

Aus: Textarchiv H. G. Petzold et al. Jahrgang 1972

<http://www.fpi-publikationen.de/textarchiv-hg-petzold>

© FPI-Publikationen, Verlag Petzold + Sieper Hückeswagen.

*Hilarion G. Petzold, V.N.Iljine, B. Zenkovskij (1972):
Das Didaktische Theater in der Schulischen Erziehung* *

Erschienen in: *Internationale Zeitschrift für
Erziehungswissenschaften* 2, 232-237.

In diesem Internet-Archiv werden wichtige Texte von Hilarion G. Petzold und MitarbeiterInnen in chronologischer Folge nach Jahrgängen und in der Folge der Jahrgangssiglen geordnet zur Verfügung gestellt. Es werden hier auch ältere Texte eingestellt, um ihre Zugänglichkeit zu verbessern. Zitiert wird diese Quelle dann wie folgt:

Textarchiv H. G. Petzold et al.

<http://www.fpi-publikationen.de/textarchiv-hg-petzold>

* Aus der „**Europäischen Akademie für biopsychosoziale Gesundheit**“ (EAG), staatlich anerkannte Einrichtung der beruflichen Weiterbildung (Leitung: Univ.-Prof. Dr. mult. Hilarion G. Petzold, Prof. Dr. phil. Johanna Sieper, Hückeswagen <mailto:forschung.eag@t-online.de>, oder: EAG.FPI@t-online.de, Information: <http://www.Integrative-Therapie.de>).

DAS DIDAKTISCHE THEATER IN DER SCHULISCHEN ERZIEHUNG

Es ist die Aufgabe moderner und zeitnaher Erziehung, eine ganzheitliche Pädagogik zu betreiben. Wissensbildung und Charakterbildung stellen sich ihr als Aufgabe. Eine Überakzentuierung oder alleinige Betonung des einen oder anderen Aspektes geht an dem pädagogischen Ziel *kat' exochen* – Bildung der Persönlichkeit – vorbei oder wird ihm nicht voll gerecht. Die beiden großen europäischen Schulmodelle, das Humboldtsche humanistische Gymnasium und das angelsächsische College, sind, obgleich vom theoretischen Ansatz her ganzheitlich angelegt, der Einseitigkeit nicht entgangen. Das deutsche System hat eher die Wissensbildung auf Kosten der Charakterbildung und das angelsächsische die Charakterbildung zu Lasten des Wissensniveaus betont (Zenkovskij 1960).

Ganzheitliche Pädagogik hat den Wissens- und Gefühlsbereich des Menschen gleichermaßen zu fördern; sie ist der kognitiven wie der ethischen Bildung gleichermaßen zugewandt (Zenkovskij 1935a), und zielt nicht nur auf Wissensvermittlung, sondern auch auf schöpferisch-künstlerische und moralische Leistung ab.

Damit nehmen wir hier einen Leistungsbegriff an, der Leistung nicht mehr um ihrer selbst willen, sondern um des Menschen willen intendiert, der nicht Leistungszwang und Leistungsnorm, sondern einen Akt freien Schaffens impliziert. Wahrhafte Leistung ist schöpferisch, nur in Freiheit vollziehbar. Alles aus Zwang und Norm erwachsene ist nicht Leistung, sondern Produktion. Um zu solchen schöpferischen Leistungen zu führen und dem zur Produktion degenerierten Leistungszwang entgegenzuwirken, der alle kreativen Impulse ertötet, muß die Pädagogik, wie wir immer betont haben, eine ausgearbeitete anthropologische Grundlage und geeignete Methoden entwickeln. Als eine solche Grundlage sehen wir mit N.Berdjaev (1930, 1952) die Erziehung zur Freiheit und zum schöpferischen Tun, die Erziehung zum selbsttätigen Handeln und zur bewußt wahrgenommenen Verantwortung.

