

Theoriearbeit zum Abschluss der

IFANT-Grundlagenbildung Theater - und Schauspielpädagogik:

**Chancen für die Vermittlung von Umweltbildung durch
Theaterpädagogik**

LV.-Leiter: Friedhelm Roth-Lange

Wien, August 2014

Verfasserin: Claudia Salcher, BA

Grundlagenlehrgang: G4 / 2012-2014

Kontakt: claudiasalcher@yahoo.de

INHALT

Vorwort	S. 3
1. Einleitung	S. 3
2. Begriffseinordnungen	
2.1 Umweltbildung	S.5
2.2 Umwelterziehung als ästhetische Erziehung	S.8
2.3 Ästhetische Bildung: ästhetische Erfahrung und ästhetisches Forschen in der Theaterpädagogik	S.11
2.3.1 Ästhetische Erfahrung in der Theaterpädagogik durch Darstellung	S.11
2.3.2 Mögliche Verfahren ästhetischen Forschens	S.14
3. PRAXISBEZUG: <i>picnic global</i>	S.15
3.1 Beschreibung der Übungsfolge	S.16
3.2 Wirkung des daraus entwickelten szenischen Produkts	S.18
3.2.1 In Bezug auf Rezipienten	S.19
3.2.2 In Bezug auf das darstellende Subjekt	S.20
4. Analyse: <i>Inwiefern kann beschriebene Übungsfolge als ästhetisches Forschen gesehen werden und bietet sie die Möglichkeit zur ästhetischen Erfahrung?</i>	S.21
4.1 Ästhetisches Forschen	S.21
4.2 Ästhetische Erfahrung	S.22
5. Resümee: Chancen für Umweltbildung durch Theaterpädagogik	S.23
LITERATURVERZEICHNIS	S.25

Vorwort

picnic global, ein Projekt zur Saatgutproblematik in Kooperation mit der österreichischen Umweltschutzorganisation *Global 2000*, hat mich dazu veranlasst, mich näher mit dem Spannungsfeld Theaterpädagogik und Umwelt zu befassen. Das Projekt wurde von den Verantwortlichen der Organisation mit Freude aufgenommen und das Ergebnis als Möglichkeit gelobt, schwer transportierbare Inhalte für eine breite Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Diese haben in ihren bisherigen Vermittlungsversuchen nicht in diesem Maße funktioniert, wie durch *picnic global*. Diese Aussage der Verantwortlichen hat mich dazu veranlasst, mich näher damit zu befassen, was Theaterpädagogik in der Auseinandersetzung mit Umweltthemen leisten kann. Insbesondere interessiert mich der Aspekt, ob es spezifische Erfahrungen gibt, die insbesondere durch theaterpädagogische Methoden erlebbar sind.

1. Einleitung

Umweltbildung und Umweltbewusstsein haben komplexere Lernziele als andere Fächer¹ und bedienen sich vielschichtiger sozialwissenschaftlicher Methoden und Didaktik, um diesen Zielen näher zu kommen: Die Lernziele

„...sind auch vielschichtiger als bei den Methoden gierenden Sozialwissenschaften, die sich bemühen, die Komplexität der Welt in >>Herausforderungen<< zu untergliedern, diese zu kategorisieren und Lösungsansätze dialektisch aus den Richtungen von Chancen und Gefahren zu bewerten. Gerade dies war und ist das Dilemma der Umweltpädagogik, die sich besonders in der schulischen Form der sozialwissenschaftlichen Didaktik bediente.“¹

Beliebte Methoden der Umweltbildung waren und sind bis heute, neben Exkursionen, Projekten und Workshops², auch Öko-Spiele, sowie Plan –und Rollenspiele.²

Pallenberg kritisiert Ende der 90er, dass die Disziplin einerseits viel zur Verbesserung der Situation beigetragen hat, aber auch viel schlechtes Gewissen, Langeweile und sogar Trotz hervorrief. Er beschreibt eine Entwicklung, die wieder mehr auf eine

¹ Pallenberg, Andreas (1998): *Umweltbildung und Kunst*. In: Beyersdorf, Martin (Hrsg.): *Umweltbildung. Theoretische Konzepte-empirische Erkenntnisse-praktische Erfahrungen*. Hermann Luchterhand Verlag GmbH, Neuwied, Kriftel, S.248.
² Vgl. Mikelskis, Helmut (1988): *Ökologische Bildung als Neugestaltung des Verhältnisses der Menschen zur Natur im Erleben, Erkennen und Handeln*. In: Cube, Felix von (Hrsg.): *Umweltpädagogik: Ansätze, Analysen, Ausblicke*. Edition Schindele. Heidelberg. S.114 f.

sinnliche Wahrnehmung ausgerichtet ist, vor allem im außerschulischen Bereich sowie im Elementarbereich.³

Der Physiker und Naturphilosoph *Klaus Michael Meyer-Abich* propagiert die sinnliche Wahrnehmung im Kontext der Umweltbildung schon seit Ende der 70er Jahre und konstatiert die These: „*Umweltprobleme sind Wahrnehmungsprobleme*“. Er plädiert in Folge für eine Entwicklung der fünf Sinne und ästhetische Erziehung, um diese auszubilden⁴. Alle Umweltprobleme auf die Wahrnehmung zu reduzieren scheint etwas zu gewagt und wird auch von anderen Wissenschaftlern teilweise in Frage gestellt bzw. durch weitere Perspektiven ergänzt⁵. Für den Zugang zur Theaterpädagogik scheint diese Perspektive aber durchaus passend, weswegen sie im Laufe dieser Arbeit auch genutzt werden wird, um eingangs gestellte Frage zu erörtern.

Dazu wird zunächst nach den Begrifflichkeiten der Umweltbildung gefragt und untersucht, inwiefern Umweltbildung mit ästhetischer Bildung korrespondiert. In weiterer Folge wird gefragt werden, welchen besonderen Beitrag das Theater als Kunstform hier leisten kann, was im Anschluss weiter durch die theaterpädagogischen Möglichkeiten innerhalb des Konzepts ästhetischer Forschung vertieft werden soll. Dazu wird ein Praxisbeispiel herangezogen, das die Verfasserin dieser Arbeit im Rahmen des Projektes *picnic global* durchgeführt hat.

Das Praxisbeispiel bezieht sich jedoch nicht auf das Gesamtprojekt *picnic global*, sondern lediglich auf eine Übungsfolge, die im Zuge des Erarbeitungsprozesses des Projekts herangezogen wurde. Diese Übungsfolge⁶ schien umweltpädagogische Aspekte gut mit theaterpädagogischen zu verbinden: Hierbei handelt es sich um ein *Buffet der Sinne*, in dem verschiedene biologische und nicht-biologische Lebensmittel im Vergleich zueinander verkostet wurden. Der Fokus lag hierbei auf der Wahrnehmung durch alle Sinne und einer anschließenden Reflexionsphase. In dieser

³ Vgl. Pallenberg (1998). S.248

⁴Vgl. Meyer-Abich, Klaus Michael (1979): *Umweltprobleme sind Wahrnehmungsprobleme*. In: Sturm, Herrman (Hrsg.): *Ästhetik & Umwelt. Wahrnehmung, ästhetische Aktivität und ästhetisches Urteil als Momente des Umgangs mit der Welt*. Gunter Narr Verlag Tübingen. Tübingen. S.15 -21.

⁵ August Nitschke bringt hier etwa die Perspektive der Wirtschaft mit ein.

