgrenzung, Feindbilder, Umgang mit Autoritäten, Umgang mit Vorrechten und Ungerechtigkeit, kreativen Protest gegen Ausgrenzung, Widerstand, Zivilcourage u.ä. diskutiert werden.

Da in der Regel nicht alle Themen in der Auswertung behandelt werden können, empfiehlt es sich, je nach Gruppe sowie Ziel und Verlauf der Übung Schwerpunkte zur Auswertung auszuwählen.

Bemerkungen und Erfahrungen

Die Übung braucht „Fingerspitzengefühl“ in der Durchführung, da die Menschen sehr unterschiedlich auf die zusätzlichen Regeln reagieren. Möglich sind Resignation, die Schuld bei anderen TN zu suchen, Gewalt, Protest, Verweigerungshaltung...

Besondere Sensibilität erfordert die Frage, wie weit der/die TR die Situation mit zusätzlichen Regeln weiter eskaliert und wann die Übung beendet wird. Eine genaue Beob-

achtung der TN sowie ihrer Reaktionen und Stimmungen ist dazu unerlässlich. Es ist möglich, dass die TN sich gar nicht auf die unfaire Behandlung einlassen. Auch daher ist die Übung zeitlich kaum einschätzbar. Sinn der Übung ist es, Erfahrungen von menschlichem Verhalten in Benachteiligungssituationen (inkl. Ausgrenzung und Abwertung anderer) aufzuzeigen. Dies geschieht aber mit dem Ziel, dass diese Erfahrung den TN helfen soll, gewaltfreie und konstruktive Wege in solchen Situationen zu finden. Dies ist bei Durchführung der Übung immer zu bedenken. Im Zweifelsfall bedeutet dies, lieber die Durchführung der Übung frühzeitig zu beenden, um mehr Zeit für die Auswertung zu haben.

Zudem muss nach Beendigung der Übung deutlich werden, dass das Verhalten der Menschen auf den Stühlen nur eine Momentaufnahme ist und sich daraus keine Rückschlüsse auf den Charakter der Personen ziehen lassen. Die Übung ist – auch wenn dies für die TN i.d.R. nicht sofort erkennbar ist – eine Simulationsübung, daher gelten für sie die üblichen Rahmenbedingungen und Grenzen solcher Übungen (wie z.B. kein richtig oder falsch, keine Bewertung des Verhaltens, Notwendigkeit des Rollenabschüttelns, achtsamer Umgang mit individuellen Bedürfnissen und der Gruppendynamik etc.)

In bestehenden Gruppen, in denen sich die TN kennen wie z.B. in Schulklassen, treten z.T. die Strukturen in der Gruppe und die Beziehungen zwischen den TN offen zutage. Deshalb müssen TR dort unbedingt darauf achten, dass durch die weiteren „Regeln“ nicht die üblichen Ausgrenzungen wiederholt werden und Außenseiter/innen abermals Erfahrungen von Ausgrenzung und Benachteiligung machen. Die Übung spricht bei der/dem TR autoritäre Anteile an.

Dies ist bei der Anleitung der Übung zu beachten. Auch deshalb empfiehlt sich die Anleitung durch zwei TR. Dann kann die Auswertung von der/dem anderen TR angeleitet werden. Bei nur einem/einer TR muss diese/r in der Auswertung unbedingt darauf achten, dass die TN zwischen der/dem autoritären Übungsanleiter/in und der Person der/des TR unterscheiden können. Dies kann ggf. durch Handlungen verdeutlicht werden wie z.B. durch das Ablegen von Kleidung, die mit der autoritären Anleitung verbunden wird, einem Wechsel der Perspektive o.ä.

Vielfalts-Bingo

Die Übung ist eine niedrigschwellige Übung zum Einstieg und zur Aufärmung. Sie ist die Abwandlung eines Partyspiels zum Kennenlernen in Gruppen.

Ziele

- ankommen und in Kontakt kommen
- Gemeinsamkeiten und Unterschiede finden
- locker auch über schwierige Themen ins Gespräch kommen

Vorbereitung

Es wird ein Bingo-Blatt mit 5 Zeilen zu je 5 Feldern vorbereitet. In jedes Feld wird eine Eigenschaft geschrieben, wie z.B. „Kann freihändig Fahrrad fahren“, „Ist ein/e Frühaufsteher/in“, „Ist nicht in Deutschland geboren“ oder auch „Ist schon einmal schwarz gefahren“. Wichtig ist eine gute Mischung von Eigenschaften. Zusätzlich werden auch Eigenschaften aufgeführt, über die die TN erwartungsgemäß nicht leicht offen reden, wie z.B. „Traut sich nicht, allei-

ne im Dunkeln spazieren zu gehen“, „Hat Angst vor den Rechten“, „Ist für ein Verbot der NPD“ o.ä.

