

# **Regisseur/in des eigenen Lebens sein**

**Mit Theaterpädagogik  
auf dem Weg  
von der Integration zur Emanzipation**

## **MASTERARBEIT**

zur Erlangung des akademischen Grades

**Master of Arts in Social Sciences**

Fachhochschulstudiengang: Masterstudiengang Soziale Arbeit, Linz

eingereicht von

**Johanna Berthold**

Erstbegutachterin: Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Dagmar Strohmeier

Zweitbegutachterin: Prof.<sup>in</sup> (FH) DSA Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Irene Hiebinger

Linz, 02. Mai 2014

## Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre an Eides statt, dass ich die Masterarbeit mit dem Titel *„Regisseur/in des eigenen Lebens sein. Mit Theaterpädagogik auf dem Weg von der Integration zur Emanzipation“* selbständig und ohne fremde Hilfe verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und alle den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche gekennzeichnet habe.

Die Arbeit wurde bisher weder im Inland noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.

Linz, 02. Mai 2014

-----  
Johanna Berthold

## Kurzfassung

Die vorliegende Masterarbeit hat zum Ziel emanzipatorische Potenziale interkultureller Theaterpädagogik aufzuzeigen. Hierfür werden mögliche Effekte theaterpädagogischer Arbeit beschrieben, in das soziale Feld eingebettet und unter Berücksichtigung der Interkulturalität auf einen emanzipativen Charakter hin untersucht.

Die Arbeit ist in zwei Teile gegliedert: die theoretischen Ausführungen und die Empirie. Der Theorieteil befasst sich zu Beginn mit Theaterpädagogik allgemein, um ein Verständnis für den Begriff zu schaffen und Wirkungen auszuloten. Daraufhin wird versucht eine Verbindung zwischen Theaterpädagogik und Sozialer Arbeit herzustellen, indem gemeinsame Schnittmengen herausgearbeitet werden. Am Schluss des Theorieteils wird Theaterpädagogik in Bezug auf Interkulturalität betrachtet, wobei Migration und Integration in Österreich eine wesentliche Rolle spielen. Ausgehend von einer kritischen Betrachtung der österreichischen Integrationspolitik wird das emanzipative Potenzial interkultureller Theaterpädagogik untersucht.

Der zweite Teil der Arbeit besteht aus einer qualitativen Sozialforschung in Österreich, welche anhand von Leitfadeninterviews durchgeführt wurde. Durch die Befragung von Expert/inn/en aus dem Feld der interkulturellen Theaterpädagogik werden zuvor theoretisch begründete Zusammenhänge überprüft.

## **Abstract**

The aim of this master thesis is to evaluate the emancipatory potential of intercultural Theatre Pedagogy. Therefore possible effects of theatrical work are analysed, embedded into Social Fields and explored regarding their emancipatory capacity with an intercultural focus.

The paper is divided into two parts: the theoretical remarks and the empirical part. Firstly, the theoretical part gives attention to Theatre Pedagogy in general in order to provide an overview and to assess its potential. Hereupon a connection between Theatre Pedagogy and Social Work is established by outlining common intersections. The final section of the theoretical remarks relates to the aspect of interculturality in Theatre Pedagogy, with special regard to migration and integration. Calling the Austrian integration policy into question the emancipatory potential of intercultural Theatre Pedagogy is explored.

The second part of the paper consists of the description, analysis and results of the qualitative research based on guided interviews. By interviewing experts of the intercultural Theatre Pedagogy theoretical assumptions are verified.

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b>	<b>1</b>
<b>Einleitung</b>	<b>2</b>
<b>1. Theaterpädagogik</b>	<b>6</b>
1.1. <i>Begriffsverständnis und Zielsetzungen</i>	7
1.2. <i>Ästhetik</i>	10
1.2.1. <i>Ästhetische Bildung</i>	11
1.2.2. <i>Ästhetische Erfahrung</i>	12
1.3. <i>Bildungseffekte theaterpädagogischer Arbeit</i>	14
1.4. <i>Berufsbild der Theaterpädagogik</i>	16
<b>2. Theaterpädagogik als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit</b>	<b>18</b>
2.1. <i>Brücken von der Theaterpädagogik zur Sozialen Arbeit</i>	21
2.1.1. <i>Lebensweltorientierung</i>	22
2.1.2. <i>Biographische Lebensbewältigung</i>	25
2.1.3. <i>Empowerment</i>	28
2.1.4. <i>Sozialraumorientierung</i>	30
2.2. <i>Begrenzungen kultureller Sozialarbeit</i>	32
<b>3. Interkulturelle Theaterpädagogik</b>	<b>33</b>
3.1. <i>Definition der Zielgruppe</i>	34
3.2. <i>Zuwanderung in Österreich</i>	36
3.3. <i>Integration – eine kritische Auseinandersetzung</i>	38
3.4. <i>Emanzipation als Konsequenz</i>	43
3.5. <i>Interkulturelle Theaterpädagogik und Emanzipation</i>	45
3.5.1. <i>Besonderheiten interkultureller Theaterpädagogik</i>	45
3.5.2. <i>Theater der Unterdrückten nach Augusto Boal</i>	47
3.5.3. <i>Emanzipatorisches Potenzial interkultureller Theaterpädagogik</i>	49
<b>4. Empirie</b>	<b>52</b>
4.1. <i>Forschungsdesign</i>	52
4.1.1. <i>Expert/inn/eninterview</i>	52
4.1.2. <i>Qualitative Inhaltsanalyse</i>	53
4.2. <i>Projektbeschreibungen</i>	54
4.3. <i>Interviewpartner/innen</i>	56

<u>4.4.</u>	<i>Auswertungen</i>	<u>58</u>
4.4.1.	Diskriminierungen	58
4.4.2.	Aspekte und Voraussetzungen gelingender Integration	61
4.4.3.	Ziele integrativer Theaterpädagogik	64
4.4.4.	Effekte interkultureller Theaterpädagogik	66
<b>5.</b>	<b>Resümee</b>	<b>69</b>
<b>6.</b>	<b>Quellenverzeichnis</b>	<b>73</b>
6.1.	<i>Literaturverzeichnis</i>	73
6.2.	<i>Abbildungsverzeichnis</i>	81
<b>7.</b>	<b>Anhang</b>	<b>82</b>

# Vorwort

## Als Hund

Als Hund, der schon solange in Westberlin lebt,  
wäre ich schon längst eingebürgert,  
und ich bräuchte nicht jedes Jahr um meine Aufenthaltsgenehmigung betteln.

Als Hund, der schon solange in Westberlin lebt,  
hätte ich längst die Rechte eines deutschen Menschen,  
und keiner wollte mich ausweisen.

Als Hund, der schon solange in Westberlin lebt,  
würden sie mich streicheln und freundlich begrüßen,  
und keiner würde auf mich herab sehen.

Als Hund, der schon solange in Westberlin lebt,  
hätte ich nicht Lokalverbot,  
sondern ich wäre in den ersten Häusern willkommen.

Als Hund, der schon solange in Westberlin lebt,  
hätte ich eine anständige warme Wohnung  
und nicht eine Hütte im Abrisshaus.

