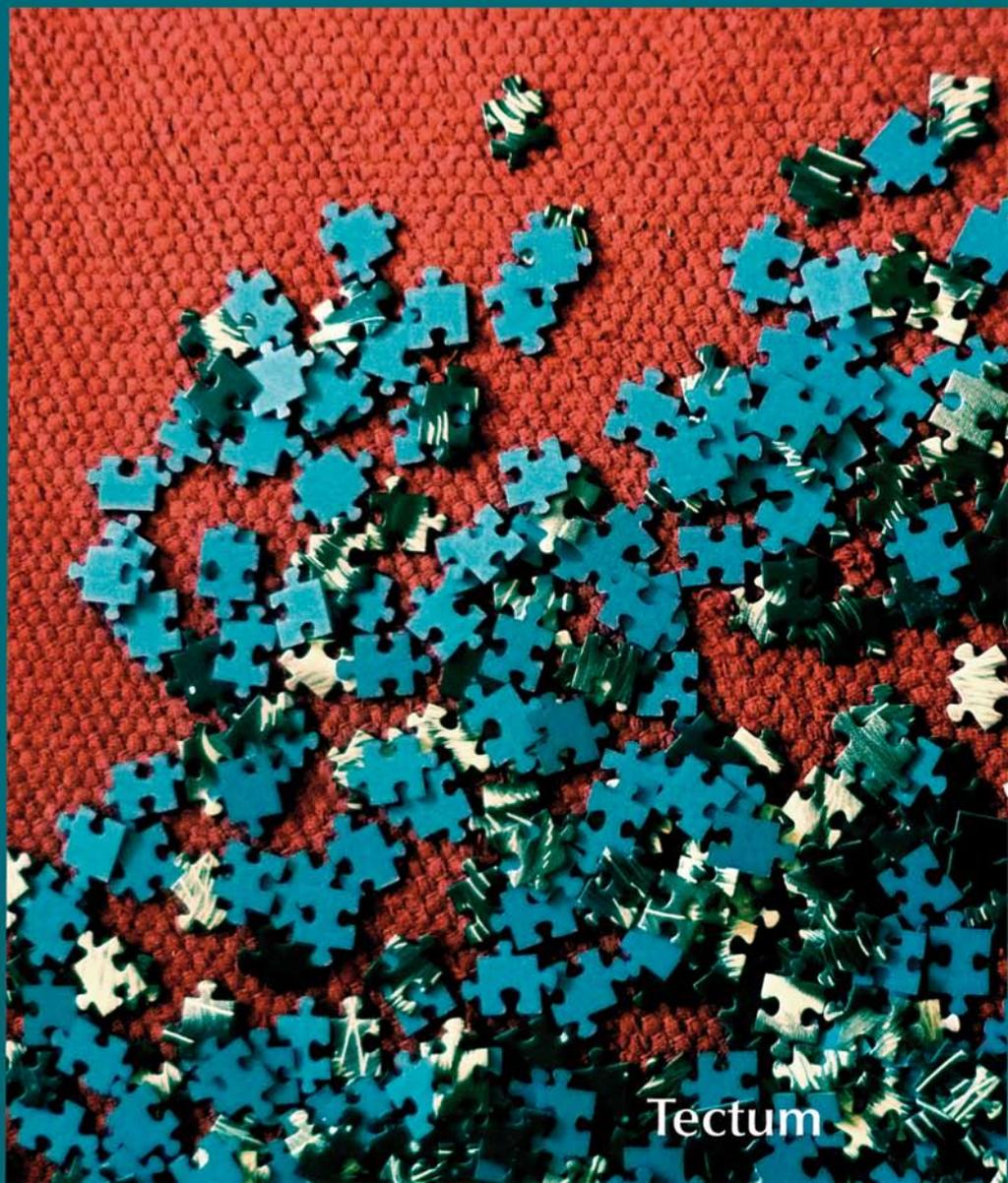


Michael Schmitt

# Vom Lehrstück bis zum Theatersport

Theaterpädagogik für eine ganzheitliche Bildung



Tectum

Michael Schmitt

Vom Lehrstück bis zum Theatersport.  
Theaterpädagogik für eine ganzheitliche Bildung  
Umschlagabbildung: © o-zero | photocase.com  
© Tectum Verlag Marburg, 2010

ISBN 978-3-8288-5264-8

(Dieser Titel ist als gedrucktes Buch unter der  
ISBN 978-3-8288-2287-0 im Tectum Verlag erschienen.)