Eine grundsätzliche Änderung der europäischen Erziehungssysteme im Sinne dieser Konzeption wäre notwendig und wird sich vollziehen müssen, als eine Änderung, die die Freiheit und schöpferische Selbsttätigkeit des Individuums im Auge hat; denn nur ein solches ist in der Lage, gesellschaftliches Bewußtsein zu entwickeln und durch soziales Handeln gesellschaftliche Veränderungen zu bewirken. Diese Bewegung muß, da sie nicht von "oben", d.h. von der Administration zu erwarten ist, von "unten" kommen, aus dem Engagement des einzelnen Pädagogen erwachsen.

Als ein Instrument, diese Zielsetzung zu verwirklichen, sehen wir neben dem Psychodrama und der Gruppendynamik das "Didaktische Theater" an, wie es aus dem "Therapeutischen Theater" hervorgegangen ist, das V. N. Iljine (1909) im ersten Dezennium dieses Jahrhunderts entwickelt hat. Das didaktische Theater wurde schon in den zwanziger Jahren von B. Zenkovskij an der pädagogischen Hochschule zu Prag und später in Paris praktiziert. H. Petzold (1968) hat es 1967 am deutschen Gymnasium von Paris, I. Schmidt an deutschen und französischen Gymnasien und J. Sieper in der Erwachsenenbildung verwandt. Das Didaktische Theater geht ganz bewußt von dem aus dem Moment improvisierten "Stegreiftheater" bzw. Psychodrama ab, da ihm aus einer pädagogischen Zielsetzung eine gewisse disziplinäre Komponente eigen ist. Es wird aus der Feststellung, Analyse und Reflexion von Sachbeständen und Problemen als kreativer Akt einer Gruppe geboren.

Taucht z.B. in einer Klasse ein Problem auf oder eine interessante Sachfrage oder ein Konflikt, der nicht gelöst werden kann, so wird er zunächst gemeinschaftlich konstatiert, darauf analysiert und im Klassengespräch durchdacht, wobei die freien Einfälle einzelner, die ins Gespräch geworfen werden, aufgenommen und weiter entwickelt werden. Aus dieser Ideensammlung zum Gegenstand wird dann gemeinsam das Theaterstück geschaffen. Die Klasse entwirft einen Rahmen, verteilt Rollen, legt Szenen fest und bestimmt, welche Konstellation in ihnen realisiert werden und welche Züge die Darsteller verkörpern sollen.

Der kreative Prozeß beginnt also mit dem gemeinsamen Schaffen des Rahmenstückes. Durch den Vorgang des Feststellens, Analysierens, Reflektierens und Umsetzens in ein Stück werden die schöpferischen Kräfte der Klasse diszipliniert. Hier unterscheidet sich das "Didaktische Theater" vom "Therapeutischen Theater" etwa mit Psychotikern und Zwangsneurotikern, wo der Therapeut aufgrund der Anamnese ein Rahmenstück schreibt, das auf die Problematik der einzelnen Patienten zugeschnitten ist. Allerdings hat auch schon Iljine (1942) in Gruppen mit nur geringfügig gestörten Patienten gemeinsam Stücke erarbeiten lassen, die die anstehenden Konflikte zum Gegenstand hatten.

Die Zahl der beteiligten Schüler beträgt optimal 15, maximal 20. Der Lehrer muß versuchen, alle in den Prozeß einzubeziehen und zwar nicht dirigierend, sondern dadurch, daß er der Klasse begreiflich macht, daß jeder eine Situation anders betrachtet und auffaßt, daß jeder Beitrag ein wesentlicher Beitrag ist, weil es sich um eine Arbeit der Klasse *für* die Klasse handelt, an der also jedes Klassenmitglied beteiligt sein muß.