Als Hund, der schon solange in Westberlin lebt,  
brauchte ich mich nicht schämen, viele Kinder zu haben.

Als Hund, der schon solange in Westberlin lebt,  
würde mich keiner Kanake nennen oder Kameltreiber.

Ja, wenn ich ein Hund wäre,  
und ich würde schon so lange in Westberlin leben,  
ja, dann trüge ich ein schönes Band am Hals und könnte hinscheissen,  
wohin es mir passt.

(Jusuf Naoum, 1982)

## Einleitung

Ausgehend von der Häufigkeit, mit welcher die Themen Integration und Migration medial und politisch präsent sind, könnte der Eindruck erweckt werden, dass die Öffnung gegenüber einer heterogenen Gesellschaft bereits stattgefunden hat. Dagegen werden gerade in der Politik diese Themen meist zu Zeiten einer Wahl für Stimmungsmache missbraucht und verkommen somit zu leeren Phrasen. Ob als Heilsversprechungen bezüglich einer bunten Vielfalt oder durch das Entfachen emotionalisierter Debatten - Integration polarisiert.

Gerade heutzutage wäre es vonnöten, festgefahrene konservative Einstellungen zu ändern, da Europa nicht nur eine ökonomische, sondern auch eine soziale Krise erlebt. 2010 traf ein umstrittener Sachbuchbestseller<sup>1</sup>, welcher ausgesprochen scharfe Assimilation anderer Kulturen fordert, in Deutschland auf erschreckend hohen Zuspruch. Immer öfter zeigen Wahlergebnisse, dass einige europäische Länder einen Schritt Richtung rechts außen machen, nationalistische Parteien teils einen immensen Stimmenzuwachs bekommen, so auch in Österreich.

Solchen Tendenzen entgegenzuwirken ist besonders wichtig in einem Land, in welchem Menschen mit Migrationshintergrund noch immer in verhältnismäßig hoher Zahl zu Bildungs- und Sozialverlierern zählen und zwischen Integrationsvereinbarungen und der Realität eine große Kluft herrscht.

Eine Möglichkeit, um gesellschaftliche Missstände aufzuzeigen und somit Veränderungspotenziale hervorzubringen, wird vermehrt im Kultursektor gesehen. Gerade wenn Menschen mit Migrationshintergrund selbst tätig werden, als Autor/inn/en oder Künstler/inne/n, findet dies oftmals großen Zuspruch und feiert Erfolge. Durch das Überspitzen von gesellschaftlichen

---

<sup>1</sup> Thilo Sarrazin: Deutschland schafft sich ab



Zuständen oder das Darstellen von deren Gegenwelten, kann Irritation und Reflexionsbedürfnis hervorgerufen werden.

Idil Baydar, eine Comedian, kreierte Figuren, die mit einer Vielzahl an möglichen Stereotypen spielen: *„Ihr wollt die Kanakin. Hier habt ihr sie. So ist vor zwei Jahren meine Figur Jilet Ayse entstanden. Sie vereint alle Klischees einer Prolltürkin. Sie ist laut, trägt gefälschte Adidas-Trainingsanzüge, hat fünf Handys und eine Schwester, die von ihr als Integrationsnutte bezeichnet wird, weil die aufs Gymnasium geht.“* (Baydar, Idil 2014, S.12)

Meist herrscht jedoch der Tenor, dass Künstler/innen einer anderen Herkunft ihre Werke auf die Themenfelder Migration und Integration oder ihr Heimatland fokussieren sollten. Eine Reduzierung auf dieses Persönlichkeitsmerkmal steht gegen jegliche Form der Gleichbehandlung und birgt die Gefahr der Kulturalisierung, d.h. Zuschreibungen ausschließlich in einem ethnisch-kulturellen Zusammenhang zu sehen. Nino Haratischwili, Autorin, die in Georgien geboren wurde, sagt hierzu: *„Ich musste sehr dafür kämpfen, nicht auf bestimmte Themen festgelegt zu werden, [...] ich möge mich doch bitte mit meiner Heimat und dem Krieg beschäftigen.“* (Haratischwili 2014, S.23)

Zudem stellt sich die Frage, ob diese Form des Protests anhand von Kulturgütern, auch bildungsfernere Gesellschaftsschichten erreichen kann oder zum Sonntagsprogramm der Bildungselite herabgesetzt wird.

Eine revolutionäre Form des „kulturellen Ungehorsams“ entwickelte Augusto Boal bereits Mitte der 50er Jahre in Brasilien. Das Theater der Unterdrückten sollte dagegen ankämpfen, dass der Kultursektor lediglich der Belustigung diene und hatte zum Ziel, Veränderungen in gesellschaftlichen Machtstrukturen hervorzubringen. Mit dem Ansatz, sich in Abhängigkeit befindende Menschen einzubeziehen und ihre Themen und Bedürfnisse in die Öffentlichkeit zu tragen, verfolgte Boal einen partizipativen Ansatz (vgl. Heidegger-Tölderer 2008, S.94ff).

Das Medium des Theaters wird auch heute dazu verwendet, sich am Rande der Gesellschaft befindende Gruppen, unter anderem Menschen mit Migrationshintergrund, sichtbarer in der Öffentlichkeit zu machen, Bewusstsein in der Gesellschaft zu bilden und kommunikativen Austausch zu fördern (Langhoff 2014, S.24).

Damit diese Initiativen gegen soziale Ungerechtigkeit nicht als überteuerter Zeitvertreib für spezielle Personengruppen angesehen werden, sondern die Möglichkeiten, die in ihnen stecken, anerkannt werden, sollte definiert werden, inwieweit interkulturelle Theaterpädagogik die Handlungsfähigkeit und Teilhabe der Menschen verbessern könnte.

Ziel dieser Masterarbeit ist es demnach, emanzipatorisches und partizipatives Potenzial von interkultureller Theaterpädagogik herauszuarbeiten sowie hierbei geförderte Kompetenzen aufzuzeigen. Es soll zur Diskussion stehen, ob in interkultureller Theaterpädagogik die Chance liegt, Veränderungen auf individueller und gesellschaftlicher Ebene zu unterstützen.

Daraus ergeben sich folgende Forschungsfragen für die Arbeit:

**Welche integrativen Wirkungen entfaltet interkulturelle Theaterpädagogik im Sozialen Feld? Inwieweit kann interkulturelle Theaterpädagogik als emanzipatorische Methode verstanden werden?**

Die vorliegende Arbeit ist in zwei Teile untergliedert, den Theorieteil und die Empirie. Ausgerichtet an den Forschungsfragen ist ihr Aufbau wie folgt:

Zu Beginn des Theorieteils steht eine Abhandlung zu allgemeiner Theaterpädagogik. Hierdurch soll ein Verständnis geschaffen werden bezüglich des Begriffs, den Zielen und Wirkungsweisen von Theaterpädagogik.

Anschließend folgt eine Verbindung von Theaterpädagogik und Sozialer Arbeit, was durch das Aufzeigen gemeinsamer Prinzipien als Schnittmenge geschieht.