In jedem Feld sollte neben der Eigenschaft noch Platz für eine Unterschrift sein.

Materialien

- Stifte für die TN
- Je 1 Bingo-Blatt pro TN
- kleine Belohnung für Gewinner/in
- Platz im Raum

Ablauf und Regeln des Spiels

Jede/r TN/in bekommt ein Bingo-Blatt und einen Stift.

Für jedes Kästchen muss jede/r TN mindestens eine andere Person finden, die diese Frage mit JA beantwortet und bei ihm/ihr unterschreibt. Auf dem eigenen Bingo-Blatt zu unterschreiben, ist nicht erlaubt.

Jede/r darf nur einmal auf dem Blatt einer anderen Person unterschreiben. (Bei kleineren Gruppen evtl. auf diese Regel verzichten oder ein kleineres Bingo-Blatt vorbereiten.)

Ziel ist es, möglichst schnell eine / zwei / drei Reihe/n (je nach gewünschtem Schwierigkeitsgrad) vollständig mit Unterschriften von anderen TN zu füllen. Als Reihen gelten die Wagerechten, Senkrechten und die Diagonale durch die Mitte.

Wer diese Bedingung erfüllt, ruft Bingo und hat gewonnen.

Mögliche Fragen für die Auswertung

- Habt ihr Interessantes herausgefunden oder Neues über die anderen erfahren?
- Wie ist es, andere / Unbekannte auch zu „schwierigen“ oder heiklen persönlichen Themen zu fragen?
- War euch etwas unangenehm?
- Gab es etwas, worüber ihr nicht geredet habt?
- Gab es etwas, was euch Menschen sympathischer oder unsympathischer gemacht hat?
- Wie ist es, über Privates / Peinliches / eigene Ängste zu sprechen?

Empfehlungen und Hinweise

- Damit es nicht nur ein lockeres Kennenlern- oder Partyspiel wird, sondern auch einen inhaltlichen Einstieg ermöglicht, müssen die Fragen auf dem Blatt den TN und den zu thematisierenden Inhalten angepasst werden.
- Oft beginnen TN die Kommunikation in der Übung nur mit ihren Nachbarn. Deshalb ist es sinnvoll, die Übung gleich im Stehen jenseits von Stuhlkreisen oder Bankreihen zu beginnen und ggf. die TN zur Bewegung durch den Raum aufzufordern.
- Bei Gruppen, die die TR nicht gut, kaum oder gar nicht kennen, ist es wichtig die Interaktion der TN während der Übung zu beobachten: Wer wird immer gefragt? Wen fragt niemand? Wer traut sich nicht, andere zu fragen?
- Die Übung zeigt Altersunterschiede und unterschiedliche Lebenswelten auf: Bei Jugendgruppen finden sich immer welche, die nie ohne Handy aus dem Haus gehen, bei Erwachsenen finden sich häufig Menschen, die das weit von sich weisen würden. So etwas kann in der Auswertung der Übung thematisiert werden.

Erfahrungen mit der Übung

- Angeregt durch die Bingo-Fragen zum Thema Angst ist es mehrmals passiert, dass TN mit uns ein Gespräch zum Thema Angst und den Umgang damit anfangen. Dadurch hatten anschließende Übungen und/oder Diskussionen zu zivilcouragiertem Handeln einen anderen Tiefgang.
- In festen Gruppen wie z.B. Schulklassen ist für die TN z.T. interessant zu merken, dass sie über bestimmte Dinge nicht miteinander reden. Dies ist ein guter Einstieg z.B. in Themen wie Vertrauen o.ä.
- In festen Gruppen, in der die TN wenig miteinander reden, kann die Durchführung der Übung zäh und langwierig werden. Hier sollte man lieber einen anderen Einstieg wählen.
- In der Anfangsphase haben wir diese Übung in einer Gruppe Erwachsener mit den gleichen Fragen wie für Jugendliche durchgeführt. Aus den Beschwerden der Erwachsenen über die unpassenden Fragen erwuchs eine spannende Diskussion über die Frage, wie wenig wir Erwachsenen von der Lebenswelt der Jugendlichen wissen.
- Je nach Vorbereitung der Bingo-Blätter können auch andere Inhalte wie z.B. Gender-Fragen thematisiert werden. So löste die Eigenschaft „Kann am Auto einen Reifen wechseln“ öfter die Beschwerde aus, dass hier ja nur Männer mit Ja antworten könnten.
- In einer Schulklasse wurde nach Beendigung der Übung Ärger geäußert, weil eine Schülerin auf die Frage, ob sie Angst vor den Rechten habe, in der Übung mit „weiß nicht“ geantwortet habe, aber ihrer Freundin gegenüber dann doch ja sagte und eine Unterschrift dazu gab. Das war Anlass für ein intensives Gespräch über die Frage, wem erzähle ich was und warum gebe ich meine Angst vor den Rechten vielleicht nicht jedem gegenüber zu.