Besuchen Sie uns im Internet  
[www.tectum-verlag.de](http://www.tectum-verlag.de)

**Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Angaben sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

<b>1</b>	<b>Einleitung .....</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>Begriffsklärungen .....</b>	<b>11</b>
2.1	ganzheitliche Bildung.....	11
2.2	politische Bildung .....	18
2.3	ästhetische Bildung.....	22
<b>3</b>	<b>Theaterpädagogik .....</b>	<b>31</b>
3.1	Inhalte in der Theaterpädagogik.....	32
3.2	Spannungsfeld Pädagogik und Theater .....	33
3.3	Definitionsversuch einer Theaterpädagogik.....	40
3.4	Arbeitsfelder der Theaterpädagogik.....	43
3.4.1	Professionelle Theater .....	45
3.4.2	Wirtschaft.....	45
3.4.3	therapeutischer Bereich.....	46
3.4.4	Hochschulen, wissenschaftliche Institute.....	46
3.4.5	Kindergärten, Schulen, Volkshochschulen .....	47
3.4.6	sozialer Bereich.....	48
3.4.7	außerschulische kulturelle Bildungseinrichtungen .....	48
3.4.8	Freizeitbereich .....	49
3.5	Ziele der Theaterpädagogik.....	49
3.5.1	Ziele nach dem Bundesverband Theaterpädagogik e.V. ....	50
3.5.2	Ziele nach Wolfgang Sting.....	52
3.5.3	Ziele nach Felix Rellstab.....	53
3.5.4	Ziele nach Josef Broich .....	53
3.5.5	Ziele nach Claudia Brack .....	55
3.5.6	Zusammenfassung und Kritik der Ziele .....	58
3.6	Prinzipien der Theaterpädagogik.....	59
3.6.1	learning by doing.....	61
3.6.2	Transfer.....	62
3.6.3	Beraten.....	64
3.6.4	Leiten .....	65

3.6.5	Feedback.....	66
3.6.6	Anfang.....	68
<b>4</b>	<b>ausgewählte Konzepte .....</b>	<b>69</b>
4.1	Lehrstück – Bertolt Brecht.....	70
4.1.1	Hintergrund.....	70
4.1.2	theaterpädagogische Haltung.....	72
4.1.3	ausgewählte Methoden.....	74
4.1.4	Ziele und Chancen.....	77
4.2	Theater der Unterdrückten – Augusto Boal.....	81
4.2.1	Hintergrund.....	81
4.2.2	theaterpädagogische Haltung.....	84
4.2.3	ausgewählte Methoden.....	86
4.2.4	Ziele und Chancen.....	95
4.3	Improvisation und Theatersport – Keith Johnstone .....	98
4.3.1	Hintergrund.....	98
4.3.2	theaterpädagogische Haltung.....	99
4.3.3	ausgewählte Methoden.....	102
4.3.4	Ziele und Chancen.....	105
4.4	Gemeinsamkeiten & Unterschiede .....	107
<b>5</b>	<b>Ansatzpunkte ganzheitlicher Bildung in der Theaterpädagogik.....</b>	<b>111</b>
5.1	politische Bildung .....	113
5.2	ästhetische Bildung.....	118
<b>6</b>	<b>Möglichkeiten und Grenzen der Theaterpädagogik .....</b>	<b>123</b>
6.1	Möglichkeiten .....	123
6.2	Grenzen.....	129
6.3	Zusammenfassung.....	131
6.4	Ausblick.....	134
<b>7</b>	<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>137</b>
<b>8</b>	<b>Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>153</b>

# 1 Einleitung

„Denn, um es endlich auf einmal herauszusagen, der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“ (Schiller 1795/1965, S.62f.)

Ein Gespenst geht um in der Pädagogik. Das Gespenst der Ganzheitlichkeit.

Beginnend mit dem Schillerzitat und der Feststellung eines vermeintlichen Gespenstes der Ganzheitlichkeit in der Pädagogik, möchte sich die vorliegende Arbeit der Frage widmen, ob sich eine ganzheitliche Bildung und insbesondere politische und ästhetische Aspekte einer solchen Bildung in dem Bereich der Theaterpädagogik aufspüren lassen.

*Warum Schiller?* Schiller legt mit seinen Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen ein Bildungsprogramm auf, das sich durch viele Spannungsverhältnisse, Gegensätze und Widersprüche auszeichnet. Er eröffnet einen Unterschied zwischen Natur und Kultur und versucht sich an der Definition von Schönheit und Ästhetik. Dabei setzt er sich auch mit der Kultur und der Vernunft sowie menschlichen Bedürfnissen und Trieben auseinander. Außerdem versucht er ein Schönheitsideal als Ideal von Humanität zu definieren. Die Aufgabe einer ästhetischen Erziehung bei Schiller lässt sich im Wesentlichen auf zwei Merkmale reduzieren. Schiller erwartet von der Kunst einer ästhetischen Erziehung, dass diese den Menschen Erfahrungen persönlichen Glücks im ästhetischen Spiel ermöglicht und er sieht in einer ästhetischen Erziehung ein gesellschaftsveränderndes Moment, das in der Entwicklung einer politischen Utopie eines ästhetischen Staates, der sich an humanistischen Idealen orientiert, erfahrbar wird.