Vgl.: Nitschke, August (1997): *Der Wandel der Wirtschaft in Korrespondenz mit dem Wandel der Umwelt*. In: Sturm, Herrman (Hrsg.): *Ästhetik & Umwelt. Wahrnehmung, ästhetische Aktivität und ästhetisches Urteil als Momente des Umgangs mit der Welt*. Gunter Narr Verlag Tübingen. Tübingen. S.22-29

⁶ Diese wird in Kapitel 3.1. noch detailliert beschrieben.

wurden unter drei verschiedenen Gesichtspunkten Texte produziert, die an das Erlebte anknüpften. Im Anschluss wurden die Ergebnisse im postdramatischen Modus der *Interruptus-Geschichten* präsentiert.

Anhand dieser Übungs-Sequenz wird untersucht, inwiefern dies als ästhetisches Forschen betrachtet werden kann und ob es darin die Möglichkeit zu einer ästhetischen Erfahrung gab. Weiter wird erklärt, warum sich diese besonders für eine umweltpädagogische Vermittlung eignet.

2. Begriffseinordnungen

2.1 Umweltbildung⁷

Beschäftigt man sich mit dem Thema Umwelt und Lernen, sieht man sich mit einer Reihe von Begriffen wie Umweltbildung, Umweltpädagogik, ökologische Bildung, Umwelterziehung, Ökopädagogik, Naturpädagogik, Ökologisches Lernen etc. konfrontiert, die dem nicht fachlich-geschulten Leser eine Differenzierung schwer machen.

„Im Bereich der ökologischen Bildung gibt es eine Vielzahl von Schulen, Definitionen und Bezeichnungen, aufgrund der vielfältigen Inhalte, Hintergründe und Zielsetzungen aber keinen einheitlichen Umweltbildungsbegriff.“⁸

Je nach Autor, Anliegen und Fachrichtung der verwendeten Literatur werden obige Begriffe in den Texten verwendet. In dieser Arbeit werden diese auch innerhalb der Zitate und der dazugehörigen Argumentationslinien gebraucht. Ansonsten soll hier aber vereinfacht von *Umweltbildung* gesprochen werden, da sich diese Arbeit auf theatrale Bildungsprozesse bezieht. Dieser Begriff entspricht am ehesten der Auffassung der Verfasserin, wonach Bildung ein holistischeres Konzept meint als Erziehung: Bildung formt sich im Inneren einer Person aus verschiedensten Wissenszugängen zu einem Ganzen. Der Begriff Erziehung hingegen beinhaltet stets eine Vermittlung von außen und kann so lediglich als ein Teil, der zu Bildung beiträgt, verstanden werden.

⁷ Das folgende Kapitel speist sich vor allem aus Informationen aus Adam.

Vgl. Adam, Silvia (1998): *Umweltschutz entsteht in den Herzen. Ethik in der Umweltbildung*. Diplomarbeit. Wien. S. 24-33. und S. 170-175.

⁸ Ibid. S.139

Auch der Begriff *Umwelt* scheint hier für diese Arbeit nutzbarer zu sein, als etwa der der Ökologie, wie die Erstnennung des Umweltbegriffs zeigt:

„Die Umwelt eines Tieres entspricht nur dem Ausschnitt seiner gesamten Umgebung, den es mit den ihm zur Verfügung stehenden Mitteln wahrnehmen kann. Vom Menschen ist also eine Umwertung aller Gegenstände auf den entsprechenden Blickwinkel des Tieres zu berücksichtigen.“⁹

Der Umweltbegriff an sich beinhaltet also schon das ~~w~~Wahrnehmende Element und beschreibt so – vereinfacht ausgedrückt - die Welt, die ein Subjekt umgibt. In Folge ergibt sich für Umweltbildung folgende Definition:

„Umwelterziehung ist die etwas unscharfe Bezeichnung für eine ganzheitliche Betrachtungsweise von Leben und Umwelt, um eine ökologische Mündigkeit, bzw. Verantwortung [...] zu entwickeln, damit über das Sachwissen [...] hinaus ganzheitliche Aspekte des Wirkungsgefüges Natur / Technik / Gesellschaft erkannt, weiterentwickelt und im praktischen Leben – außerhalb der Ausbildung – realisiert werden, damit eine von hohen ethischen Grundsätzen getragene Betrachtungs- und Umgangsweise mit der Umwelt zu einem allgemein akzeptierten und praktizierten Grundsatz wird.“¹⁰

Silvia Adam, die sich in ihrer Diplomarbeit mit Ethik in der Umweltbildung befasst, beschreibt den Weg vom Umweltbegriff zum ~~u~~ heute; ihrer Ansicht nach angemesseneren ~~u~~ Begriff der *Mitwelt*¹¹, der durch *Meyer-Abich* eingeführt wurde und eine Abkehr vom anthropozentrischen Umweltbegriff fordert, der die Rechte der Natur missachtet. Er fordert eine Wiederbelebung unserer Empfindungsfähigkeit und ein neues Verhältnis von Mensch, Erde und seinen Mitgeschöpfen. Aus diesen Vorstellungen entwickelte sich später das Konzept der *Mitwelt-Pädagogik*, das dem Konzept der *Naturpädagogik* angelehnt ist, in dem die ganzheitliche Begegnung mit der Natur im Vordergrund steht, und sinnlich, mediativ, ästhetisch und spielerisch erfahren werden soll. So soll die verloren gegangene Beziehung zwischen Mensch und Natur soll neu geknüpft werden. *„Zu der Idee der Ganzheit gehört die Verknüpfung von Erleben, Erkennen und Handeln, eben das Einbeziehen der verschiedenen Möglichkeiten menschlicher Erfahrung.“¹²*

⁹ Ibid S.24

¹⁰ Ibid. S.170. Zit. Nach Leser, H. / Streit. B. DIERCKE Wörterbuch. *Ökologie und Umwelt* (1993) Band 2, N-Z. S.181. Deutscher Taschenbuch-Verlag München, Westermann Schulbuchverlag. Braunschweig

¹¹ Vgl. Ibid. S.28

¹² Ibid. S.172.

Hier ist erstmals die **Trias aus Erleben, Erkennen und Handeln** genannt, die die Ähnlichkeit zu den Faktoren *Ästhetischer Bildung* deutlich werden lassen, und im Konzept der *Mitwelt-Erziehung* von *Gerhard Hofer* noch erweitert werden: Es berücksichtigt die Anliegen der Umwelt, Friedens- und Kreativitätserziehung als gleichwertig und betont die Notwendigkeit eines holistischen, ganzheitlichen Lernprozesses. Diesen sieht er durch die drei Lernprinzipien ‚ökologisches, vernetztes Denken‘, ‚Sinnliches, soziales Erfahren‘ und ‚spielerisches, schöpferisches Handeln‘ erfüllt.¹³ Diese bereichsübergreifende Lernerfahrung ist hier nicht auf Ziele ausgerichtet, sondern ist eher prozessorientiert zu verstehen, die viele verschiedene Themen, Materialien und Medien beinhaltet. Das prozesshafte, ganzheitliche Lernen, sowie eben beschriebene Trias (Erleben, Erkennen, Handeln) zeigen Parallelen zum Ästhetischen Forschen, das als ein innovatives Konzept ästhetischer Bildung zu sehen ist, und in Kapitel 2.3.2 noch beschrieben wird.

Auch in folgenden Elementen sind Parallelen ersichtlich: Auf Grund der Streitigkeiten um die verschiedenen Begriffe Umweltbildung, Umweltlernen, Ökopädagogik etc. stellt der Pädagoge *Helmut Mikelskis* Ende der 80er *Sieben Elemente ökologischer Bildung* heraus, die für all diese Fächer übergreifend als Kriteriensystem gelten können.¹⁴ In den folgenden Gesichtspunkten sieht er die Trias aus Erleben, Erkennen und Handeln, die auch in der Naturpädagogik konstatiert wurde, in gewandelter Form wiederkehrend.