Der dritte Teil der Theorie setzt sich mit interkultureller Theaterpädagogik auseinander und der Frage nach deren emanzipatorischem Potenzial. Hierfür wird eine Definition der Zielgruppe vorgenommen und ein Abbild der Zuwanderung in Österreich skizziert. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff der Integration führt abschließend zur Folgerung eines emanzipativen Ansatzes für Menschen mit Migrationshintergrund. Diesbezüglich wird auf das Theater der Unterdrückten von Augusto Boal eingegangen, um den Theorieteil mit einer Zusammenfassung emanzipatorischer Effekte interkultureller Theaterpädagogik zu schließen.

Der empirische Teil der Arbeit besteht aus einer qualitativen Sozialforschung, für welche in Oberösterreich vier leitfadengestützte Expert/inn/eninterviews geführt wurden.

Im Resümee werden die Ergebnisse des theoretischen und des empirischen Teils diskutiert, damit eine abschließende Bewertung stattfinden kann.

# 1. Theaterpädagogik

Schon während des 18. Jahrhunderts wurde das Medium Theater zu einer überaus wirksamen Methode für die Erziehung der Gesellschaft postuliert. Legitimation findet es hierbei in seiner pädagogischen und moralischen Wirkung, nach welcher dem Theater die Funktion politischer Aufklärung innewohnt. Lessing stützt diesen Diskurs, indem er die bildende Wirkung des Theaters in, durch die Tragödie hervorgerufenen, Emotionen sieht. Das Publikum soll demnach, durch Mitleid mit dem tragischen Helden und anhand von Furcht, einem solchen Schicksal zu erliegen, zu tugendhaften und moralischen Fähigkeiten gelangen. Gegen Ende des 18. Jahrhunderts wird in Schillers Schrift zur „Schaubühne als moralische Anstalt“ erneut die Wirkung des Theaters zur Aufklärung des Verstandes emporgehoben und somit auf rein politische Zielsetzungen reduziert. Dieser Rechtfertigungsansatz des Theaters zur ethischen Erziehung der Gesellschaft galt überwiegend bis weit ins 20. Jahrhundert und erfuhr erst spät einen Bruch (vgl. Hentschel 2005a, S.2ff).

Noch in den 70er Jahren bestimmte dieser Begründungsdiskurs die junge Theaterpädagogik mit der Betonung erzieherischer, sozialer und politischer Intentionen. Erst im darauffolgenden Jahrzehnt sollte eine Umorientierung in Richtung eines stärkeren Kunstbezugs stattfinden, welcher das Theater als Medium mit dessen ästhetischen Eigenschaften wahrnahm (vgl. Weintz 2008, S.279ff).

Da es auch in der heutigen Diskussion über Theaterpädagogik keine homogenen Legitimationsansätze gibt, sondern noch immer unterschiedliche Bestrebungen den Theoriediskurs beherrschen, wird in den nachstehenden Abschnitten eine thematische Eingrenzung der Theaterpädagogik folgen. Durch eine Auseinandersetzung mit dem Begriff und unterschiedlichen Zielsetzungen soll ein ausreichendes Verständnis geschaffen werden, um auf die Wirkungsweise und die Bildungseffekte von Theaterpädagogik eingehen zu können.

## 1.1. Begriffsverständnis und Zielsetzungen

Obwohl sich die Theaterpädagogik in vielen Bereichen stark etabliert hat und der Diskurs um die Fachdisziplin vorangetrieben wurde, fällt es noch immer schwer, den Begriff einzudämmen. In Anbetracht der Entwicklung, dass Theaterpädagogik in den unterschiedlichsten Professionen Einzug erhalten hat, warnt Hans-Wolfgang Nickel vor der Tendenz einer großen Spaltung in unterschiedliche Positionen und Disziplinen. Es herrscht demnach die Forderung nach einer fachwissenschaftlichen Theoriebildung, welche für Legitimation und Konsens sorgt (vgl. Hentschel 2003, S.1). Auch Ute Pinkert und Ulrike Hentschel gehen davon aus, dass es die Theaterpädagogik per se nicht gibt, sondern sie aus einer Summe verschiedener Anwendungsgebiete innerhalb des Theaters besteht (vgl. Hentschel/Pinkert 2008, S.1). Um ein Bild der heterogenen Theorienlandschaft zu skizzieren, sollen im Folgenden einige Ansätze angeführt werden.

Hentschel und Pinkert erläutern hierzu, dass *„[...] der originäre Gegenstand der Theaterpädagogik die Theaterkunst ist und die bildende Wirkung des Theaterspiels demzufolge in den Merkmalen dieser Kunstform selbst begründet wird“* (Hentschel/Pinkert 2008, S.1). Als Schwerpunkt gilt es die Erfahrung zwischen der Wirklichkeit und dem Dargestellten zu differenzieren, Veränderungspotenziale aus der theatralen Welt zu transferieren, um letztendlich davon auszugehen, dass, was als kulturell gegeben scheint, vom Menschen konstruiert und wandlungsfähig ist (vgl. Hentschel/Pinkert 2008, S.1f). Hentschel sieht in der Theaterpädagogik ein Agieren zwischen professionellen Theaterpädagog/inn/en und nichtprofessionellen Akteur/inn/en, was sowohl durch aktive Theaterarbeit, dem Schauspielern, als auch durch passives Zuschauen mit vorangehender und anschließender Reflexion geschehen kann. Nach dem Prinzip des lebenslangen Lernens gilt für Hentschel keine Altersbegrenzung und somit eine Zielgruppe von Kindern bis zu Senior/inn/en. Meist findet Theaterpädagogik im Rahmen eines Projektes statt, welches mit der Präsentation der Ergebnisse abgeschlossen wird. Diese Aufführung kann sowohl vor einem kleineren, geladenen Publikum, als auch in einem öffentlichen, größeren Rahmen stattfinden. (vgl. Hentschel 2005b, S.1f).

Hentschel fasst ihr Verständnis von Theaterpädagogik folgendermaßen zusammen:

*„I understand theatre pedagogy as a discipline of aesthetical education. From this point of view, theatre pedagogy is not understood as a collection of pedagogical means or tools that should introduce certain target groups to some desirable behaviour or notable matter. In fact, the genuine issue of theatre pedagogy is theatre, its specific materiality and production. Aesthetical education therefore asks which experiences theatre can procure for non-professional actors. And, subsequently, which educational effects may be opened through these experiences.“* (Hentschel 2008, S.1)

Michael Wrentschur versteht unter Theaterpädagogik einen vorbereiteten Raum, in welchem, auf spielerische Art und Weise, experimentiert, erprobt und improvisiert werden kann. In diesem Freiraum stehen keine instrumentalisierten Zielsetzungen im Vordergrund sondern die Gruppenatmosphäre, die Spiellust der Teilnehmer/inn/en und ein unterhaltsamer Prozess. Die Lernerfahrungen, welche hierbei gemacht werden, können Perspektivenwechsel herbeiführen, Wissen miteinander verknüpfen, Automatismen hinterfragen und Widersprüche aufdecken. Es geht ihm also weniger um beabsichtigte Erziehung und pädagogische Zwecke, als um die Erfahrung, das Entdecken und Scheitern; folglich das Ausprobieren von Möglichkeiten mit spielerischer Begeisterung (vgl. Roth/Wrentschur 2004, S.113f).