Die Beschäftigung mit Schillers Briefen und hier vor allem den Passagen über das Spiel weckten nicht nur in mir die Lust und das Interesse mich näher theoretisch und praktisch mit dem Spiel zu befassen. Angeregt durch Diskussionen über eine *Pädagogik des Spiels* im Studium und die Übernahme eines Tutoriums zur *spielpädagogischen Praxis* wurde der Versuch unternommen das Spiel und hier im speziellen Fall das Theaterstück für die pädagogische Praxis nutzbar zu machen. Anfängliche Zweifel, das Spiel aus seiner heiligen Zweckfreiheit herauszureißen und in pädagogische Dienste zu stellen, wurden beiseite geräumt und die theaterpädagogischen Aktionen, die ich in Bamberg mit Schülern und Studierenden durchführen konnte, sind *schillernde* Beispiele einer praktischen Theaterpädagogik geworden

*Warum Ganzheitlichkeit?* Ganzheitlichkeit ist ein Modewort, das zu unterschiedlichen Zeiten in der Pädagogik auftaucht und derzeit wieder Konjunktur hat. Meist wird mit diesem Begriff ein Gegensatz zu einer einseitig auf kognitives Lernen ausgerichteten Bildungspraxis beschrieben. Nach dem vermeintlichen PISA-Schock wurden viele Konzepte zu einer Rettung des deutschen Bildungssystems generiert; in vielen war das Konstrukt ganzheitlicher Bildung enthalten ohne es genau definiert zu haben. Deshalb bezeichne ich ganzheitliche Bildung hier zunächst als Gespenst, das schwer zu fassen ist und oft seine Form wechselt.

Damit möchte ich einen Bogen zur Theaterpädagogik schlagen, der ich aus eigener Erfahrung zutraue, zu einer, wie in Kapitel 2.1 beschriebenen ganzheitlichen Bildung beizutragen und die einen Mangel an alternativen Lehr- und Lernmethoden ein Stück weit beheben kann. Mit dieser Arbeit möchte ich den Versuch unternehmen, mögliche Ansatzpunkte ganzheitlicher Bildung in der Theaterpädagogik ausfindig zu machen und zu beschreiben. Im Speziellen untersuche ich, ob es politische und ästhetische Aspekte einer ganzheitlichen Bildung in der Theaterpädagogik gibt. Dabei wird in dieser Arbeit hermeneutisch und erkenntniskritisch vorgegangen sowie eine umfangreiche Literaturschau betrieben, die den ganzheitlichen Charakter dieser Arbeit unterstreichen möchte. Eine weitere wichtige Anmerkung zum Verständnis dieser Arbeit ist, dass auf eine strikte Trennung von darstellender Beschreibung und kritischem Kommentar seitens des Verfassers verzichtet wird. Falls Kritik und Kommentar angebracht sind, so werden sie direkt in Bezug zur Darstellung in den Text eingefügt. Diese Arbeit will zunächst einen Überblick über die Begriffe der ganzheitlichen, der politischen und der ästhetischen Bildung geben, um in einem nächsten Schritt die Theaterpädagogik und theaterpädagogisches Handeln näher unter die Lupe zu nehmen. Dabei werden erste Ansatzpunkte der genannten Bildungsarten sichtbar gemacht und eine Einordnung der theaterpädagogischen Konzepte von Bertolt Brecht, Augusto Boal und Keith Johnstone zum einen in die Theaterpädagogik und zum anderen als Beitrag zu einer ganzheitlichen Bildung mit ihren politischen und ästhetischen Aspekten, findet statt. In einem folgenden Schritt werden die Ansatzpunkte ganzheitlicher Bildung aufgegriffen und zusammengefasst, um anschließend Möglichkeiten und Grenzen theaterpädagogischer Arbeit hinsichtlich ganzheitlicher, politischer und ästhetischer Bildung zu benennen.

Das umfangreiche Literaturverzeichnis am Ende dieser Arbeit ermöglicht es, sich noch näher mit den einzelnen, in dieser Arbeit angesprochenen, Themen zu beschäftigen, die nicht alle, aufgrund einer notwendigen Beschränkung, so ausführlich dargestellt werden konnten, wie sie es eigentlich verdient hätten. Daher versteht sich diese Arbeit als Grund-

lagenarbeit, die zunächst Horizonte eröffnen und erweitern möchte, und Lust an einer weiteren Beschäftigung mit dem Thema wecken will.