Literaturempfehlungen

Da wir methodisch und inhaltlich aus unterschiedlichen Bereichen schöpfen, ist für diese breite methodische und inhaltliche Vielfalt auch die benutzte Literatur vielfältig und breit. Daher hier nur eine subjektive Auswahl ohne Anspruch auf Vollständigkeit, aber gute Ausgangsbasis für eigene Recherchen und eigene Lektüre.

Ulrich Baer: 666 Spiele. Für jede Gruppe, für alle Situationen, Seelze-Velber 2009.

Eine Spielesammlung für fast jede Gelegenheit mit Kinder und Jugendlichen im schulischen und außerschulischen Bereich. Die Spiele wurden von Ulrich Baer als Dozent für Spielpädagogik an der Akademie Remscheid erprobt und teilweise selbst entwickelt. Die Spiele sind im Buch alphabetisch geordnet und mit Kurzbeschreibungen, Stichwörtern, sowie Zeit-, Themen-, Material- und Altersangaben versehen. In einem angehängten Register sind die Spiele nach Schwerpunkten wie Bewegung, Bilden von Kleingruppe und Auswertungsspiele mit viel Diskussion unterteilt

Johannes Bastian / Arno Combe / Roman Langer: Feedback-Methoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen, Weinheim und Basel 2007.

In dem Buch werden Methoden für einen regelmäßigen Austausch über den Unterricht zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen ab der 5. Klasse vorgestellt.

Es informiert über wichtige Methoden und Voraussetzungen, die bei der Einführung von Feedback in den Unterricht helfen und die Entwicklung von Schülerrückmeldung unterstützen. Die Beispiele basieren auf Praxisforschung, in der Lehrer/innen und Schüler/innen gemeinsam erprobt haben, wie Schülerfeedback systematisch eingeführt

werden kann und welche Methoden sich dafür eignen. Praktikable Vorschläge zur Vorbereitung von Feedbackarbeit, zur Integration in den Schulalltag und zur Durchführung und Auswertung werden gegeben.

Zusätzlich bietet das Buch eine Reihe von anschaulichen Arbeitshilfen und kann auch für die Arbeit in kurzen und langen Projekten im schulischen und außerschulischen Bereich nützlich sein.

Augusto Boal: Theater der Unterdrückten. Übungen für Schauspieler und Nichtschauspieler, Frankfurt 1979 und 1989

Die Sammlung von Methoden und Techniken, welche der Theatermacher Augusto Boal, während der Militärdiktatur in Brasilien und seiner Zeit im Exil entwickelte und erprobte. Inspiriert von Bertold Brecht entwickelte er ab Ende der fünfziger Jahre neue Formen des „Volkstheaters“ mit dem Ziel, die Zuschauer/innen aus ihrer passiven Haltung und politischen Ohnmacht zu befreien. Seine praktische Arbeit richtete sich vorrangig an die „Ausgeschlossenen“ der Gesellschaft. In dem ersten Teil des Buches werden die einzelnen Techniken des Zeitungs-, Bilder-, Forumtheaters und des Unsichtbaren Theaters anhand von Schriften zur Theorie und Erfahrungsberichten aus der Praxis erklärt. Der zweite Teil ist eine in Kategorien unterteilte Übungen- und Spielesammlung für Schauspieler/innen und Nicht-Schauspieler/innen.

Augusto Boal: Games for Actors and Non-Actors, 2nd Edition, London 2002.

Die englische Ausgabe ist eine umfangreichere Sammlung der Übungen und Spiele für die Arbeit mit Schauspieler/innen und Nicht-Schauspieler/innen.

Augusto Boal: Der Regenbogen der Wünsche. Methoden aus Theater und Therapie, Uckerland 2005.