Mangelnde Mitarbeit oder Unfähigkeit zur Beteiligung werden während der Gestaltung des Stückes beobachtet und in das Stück eingearbeitet. Es ist für das therapeutische wie für das didaktische Theater charakteristisch, daß es nur eine Rahmenhandlung festlegt, in der der Gegenstand des Spiels oder das Problem umrissen, aber nicht völlig verfestigt dargestellt wird. Der schöpferische Prozeß des gemeinsamen Erarbeitens, der in der Festlegung des Rahmens eine notwendige und pädagogisch wertvolle Disziplinierung erfährt, würde aufhören und erstarren, wenn es zu einer detaillierten Fixierung käme. Im übrigen würde dem Gegenstand gegenüber nicht adäquat verfahren, da die meisten Fragen und Sachbestände so komplex sind, daß ihnen immer neue Gesichtspunkte abgewonnen werden können, und jede vorzeitige Fixierung eine unververtretbare Begrenzung darstellen würde. Dieses Faktum zu entdecken ist ein wesentliches Ereignis für die an dem und mit dem "Didaktischen Theater" arbeitende Klasse, ein Erkenntnis die zumeist während der Auf-führung des Stückes gewonnen wird.

Ist der Rahmen des Spiels erstellt – die einzelnen Vorschläge und erarbeiteten Ergebnisse werden von Protokollführern aufgezeichnet – so werden die Gesamtstruktur, die Rollenzuweisungen und Ziele kurz wiederholt, so daß die Konzeption und der Verlauf den Teilnehmern gegenwärtig sind und das Spiel beginnen kann. Die Erarbeitung des Rahmenwerkes nimmt oft mehrere Unterrichtsstunden in Anspruch besonders, wenn die Klasse noch nicht gewöhnt ist, in disziplinierten kreativen Prozessen zu arbeiten, d.h. die spontanen Impulse im gemeinschaftlichen Bemühen einzuordnen und, wo angezeigt, ihm unterzuordnen. Ist aber das Verfahren bekannt und eingespielt, so kann, falls die Thematik nicht zu komplex ist, das Stück in einer Stunde entworfen und begonnen werden.

Der erzieherische Wert des Einleitungsteils in diesem Verfahren liegt nicht nur in der Förderung der Kooperationsfähigkeit, sondern in der Schulung, schöpferische Impulse zu disziplinieren, sie sprachlich zu erfassen, präzise vorzutragen und der Diskussion auszusetzen, um sie aufgrund dieser gegebenenfalls zu modifizieren. Der Wettbewerb der Ideen und ihre kritische Überprüfung mit der gesamten Klasse regt überhaupt die Intensität schöpferischer Prozesse an, die damit auf die spielerische Verwirklichung vorbereiten und für sie ein ausgezeichnetes "warm-up" bilden.

Das Spiel selbst muß alle Anwesenden, die Lehrpersonen eingeschlossen, beteiligen. Sind nicht genügend Rollen vorhanden, so treten verschiedene Spieler in ein und derselben Rolle nacheinander auf, das heißt, daß ein Teilnehmer, wenn er seinen Beitrag geleistet zu haben glaubt, abtritt und seine Stelle von einem anderen eingenommen wird, der glaubt, noch etwas zur Sache sagen zu können.

Das Spiel ist also fortlaufend und nur an den bearbeiteten Rahmen gebunden. Das Agieren der Teilnehmer in den einzelnen Rollen aber ist keiner Beschränkung unterworfen, sondern es wird der freien Improvisation Raum gegeben. Neben den disziplinierten schöpferischen Impuls tritt wieder der spontane, unreflektierte, aus dem emotionalen Zusammenhang des Augenblicks geborene. Er wird von den Zuschauenden, im Moment nicht aktiv im Spielgeschehen Stehenden registriert und von den Protokollführern niedergeschrieben.

Die persönliche Realisation wird von der Gruppe und für die Gruppe festgehalten, um später ausgewertet zu werden. (Es empfiehlt sich die Verwendung eines Tonbandes.). Die besondere Eigenheit des "Didaktischen Theaters" liegt darin, daß es individuelle Kreativität und kreative Gruppenprozesse miteinander verbindet. Die in der Rahmenhandlung erarbeiteten Strukturelemente des zu behandelnden Stoffes werden durch den spontan improvisierten Beitrag, den der einzelne Mitspieler in seiner Rolle bringt, ergänzt, erweitert, modifiziert, aber zuweilen auch eingegrenzt.