Im Vorfeld müssen hier einige Hinweise zum besseren Verständnis dieser Arbeit genannt werden. Zuerst möchte ich mich dafür entschuldigen, dass ich im Gang dieser Arbeit keine geschlechtergerechte Sprache verwende. Leider ist die deutsche Sprache sehr maskulin geprägt, so dass das Benennen anderer Personengruppen von der maskulinen Schreibweise absorbiert wird. Schreibe ich daher von Spielern, Teilnehmern oder anderen Bezeichnungen so sind auch immer andere Gendergruppen angesprochen. Die Benennung von Teilnehmern, Spielern, Gruppenmitgliedern und ähnlichen Gruppen bringt mich zur nächsten Erklärung. Theaterpädagogische Arbeit geht fast ausschließlich in Gruppen mit Teilnehmern von statten, die innerhalb dieser Arbeit von mir auch als Spieler bezeichnet werden, von daher sind diese Begriffe in dieser Arbeit synonym zu verwenden. Eine weitere Einschränkung ist mit der ungenauen Trennung zwischen Erziehung und Bildung zu nennen. Die pädagogische Diskussion hierüber ist ausführlich und soll hier nicht wiederholt werden. Ebenso ist die Theaterpädagogik kein geschützter Begriff und somit kann sich jeder Mensch als Theaterpädagoge bezeichnen. Dies macht die Beschreibung einer einheitlichen Theaterpädagogik unmöglich, was allerdings keinen Mangel in der Praxis darstellt, sondern es der Theorie schwer macht, eine Systematisierung der Theaterpädagogik zu erstellen. Im Folgenden können wir auch nicht von *der* Theaterpädagogik sprechen, sondern uns immer wieder ins Gedächtnis rufen, dass es unterschiedliche Ansätze und Konzepte gibt. Hier spiegelt sich eine Pluralität der Gesellschaft und der Lebensentwürfe auch in der theaterpädagogischen Praxis wieder.

Widmen wir uns nun der Frage, welche politischen und ästhetischen Aspekte ganzheitlicher Bildung Theaterpädagogik beinhaltet.



## 2 Begriffsklärungen

Zunächst erscheint es wichtig, sich über die grundlegenden Themenbereiche dieser Arbeit zu verständigen. Hierzu betrachten wir im Folgenden die Begriffe *ganzheitliche Bildung*, *ästhetische Bildung* und *politische Bildung* näher.

### 2.1 ganzheitliche Bildung

*„Das verantwortliche Wählen offener Möglichkeiten eigener Existenz, bevor sie Wirklichkeit werden, geht den ganzen Menschen an und ist bildenden Werdens innerste Erlebnistiefe.“ (Elschenbroich 1965, S.117)*

Die Idee, dass das Ganze mehr sei als die Summe seiner Teile, gründet sich auf eine lange Tradition von Aristoteles und Platon über Lao-Tse bis in die heutige Zeit (Hofstätter 1972, S.155). Ist diese Idee auch in der Pädagogik und Bildungstheorie vorhanden? Und wenn ja, welche Auswirkungen hat die Vorstellung von einem *Ganzen* für Theorie und Praxis pädagogischen Handelns? Diesen Fragen soll im Folgenden ebenso nachgegangen werden wie der Frage, ob es so etwas wie eine *ganzheitliche Bildung* geben kann und was man unter diesem Begriff versteht.

Eine konkrete Vorstellung von ganzheitlicher Bildung ist schwer zu beschreiben, da beim Versuch einer solchen Definition differenziert werden muss, in welchem Feld man spricht und ob dabei von ganzheitlichem Lernen, ganzheitlicher Erziehung oder ganzheitlicher Bildung, von Ganzheit oder Ganzheitlichkeit die Rede ist. Wir gehen zunächst davon aus, dass sowohl ganzheitliches Lernen als auch ganzheitliche Erziehung zu einer ganzheitlichen Bildung führen können. Von daher beschränken wir uns auf den Versuch, ganzheitlicher Bildung unter den Aspekten von Ganzheit und Ganzheitlichkeit zu beschreiben und werden nicht näher auf die Unterschiede zwischen Bildung und Erziehung eingehen.

*Ganzheit.* Mit Gerhard Linde stellen wir die Schwierigkeit fest, eine Definition ganzheitlicher Bildung unter Berücksichtigung eines pädagogischen Ganzheitsbegriffs zu geben:

*„Einen umfassenderen, theoretisch abgesicherten pädagogischen Ganzheitsbegriff zu geben, ist jedoch auch heute noch nicht möglich und es bleibt die Frage, ob das jemals möglich sein wird, weil die Dynamik des Lebendigen, die ein pädagogischer Ganzheitsbegriff mit enthält, möglicherweise jede Definition verbietet und entsprechend einem neuen Paradigma nur Näherungen und Umschreibungen erlaubt“ (Linde 1984, S.19).*

Weiterhin stellt er fest, dass Ideen und Forderungen nach einer so genannten *Ganzheit* und pädagogischen Neuansätzen offensichtlich besonders stark in Zeiten auftreten, die als krisenhaft empfunden werden. Dies erklärt er beispielhaft an den Mangelsituationen und fehlender Orientierung nach dem Wegfall von Glaubens- und Bildungseinheit im Mittelalter, dem Scheitern eines so genannten humanistischen Bildungsideals nach den Erfahrungen des Ersten und den Zerstörungen des Zweiten Weltkrieges sowie einem empfundenen Ende der Neuzeit in der Moderne (ebd. S.17, S.212). Und auch heute könnten wir unter Berücksichtigung der Veränderungen durch Postmoderne, Prekarisierung von Arbeits- und Lebensverhältnissen, einer weiter anwachsenden sozialen Ungleichheit und einer dauerhaft beschworenen Angst vor einer Bedrohung durch Terrorismus von einer krisenhaften Situation sprechen. Somit erscheint die Idee und Forderung nach ganzheitlicher Bildung wieder aktuell. Doch zunächst müssen wir die oben angesprochenen Begriffe der Ganzheit und der Ganzheitlichkeit klären, um zu einer vorläufigen Arbeitsdefinition zu kommen, die aus Gründen der erklärten Schwierigkeiten allerdings keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben kann.