Ökologische Bildung heißt¹⁵:

1. Lernen aus Betroffenheit
2. Unsere heutige Situation in ihrer Geschichtlichkeit zu begreifen
3. Entwicklung der Sinne und Schulung der Wahrnehmungen
4. Ganzheitlich lernen
5. Ausbildung von Urteilskraft
6. Handeln lernen
7. Orientierung auf eine phantasievolle Gestaltung der Zukunft

¹³ Ibid. S.174.

¹⁴ Vgl. Cube (1988). S.109-113

¹⁵ Vgl. Ibid.

Bevor nun diese Elemente ökologischer Bildung und das Konzept der *Mitwelt-Erziehung* mit ästhetischem Forschen in Verbindung gebracht werden, soll hier zunächst Umweltbildung als ästhetische Bildung betrachtet werden.

2.2 Umweltbildung als ästhetische Bildung

Ausgehend von *Meyer-Abich*'s These, dass Umweltprobleme Wahrnehmungsprobleme sind und seiner Forderung nach Ausbildung der Empfindungsfähigkeit, liegt der Schluss nahe, zu diesem Zweck Verfahren heranzuziehen, in denen die Schulung der Sinne und deren bewusste Wahrnehmung im Zentrum stehen: Die ästhetische Erziehung kann hier ansetzen, wie auch *Meyer-Abich* selbst bemerkt.¹⁶

Der geforderte Kultur-Umwelt-Wandel braucht ein „ästhetisches Wahrnehmenlernen“¹⁷, bevor neue Handlungsweisen eingefordert werden können. Erst durch eine Wahrnehmung¹⁸, die körperlich mit allen Sinnen erfahren wird, also eine Rückkoppelung auf das Leibliche enthält, kann wahrhaftig eine Erfahrung gemacht werden, die in weiterer Folge einen neuen Denkanstoß zum korrekten Handeln erfährt. Vereinfacht erklärt:

Nur wenn man einmal einer Blumenwiese gelegen hat und selbst den Duft der Blüten gerochen hat; gespürt hat wie das Gras die Zehen kitzelt; gehört hat, wie der Wind durch die Böschung rauscht, wird das Bedürfnis entwickeln können, eine solche Wiese zu schützen. In Folge wird man eher darauf achten, seinen Müll wieder von der Wiese mitzunehmen, da man sich bewusst geworden ist. Es geht um eine ästhetische Weltanschauung, die hier entwickelt werden muss.

Der Pädagoge und Philosoph *John Dewey* geht von realen Erfahrungen aus, die ein Mensch in Interaktion mit seiner Umwelt macht, die ihn prägen und seine Handlungen bestimmen. Felicitas Lowinski geht in der Auseinandersetzung mit *Dewey* davon aus, dass

„jede Erfahrung, die in sich eine Einheit bildet, also deren Prozess abgeschlossen ist, und emotional und intellektuell verankert ist, ästhetischen Charakter besitzt. Sowohl Denkerfahrungen, die auf Schlussfolgerungen aus sind, als auch praktische Erfahrungen im zweckorientierten Handeln haben ästhetische Momente inne, sobald sie in den

¹⁶ Vgl. Nitschke, August (1979) S.23

*gesamten Erfahrungshorizont integriert werden und sie sich ihrer Vollendung entgegen bewegen.*¹⁷

Insbesondere gilt dies für die **ästhetische Erfahrung**, die sich beim Betrachten, Genießen und Wertschätzen eines Kunstwerks einstellt. Um dies zu verdeutlichen soll folgendes Beispiel dienen:

Betrachtet man ein Bild, geht es nicht nur darum was das Bild zeigt, sondern auch darum wie das Bild gemalt ist. In Bildern, die als große Kunst gelten, bricht sich das, was gezeigt wird, mit dem, wie es dargestellt wird, lässt Widersprüche und Zweideutigkeiten zu. Diese können eine **neue** Sicht auf Etwas bringen.

Die Möglichkeit, eine ästhetische Erfahrung zu machen, ist aber nicht nur bei Kunstwerken gegeben, sondern bei jeder intensiven Tätigkeit, die achtsam und liebevoll ausgeführt wird, möglich.¹⁸ Demnach kann auch ein bewusster Waldspaziergang oder **ein** Essen eine ästhetische Erfahrung sein.

Umwelterfahrungen können also durchaus ästhetische Erfahrungen sein. Man muss das Sinnliche mit dem Intellektuellen zusammenbringen, sodass sich ein Erkenntnismoment einstellen kann. Der Unterschied zwischen ästhetischer Erfahrung und bloßer Wahrnehmung liegt somit in einem lustvollen Erkenntnismoment, geht also noch einen Schritt weiter:

*„Umwelt ist das womit wir umgehen, Umwelt erfahren wir als eine Wechselbeziehung zwischen unseren Sinnen, unserem Bewußtsein und unserem Handeln. Wird diese Wechselbeziehung ganzheitlich in der erfüllten Form sinnlichen und begreiflichen Erkennens lustvoll erfahren, so können wir auch von ästhetischer Erfahrung sprechen. Solche Prozesse ästhetischer Erfahrung sind Kristallisationskerne ästhetischer Erziehung.“*¹⁹

Ästhetische Erfahrung gilt also als Kern der ästhetischen Erziehung. Umwelterziehung wird oft als ästhetische Erziehung dargestellt, da dieser Begriff am besten beschreibt

¹⁷ Lowinski, Felicitas: *Bewegung im Dazwischen. Ein körperorientierter Ansatz für kulturpädagogische Projekte mit benachteiligten Jugendlichen* (2007). Transcript Verlag. Bielefeld. S.32

¹⁸ Vgl. *ibid.* S. 33

¹⁹ Stoppa-Sehlbach, Ingrid / Sturm, Hermann (1987): *Umwelterziehung im Kunstunterricht*. In: Calließ, Jörg & Lob, Reinhold E. (Hrsg.): *Praxis der Umwelt-und Friedenserziehung*. Umwelterziehung. Bd.2. Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel. Düsseldorf. S.392

was „aus der Perspektive des Faches Kunst auf Umwelterziehung hin zu diskutieren ist.“²⁰

Für die Umwelterziehung als ästhetische Erziehung werden drei Funktionen herausgestellt²¹:

- **Die kritische Funktion:** Dies bedeutet zu lernen, zu sehen und Urteile zu fällen, was in vorhin genannter Trias dem Erkennen entspricht.
- **Die grundlegende Funktion:** In dieser erkennt Calließ auch die ästhetische Erfahrung selbst:

*„Elementare Erfahrungen in der sinnlichen Auseinandersetzung mit Umwelt, die emotionale und rationale Momente integrieren und den Rezipienten zum Produzenten werden lassen, sind für individuelle Entfaltung notwendige Momente. Hierin hat ästhetische Erziehung eine ihrer zentralen Aufgaben und ihre grundlegende Funktion. Solche Prozesse sind charakterisierbar als Wechselverhältnis von ästhetischer Rezeption und Reflexion einerseits und ästhetischer Produktion, gestaltendem Handeln, andererseits. Beide Momente sind in der ästhetischen Erfahrung integriert.“*²²

Hier wird das Besondere der ästhetischen Erfahrung herausgestellt. Der Rezipient wird zum Produzenten einer neuen Wahrnehmung bzw. Wirklichkeit.