Gefaßte Konzeptionen werden auf diese Weise beständig subjektiv beleuchtet, präzisiert, aus anderen Perspektiven dargestellt und diese subjektiven Beiträge werden wieder in den Gruppenprozeß integriert, wenn die Rahmenszene beendet ist und besprochen wird (*feedback*). Dieses Gespräch beschränkt sich aber nicht nur auf eine Evaluation des Geschehens im Sinne einer Prozeßanalyse, sondern mündet wiederum in einen kreativen Gruppenprozeß ein, in dem die erarbeiteten Geschehnisse und die konstatierten Fragestellungen und Probleme in das Stück eingearbeitet werden und damit das Stück im Laufe mehrerer Spielphasen gänzlich umgewandelt wird, und zwar dergestalt, daß etwa in Randszenen auftauchenden Problemen nachgegangen wird.

Das Spiel wird also in Richtung der Randszenen entfaltet. Das "Didaktische Theater" wird damit zum Permanenten Theater (*théâtre permanent*), das aus sich selbst immer wieder neue Möglichkeiten hervorbringt, nämlich durch die im Rah-

menstück auftauchenden spontanen Beiträge der Teilnehmer. Diese Beiträge erfahren dadurch, daß sie von der Gruppe aufgegriffen, überdacht und in Rahmenhandlung neu übersetzt werden, eine gewisse Objektivierung, die auch für das Individuum von Bedeutung ist.

Im Verlauf einer Serie von Rahmenszenen kann ein Problem, etwa das der Vorurteile oder Autorität, der Partnerbeziehung oder der politischen Verantwortung aus den verschiedensten Perspektiven angegangen und durch die unterschiedlichsten persönlichen Auffassungen bereichert werden, so daß die auf diese Weise in den Rahmenstücken und Protokollen festgehaltenen Materialien die Möglichkeit zu einer genaueren Fixierung bieten.

Die so entstehenden Stücke haben wir als "Bilanzspiele" bezeichnet; denn sie fassen das Ergebnis, das aus dem Rahmenstück erwachsen ist, zusammen und zwar nicht, um das Problem als gelöst hinzustellen, sondern die Sicht des Problems durch die Klasse zu einem bestimmten Zeitpunkt zu dokumentieren. Das Thema kann dann zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufgegriffen werden, wobei das literarisch fixierte "Bilanzspiel" als Ausgangsbasis genommen werden kann. Derartige Bilanzen zu ziehen erweist sich vom pädagogisch-didaktischen Standpunkt aus als unbedingt notwendig. Das "Didaktische Theater" als *théâtre permanent* erschließt immer neue Fragestellungen. Ein Bereich geht in den anderen über. Die "Bilanzspiele" sind also Zäsuren, die zwischen der Bearbeitung zweier Themenkreise stehen. Durch ihre detaillierte Ausarbeitung schulen sie die Fähigkeit, einen größeren Kontext zu sehen und synthetisch zusammenzufassen.

Je nach Alter der Schüler geschieht dies als Deskription realer Zusammenhänge oder auch durch Transkription auf eine andere Ebene: die des Symbols, der Abstraktion, ausgedrückt in literarischen Schöpfungen. Hier kommt eine neue Dimension in das didaktische Theater, die des Künstlerischen. Wird in der Grundschule und der Gymnasialunterstufe das didaktische Theater als Darstellung von Problemen im Realitätskontext verwandt, wie es beim Psychodrama der Fall ist, so können in der Gymnasialmittel- und -oberstufe sowie in der Arbeit mit Erwachsenen (Petzold, Iljine, Schmidt, 1972) die realen Gegebenheiten, nach dem sie in den Rahmenstücken aus den verschiedenen Perspektiven beleuchtet wurden, in Literatur und Theater umgeformt werden (Gording, 1971), wobei die Form sich der Gruppe als Aufgabe stellt. Das Stück, das die vorhandenen Personen integriert und ihnen als Persönlichkeit Raum gibt – auch hier ist natürlich die Improvisation nicht ausgeschlossen – wird das Stück der Gruppe, von ihr aus einem Realitätskontext konzipiert, gestaltet und gespielt.