*Ganzheit* als Erziehungsprinzip fordert zum einen eine ganzheitliche Auffassung vom Wesen des Lernenden und „zum anderen eine Einheit der Erziehenden und des Erziehungsfeldes“ (Horney 1970, S.992f.). Eine ganzheitliche Auffassung vom Lernenden bedeutet hierbei, dass diese nicht nur auf kognitive oder seelische Persönlichkeitsteile reduziert werden, sondern als vollständige, eben ganze Personen und Persönlichkeiten wahrgenommen werden. Darunter versteht man auch eine Berücksichtigung der historischen Erfahrungen des Lernenden sowie dessen Verflochtenheit in Gesellschaft, Familie, Arbeit, und andere soziale Zusammenhänge. Ebenso werden Körper und Seele dabei als eine „psychophysische Integration“ (ebd.) gesehen, bei der jedes seelische Geschehen eine körperliche Entsprechung et vice versa aufweist. Eine Einheit des Erziehungsfeldes wird in erster Linie durch eine Einheit der Erziehenden verwirklicht. Die Übereinstimmung in den pädagogischen Grundsätzen und Leitbildern derjenigen, die sich als Bezugspunkte im Bildungsverlauf des Lernenden zeigen, ist dafür Voraussetzung. Dabei ist es für jeden einzelnen Erziehenden wichtig zu reflektieren, dass er nicht nur allein durch das, was er lehrt und durch das, was er tut, sondern vor allem, durch das, was er im Grunde seines Seins ist und aus diesem Grunde heraus tut, dazu fähig ist zu einer ganzheitlichen Bildung beizutragen (vgl. Asmus 1956a, S.32). In diesem Zustand und Bewusstsein ist eine „*continuirliche Begegnung*“ (Herbart 1806/1962, S.150) einer personalen Ganzheit des Lehrenden mit einer personalen Ganzheit

des Lernenden möglich. Wenn diese Begegnung nicht an einem einseitigen Intellektualismus ausgerichtet ist und einer Auffassung von Bildung folgt, die Persönlichkeit nicht in einzelne Wirkungsbereiche aufteilt, sei ein erster Schritt zu einer ganzheitlicher Bildung getan, so Walter Asmus (vgl. 1965, S.125).

Als weitere Aspekte von *Ganzheit* weist Hans Ernst in seiner Studie zur Bildungstheorie und Didaktik (vgl. 1997) unter Berücksichtigung der geschichtlichen Entwicklung von klassischer, griechischer Zeit bis zur Moderne aus einer humanethologischen Perspektive drei Formen von Ganzheit nach. Diese sind die überpersönliche Ganzheit der Familie, die überpersönliche Ganzheit der Gruppe und die persönliche Ganzheit. Aus diesen leitet er die Zielformen seiner Bildungsidee ab. Konkret sind diese Selbstbestimmungsfähigkeit und reflektierte Einbindungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit und loyale, demokratische Kooperation, Solidarität und Gemeinwohlorientierung sowie Menschlichkeit und Fähigkeit zur Sachgerechtigkeit. Dabei stellt er fest, dass eine humanistische Bildungsidee auf einer ganzheitlichen Verwobenheit des Bildungsethos mit dem überpersönlichen Familien- und Gruppenethos beruht. Wenn diese in gleicher Weise stark ausgeprägt seien und eine reflektierte Integration der drei Ganzheiten gelingt, dann sei das ein Zeichen *klassischer Ganzheit* (vgl. ebd. S.120ff.) mit der eine ganzheitliche Persönlichkeitsbildung möglich ist.

Des Weiteren kann Ganzheit neben einer logisch-kategorialen Definition als Allheit oder Vollständigkeit auch unter praktisch-normativen Gesichtspunkten als Gegensatz zum Unvollendeten, Verletzten, Beschädigten oder Kranken betrachtet werden. Mit diesem Anspruch wird Ganzheit und mit ihr eine ganzheitliche Bildung zu einem Leitziel helfender und unterstützender Sozialberufe und somit auch zu einem möglichen Ziel der Pädagogik. Dabei ist es wichtig sich über die Methoden und Unterziele einer ganzheitlichen Bildung wie z.B. der Offenheit eines Menschenbildes und der damit zusammenhängenden Werte bewusst zu sein (vgl. Ernst 1993, S.22f.). In einer dritten Bedeutung kann Ganzheit in Bezugnahme auf die Leipziger Schule der Ganzheitspsychologen als so genannte Erlebnisganzheit erscheinen (vgl. Krüger 1948, S.41ff.).