- **Die konkret utopische Funktion:** Möglichkeiten des Handelns, des sinnlichen und begreifenden Erkennens, der ästhetischen Aktivitäten werden erprobt.

Auffällig ist hier, dass die grundlegende Funktion des Erfahrens, die beiden anderen Funktionen bereits enthält: es geht in der ästhetischen Erfahrung also um erkennendes Handeln. Die Funktionen bedingen einander. Außerdem ist festzuhalten, dass ästhetische Erfahrungen stets subjektiv und ereignishaft, also flüchtig, sind. Deshalb sind sie auch schwer messbar und somit nicht wirklich nachweisbar.

Der Kern der ästhetischen Bildung, die ästhetische Erfahrung, korrespondiert mit der in der *Mitwelt-Pädagogik* eingeforderten Trias von Erleben, Erkennen und Handeln. Es ist, als müssten wir lernen, unsere Mitwelt als Kunst zu betrachten, um einen nachhaltigen Umgang mit ihr zu erreichen. Der Weg vom Wahrnehmen zum Handeln kann somit durch die Einbeziehung des Mediums Kunst gefördert werden.

²⁰ Ibid.

²¹ Vgl. Ibid. S.394 f.

²² Ibid. S.395

Dabei ist es aber wichtig, zu betonen, dass künstlerische Prozesse nicht verwendet werden dürfen, um bestimmte Fähigkeiten einzutrainieren, sondern, dass diese dort erfolgreich sind, wo oben beschriebene konkret utopische Funktion – also die Möglichkeit des Probehandelns – in den Vordergrund gestellt wird. Diese Ansicht unterstreichen auch Koch und Streisand in Bezug auf Theaterpädagogik: soll hier noch ein Zitat folgen, oder warum der Doppelpunkt?

2.3 Ästhetische Bildung: ästhetische Erfahrung und ästhetisches Forschen in der Theaterpädagogik

„Ästhetische Bildung orientiert sich weder an materiellen Bildungstheorien, noch versteht sie – im Sinne formaler Bildung – Theater als „Übungsstoff“ für bestimmte anzustrebende Fähigkeiten der Akteure. Es steht nicht länger die referentielle Funktion von Darstellung und Gestaltung (das, was vermittelt wird, die Bedeutung) im Zentrum der theaterpädagogischen Arbeit, sondern die performative Funktion, die Art und Weise der Gestaltung und die Erfahrungen, die mit diesem Gestaltungsprozess gemacht werden.“²³

Ästhetik verflacht, wo ästhetische Bildung zum Sozialinstrument mit unterschiedlichen Zielsetzungen wird, der Kunstbezug selbst sollte im Vordergrund stehen.²⁴ Das Theaterspiel vermag diesen performativen Anspruch besonders zu erfüllen und gibt die Möglichkeit, die beschriebene Trias von Erleben, Erkennen und Handeln, auch am eigenen Leib zu erfahren:

2.3.1 Ästhetische Erfahrung in der Theaterpädagogik durch Darstellung

Die vorangegangene Auseinandersetzung mit dem Begriff hat gezeigt, dass *ästhetische Erfahrung* durch viele Ereignisse oder Werke, vor allem kunstbezogene, erlebt werden kann und, dass es immer um zwei Ebenen geht, die sich nicht decken und so neue Deutungen zulassen. Es ist ein Nebeneinander von zwei Wirklichkeitsebenen, in der etwas auch „als etwas anderes“ erscheinen kann, also eine „sowohl, als auch“ Situation etabliert. Ulrike Hentschel beschreibt die Erfahrung zwischen den Wirklichkeiten als „Dazwischenstehen“ oder „Differenzerfahrung“²⁵. Innerhalb dieser

²³ Koch, Gerd & Streisand, Marianne (Hrsg.) (2003): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Schibri-Verlag Berlin. S. 10

²⁴ Vgl. ebenda S.

²⁵ Hentschel, Ulrike (1996): *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*. Deutscher Studienverlag. Weinheim. S.244 ff.

tritt ein Subjekt in einen Dialog mit sich selbst und hat eine Art Selbsterfahrung, in der er sich selbst neu entdecken kann.

Die bisherigen Auslegungen der ästhetischen Erfahrung beziehen sich stets auf den Rezipienten und lassen das darstellende Subjekt außer Acht, das für das Theater zweifelsfrei mitzudenken ist:

In der Darstellung einer Figur kommt es ebenfalls zu zwei verschiedenen Ebenen, die zusammengedacht werden müssen, sowohl für den Spieler selbst, als auch für den Rezipienten. Den Spieler, der sich zwischen seinem eigenen Körper und der darzustellenden Figur befindet, bezeichnet Hentschel als zwischen „*Körper-Haben und Körper-Sein*“²⁶. Das „sowohl als auch“ kann im Spiel am eigenen Leib erfahren werden.

Spannend ist hier die Frage, welche Bedingungen es braucht, damit sie die ästhetische Erfahrung bzw. Differenzerfahrung einstellen kann. Für den Spieler bedeutet das, dass er einen Spielfluss herstellen muss, also in eine Art Flow-Erlebnis kommt. Für den Betrachter kann es nur zu einer Differenzerfahrung kommen, wenn er diesen Flow erkennen kann. Sonst übermittelt sich die Figur nicht. Dazu muss der Spieler aber in der Lage sein, den zu präsentierenden Text so zu sprechen, dass die Figur, die angestrebt wird, auch erkennbar ist, sprich: er muss sein Handwerk so beherrschen, dass die Figur glaubhaft vermittelt, sozusagen „verkörpert“ werden kann.²⁷

Handwerk bedeutet in diesem Sinne, Fähigkeiten, die einen guten Spieler ausmachen zu beherrschen, wie Textsicherheit, Fähigkeit zur Improvisation und Interaktion, die Fähigkeit, das gesprochene Wort durch Handlungen zu unterstreichen oder zu abstrahieren, vor allem aber die Fähigkeit, einen geschriebenen Text zu verstehen und den Subtext²⁸ darunter deutlich zu machen, der dem Text zugrunde liegt. Erst durch das *Wie* des Sprechens erhält ein geschriebener Text eine Gestaltung, ergeben sich trotzige oder naive Charaktere. Erst wenn diese Bedingung erfüllt ist, kann man von einer gelungenen Darstellung sprechen. Das gelungene Spiel ist maßgeblich dafür, dass

²⁶ Ibid. S.227

²⁷ Auf die Auffächerung in *realistische* *naturalistische* (Stanislawski) und gestische (Brecht) Spielweise wird hier verzichtet, da es in beiden Fällen nur um ein Gelingen der Darstellung geht.

²⁸ Vgl.: Hentschel (1996) S.230 ff.

sich auch beim Zuschauer eine ästhetische Erfahrung einstellen kann; er das Kunstwerk genießen kann.

Damit man diesen Subtext gestalten kann, sprich Rollenarbeit betreibt, muss zuerst eine intensive Auseinandersetzung mit dem Ausgangstext stattfinden. Schon darin ist eine Möglichkeit zur ästhetischen Erfahrung gegeben. Die Denkerfahrung in der Auseinandersetzung mit dem Text entspricht in der Trias, die für ästhetische Bildung hervorgehoben wurde, dem Erkennen. Das Sprechen des Textes wäre demnach das Handeln. Das Spiel selbst, das erkennende Handeln, das Erleben.