Wir sehen hier im übrigen eine Möglichkeit für das Theater: mit den Zuschauern gemeinsam ein Thema zu erarbeiten, es in ein Rahmenstück zu fassen, zu spielen und aus der Auswertung des Spiels wieder zu weiterem Spiel zu finden: *théâtre permanent*.

Zusammenfassung

Das "didaktische Theater" als Instrument der Schulpädagogik ist nicht nur dazu geeignet, aktuelle Konflikte aus dem Leben der Klasse oder persönliche Probleme einzelner Schüler zu bearbeiten, sondern es kann zur Behandlung von allgemeinen Fragestellungen und Sachbeständen, die im Unterrichtsstoff auftauchen, verwendet werden. Durch die spielerische Aktualisierung des Stoffes ist es dann nicht nur stoffbezogen, sondern auch personen- und lebensbezogen. Damit gewinnt es die Möglichkeit, für das Leben bedeutungsvoll zu werden und verbindet rationales

(kognitives) und affektives Lernen, indem ein Sachthema gleichsam experimentell bearbeitet wird, wobei nicht nur über das Thema geredet, sondern mit ihm gehandelt wird. Dadurch, daß das didaktische Theater die persönliche Kreativität fördert und einsetzt, eröffnet es zahllose Arbeitsmöglichkeiten, die durch eine Disziplinierung der schöpferischen Impulse in der Gruppenarbeit sinnvoll ausgenutzt werden können. Der schöpferische Prozeß des Individuums als spontane Kreativität und der schöpferische Prozeß der Gruppe als disziplinierte Kreativität werden in der Erarbeitung und im Spiel von Rahmenstücken koordiniert, indem die aus Feststellung, Analyse und Reflexion des Problems erwachsene Szene durch die freie Improvisation der in den einzelnen Rollen spielenden Teilnehmer ergänzt oder präzisiert wird und neue Perspektiven gewinnt, die wiederum Material zu neuen Rahmenstücken hergeben. Es entsteht so ein ununterbrochener, lebendiger Lernprozeß, ein *théâtre permanent*, in dem sich nicht nur die Einzelpersönlichkeit entfalten kann, in dem nicht nur ein Klima kooperativer Gruppenarbeit geschaffen wird, sondern ein wesentliches Erziehungsziel verdeutlicht wird, das in unseren fehlerkonzeptionierten Schulsystemen, die nur auf einen Schul- und Ausbildungsabschluß hin erziehen,²⁾ – die Schüler werden ja geradezu motiviert, ihre Bildung abzuschließen – in verhängnisvoller Weise verdeckt ist:

Das didaktische *théâtre permanent* macht deutlich und erfahrbar, daß Bildung keinen Abschluß haben kann, daß Individuelle-, Gesellschaftliche- und Sachprobleme so komplex sind, daß sie beständig neu gesehen und überdacht werden und nur in der Kooperation von individueller und in der Gemeinschaft disziplinierter Kreativität behandelt werden können.

Das didaktische *théâtre permanent* versteht sich deshalb als grundsätzlicher Beitrag zu dem einzig vertretbaren Bildungsziel: die Erkenntnis zu vermitteln, daß Bildung ein permanenter, abschlußloser Prozeß ist, der die aktive lebenslange Teilnahme jedes Individuums erfordert.