Das Buch ist eine Mischung aus Übungsanleitung und Praxisbericht der sog. „neuen Techniken“, welche Augusto Boal während seines Exils von 1976-86 in Europa den vorherrschenden Verhältnissen anpasste. Übungen wie „Polizist im Kopf“, „Der Regenbogen der Wünsche“ oder „Bild und Gegenbild“ sollen helfen, die „inneren Unterdrückungen“ aufzudecken, durch die Menschen sich selbst in ihrem Handeln einschränken. Die Techniken erfordern in der Anwendung einige Erfahrung und eignen sich für Gruppenarbeit, Kommunikations- und Teamtrainings, therapeutische Arbeit sowie für intensive Schauspielerarbeit.

Roger Fisher / William Ury / Bruce Patton: Das Harvard-Konzept. Sachgerecht verhandeln – erfolgreich verhandeln, Frankfurt / New York, 20. Aufl. 2001.

Dieses Grundlagenbuch der Verhandlungskunst aus dem „Program on Negotiation“ der Harvard Law School lohnt sich nicht nur für diejenigen, die lernen möchten, Konflikte konstruktiv auszutragen, sondern auch für diejenigen, die häufig mit Menschen konfrontiert sind, deren Positionen und Haltungen sie nicht teilen.

Paolo Freire: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit, Reinbek 1973.

Das Buch ist inzwischen ein Klassiker der Pädagogik, ist aber immer noch eine gute Grundlage für heutiges pädagogisches Handeln. Zu Themen wie Dialog, Sinn von Erziehung und dem emanzipatorischen Grundverständnis von Bildungsarbeit.

Internationale Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie gGmbH (INA) an der Freien Universität Berlin: Gesamtbericht zum Stand der Umsetzung der wissenschaftlichen Begleitung. Themencluster „Arbeit mit rechtsextremistisch gefährdeten Jugendlichen“

Download: http://www.vielfalt-tut-gut.de/content/e4458/e7455/Gesamtbericht_2008-2009_WB_TC2.pdf

Der Bericht stellt die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung der Projekte im Themencluster vor. Lesenswert nicht nur für die Projekte selbst und diejenigen, die Programme entwickeln, sondern auch für Praktiker/innen, die mit rechtsextrem gefährdeten Jugendlichen arbeiten oder arbeiten wollen.

Keith Johnstone: Improvisation und Theater, Berlin 1993.

Keith Johnstone erklärt bildhaft, wie er durch einen unkonventionellen Kunstdozenten in seinem Lehramtstudium dazu inspiriert wurde, Techniken des Improvisationstheater zu erproben und weiter zu entwickeln. Das Buch stellt eine Reihe von Übungen und Grundregeln vor, welche die Spontaneität und das Sich-Aufeinander-Einlassen trainieren helfen. Schon mit Hilfe kleiner Vorgaben können publikumsreife Spielszenen in kürzester Zeit entstehen und die Lust am Theater geweckt werden.

Viola Kelb (Hg.): Kultur macht Schule. Innovative Bildungsallianzen – Neue Lernqualitäten, Kulturelle Bildung Vol. 3, München 2007.

Wie kann die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Kultureinrichtungen gelingen? Was bewirkt kulturelle Bildung? Das Buch beantwortet diese und ähnliche Fragen, berichtet aus dem Modellprojekt „Kultur macht Schule – Netzwerk für Kooperationen“ der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung und bietet zahlreiche

Anregungen für die eigene Praxis.

Barbara Langmaack: Einführung in die Themenzentrierte Interaktion TZI. Leben rund ums Dreieck, Weinheim und Basel 4. Aufl. 2009.

Das Buch bietet eine praxisorientierte Einführung in die Themenzentrierte Interaktion (TZI) nach Ruth C. Cohn, einem wichtigen Konzept für eine humanistische Arbeit in und mit Gruppen.

Maike Plath: Biografisches Theater in der Schule. Mit Jugendlichen inszenieren: Darstellendes Spiel in der Sekundarschule, Landsberg 2009.

Maike Plath ist Lehrerin u.a. für Darstellendes Spiel an einer Sekundarschule. Ihr Buch richtet sich insbesondere an andere Lehrer/innen dieses Faches. Sie beschreibt die Methodik des biographischen Theaters in aufeinander aufbauenden und in sich geschlossenen Modulen. Dem voran setzt sie die Rolle der Spielleiterin / des Spielleiters, welche sich von der Rolle der/des Lehrenden von anderen Fächern unterscheidet, und gibt zudem Tipps für den Umgang mit schwierigen Situationen im Schulalltag.