Muss ein Spieler also umweltbezogene Texte darstellen, kann man davon ausgehen, dass sich dieser Prozess nachhaltig in das Körpergedächtnis des Spielers einprägt und somit zur Umweltbildung der Person beiträgt. Bis der Spieler zu einer Darstellung kommt, muss er in einen tiefen Prozess mit sich selbst gehen und versuchen, seine eigenen Vorstellungen als Person mit denen der Figur so in Beziehung zu setzen. Dieser Prozess findet zu einem großen Teil in der Probephase statt, was bedeutet, dass der Erkenntnisgewinn vor allem auch in dieser zu suchen ist. Der des Zuschauers – bei einer geglückten Darstellung – in der Performance.

In dieser ästhetischen Erfahrung, die ein Darsteller machen kann, liegt zweifelsfrei ein Vorteil gegenüber anderen Künsten, die eventuell für Umweltbildung herangezogen werden, wie z.B. der Architektur, die in diesem Zusammenhang öfter genannt wird.

Der Spieler, der sich ins *Dazwischen* begibt, begibt sich dadurch in eine Art Forschungsprozess an sich selbst. **Dadurch kann der Prozess der Rollenarbeit auch als Verfahren ästhetischen Forschens betrachtet werden.** Dabei können auch die einzelnen Vorgänge, bis er zum geglückten Spiel kommt, als ästhetisches Forschen bezeichnet werden, wie z.B. das stille Lesen des zu sprechenden Textes, oder auch die Subtext –Arbeit. Im Folgenden ästhetisches Forschen näher erläutert werden:

2.3.2 Mögliche Verfahren ästhetischen Forschens

Innerhalb dieses Konzepts der ästhetischen Bildung kann die Rollendarbeit, wie es oben beschrieben wurde, als Teil ästhetischer Forschung gesehen werden: *„Im Rahmen ästhetischer Forschung sind die Einzelnen immer auch Grenzerfahrungen ausgesetzt, die ihre Erfahrungsräume erweitern, Gratwanderungen abverlangen und ‚Selbst-Versuche‘ einschließen.“*²⁹

Helga Kämpf-Jansen betrachtet ästhetisches Forschen als innovatives Konzept der ästhetischen Bildung und stellt es folgendermaßen dar³⁰:

Als offenen Prozess, ohne spezifische Ausrichtung, in der an Alltagserfahrungen orientierte, künstlerische und wissenschaftliche Verfahren zu einem bestimmten Thema, einer Frage, einem Text, oder einem sonstigen Ausgangspunkt miteinander vernetzt werden, und nicht, wie andere Erkenntnisformen, additiv sind. Ästhetisches Forschen bezieht sich auf Reales und Fiktives und ist immer subjektbezogen. Die Herangehensweisen und Erkenntnismöglichkeiten orientieren sich an Alltagserfahrungen, sind vielfältig, untereinander vernetzt, und bedingen einander. Aktuelle Kunstkonzepte und Strategien werden in den Prozess eingebunden, Themen werden parallel erarbeitet:

Das Konzept erlaubt es, praktisch alles, das in irgendeiner Form mit einem Thema oder Ausgangspunkt zu tun hat, mit einzubeziehen. Sämtliche Medien, Zugänge, Gedanken, Gesten, Alltagsgegenstände etc.. sind erlaubt. Verfahren wie Montagen, Collagen, Textpräsentationen, wie sie auch in *picnic global* verwendet wurden, können hier zielführend für einen gelungenen Prozess sein.

Dass das darstellende Spiel die ästhetische Erfahrung leiblich werden lässt und selbst eine Form ästhetischer Forschung ist, wurde schon in vorigem Punkt des Kapitels herausgestellt. Mit Kämpf-Jansens Augen betrachtet, kann aber der gesamte Prozess

²⁹ Kämpf-Jansen, Helga (2000): *Ästhetische Forschung. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung*. Seminarpapier und Diskussionsgrundlage, S.3.

Lange Fassung des Konzepts Vgl.: Kämpf-Jansen, Helga (2000): *Ästhetische Forschung. Aspekte eines innovativen Konzepts ästhetischer Bildung*. In: Manfred Blohm (Hrsg.): *Leerstellen*. Köln, Salon Verlag. S. 83-114.

³⁰ Vgl. Ibidem; sowie: Kämpf-Jansen, Helga (2000): *Ästhetische Forschung – Fünfzehn Thesen zur Diskussion*. In: Kämpf-Jansen Helga. *Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag Kunst und Wissenschaft – Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung*. Salon Verlag Köln. S.274-277.

als ästhetisches Forschen betrachtet werden und kommt einer künstlerisch-ästhetischen Erfahrung gleich. Durch diese bilden sich vielfältige Fähigkeiten und Verhaltensmöglichkeiten in den Menschen, die den Umgang mit Widersprüchen und Zweideutigkeiten einüben:

Die Erkenntnisse, die sich aus diesem Prozess ergeben, beschreibt Kämpf-Jansen sowohl als rational, als auch vorrational, subjektiv und allgemein - also als widersprüchlich in sich. Diese Erkenntnisse werden immer wieder umgeformt und führen so zu ästhetisch-künstlerischen Sichtweisen.

„Die sich darüber ausbildenden Fähigkeiten, Erkenntnis- und Verhaltensmöglichkeiten sind vielfältig. Sie schließen Grenzerfahrungen ein, führen dazu, Offenheiten und Unsicherheiten auszuhalten, erfordern ein ständiges Verwerfen, Sich-neu-entscheiden, Annehmen von Situationen, auf die man sich unter anderen Bedingungen nie eingelassen hätte. Sie verändern alte Denkgewohnheiten und Handlungsmuster, vergrößern das Repertoire der Zugänge ins z.T. vorher Unvorstellbare.“³¹

In ihren *fünfzehn Thesen zur Diskussion*³² wird dem Lesen und Schreiben von Texten, sowie dem Alltäglichen ein besonderer Stellenwert zugesprochen. Neben dem Ausgangspunkt der Nahrungsmittel, war auch das Verfassen und Präsentieren Inhalt der Übungssequenz, die nun im Praxisteil zur Sprache gebracht wird, und im Anschluss auf ihre ästhetischen Forschungs- und Erfahrungsmöglichkeiten hin untersucht wird.

3. PRAXISBEZUG: *picnic global*

In der ersten Einheit meines Abschlussprojektes *picnic global* zum Thema Saatgut, wurde eine Übungsabfolge angeleitet, die die Sinne der Teilnehmerinnen schulen, und zur Reflexion der eigenen Konsumgewohnheiten anregen sollte.

Da die Teilnehmerinnen (es waren nur Frauen an dem Projekt beteiligt) alle aus dem Umfeld der Umweltschutzorganisation *Global 2000* stammten, wurde vorausgesetzt, dass diese auch bereits ein Vorwissen über „ökologisch –korrekte“ Nahrungsmittel mitbringen würden, und daher eher darauf bedacht waren solche zu konsumieren, als andere Personen.

³¹Vgl. Kämpf-Jansen (2000): *Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung*. Seminarpapier und Diskussionsgrundlage. S.3

³²Vgl. Kämpf-Jansen, Helga (2000): *Ästhetische Forschung – Fünfzehn Thesen zur Diskussion*.

3.1 Beschreibung der Übungsfolge

Es wurde ein **Buffet** aufgebaut, in dem biologisch produzierte Nahrungsmittel und herkömmliche aufgetischt wurden. Es gab also von (fast) jedem Nahrungsmittel zweierlei. Zudem wurde bei der Auswahl darauf geachtet, dass es saisonale Nahrungsmittel umfasste, also solche, die gerade bei uns geerntet werden konnten, wie etwa Radieschen und Karotten. Weiter solche, die weite Transportwege hinter sich bringen mussten, wie etwa Honigmelonen und Bananen oder Himbeeren, die bei uns zwar erhältlich sind, jedoch erst im Sommer. Im Angebot befanden sich außerdem: Äpfel, Birnen, Gurken, Vogerlsalat, Tomaten, Orangensaft, Schokolade, Joghurt bzw. Sojaghurt, vegetarische Aufstriche (Humus, Frühlingsaufstrich) und Brot, aber auch Käse und Schinken.