Die Suche nach einer letztendlichen Ganzheit, die jeglichen Zufall ausschließt, stellt sich dabei durchaus schwierig dar, und so können wir mit Walter Asmus feststellen, dass der „Philosoph der Ganzheit nicht ohne weiteres bei der Lehre von der Ganzheit des belebten Einzelwesens stehenbleiben“ kann, sondern sich die Frage nach „dem einen Ganzen stellen [sollte, d.V.], welches wie ein Organismus alle Lebensvorgänge in sich schliesse“ (Asmus 1956a, S.18). Abschließend können wir mit Ge-

rhard Linde kritisch anmerken, dass *Ganzheit* eher eine Weltauffassung und einen wissenschaftlichen Standort bezeichnet, „von dem aus man sich das für die bestimmten Zwecke brauchbare Instrumentarium wissenschaftlichen Forschens da sucht, wo man es findet“ (Linde 1984, S.18).

Wollen wir den Begriff *Ganzheit* im Verlauf dieser Arbeit weiter gebrauchen, so verwenden wir ihn in erster Linie als Gegensatz zum Einseitigen und Partikularen. Daraus leitet sich für Bildung, die Ganzheit verwirklichen will, die Aufgabe ab, die verschiedenen Ganzheiten zu erkennen und miteinander in Einklang zu bringen; eine kritische Reflexion des Ganzheitsbegriff und dessen Verwendung vorausgesetzt.

*Ganzheitlichkeit*. In der Pädagogik wird *Ganzheitlichkeit* meist als ein integrativer Bestandteil handlungsorientierter Konzepte angesprochen. Dabei geht der Begriff von einem Lernverständnis aus, in dem der Lernende ein „autonomes, zur Selbstregulation fähiges, politisch denkendes und handelndes Wesen“ ist (Fuhr 1995, S.159). Rolf Oerter konkretisiert den Begriff indem er zwei Bedeutungsmomente unterscheidet. Zum einen *Ganzheitlichkeit bezogen auf die Person* und zum anderen *bezogen auf die Einheit von Körper und Psyche*. Er kommt zu dem Schluss, dass Ganzheitlichkeit von Bildungsprozessen sich unter entwicklungspsychologischer Perspektive auf Bildung als Entwicklungsaufgabe beziehe, welche vom Kind und Jugendlichen als zentral für den Aufbau von Identität angesehen wird (vgl. Oerter 2007, S.133ff.).

Kritisch anzumerken, wenn wir von Ganzheitlichkeit sprechen, ist allerdings, dass wir uns hierbei in einem normativen Rahmen bewegen. In diesem wird Ganzheitlichkeit sowohl als Menschenbild, als Erziehungs- und Unterrichtsmittel und auch als Erziehungs- und Bildungsziel angesehen und dementsprechend für pädagogische Theorie und Praxis normativ postuliert. Pädagogische Tätigkeit soll nach *ganzheitlicher Vorstellung* den emotionalen, kognitiven, moralisch-ethischen, aktionalen und den sozialen Bereich möglichst gleichzeitig, gleichmäßig und gleichberechtigt berücksichtigen und verbinden, so Roland Reichenbach. Er warnt zudem vor einem völlig heterogenen Gebrauch des Begriffes und stellt fest, dass seine Überstrapazierung ihn für die pädagogische Disziplin wertlos mache (vgl. Reichenbach 2003). Dies mag vielleicht für den Bereich der Theorie gelten, in dem es um konkrete und allgemein gültige Begriffe geht. Für eine Praxis hingegen erweisen sich die postulierten Forderungen, die sich aus dem Ziel einer ganzheitlichen Bildung ergeben, hilfreich, wenn man sie als Koordinaten zur Handlungsorientierung auffasst. Doch auch in der Praxis kann eine lidschäftige, unreflektierte pädagogische Inszenierung von *Ganzheitlichkeit* anfällig für destruktive Tendenzen sein, wie Martin Stahlmann mit Verweis auf die in der NS-

Zeit propagierte *totale Erziehung* warnt (vgl. Stahlmann 2000, S.240). Umso mehr muss bei der weiteren Verwendung des Begriffs ganzheitlicher Bildung kritisch betrachtet werden, ob es sich bei den jeweiligen Zielen nicht um mythische oder totalitäre Wunschvorstellungen handelt (vgl. Stahlmann 2001). Trotz alledem erscheint eine holistische, ganzheitliche Herangehensweise an pädagogische Fragestellungen, die Abstand von monokausalen Denken nimmt, sinnvoll, sofern die Ziele einer kritischen Überprüfung standhalten.

*Definition.* Versucht man sich nun dennoch an einer Definition ganzheitlicher Bildung gerät man leicht in die Gefahr einen unvollständigen Kanon an Bildungszielen, Lerninhalten und Kompetenzen aufzustellen, ohne der Forderung einer umfassenden, ganzheitlichen Bildung gerecht zu werden. Der Versuch einer Definition im Zuge einer Zusammenfassung der Dissertation von Martin Möhring (1996) kommt zum Schluss, dass „ganzheitliche Bildung bedeutet, alle Bewusstseinsstrukturen der Lernenden zu berücksichtigen“ und schließt daran die Aufforderung, „die herkömmliche, bloß das mental-rationale Bewusstsein ansprechende Unterrichtspraxis sollte durch erleb- und erfahrbare Elemente etwa gemäß der humanistischen Psychologie erweitert werden“ (FIS Bildung 2001). Für einen weiteren Umgang mit diesem Definitionsversuch erweisen sich Beschreibung und Aufforderung dahingehend als nützlich, da in der Theaterpädagogik ein Schwerpunkt auf dem Erleben und Erfahren liegt. Trotzdem greift auch dieser Definitionsversuch ganzheitlicher Bildung zu kurz.