Auch in anderen Auseinandersetzungen mit Theaterpädagogik herrscht eine klare Forderung nach einer Abkehr von den ehemals vordergründigen erzieherischen Absichten hin zu theatralem, ästhetischem Lernen. Anstelle der Frage nach dem „was“ durch Theaterpädagogik gelernt werden kann, rückt das „wie dieses Theaterspielen funktioniert“ in den Fokus. Welche Bildungsmöglichkeiten sich in dem Prozess befinden, bleibt bei diesem Ansatz zweitrangig (vgl. Hentschel 2007, S.2f).

Nach Jürgen Weintz hat sich der Kern der Theaterpädagogik seit den 70er Jahren ebenfalls von eher sozial und politisch geleiteten Zielen hin zur Ästhetik des Theaters verschoben. Es wurde ein stärkerer Bezug zur Kunst hergestellt, wodurch neben dem Nachahmen von Realität auch Kreativität und fiktive Neuschöpfungen einbezogen wurden. Es wird betont, dass diese Entwicklung jedoch keinesfalls kommunikative, soziale oder psychische Ziele ausklammert, eher im Gegenteil, es werden diese durchaus wahrgenommen. Jedoch soll vor einer reinen Instrumentalisierung des Theaters durch Pädagogik gewarnt sein und die besonderen Wirkungen der Ästhetik bewusst gemacht werden (vgl. Weintz 2008, S.279ff).

Eine besondere Komplexität der Theaterpädagogik vermutet Weintz demnach in dem Spannungsverhältnis von „[...] *Theaterkunst und Pädagogik, da sich hier die [...] Opposition von ästhetischer Erfahrung und pädagogischem Anspruch auswirkt*“ (Weintz 2008, S.294). Die Problematik hierbei liegt darin, dass die Wirkung theatralischen Handelns nur spärlich planbar und erfassbar und somit kaum kalkulierbar ist, wogegen die Pädagogik für einen zielgerichteten, überwiegend rationalen Bildungsprozess steht. Damit weder eine Überbetonung des pädagogischen Anspruchs stattfindet, noch eine Vernachlässigung desselben, durch unbegleitetes spontanes Experimentieren, muss ein Gleichgewicht zwischen beiden Sphären hergestellt werden. Neben dem Momenthaften und Überraschenden des Theaters muss die Kontinuität der Pädagogik stehen, die sich aus sozialen und subjektiven Determinierungen zusammensetzt (vgl. Weintz 2008, S.294ff).

Um auf das aktuelle Verständnis der Theaterpädagogik adäquat Bezug nehmen zu können, setzt sich der folgende Abschnitt mit dem Terminus der Ästhetik in Bezug auf Theaterpädagogik näher auseinander.

## 1.2. Ästhetik

Der Begriff der Ästhetik leitet sich vom griechischen ‚aisthesis‘ ab und steht für die sinnliche Wahrnehmung sowie die sinnliche Erkenntnis. Sie bezieht sich demnach sowohl auf Sinnes- und Wahrnehmungsschulung als auch auf Bildung anhand aktiver und passiver Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der Ästhetik, der Kunst (vgl. Pinkert 2008, S.7). Diese Künste stehen einer konstruierten Realität gegenüber, indem sie als „Anti-Wirklichkeit“ das Pendant zu einer lebensfernen und unvollständigen Fiktion des Alltags bilden. Ihre Aufgabe besteht demnach darin, dass *„nicht mehr wahrgenommene, ausgesonderte Wirklichkeitsaspekte [...] mit Hilfe der Kunst aufgespürt werden“* (Weintz 2008, S.43).

Auch beim Ästhetikbegriff von Welsch geht es um die Wahrnehmung bisher empfindungsloser und verborgen gebliebener Bereiche, indem anhand von Kunst Brüche und Befremdungen ausgelöst werden. Wenn diese Grenzen der menschlichen Wahrnehmung verschoben werden, kann bislang Verborgenes sichtbar gemacht und bearbeitet werden (vgl. Weintz 2008, S.46f). Diese Form des Nicht-Wahrnehmens, genannt Anästhetik, ist der Gegenpol zur Ästhetik und steht für Empfindungslosigkeit und Blindheit auf physischer sowie psychischer Ebene (vgl. Hentschel 2010, S.64).

Neben dieser durchaus negativen, betäubenden Auswirkung der Anästhetik, bietet sie jedoch auch einen Schutz gegenüber bestimmten Tatsachen und Reizüberflutungen durch Wahrnehmungsverweigerung und Ausblendung bestimmter Phänomene. Ästhetik und Anästhetik sind permanent miteinander verwoben und existieren ausschließlich miteinander, da die Anästhetik immer schon der Ästhetik innewohnt. Alles, was wahrgenommen wird, formt sich zu bestimmten Bildern im Menschen und schließt gleichzeitig andere Wahrnehmungen und somit andersartige Bilder aus. Menschliche Wahrnehmung gewinnt demnach erst durch das Anästhetische, das verborgen Gebliebene, an Bedeutung, da die entstandenen Leitbilder der Beurteilung und der Orientierung in der Welt dienen (vgl. ebd., S.64f).

An diesem Punkt, der objektivistischen Denkweise, mit den jeweils nur eigenen ästhetischen Leitbildern, setzt die ästhetische Bildung an, deren



Aufgabe es unter anderem ist, Nichtwahrgenommenes bewusst zu machen und somit anästhetische Bereiche aufzudecken (vgl. Hentschel 2010, S.65).

### **1.2.1. Ästhetische Bildung**

Die ästhetische Bildung steht für die Prozesse, welche während des Wahrnehmens, in diesem Fall des Theaterspielens, im Subjekt stattfinden. Diese Prozesse laufen während des Spiels automatisch ab und es bedarf keinerlei Intentionen seitens des Subjekts im Vorfeld (vgl. Wenzel 2006, S.63). Thematisiert wird beim ästhetischen Paradigma also die Wahrnehmung an sich und deren Qualität, welche sich auf den Prozess des Wahrnehmens bezieht und weniger auf bestimmte Inhalte (vgl. Pinkert 2008, S.7f).

Hentschel vollzieht in diesem Kontext eine Abgrenzung von der Bildung durch die Auseinandersetzung mit dem Medium Kunst und der Bildung der Wahrnehmungsfähigkeit, der Sinnesschulung. Ihre Auffassung von ästhetischer Bildung bezieht sich auf kunstbezogene Prozesse und geht somit über die reine Wahrnehmungserziehung hinaus. *„Ästhetische Bildung wird verstanden als Auseinandersetzung des Subjekts mit sich selbst im Medium der Kunst“* (Hentschel 2010, S.19).