Das Experiment zielte darauf ab, bewussten Konsum zu reflektieren, setzte also an unseren täglichen Erfahrungen mit Nahrungsmitteln an. Dazu wurden alle Lebensmittel, die in Verpackungen waren, bewusst auf einem neutralen Teller angerichtet, um ein Erkennen über Marken bewusst zu vermeiden. Obst und Gemüse wurde jeweils in Körben optisch geschmackvoll zusammengestellt. Auf der Unterseite des Geschirrs wurden Zettel angebracht, die die Herkunft des Produkts verrieten, was den Teilnehmerinnen jedoch erst später mitgeteilt wurde.

Die Gruppe wurde dazu angehalten sich Papier und Bleistift bereit zu halten, um bei Aufforderung ihre Eindrücke schriftlich reflektieren zu können.

Als ersten Schritt sollten die Teilnehmerinnen die Optik auf sich wirken lassen. „Wie wirkt dieser Picknicktisch auf dich? Was sieht am Leckersten für dich aus?“ Nach einem kurzen optischen Gustieren, durfte dann ein Nahrungsmittel gewählt werden.

Im Folgenden wurden die weiteren Sinne aktiviert. In der Anleitung wurden folgende Fragen gestellt, dazwischen wurde jeweils Zeit gegeben, um die Erfahrung bewusst auszukosten und das jeweils Erfahrene kurz zu notieren:

- Wie fühlt sich das Nahrungsmittel an? (haptische Erfahrung)
- Wie riecht das Nahrungsmittel? (olfaktorische Erfahrung)
- Wie schmeckt es wohl? Versuche zu beschreiben wie du dir den Geschmack vorstellst. (gustatorische Erfahrung)

- Hat es geschmeckt, wie du es dir vorgestellt hast?

Nach diesen Erfahrungen wurde den Teilnehmern mitgeteilt, dass das Buffet in biologische und nicht biologische Lebensmittel aufgeteilt wurde und sie durften nachsehen, von welchem sie sich bedient hatten. Dies führte teilweise zu großem Staunen und auch leichter Irritation: Nicht Wenige hatten zu den industriell produzierten Lebensmitteln gegriffen, da diese besser aussahen, speziell die Karotten, Tomaten und Melonen und Bananen.

Im Anschluss wurde zur weiteren Reflexion angeregt:

- Wie wurde dein Nahrungsmittel wohl produziert?
- Ist der Genuss jetzt noch derselbe?

Um die beiden Kategorien besser vergleichen zu können, durften sie auch jeweils die andere Variante des gewählten Nahrungsmittels kosten:

- Wie schmeckt die andere Variante im Vergleich?_ Gibt es einen Unterschied?
Wenn ja, welchen?

Nach dieser sinnlichen Auseinandersetzung mit den eigenen, alltäglichen Konsumgewohnheiten, folgte eine **Schreibübung**, in der die gesammelten Notizen zu dieser Erfahrung Eingang finden sollten:

Ziel war es, eine kurze Geschichte mit klarem Anfang und Ende zu schreiben, die auf einer Erfahrung bezüglich Essen beruht, die selbst erlebt, oder selbst beobachtet sein sollte. Von lustig bis tragisch oder nachdenklich waren alle Ausrichtungen erlaubt.

Dazu konnten die Teilnehmerinnen zwischen verschiedenen Gesichtspunkten wählen, um ihnen Freiheit innerhalb dieser Aufgabe zuzugestehen, und, um eine interessante Mischung für die weitere szenische Gestaltung zu erreichen. Zu folgenden Themen sollten sie etwa eine halbe Seite verfassen:

- Die Erfahrung, die man in vorangegangener Übung mit dem jeweiligen Lebensmittel gemacht hatte, sollte möglichst bildreich, und mit den
Vergleichen der beiden Varianten bio / industriell beschrieben werden.
- Eine Geschichte zu dem Lebensmittel erfinden, das man gewählt hatte. Z.B.: ein innerer Monolog oder eine Reisegeschichte. Hierbei war die Vorgabe, dass die Geschichte wahr sein könnte.

- Ein eigenes Erlebnis, eine Beobachtung **oder Gedanken** zum Thema des Nahrungsmittels, z.B.: eine Kindheitserinnerung oder Sorgen bezüglich des Lebensmittels

Es wurde darauf hingewiesen, dass es in Folge der Sache dienlich sein würde, wenn sich circa gleich große Gruppen ergeben. Die Gruppe konnte sich weitgehend auf diesen Vorschlag einigen. Die Meisten entschieden sich jedoch für die selbst erfundenen Geschichten, oder die Erinnerungen.

Als **Präsentationsform** wurde der *Interruptus –Modus* gewählt, in dem sich die Sprecher gegenseitig an beliebigen Stellen unterbrechen durften und die Geschichten auf diese Weise neu montiert wurden. So konnten neue Sinnbezüge beim Rezipienten entstehen.

Aus den verschiedenen Gruppen wurden jeweils ein bis zwei Spieler zusammengefügt, um ihre Geschichten vorzulesen, sodass sich Vierer-Gruppen ergaben. Wurde jemand unterbrochen, so musste eine andere Person an der Stelle weiterlesen, an der sie zuvor unterbrochen worden war. Dieser Modus wiederholte sich so lange, bis alle einmal ihre Geschichte gelesen hatten.

Die Ergebnisse dieses Prozesses waren erstaunlich und die Teilnehmer zeigten sich im Reflexionsgespräch durchaus beeindruckt.

3.2 Wirkung der daraus entwickelten szenischen Produkte³³

Diese ersten Ergebnisse, die Produkte der zufälligen Zusammenstellung aus den verschiedenen Schreibgruppen waren, wiesen durch dieses Zufallsprinzip unterschiedliche Qualität bezüglich Spannung, Unterhaltungs- oder Informationswert auf. Dennoch ergab sich in beinahe allen Gruppen zumindest ein besonderer Moment, der zum Nachdenken anregte; oder Komik hervorrief. Es wurde offensichtlich, dass es für die Präsentation hier noch einer genaueren Auswahl bedurfte, welche Texte zusammen gelesen wurden. Bei einer Gruppe hatte es sich allerdings von Beginn an auch passend ergeben (Syntax?). Diese Szene sollte später als *Bananen-Geschichten* in die Performance Eingang finden und wurde als kleiner „Kampf um das Wort“ zwischen den

³³ Die Ausführungen dieses Punktes beruhen auf den eigenen Erinnerungen und Reflexions-Notizen der Verfasserin.

drei Spielerinnen inszeniert, wodurch der *Interruptus-Modus* noch besser zur Geltung kam.

Andere Texte aus diesem Prozess wurden, aus dramaturgischen Gründen, aus diesem Modus losgelöst und zu Szenen aufbereitet, wie etwa eine zu Himbeeren.

Die zu besprechenden Ergebnisse beziehen sich nun sowohl auf das Endergebnis *Bananen-Geschichten*, als auch auf die Wirkung der *Interruptus-Geschichten*, die sozusagen ein erster Entwurf waren. (Anm.: Da die Gruppen jeweils voreinander präsentiert haben, wird auch dies als Präsentation angesehen.)