Eine weitergehende, aber auch nur vorläufige<sup>1</sup> Arbeitsdefinition einer ganzheitlichen Pädagogik gibt Gerhard Linde<sup>2</sup>:

„Ganzheit ist die Gesamtheit aller gleichzeitig im didaktischen Feld vorhandenen Tatsachen, die in permanentem Fluß als gegenseitig voneinander abhängig begriffen werden. Die Abhängigkeit der Tatsachen voneinander ist keine ausschließlich analytisch verifizierbare linear-kausale im Sinne final verknüpfter Prozeßketten, sondern eine 'holistische'. Solche Ganzheiten haben wie 'lebende Systeme' die 'Ten-

---

<sup>1</sup> Linde beruft sich hier auf den hermeneutischen Zirkel, der besagt, dass „man das Ganze aus dem Einzelnen und das Einzelne aus dem Ganzen verstehen müsse“ (Gadamer 1965, S.275, zit.n. Linde 1984, S.21).

<sup>2</sup> Er stellt seine Definition in Beziehung zu Quellen aus der antiken Philosophie des Aristoteles, Ganzheitspsychologie (vgl. Krüger 1948) bzw. Gestalttheorie (vgl. Guss 1975), Methoden der Humanistischen Psychologie vgl. (Bühler, Allen 1974), Feldtheorie (vgl. Lewin, Cartwright et al. 1963), Systemtheorie und moderner Biologie (vgl. Kaplan, Bertalanffy 1972, vgl. Bertalanffy, Beier et al. 1977) sowie moderner Physik seiner Zeit (vgl. Capra 1983).

denz zur guten Gestalt', bzw. zur optimalen Selbstorganisation und sind dynamisch zu verstehen. Ganzheitliche Pädagogik umfaßt die diesen Tatsachen Rechnung tragende Anschauung, Einstellung und Didaktik“ (Linde 1984, S.20).<sup>3</sup>

Für die weitere Arbeit mit dem Begriff der ganzheitlichen Bildung im Feld der Theaterpädagogik eignet sich diese Arbeitsdefinition, da sie die Prozesshaftigkeit einer ganzheitlichen Bildung und die *Tendenz zur guten Gestalt* ins Blickfeld rückt. Darauf aufbauend wird in den im Folgenden vorgestellten Konzepten der Theaterpädagogik untersucht werden, ob in der Theaterpädagogik die meist jungen Laienschauspieler und deren pädagogische Begleiter in der Lage sind, Ansätze ganzheitlicher Bildung zu verwirklichen und zu ganzheitlichen Persönlichkeiten zu finden bzw. sich als solche zu entfalten.

Nimmt man die in diesen vorläufigen Definitionen implizit enthaltenen Aufforderungen ernst, so sollten sowohl in der Theorie als auch in der Praxis einer ganzheitlichen Bildung isolierte Fachabgrenzungen abgebaut und eine integrative ganzheitliche Bildung angestrebt werden. In einer Ganzheitspädagogik, die sich auf Erkenntnissen der Gestalt- und Ganzheitspsychologie<sup>4</sup> gründet, sollten nicht Einzelheiten im Vordergrund stehen, sondern ein Lebenszusammenhang des zu Lernenden hergestellt werden. Dabei kommt es vor allem darauf an nicht nur eindimensional vorzugehen, sondern eine Verbindung von „Kopf, Herz und Hand“ wie sie schon Johann Heinrich Pestalozzi (1805/1973, S.167) forderte zu schaffen, die sich an Johann Amos Comenius' Forderung einer Bildung *omina omnes omnino* orientieren kann.

Für eine weitere Betrachtung erscheint noch die Unterscheidung wichtig, ob eine Ganzheit schon im Vornherein vorhanden ist und somit nur noch auf mäeutische Art und Weise freigelegt oder ob sie erst hergestellt werden muss, und Lehrende sowie Lernende dabei als Konstrukteure auftreten (vgl. Linde 1984, S.116). Die jeweilige Auffassung wirkt sich auf das weitere pädagogische Vorgehen in der Praxis aus. Kann ein Theaterpädagoge darauf vertrauen, dass den Menschen mit denen er arbeitet die Ideen und Handlungen schon inne wohnen und er quasi als *Geburtsbegleiter* diesen Prozess nur noch unterstützen muss oder ob es an ihm ist, als *Erzeuger* mit einer Reihe von Vorgaben, Methoden und Ideen seinen Schülern zu persönlicher Ganzheit zu verhelfen. Eine anschließende Frage ist daraufhin auch, ob es neben einer persönlichen Ganzheit (ob