Weintz bemüht sich darum, unterschiedliche Positionen zu ästhetischer Bildung zusammenzutragen und formuliert hierzu Kriterien, welche es zu berücksichtigen gilt. Mit einzubeziehen sei die allgemeine Wahrnehmungserziehung, die auf den Erfahrungen ästhetischer Phänomene basiert. Des Weiteren soll der kulturelle Vorrat des jeweiligen Subjekts inkludiert werden, um über die rein individuelle Sichtweise hinauszukommen. Auch soll davon ausgegangen werden, dass das Bildungsverhältnis dialogisch aufgebaut ist und somit keine Ansichten aufgedrängt werden, sondern auch Adressat/inn/en als Teil des Bildungsprozesses angesehen werden (vgl. Weintz 2008, S.99ff).

Wie bereits erwähnt, wird eine besondere Bedeutung ästhetischer Bildung der Bewusstmachung anästhetischer Bereiche zuteil. Hierdurch sollen dem Objektivismus unterliegenden Weltanschauungen dekonstruierend begegnet

werden, indem die eigene, individuelle Wahrnehmung nicht mehr als die einzig mögliche angesehen wird. Vielmehr rücken neben diese Sichtweise eine Vielzahl anderer Ansichten, wodurch neue Perspektiven zur Kenntnis genommen werden und die eigene ihr Alleinstellungsmerkmal verliert (vgl. Hentschel 2010, S.65f).

Allgemein lässt sich zusammenfassen, dass es bei ästhetischer Bildung nicht um vorweg bestimmbar Bildungsziele oder spezifische Vorstellungen des Subjekts geht, sondern um das Prozesshafte, welches der Tätigkeit innewohnt. Durch den produktiven Umgang mit der Kunstform des Theaters werden von den Laienschauspieler/inne/n ästhetische Erfahrungen gemacht, in welchen das Potenzial der Theaterpädagogik liegt (vgl. Hentschel 2010, S.75).

### **1.2.2. Ästhetische Erfahrung**

Die ästhetische Erfahrung unterscheidet sich bewusst von der Kategorie des zielgerichteten, formellen Lernens, da sie sich nicht auf pädagogische Vorgaben oder Ziele bezieht, sondern auf das Individuum und dessen Eigentätigkeit. Hierdurch entsteht eine Abgrenzung zu operationalisierter Erziehung, wie sie bei rein pädagogisierten Perspektiven vorzufinden ist (vgl. Weintz 2008, S.117). In diesem Sinne gehören ästhetische Erfahrungen zu der Kategorie des informellen Lernens, welches ungeplant und eher beiläufig, oftmals in Zusammenhang mit anderen Tätigkeiten stattfindet. Diese Form des Lernens wird als anwendungsbezogener und selbstbestimmter angesehen als formelles Lernen (vgl. Dietzen 2004, S.34).

Ästhetische Erfahrungen können nach dem Verständnis von Weintz nur gemacht werden, wenn sie über bloße Sinneswahrnehmung und reinen Wissensgebrauch hinausgehen. Erst durch die Auseinandersetzung des Wahrgenommenen und dessen Einordnung mit Hilfe des Verstandes kommt es zu einer Erfahrung im Sinne der Ästhetik. Es müssen also sinnliche Wahrnehmungen kognitiv verarbeitet werden, damit, nach dem Verständnis

von Kants Erkenntnistheorie, von Erfahrungen gesprochen werden kann. Wenn diese Verknüpfung nicht stattfindet, bleibt es bei der puren sinnlichen Wahrnehmung, einem flüchtigen Erlebnis, ohne dass ein Erkenntnisprozess eintreten kann. Die Wirkung der Erfahrung tritt erst im Nachhinein ein, wenn dem Erlebten ein erhöhter Grad an Aufmerksamkeit zuteil wird und grundlegende Zusammenhänge hergestellt werden. In diesem Sinne bergen neue Erfahrungen die Möglichkeit, durch das Verknüpfen mit bereits vorhandenem Wissen, den eigenen Horizont zu erweitern (vgl. Weintz 2008, S.118f).

Ästhetische Erfahrungen setzen sich aus drei Dimensionen zusammen, die miteinander verwoben sind und gleichberechtigt nebeneinander existieren. Diese drei Faktoren, bestehend aus künstlerischen Aspekten, sozialen Aspekten und dem Subjektaspekt, sollen hier kurz erläutert werden.

Dem Kunstbezug liegt das schöpferische oder szenische Handeln zugrunde, aus dessen Interpretation die ästhetische Erfahrung wächst. Der künstlerische Prozess kann durch die Gegensätzlichkeit von Realitätsnähe und Fiktion auch für Dritte relevant werden und somit aus rein innersubjektiven Erfahrungen ausbrechen (vgl. Weintz 2008, S.122f).

Dem Sozial- oder Realbezug liegt die von den Handelnden und Rezipient/inn/en, gesellschaftliche und gemeinsam erlebte Lebenswelt zugrunde, da eine von dieser autonom existierenden Wahrnehmung nicht vorstellbar ist. Kunstwerke entstehen immer im Kontext ihrer Umwelt, sind von dieser beeinflusst und wirken durch ihre Präsentation auf das soziale Bezugssystem. Durch den Wunsch, das Produkt einer Öffentlichkeit vorzustellen, erweitert sich der soziale Aspekt noch um die kommunikative Ebene seitens der Rezipient/inn/en (vgl. ebd., S.124).

Der Subjektbezug entsteht zum einen daraus, dass jeder ästhetische Prozess immer auch die individuelle Perspektive mit einschließt. Hierdurch fließen Fähigkeiten, Erfahrungshorizonte sowie Bedürfnisse aus der persönlichen Biographie mit in die ästhetische Erfahrung ein. Zum anderen befindet sich das Subjekt im Schutz einer ästhetischen Quasi-Realität, kann

in dieser bisher Unbearbeitetes aufgreifen, neu interpretieren und heterogene Möglichkeiten der eigenen Existenz erfahren (vgl. ebd., S.125f).

Ästhetische Erfahrungen sind demnach dem theatralen Prozess immanent und laufen informell ab, wenn die Sinneswahrnehmungen im Anschluss verarbeitet und reflektiert werden. Dann jedoch scheinen sie ein vielschichtiges Potenzial sowohl für das Subjekt als auch für die Rezipient/inn/en zu beinhalten.

### **1.3. Bildungseffekte theaterpädagogischer Arbeit**

Theaterpädagogischer Praxis wird eine Vielzahl an unterschiedlichen Bildungseffekten nachgesagt, welche durch Transferwirkungen sowohl direkte als auch indirekte Einflüsse auf das Individuum und auf eine übergeordnete Realität haben.