3.2.1 In Bezug auf Rezipienten

In der anschließenden Reflexion zu den Gruppen-Ergebnissen wurde rückgemeldet, dass diese nicht sehr aufwändige Form der Präsentation schon große szenische Wirkung auf sie hatte. Einige meinten sogar, die Ergebnisse in die Performance mit aufnehmen zu können, ohne etwas zu verändern. Spannend hierbei waren auch die unterschiedlichen Textsorten, die sich miteinander verknüpften. So hatte etwa eine Teilnehmerin ein Gedicht zu einer Melone geschrieben, was einen wunderbar poetischen Moment zwischen den anderen Geschichten einstreute und so große künstlerische Wirkung erzielte.

Weiter merkten die Teilnehmerinnen an, dass es viel spannender war, die Geschichten auf diese Weise präsentiert zu bekommen. Ohne den Unterbrechungsmodus wäre ihre Aufmerksamkeit in einigen Fällen mit Sicherheit gesunken. Auf diese Weise wurden sie aber wach gehalten und erwarteten voller Spannung, was sich nun ergeben würde:

Sie erkannten durch die Überschneidungen und Unterbrechungen der Geschichten neue Sinnzusammenhänge, die mehrdeutige Auslegungen zuließen und sie zum nachdenken anregten. So wurde etwa in den *Bananen-Geschichten* der Wert und die Exotik einer Banane mit deren Produktions- und Transportbedingungen erfahrbar gemacht, da sich hier drei Geschichten überschneiden, die diese Inhalte transportierten:

Eine Geschichte handelte von der Ernte, wobei die Arbeiter häufig von einer gefährlichen Spinnenart gebissen wurden, was auch zum Tod führen kann. Eine

weitere erzählte von den Großeltern, die zum ersten Mal eine Banane in den Händen hielten, und machte deutlich, dass dies ein weit gereistes, keineswegs selbstverständliches Luxusgut war. Die letzte Geschichte war eine Art innerer Monolog einer Banane, die sich über ihre Transport - und Lagerbedingungen beschwerte, sowie über die mangelnde Wertschätzung in der Preisgestaltung.

In Kombination mit der vorigen Geschichte konnte so deutlich werden, wie selbstverständlich unser Konsumverhalten gegenüber dem einstigen „Luxusgut“ Bananen heute ist. Diese mehrdeutigen Bezüge ließen den Rezipienten eine völlig neue Erfahrung mit dem Thema Bananen machen, als die einzelnen Geschichten es je gekonnt hätten.

Rückmeldungen zur Präsentation vor Publikum

Senioren, die die Präsentation gesehen hatten, erzählten mir später, dass dadurch ihre eigenen Erinnerungen an ihren ersten Bananenkonsum wachgerüttelt wurden, und die Szene sie darüber nachdenken ließ, wie sehr sie doch dieses Luxusgut selbst nicht mehr wertschätzen. Heute greifen sie häufig zu den Bananen, die im Angebot bereits um 99 Cent erhältlich sind. Sie teilten mir mit, dass sie künftig wieder bewusster einkaufen wollten.

3.2.2 In Bezug auf das darstellende Subjekt

Die Darstellerinnen merkten an, dass sie - sobald sie den *Interruptus-Modus* durchschaut hatten – manchmal auch bewusst auf den richtigen Moment warteten, um mit ihrer Geschichte anzuknüpfen. Zudem meinten Einige, sie hätten gezielt öfter unterbrochen, sobald ihnen eine andere Geschichte zu langweilig wurde. Sie begannen mit diesem Modus zu spielen und entdeckten Gestaltungsmöglichkeiten für sich, die Manche von ihnen lustvoll ausspielten. Sie erkannten also ihre eigene Steuerungsfähigkeit des Verlaufs.

Rückmeldungen zur Präsentation vor Publikum

Wie schon erwähnt, wurde aus den *Interruptus-Geschichten* nur eine Szene für die Performance gestaltet, die *Bananen-Geschichten*, woran drei Spielerinnen beteiligt waren. Nach der Präsentation im Theater, teilte mir eine Spielerin mit, dass sie völlig

im Flow gewesen wäre und sich an gar nichts erinnern könnte, da sie so in ihrem Text aufging. Zudem gab sie an, dass das Lesen, wie es im Entwicklungsstadium stattgefunden hatte, schon prägend für sie war und ihr eine neue Erfahrung geboten hätte, dass diese sich aber im Spiel, noch verstärkt hatte. Die Erfahrungen der beiden anderen Spielerinnen sind nicht bekannt und ohnehin nicht messbar oder beweisbar. Hier können nur Mutmaßungen angestellt werden. Da aber, wie schon bei den Rezipienten beschrieben, die Szene einige Leute zum Nachdenken angeregt hatte, kann davon ausgegangen werden, dass die Darstellung der Spielerinnen zumindest so gelungen ist, dass sich ein Kunsterlebnis (=ästhetische Erfahrung) einstellen konnte.

4. Analyse:

Inwiefern kann die beschriebene Übungsfolge als ästhetisches Forschen angesehen werden und bietet sie die Möglichkeit zur ästhetischen Erfahrung?

Wie schon in Kap. 2.3.2 herausgestellt wurde, kann der gesamte Prozess als ästhetisches Forschen betrachtet werden. – Über die einzelnen Verfahren in den jeweiligen Übungen, bis hin zur Aufführung. Dies soll hier detailliert verdeutlicht werden:

4.1 Ästhetische Forschung

Alltagserfahrungen spielen eine wesentliche Rolle in der ästhetischen Forschung. Im *Buffet der Sinne* wurden Nahrungsmittel herangezogen, mit denen man im täglichen Gebrauch konfrontiert ist. Durch das sinnliche Erleben wurden gleichzeitig Gedanken, Gefühle, Erinnerungen aktiviert, die im Anschluss mit vorwissenschaftlichem Wissen darüber vernetzt wurden. Dies geschah beispielweise durch die Anleitungen in der Schreibübung, in der die Beschreibung der Transportwege vorgeschlagen wurde, oder auch durch die Anleitung in der Verkostung: Wie wurde das Nahrungsmittel wohl produziert?

Texte zu lesen, zu schreiben und zu präsentieren, werden in der ästhetischen Forschung als lustvoller Akt gesehen, der dazu dienen soll, sich deren Inhalte produktiv zu machen.³⁴ Durch die Vernetzung des ganzen Übungsaufbaus konnten immer wieder

³⁴ Vgl. Vgl. Kämpf-Jansen, Helga (2000): *Ästhetische Forschung – Fünfzehn Thesen zur Diskussion*.

neue Erkenntnisse gewonnen werden, die sodann im nächsten Schritt wieder zu etwas Neuem transformiert wurden. Dies ist ein Spezifikum ästhetischen Forschens und auch theaterpädagogischer Arbeit.

Im Übungsaufbau wird auch die Trias vom Erleben, Erkennen und Handeln ablesbar: Das *Buffet der Sinne* ist dem Erkennen gewidmet, das Schreiben der Texte setzt die Reflexion über das Erlebte voraus, und ist somit Erkennen und Handeln. Im Vortragen der Texte ist das Handeln mit dem Erleben verbunden. Das Erleben an sich ist allen Teilen immanent.

4.2 Ästhetische Erfahrung

In jedem dieser Teile für sich konnte auch eine ästhetische Erfahrung gemacht werden, wenn man Dewey's Aussage ernst nimmt, dass jede in sich abgeschlossene Erfahrung, in der Intellekt und Emotion verankert sind, ästhetischer Natur ist. In besonderer Weise gilt dies für die Präsentation des Endprodukts³⁵, in der zuvor Rollenarbeit geleistet werden musste und dadurch zu einer künstlerisch-ästhetischen Erfahrung, oder wie Hentschel es nennt, *Differenzierung*, gelangt werden konnte. In dieser ist die Trias von Erkennen, Erleben und Handeln am eigenen Leib erfahrbar, die für ästhetische Bildungsprozesse eingefordert wurde.