HILARION PETZOLD, V. N. ILJINE, B. ZENKOVSKIJ †

BIBLIOGRAPHIE

- BERDJAEV, N., *Die Philosophie des freien Geistes*. Tübingen, 1930.
 BERDJAEV, N., *Das Ich und die Welt der Objekte*. Darmstadt, 1952.
 GORDING, E., *Dramatisches Spiel. Von kindlicher Improvisation zum Jugendtheater*. Velber, 1971.
 ILJINE, V. N., 'Improvisiertes Theaterspiel zur Behandlung von Gemütsleiden', *Teatralny Kurier*, Beilage, Kiew, 1909 (russ.).
 ILJINE, V. N., *Therapeutisches Theaterspiel*, Paris, 1942 (mimeogr., russ.).
 PETZOLD, H., 'Überforderungserlebnis und nostalgische Reaktion als pädagogische Probleme an Auslandsschulen', *Der Deutsche Lehrer im Ausland*, 1, 1968, S. 2–10.
 PETZOLD, H., 'Bibliographie zur Gruppentherapie und zum Psychodrama', *Zeitschrift für praktische Psychologie*, 8, 1970, S. 454–474.
 PETZOLD, H., (Hrsg.) 'Methoden psychologischer Gruppenarbeit in der Erwachsenenbildung'. Paderborn: Junfermann, 1972.
 PETZOLD, H. (Hrsg.), *Angewandtes Psychodrama in Therapie, Pädagogik, Theater und Wirtschaft*. Paderborn: Junfermann, 1971.
 PETZOLD, H., 'Triadisches Psychodrama in der Erwachsenenbildung', *Volkshochschule im Westen*, 3, 1971, S. 129–132.
 PETZOLD, H., *Psychodrama und Rollenspiel in der Schulklasse*. Neuss: Geibel-Verlag, 1972.

- PETZOLD, H.; SIEPER, J., "Psychodrama in der Erwachsenenbildung", *Zeitschrift für praktische Psychologie*, 8, 1970, S. 429-447.
- PETZOLD, H.; ILJINE, V.; SCHMIDT, I., "Didaktisches 'Théâtre permanent' in der Erwachsenenbildung", in *Volkshochschule im Westen*, 1, 1972.
- PETZOLD, H.; LEUTZ, G. A., *Psychodrama - Theorie und Praxis. Ein Handbuch*. Berlin: Springer, 1972.
- PETZOLD, H.; ZENKOVSKIJ, B., *Das Bild des Menschen im Lichte der orthodoxen Anthropologie*. Marburg: Verlag R. F. Edel, 1969.
- ZENKOVSKIJ, B., *Die Psychologie des Kindes*. Berlin/Leipzig 1923 (russ.) über. ins polnische, Warschau 1929; über. ins. serbische, Belgrad 1924.
- ZENKOVSKIJ, B., "Das Grundproblem moderner Pädagogik", *Die russische Schule*, 2/3, S. 8 sqq. (russ.).
- ZENKOVSKIJ, B., "La Dramatisation et les Représentations Théâtrales comme Méthodes d'Education Religieuse". *Bulletin de l'Action Religieuse et Pédagogique parmi la Jeunesse des Pays Orthodoxes*, 6, Paris 1935, S 4 sqq.
- ZENKOVSKIJ, B., *Die russische Pädagogik im 20. Jahrhundert*. Paris 1960 (russ.).

Zusammenfassung: Das Didaktische Theater in der schulischen Erziehung

In kompakter Form wird das aus dem "Therapeutischen Theater" (Iljine) für Schule und Erwachsenenbildung entwickelte "didaktische Theater" dargestellt. Klassen erstellen aufgrund von Diskussionen über thematische Materialien "Rahmenstücke", die als Grundlage von Improvisationen dienen und im Improvisieren Themen entfalten. So ergibt sich aus der Ko-kreativität ein Stück aus dem anderen: théâtre permanent - ein unabschließbarer Lern- und Bildungsprozess.

Schlüsselwörter: Didaktisches Theater, Ko-kreativität, dynamische Bildungsprozesse, unabschließbare Bildung, Integrative Agogik

Summary: The Didactic Theatre in Schools

In a concise description the "didactic theatre", developed from the "therapeutic theatre" (of Iljine) is presented. In discussions classes are developing from thematic material "frames" for play activities. They provide the basis for improvisations that are unfolding the themes through improvising. In this process of co-creation one play emerges from the other: théâtre permanent - a never ending process of learning and education.

Keywords: Didactic Theatre, co-creativity, dynamic educational processes, interminable education, Integrative Agogics