Zeier-Draxl sieht das Potenzial theaterpädagogischer Arbeit zusammengefasst in psychosozialen Prozessen,

*„[...] die zur personalen Entwicklung und Identitätsbildung beitragen, soziale Kompetenzen vergrößern, Rollenqualifizierung und Kooperationsfähigkeit stärken. D.h. sprachlich-kommunikative Fähigkeiten werden erhöht. Es geht zudem um die Verbesserung sozialer Einfühlung, um Selbstvergewisserung und die Auseinandersetzung mit den eigenen Rollen- und Selbstkonzepten. Die differenzierte Wahrnehmung und Deutung wird geschult.“ (Zeier-Draxl 2004, S.16f)*

Neben diesen subjektbezogenen Effekten der Theaterpädagogik, auf welche auch Weintz eingeht, bezieht sich jener jedoch auch auf die Auswirkungen auf das soziale Gefüge. Benannt werden ebenfalls die komplexe Persönlichkeitsentwicklung des Individuums und dessen soziokulturelle Orientierung. Durch den Austausch in der Theatergruppe und mit dem Publikum werden soziale Gruppenprozesse von der ästhetischen Praxis beeinflusst. Über das Publikum hinaus kann durch das Verschieben von vertrauten Grenzen und gesellschaftlich vereinheitlichten Werten zu einem

gesamtgesellschaftlichen Sozialen beigetragen werden. Das Erklären, Bewerten und Vorwegnehmen künftig möglicher Realitäten zeigt differenzierte Handlungsspielräume auf und schafft Bewusstsein für unterschiedliche Wirklichkeitsformen (vgl. Weintz 2008, S.124f).

In einem Forschungsüberblick von Rittelmeyer werden in Bezug auf die bildenden Effekte unterschiedliche Studien angeführt, die sich empirisch mit den Transferwirkungen des Theaterspiels auseinandergesetzt haben. Untersucht wurden hierbei die Auswirkungen der theatralen Betätigung hinsichtlich kognitiver, linguistischer und sozialer Kompetenzen der Teilnehmer/innen. Im Bereich der Kognition, welcher sich in diesem Fall auf Kreativität und divergentes Denken beschränkt, werden Ergebnisse angeführt, die eine erhöhte Fähigkeit des Problemlösens aufweisen. Theaterspieler/inne/n fällt es demnach leichter, Kreativitätsaufgaben zu bearbeiten und unterschiedliche Lösungsansätze auszuloten. Eine Verbesserung wurde ebenfalls bei der sprachlichen Fähigkeit festgestellt. Schauspieler/innen besitzen vermehrt die Voraussetzungen um Zusammenhänge eines Textes zu erkennen und zu verstehen. Inhalte oder Grundideen können also leichter identifiziert werden. Neben dem Zuwachs der Verständnisfähigkeit geben die Ergebnisse auch wieder, dass das spielerische Darstellen eines Textes zu einer erhöhten Merkfähigkeit von Inhalten und zu einer verbesserten Lesekompetenz führt. Starke positive Auswirkungen wurden in Hinblick auf die soziale Kompetenz von Theatergruppen festgestellt. Durch die Auseinandersetzung mit und das Hineinversetzen in unterschiedliche Rollen entwickeln die Teilnehmer/innen eine deutliche Empathie gegenüber anderen Charakteren (vgl. Rittelmeyer 2012, S.79ff).

Es zeigt sich also, dass sich die empirischen Ergebnisse dieser Studien mit den unterschiedlichen theoretischen Ausführungen zu Bildungseffekten decken.

Auf die Wirkung von Theaterpädagogik mit emanzipatorischem Potenzial wird im späteren Verlauf der Arbeit nochmals explizit eingegangen (siehe Kapitel 3.5).

## 1.4. Berufsbild der Theaterpädagogik

Aufgrund der nicht anerkannten und ungeschützten Berufsbezeichnung des Theaterpädagogen/der Theaterpädagogin und den daraus resultierenden heterogenen Qualitätsansprüchen der unterschiedlichen Ausbildungsträger, gibt es Bemühungen seitens Theaterverbänden, klar definierte Qualitätsstandards und Rahmenrichtlinien festzulegen. Der *Kriterienkatalog Theaterpädagogik* (2010), welcher sich auf unterschiedliche Curricula von Hochschulen und Lehrgängen bezieht, hat zum Ziel, Merkmale theaterpädagogischer Arbeit anzuführen und für eine Qualitätssicherung und –optimierung einzustehen (vgl. Bibermann et al. 2010, S.1ff).

Theaterpädagogische Arbeit kann in den unterschiedlichsten Bereichen stattfinden. Von Theaterinstitutionen, Bildungseinrichtungen, Therapiezentren sowie gesellschaftlichen und sozialen Bereichen, reicht das Berufsfeld bis hin zu wirtschaftlichen oder politischen Institutionen. Themenschwerpunkte und Zielgruppen sind hierbei vom Arbeitsgebiet abhängig und können sich stark unterscheiden (vgl. ebd., S.2).

Um eine adäquate und professionelle theaterpädagogische Arbeit gewährleisten zu können, sollten Theaterpädagog/inn/en ein heterogenes Spektrum an Fähigkeiten besitzen, welche im *Kriterienkatalog Theaterpädagogik* (2010) angeführt werden. Hierzu gehören zuallererst Basiskompetenzen, die auf einer schauspielerischen oder sozialen Ausbildung basieren. Um in Gruppen angemessen agieren zu können und Techniken und Inhalte transportieren zu können, bedarf es pädagogisch-didaktischer Fähigkeiten sowie einer Vermittlungskompetenz. Ausgegangen wird hierbei von einer Pädagogik der Befreiung, welche handlungsorientiert ist und ihren Fokus auf Kreativität und der Förderung von Improvisation und Spielbereitschaft legt. Auf der sozialen Ebene sind besonders ein respektvoller Umgang, Teamfähigkeit und Sensibilität anderen gegenüber zu nennen. Die theatral-ästhetische Kompetenz setzt sich aus den Fähigkeiten zusammen, selber darstellerisch tätig zu sein, Wirklichkeiten zu kreieren und schöpferische Gestaltungen wahrzunehmen. Die Theaterpädagogik unterliegt auch einer ethischen Verantwortung, weshalb Fähigkeiten auf

persönlicher Ebene, in Bezug auf die eigenen Ressourcen, auf sozialer Ebene im Umgang mit Gruppen und auf kultureller Ebene durch respektvollen Umgang mit der eigenen und anderen Kulturen unabdingbar sind. Um den vielfältigen Anforderungen gerecht zu werden, bedarf es selbstverständlich auch einer organisatorischen Kompetenz, die die Fähigkeiten beinhaltet, Termine zu koordinieren, Projekte zu organisieren und Dokumentationen zu führen (vgl. ebd., S.4ff).

Das Berufsbild der Theaterpädagogik beinhaltet, diesen Anforderungen zufolge, eine Vielzahl unterschiedlicher Kompetenzfelder, in welchen es einer Schulung und Übung bedarf, damit eine zielführende Arbeit stattfinden kann. Dies steht für die Forderung nach einem Dachverband, der die Qualität der Ausbildungsinstitutionen überprüft und Inhalte festlegt.

## **2. Theaterpädagogik als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit**

In vielen sozialen Feldern hat schon längst auch die kulturelle Infrastruktur Einzug erhalten und wird besonders in Städten und Ballungszentren intensiv für soziale Aufgaben genutzt. Um das Verhältnis von kultureller Arbeit und Sozialer Arbeit zu definieren, Überschneidungspunkte aufzuzeigen und Abgrenzungen vorzunehmen, sollen unterschiedliche Ansätze und Zielsetzungen vorab behandelt werden.