Annette Reiners: Praktische Erlebnispädagogik 2. Neue Sammlung handlungsorientierter Übungen für Seminar und Training – Band 2, Augsburg 2007.

Eine illustrierte Sammlung von erlebnispädagogischen Übungen und Methoden.

Viola Spolin: Improvisationstechniken für Pädagogik, Therapie und Theater, Paderborn 2005.

„Von Geburt an spielen wir; und das Theaterspielen entwickelt sich natürlich aus dem Spielen in unserer Kindheit.“ Das ist der Ansatz, mit dem Viola Spolin ihre The-

aterntechniken entwickelt hat. In über 200 Theaterspielen beschreibt sie, wie Spielleiter/innen dazu beitragen können, innere Barrieren zu brechen und die Kreativität der Teilnehmenden zu fördern. In einem Kapitel geht sie auf die Besonderheiten der Theaterarbeit mit Kindern ein.

Das Buch wird für die Arbeit in pädagogischen und therapeutischen Bereichen empfohlen und bietet insbesondere wertvolle Hinweise für die Rolle der Spielleiterin / des Spielleiters.

Armin Staffler: Augusto Boal. Einführung, Essen 2009.

Das Buch liefert fundiertes Hintergrundwissen über die Entstehungsgeschichte und Entwicklung des Theaters der Unterdrückten, chronologisch verknüpft mit dem Lebensweg von Augusto Boal. Es werden die Methoden, des Forumtheaters, Unsichtbaren Theaters und des Regenbogen der Wünsche erklärt und die theatralen, politischen und philosophischen Grundlagen aufgezeigt.

Verein für Demokratische Kultur in Berlin e.V. / Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus in Berlin: Integrierte Handlungsstrategien zur Rechtsextremismusprävention und -intervention bei Jugendlichen. Hintergrundwissen und Empfehlungen für Jugendarbeit, Kommunalpolitik und Verwaltung, Berlin 2006.

Download: http://www.mbr-berlin.de//rcms_repos/attach/MBR_HR_Jugendarbeit_Web.pdf

Die Broschüre bietet u.a. Leitfragen zur Unterscheidung von rechtsextrem Gefährdeten, Orientierten, Mitläufer/innen... und Hinweise für den pädagogischen Umgang mit diesen Menschen.

Radim Vlcek: Workshop Improvisationstheater. Übungs- und Spielesammlung für Theaterarbeit, Ausdrucksfindung und Gruppendynamik, Donauwörth 2009.

Eine gut strukturierte Spielesammlung mit über 400 Anregungen für improvisiertes Theaterspielen in verschiedenen Kontexten. Die Kapitel sind in aufeinanderfolgende Schritte gegliedert. Jede Spielbeschreibung ist mit Tipps für Spielleiter/innen, den Zweck der Übung und praktischen Informationen ergänzt.

Dr. Helmut Wiegand (Hrsg.): Theater im Dialog: heiter, aufmüßig und demokratisch, Deutsche und europäische Anwendungen des Theater der Unterdrückten, Stuttgart 2004, ibidem-Verlag.

Dieser Sammelband bietet Beispiele der Umsetzung dieser emanzipatorischen Theatermethode, anhand von Projekt-, Gruppen- und Workshopberichten im deutschen und europäischen Kontext.

Simone Odierna/ Fritz Letsch (Hg.) Theater macht Politik, Forumtheater nach Augusto Boal, ein Werkstattbuch, AG SPAK Bücher, 1. Auflage 2006.

Das Werkstattbuch versucht die Kraftfelder des Theater der Unterdrückten – und insbesondere des Forumtheaters- zu folgen, den Blick für eigene und politische Veränderungsprozesse zu öffnen und Motivationen freizusetzen, mit dieser ungewöhnlichen Theaterform zu arbeiten.

Bernd Ruping: Gebraucht das Theater, Die Vorschläge Augusto Boals. Erfahrungen, Varianten, Kritik, 2. Auflage Münster; Hamburg; 1993, LIT Verlag.

Die Autorinnen und Autoren dieses Materialienbandes stammen aus verschiedenen Arbeitsfeldern der Theaterpädagogik und geben Auskunft über ihre Lesart des „Theater

der Unterdrückten“. Es werden exemplarisch brauchbare Spielweisen vorgestellt, andere entwickeln das Vorgeschlagene weiter, den Ansprüchen ihrer Praxis vor Ort folgend

Empfehlenswerte Internetseiten

www.miteinander-ev.de

Internetseite von Miteinander – Netzwerk für Demokratie und Weltoffenheit in Sachsen-Anhalt e.V.