Da aber in der Übungsfolge das szenische Endprodukt noch nicht gegeben war, sondern die Geschichten „nur“ gelesen, und nicht „verkörpert“ wurden, ist hier die Frage zu stellen, inwiefern die *Differenzierung* auch hier von den Lesenden gemacht werden konnte. Wie bereits beschrieben wurde, berichteten die Teilnehmer davon, mit dem Unterbrechungsmodus gespielt zu haben, um neue Sinnzusammenhänge zu kreieren. Dies stellte sich zwar nicht bei allen Gruppen ein, dennoch kann das Abwarten auf den richtigen Moment als ein Moment des Zögerns angesehen werden, in dem sich die Leserinnen in einem *Dazwischen* befanden. Insofern wäre auch das Lesen im Interruptus Modus als eine künstlerisch-ästhetische Erfahrung zu bezeichnen. Dafür spricht auch die Reaktion der Zuschauer, die dies als einen sehr künstlerischen Moment wahrgenommen hatten. Insofern kann behauptet werden, dass sich eine Möglichkeit zu künstlerisch-ästhetischer Erfahrung geboten hat.

³⁵ Ob die Darstellung in der Präsentation von *picnic global* nun wirklich gelungen war, oder nicht, liegt letztlich im Auge des Betrachters, und soll deshalb hier nicht zum Gegenstand gemacht werden.

5. Resümee: Chancen für Umweltbildung durch Theaterpädagogik

Durch die Analyse der Übungssequenz wurde deutlich, dass dieses theaterpädagogische Verfahren als ästhetisches Forschen betrachtet werden kann und der Übungsaufbau der Trias von Erleben, Erkennen und Handeln entspricht, die für ästhetische Bildungsprozesse konstatiert wurde. Diese Prozesse liegen auch der Umweltbildung zugrunde und korrespondieren mit den *Sieben Elementen ökologischer Bildung* von Mikelskis (Kap.2.2), die übergreifend für Umweltbildung im Allgemeinen herausgearbeitet wurden, besonders aber im Konzept der *Mitwelt-Pädagogik* anzusiedeln sind.

Für die *Mitwelt-Pädagogik* sind die Entwicklung der Sinne, und die damit einhergehende Fähigkeit zu einer ganzheitlichen Wahrnehmung zentral. Dieses Bewusstsein setzte sich zwar in vielen sozialwissenschaftlichen Didaktiken durch, stieß aber durch ihre problemspezifische Zweckgebundenheit auch an seine Grenzen und führte, wie eingangs beschrieben, oft auch zu Langeweile und Trotz.

Das Theater, und die Kunst im Allgemeinen, hingegen haben die Möglichkeit, diese Themen anzusprechen ohne bewusst mit dem Finger darauf zu zeigen: Gerade das Zeigen zweier Wirklichkeiten, das Spielraum für eigene Interpretationen und Empfindungen lässt, kann bildender wirken, als Exkursionen, Vorträge und zielgerichtete Ökospiele. Kunst kann uns lehren, Probleme aufzeigen, und darüber einen Dialog initiieren.

„Und hier liegt die Chance, denn das Uneindeutige lässt Unwissen zu, verfolgt kein eindeutiges Lernziel und lässt sich entspannt aus allen Empfindungsrichtungen erleben und kommentieren. [...] Hier gibt es keine richtigen und keine falschen Antworten. Hier gibt es Meinungen und subjektive Empfindungen als Resultate persönlicher Wahrnehmungen.“³⁶

Zudem sind im Theater Überspitzungen möglich, die es erlauben die Gesellschaft zu mahnen oder zu persiflieren, ohne, dass es persönlich wird. All dies ist durch die Aufführung eines Stücks bzw. einer Performance möglich. Schon alleine ein solches Stück zu sehen, kann Impuls sein, eigene Lebensverhältnisse kritisch zu durchleuchten und in Folge, andere Handlungsweisen für sich selbst zu erproben.

³⁶Pallenberg (1998) S.249

Spielt man selbst, findet die Auseinandersetzung mit dem Thema auf einer körperlichen Ebene statt, die sich zwingend auch in unserem Körper speichert, wenn man das Vorhandensein eines Körpergedächtnisses anerkennt.

Zwar werden auch andere spielerische Verfahren wie Plan und Rollenspiel in der Umweltbildung hervorgehoben, diese eignen sich aber nur bedingt: Das Rollenhandeln kann zwar erprobt werden, führt aber nicht zu derselben ganzheitlichen Erfahrung wie die Gestaltung einer Figur in der Rollenarbeit. Vor allem kann aber nur schwer eine ästhetische Erfahrung beim Rezipienten ermöglicht werden. Gerade die Möglichkeit, Umweltthemen einer großen Öffentlichkeit zu präsentieren, ist als großer Vorteil in der Vermittlung zu sehen.

So wie die Theaterpädagogik mit ihren vielfältigen Methoden erwiesenerweise in vielen Bereichen schon einiges bewegen konnte, so kann sie auch in der Voranbringung Förderung von Umweltbildungsprozessen von großem Nutzen sein.

LITERATURVERZEICHNIS:

- Adam, Silvia (1998): *Umweltschutz entsteht in den Herzen. Ethik in der Umweltbildung*. Diplomarbeit. Wien
- Beyersdorf, Martin (Hrsg.) (1998): *Umweltbildung. Theoretische Konzepte-empirische Erkenntnisse-praktische Erfahrungen*. Hermann Luchterhand Verlag GmbH. Neuwied, Kriftel
- Calließ, Jörg / Lob, Reinhold E. (Hrsg.) (1987): *Praxis der Umwelt-und Friedenserziehung*. Band 2: Umwelterziehung. Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel. Düsseldorf
- Cube, Felix von / Storch, Volker (Hrsg.) (1988): *Umweltpädagogik. Ansätze, Analysen, Ausblicke*. Edition Schindele. Heidelberg
- Hentschel, Ulrike (1996): *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*. Deutscher Studienverlag. Weinheim
- Kämpf-Jansen, Helga (2000): *Ästhetische Forschung – Fünfzehn Thesen zur Diskussion*. In: Kämpf-Jansen Helga: *Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag Kunst und Wissenschaft – Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung*. Salon Verlag Köln. S.274-277
- Kämpf-Jansen, Helga (2000): *Ästhetische Forschung. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung*. Seminarpapier und Diskussionsgrundlage. [Vollständige Fassung des Konzepts: Vgl.: Kämpf-Jansen, Helga (2000): *Ästhetische Forschung. Aspekte eines innovativen Konzepts ästhetischer Bildung*. In: Manfred Blohm (Hrsg.): *Leerstellen*. Köln, Salon Verlag. S. 83-114.]
- Koch, Gerd / Streisand, Marianne (Hrsg.) (2003): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Schibri-Verlag. Berlin.
- Lowinski, Felicitas (2007): *Bewegung im Dazwischen. Ein körperorientierter Ansatz für kulturpädagogische Projekte mit benachteiligten Jugendlichen*. Transcript Verlag. Bielefeld.

Sturm, Herrman (Hrsg.) (1079): *Ästhetik & Umwelt. Wahrnehmung, ästhetische Aktivität und ästhetisches Urteil als Momente des Umgangs mit der Welt*. Gunter Narr Verlag Tübingen. Tübingen.