Treptow unterscheidet hierzu zwischen sozialer Kulturarbeit und kultureller Sozialarbeit. Soziale Kulturarbeit impliziert die Annahme, dass alle Mitglieder unterschiedlichster Bevölkerungsgruppen kulturelle Aneignungs- und Ausdrucksbedürfnisse besitzen und diese ausleben wollen. Sie wird in die kulturelle Infrastruktur eingeordnet und hat zum Ziel, kulturelles Kapital zu vermitteln, indem Gestaltungs- und Erlebnismöglichkeiten gesichert werden. Soziale Kulturarbeit kann in den unterschiedlichsten Formen auftreten. Spezielle Angebote in soziokulturellen Zentren zählen ebenso dazu wie Festivals, Kulturtage und andere temporäre Veranstaltungen. Auch bedarf es keines institutionalisierten Raums für derlei expressiv-gestaltende Tätigkeiten, vielmehr reicht oftmals ein öffentlicher oder privater Platz, wie bei Straßentheatern (vgl. Treptow 2001, S.184ff).

Trotz enorm heterogener Angebote sozialer Kulturarbeit sollte darauf hingewiesen werden, dass diese nicht für alle Adressat/inn/engruppen in gleicher Weise erreichbar sind oder von ihnen aufgesucht werden. Durch Ressourcenmangel, Kurzfristigkeit des Angebots oder Änderungen der Präferenzen unterliegt soziale Kulturarbeit raschen Wandlungsprozessen, welche sie vor vielfältige Herausforderungen stellt. Um ihr Potenzial bestmöglich entfalten zu können, sollte soziale Kulturarbeit sich nicht nur auf einzelne Genres beziehen, sondern ihre ästhetische Praxis mit Alltäglichem verbinden. Dies können öffentliche Räume (wie z.B. Kaffeehäuser) sein, in



denen Alltagskommunikation stattfindet und die die Vorlieben der Adressat/inn/en berücksichtigen (vgl. ebd., S.187ff).

Neben der Reproduktion von alltäglichen Wahrnehmungsmustern und Ausdrucksgewohnheiten bietet soziale Kulturarbeit auch die Möglichkeit zur Erweiterung dieser einfachen Reproduktion. Durch eingebaute Differenzerfahrungen zwischen Handlungsmustern biographischer Natur und konträr ausgerichteten Angeboten können gewohnte Wahrnehmungs- und Ausdrucksmuster gebrochen werden. Der hieraus entstehende Verständigungsbedarf beruht auf Prozessen der ästhetischen Praxis, auf welche bereits weiter oben (siehe Kapitel 1.2) eingegangen wurde (vgl. ebd., S.188).

Den Unterschied von sozialer Kulturarbeit und kultureller Sozialarbeit sieht Treptow vor allem in der Definition der Zielgruppe. Sobald sich hierbei alltagsorientierte Kulturarbeit auf die Bedürfnisse von marginalisierten und benachteiligten Personengruppen bezieht, wird von einer kulturellen Sozialarbeit gesprochen. Kulturarbeit wird demnach instrumentalisiert, indem sie zum Mittel für einen sozialpolitischen Zweck wird. (vgl. Treptow 2001, S.188f). Ausschlaggebend für die kulturelle Sozialarbeit ist,

*„[...] dass nicht defizitäre Persönlichkeitsmerkmale ‚ausgeglichen‘ werden müssen, sondern dass den jeweils vorliegenden Lebenslagen Ausdrucks- und Gestaltungswünsche entsprechen, die auf dazu adäquate Räume und Ressourcen zurückgreifen wollen. Für den Begriff ‚kulturelle Sozialarbeit‘ ist bezeichnend, dass er sich von den teils stigmatisierten, teils hilfsbedürftigen Adressat/inn/jengruppen her definiert und nicht von den Themen und Gegenständen, die Kulturarbeit anbietet.“ (Treptow 2001, S.189)*

Es verfolgen zwar sowohl die Kulturarbeit als auch die Sozialarbeit das Ziel Gestaltungs- und Ausdrucksmöglichkeiten zu bieten, jedoch ist der Auftrag und somit ihr Zweck unterschiedlich. Kulturelle Sozialarbeit sieht demnach ihren Sinn darin, durch ästhetische Praxis auf definierte Verhaltensweisen Einfluss zu nehmen und Probleme zu lösen. Sie hat also die Absicht zu intervenieren und ist somit Teil der sozialen Infrastruktur. Soziale Kulturarbeit

hingegen soll lediglich Aneignungs- und Gestaltungsmöglichkeiten für alle Adressat/inn/en sicherstellen, ohne dabei nach übergeordneten Intentionen zu fragen (vgl. Treptow 2001, S.189f).

Roth definiert Theaterarbeit in sozialen Feldern basierend auf dem Verständnis von kultureller Sozialarbeit. „*Theater arbeitet in sozialen Feldern, sobald es den Anspruch erhebt, mit den Mitteln des Theaterspielens in den Lebensalltag zu intervenieren [...]*“ (Roth 2004, S.22). Zu Beginn eines Projektes wird recherchiert, wer spielt, welche Anliegen diese Menschen haben, was gespielt wird, für wen gespielt wird und was dem Publikum vermittelt werden soll. Im Mittelpunkt der Theaterarbeit steht in diesem Zusammenhang nicht die Aufführung, sondern die Teilnehmer/innen und ihre Bedürfnisse. Hierbei handelt es sich um zwei sozial- und gesellschaftspolitische Faktoren. Zum einen geht es um den Lernzuwachs für die spielenden Menschen und zum anderen um das Veränderungspotenzial im Umfeld. Theater in sozialen Feldern zielt also darauf ab Selbstbewusstsein zu bilden, Situationen bewusst zu machen und zu Veränderungen zu ermutigen. Sie initiiert mit dem Mittel des Theaters psychosoziale Prozesse bei Teilnehmer/inne/n und Rezipient/inn/en, die zur Identitätsbildung beitragen und soziale Kompetenzen schulen. In diesem Kontext bildet sie eine Schnittstelle zwischen Sozialem, Bildung und der Theaterarbeit und bedient sich in allen Bereichen deren Methoden (vgl. Roth 2004, S.22ff).

Theater im sozialen Feld verfolgt demnach niemals nur die Absicht des Kunstgenusses, möchte kein reines Genusserlebnis sein, sondern hat immer mindestens eine Aufgabe mehr als den ästhetischen Zweck. Dieses Theater hat sich zum Ziel gesetzt einzugreifen, zu bewegen und zu verändern, wodurch Kunst und Alltag miteinander verschmelzen. Es bezieht sich unmittelbar auf konkrete Lebenserfahrungen, Probleme und Fragestellungen, behandelt die daraus entstehenden Themen und erhält so seine Legitimation (vgl. ebd., S.24).

Im Folgenden sollen mögliche Schnittmengen von Sozialer Arbeit und Theaterpädagogik genauer betrachtet werden.