---

<sup>3</sup> Zum weiteren Verständnis werden die Anmerkungen 36-42 (Linde 1984, S.219ff.) empfohlen

<sup>4</sup> Ein Vergleich der beiden Richtungen findet sich bei Kern 1965a.

vorhanden oder konstruiert), eine allgemeine, universelle Ganzheit gibt, die ihrerseits wiederum auf die persönliche Ganzheit Einfluss nimmt. Je nach Auffassung des Theaterpädagogen wird er seine pädagogische Arbeit planen, bei der es kein Patentrezept gibt. Festzuhalten ist auch, dass die Idee einer ganzheitlichen Bildung, inklusive der oben skizzierten Begriffe mit all ihren Widersprüchen und Schwierigkeiten, wie wir sie dargestellt haben eine Idealvorstellung ist, die gar nicht oder kaum erreichbar ist. Diese ist unter der Berücksichtigung der Tatsache, dass es sich beim Betrachtungsgegenstand um menschliche Subjekte und nicht um feststehende, unveränderliche Elemente handelt, nur schwer zu verwirklichen und muss eine unabgeschlossene Aufgabe bleiben (vgl. Ernst 1993, S.21f.).

Dennoch ist eine umfassende, integrative und ganzheitliche Bildung mit den Leitideen von Ganzheit und Ganzheitlichkeit, die auch persönliche, soziale, kognitive, körperliche, musische, kreative und nicht zuletzt politische und ästhetische Entwicklungen berücksichtigt, inklusive deren kritischer Überprüfung, ein erstrebenswertes Ziel zur Förderung von Humanität und Persönlichkeit<sup>5</sup>.



Abbildung 1: Teilaspekte ästhetischer Bildung

<sup>5</sup> Zum Erziehungsziel Persönlichkeit siehe Schröder 1985 und Ernst 1993 3.4

Da in dieser Arbeit besonders politische und ästhetische Aspekte einer ganzheitlichen Bildung diskutiert werden sollen, erscheint es ratsam sich auch über diese Begriffe im Folgenden zu verständigen.

## 2.2 politische Bildung

*„Erwartungsvoll sind die Blicke des Philosophen wie des Weltmanns auf den politischen Schauplatz geheftet, wo jetzt, wie man glaubt, das große Schicksal der Menschheit verhandelt wird.“ (Schiller 1795/1965, S.10)*

Wie wir beim Versuch einer Definition ganzheitlicher Bildung gesehen haben, umfasst diese ein sehr breites Spektrum an möglichen Inhalten. Einer dieser Teilaspekte, der zu einer ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung beitragen kann, ist der Bereich der politischen Bildung. Bei der Klärung dieses Begriffes stehen für den weiteren Verlauf zwei Fragen im Mittelpunkt. Da Theaterpädagogik nicht ausschließlich, aber hauptsächlich in Feldern außerhalb der Schule Anwendung findet (siehe Kapitel 3.4) fragen wir uns zunächst, was man unter einer außerschulischen politischen Bildung verstehen kann. Davon ausgehend stellt sich anschließend die Frage, welche Ziele eine politische Bildung verfolgt. Diese Fragen sollen im Folgenden Behandlung finden.

*Definition.* Bei näherer Betrachtung fällt auf, dass die Frage nach einer allgemeingültigen Definition politischer Bildung nicht ohne weiteres beantwortet werden kann. In einem engeren Sinne versteht Walter Gagel unter *politischer Bildung* die Lernziele von *eigenem politischen Handeln, Anerkennung demokratischer Handlungsformen als Werte und Schaffen eines Interesses für öffentliche Aufgaben* (vgl. Gagel 2000, S.22f.). Einen anderen Einstieg in die Betrachtung leistet hier die Definition des Grundlagenwörterbuchs von Horst Schaub und Karl Zenke. Demnach umfasst der Begriff der politischen Bildung „alle in Schulen, Jugendarbeit, Hochschulen und Erwachsenenbildung lernzielorientiert und methodisch angelegten Formen der Entfaltung bzw. Erweiterung des Erkenntnis- und Urteilsvermögens über politische Tatbestände und Prozesse“ (Schaub, Zenke 2004, S.276). Damit wird ein weites pädagogisches Feld abgesteckt, in dem der Mensch sich in sehr unterschiedlichen Lebensbereichen und Lebensabschnitten politischer Bildung widmen kann. Dadurch verliert der Begriff jedoch auch an Trennschärfe und politische Bildung droht zu einem ähnlich schwer präzise definierbaren Begriff zu werden wie der ganzheitlicher Bildung. Andererseits wird es durch diese weite Definition möglich, sehr viele pädagogische Handlungsformen unter dem Ziel einer politischen Bildung zu fassen. Gemeinsam ist den anerkannten Akteuren der politischen Bildung in Deutschland zumindest der so genannte *Beutelsbacher Konsens*. Dieser enthält die drei Forderungen