Die Seite stellt die Projekte, Publikationen und Angebote des Vereins zum Themenfeld Rechtsextremismus vor. e.V.

<http://www.domino-x.de/theaterdialog.htm>

Projektseite unserer langjährigen Kooperationspartner/innen TheaterDialog im Bereich Theaterarbeit

www.atg-halle.de

Projektseite der Aktionstheatergruppe in Halle. Theaterarbeit an Schulen und im öffentlichen Raum.

www.tillbaumann.de

Informationen zu theaterpädagogischen Projekten, u.a. politisches Aktionstheater, Menschenrechtstheater

www.braunerpeter.de

Interaktive Internetseite von cultures interactive e.V.

„Stehst du auf Multikulti? Auf siamesische Schäferhunde und Schnitzel mit Sojasoße? Oder wird dir das alles zu bunt?“ Ein humorvoller politische Seh- und Stimmtest.

www.cultures-interactive.de

Internetseite des Vereins cultures interactive e.V. – Kolleg/innen, die v.a. jugendkulturelle Angebote mit politischer Bildung verbinden.

www.netz-gegen-nazis.de

Mit Rat und Tat gegen Rechtsextremismus
Internetportal mit Informationen und Diskussionen zum
Thema Rechtsextremismus und dem Umgang damit.

www.online-beratung-gegen-rechtsextremismus.de

Interaktives Beratungsprojekt des Vereins Gegen Vergessen
– Für Demokratie e.V.

www.sachsen-anhalt-guckt-hin.de
[www.sachsen-anhalt.de/
LPSA/index.php?id=38320](http://www.sachsen-anhalt.de/LPSA/index.php?id=38320)

Internetseite der Landeskampagne Hingucken – Einmischen
für ein demokratisches Sachsen-Anhalt mit Informationen
und Download zum Sachsen-Anhalt-Monitor.

www.spielefuerviele.de

Eine der Datenbanken mit zahlreichen Anregungen für
Gruppenspiele.

www.toleranz-foerdern-kompetenz-staerken.de

Internetseite des Nachfolgeprogramms von VIELFALT TUT
GUT.

www.undaction.de

Internetseite des Modellprojektes „Fit gegen rechts“ von
Gesicht zeigen e.V., das politische Bildung und Medienar-
beit verknüpft. Mit zahlreichen pädagogischen Hinweisen
und Materialien.

www.vielfalt-tut-gut.de

Internetseite des Bundesprogramms mit Informationen zu
allen Modellprojekten und Downloadseite zu den Berichten
der wissenschaftlichen Begleitung (unter [http://www.viel-
falt-tut-gut.de/content/e4548/e4550/e4552/index_ger.html](http://www.vielfalt-tut-gut.de/content/e4548/e4550/e4552/index_ger.html))

www.bkj-remscheid.de

Homepage der Bundesvereinigung Kinder- und Jugendbil-
dung.

Träger verschiedener Programme der kulturellen Kinder-
und Jugendbildung wie: www.lebenskunstlernen.de/, [www.
kultur-macht-schule.de/](http://www.kultur-macht-schule.de/)

Impressum:

Diese Broschüre wurde gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend im Rahmen des Bundesprogramms »Vielfalt tut gut. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie.« und dem Sozialministerium des Landes Sachsen Anhalt / Landesverwaltungsamt.



Gefördert im Rahmen des Bundesprogramms, „VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“

Herausgeber: Miteinander – Netzwerk für Demokratie und Weltoffenheit in Sachsen Anhalt e.V.

Redaktion: Pascal Begrich (V.i.S.d.P.), Ricarda Milke, Christine Böckmann

Satz und Layout: Katja Labedzki

Druck: DruckZuck, Halle/Saale

Alle Rechte vorbehalten

Magdeburg im Dezember 2010

Wir danken den Förderern der einzelnen Projekte:

Bundesministerium Familie, Senioren, Frauen und Jugend; Bundesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (BKJ); Europäische Union/Europäischer Sozialfonds; Fonds Soziokultur; Goethe Institut Buenos Aires; Landesjugendamt; Land Sachsen Anhalt/Landesverwaltungsamt; Landeszentrale für politische Bildung Sachsen Anhalt; LOS – lokales Kapital für soziale Zwecke; Lotto Toto Sachsen Anhalt; Stadt Halle; Stiftung Nord-Süd Brücken; Stiftung Umverteilen.