## **2.1. Brücken von der Theaterpädagogik zur Sozialen Arbeit**

Die Grundlage eines sinnvollen Berührungspunktes von Theaterarbeit und Sozialer Arbeit sieht Wrentschur im Paradigmenwandel der Sozialen Arbeit. Von erzieherischen Kontroll- und Disziplinierungsmaßnahmen, mit denen abweichendes Verhalten an gesellschaftliche Normen angepasst werden sollte, haben sich Prinzipien und Haltungen der Sozialen Arbeit dahingehend gewandelt, dass pluralistische Lebensstile Akzeptanz finden. Wesentliche Kriterien sind hierbei das subjektive Erleben, die stärkere Orientierung am Alltag, die Integration und die Partizipation (vgl. Wrentschur 2004, S.39).

Auch Treptow sieht das Potenzial einer Verbindung von Kultur und Sozialer Arbeit in sozialpädagogischen Methoden, welche sich verstärkt auf kulturelle und normative Muster von Klient/inn/en beziehen. Durch das Wissen über kulturelle Hintergründe können Werte und Tabus sozialer Gruppen mit einbezogen werden. Soziale Arbeit soll sich, unter Berücksichtigung dieser Sensibilität, auch als Anwaltschaft für kulturelle Selbstbehauptung sehen. Bei dieser Unterstützung von marginalisierten und gefährdeten Gruppen spricht Treptow vom kulturellen Mandat der Sozialen Arbeit (vgl. Treptow 2001, S.193).

Durch die Zielgruppen, an welche sich Theaterarbeit in sozialen Feldern richtet, kommt es zu starken Überschneidungen mit Tätigkeitsfeldern der Sozialen Arbeit. Adressat/inn/en können hierbei Senior/inn/en, Menschen mit Beeinträchtigungen, Langzeitpsychiatriepatient/inn/en, Migrant/inn/en sowie jegliche von sozialer Marginalisation bedrohte Menschen sein (vgl. Sokrates-Grundtvig-Projekt 2004, S.254). Durch die Überschneidungen mit entsprechenden sozialen Einrichtungen sieht sich Theaterarbeit in sozialen Feldern immer wieder mit sozialarbeiterischen Konzepten konfrontiert (vgl. Wrentschur 2004, S.39).

An dieser Stelle werden verschiedene Punkte von Theaterpädagogik und Sozialer Arbeit skizziert, welche von Wrentschur (2004) als mögliche Überschneidungen angeführt werden und in aktuellen Theoriediskursen noch immer relevant sind.

### 2.1.1. Lebensweltorientierung

Das Konzept der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit wurde im Rahmen der Tübinger Schule von Thiersch in den letzten 30 Jahren entwickelt und sieht sich als Gegenbewegung zu einer früher vorherrschenden lebensweltfernen Sozialen Arbeit. Angesetzt wird immer dort, wo der/die Klient/in zu diesem Zeitpunkt steht, also am Alltag mit den dazugehörigen Problemdeutungen, Handlungsmustern und Ressourcen (vgl. Spiegel 2006, S.29).

Die Lebensverhältnisse der Klient/inn/en, welche die Basis dieses Konzepts bilden, unterliegen einer starken Individualisierung und Pluralisierung von Lebenslagen. Unter Pluralisierung wird hierbei die Kluft zwischen unterschiedlichen Lebensstrukturen gesehen, zu denen beispielsweise die Determiniertheit vom Geschlecht, der nationalen Herkunft und dem Wohnen in der Stadt oder auf dem Land gehören. Individualisierung steht für den Bruch mit übernommenen Deutungsmustern und Lebensformen, wodurch sich, für das Individuum und für soziale Gruppen, neue Möglichkeiten der Lebensführung ergeben. Lebensverhältnisse, von Pluralisierung und Individualisierung geprägt, sind immer parallel sowohl objektiv als auch subjektiv bestimmt (vgl. Thiersch 2000, S.20f).

*„Zur Pluralisierung von Lebenslagen, die ihre Gewinner und Verlierer verzeichnet, gesellt sich die Möglichkeit und Notwendigkeit der Individualisierung der Lebensführung, die Chancen wie Risiken beinhaltet [...], wobei die Chancen wiederum ungleich verteilt sind.“ (Stimmer 2000, S.78)*

Gerade die Individualisierung vermittelt oftmals ein Gefühl der Freiheit, da Möglichkeiten einer alternativen Lebensgestaltung aufscheinen, aber gerade deshalb birgt sie auch die Gefahr der Überforderung sowie auch das Risiko, Bedürfnisse zu wecken, deren Erfüllung vielen verwehrt bleibt (vgl. Stimmer 2000, S.78).

Der Alltag also, an dem die lebensweltorientierte Soziale Arbeit ansetzt, wird *„[...] verstanden als eine Gemengelage aus Täuschung und Wirklichkeit, aus*

*gelingender Alltagsbewältigung und Scheitern, aus pragmatischer Alltagsdeutung und Selbsttäuschung [...]“* (Galuske 2009, S.144). Die Soziale Arbeit soll hierbei Täuschungen aufdecken und das Scheitern von Klient/inn/en verhindern, um das Gelingen des Alltags zu unterstützen. Es wird die Maxime vertreten, dass die Klient/inn/en selbstbestimmt leben, hierfür prinzipiell kompetent sind und die letztendliche Entscheidungsmacht selber tragen (vgl. Galuske 2009, S.144f).

Nach Thiersch ergeben sich aus diesem Verständnis einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit folgende fünf Maxime (vgl. Spiegel 2006, S.30f; Stimmer 2000, S.78ff):

### **Prävention**

Präventionsarbeit kann auf dreierlei unterschiedlichen Ebenen stattfinden. Erstens zielt sie darauf ab, mögliche Störungen in der Lebensführung vorausschauend zu erkennen und zu verhindern. Dies passiert durch die Schaffung und Stabilisierung unterstützender Infrastrukturen und Förderung individueller Lebenskompetenzen. Zweitens sollen Fehlverläufe und Krisen aufgedeckt werden und ihnen soll entgegengewirkt werden. Drittens ist es ihre Aufgabe, Spätfolgen solcher Krisen zu vermeiden oder zu minimalisieren. Allgemein orientiert sich die Präventionsarbeit an der Instandhaltung und Stärkung personaler und sozialer Ressourcen.

### **Alltagsnähe**

Eine Orientierung am Alltag erfordert Infrastrukturen, die den vielfältigen Erfahrungen von Klient/inn/en gerecht werden und sich auf die Lebenswelt ausrichten. Die Angebote müssen für die Adressat/inn/en erreichbar sein und aus deren Praxis des Alltags entwickelt werden.

### **Integration**

Integration wendet sich gegen eine Lebenswelt der Selektivierung und Unterdrückung. Sie erkennt heterogene Lebensformen auf der Grundlage

einer, durch die Sicherung von Ressourcen und Rechten entstehenden, elementaren Gleichheit an.

### **Partizipation**

Die Partizipation steht für vielfältige Möglichkeiten der Mitbestimmung und der Beteiligung seitens der Adressat/inn/en. Hierzu zählt sowohl die Annahme eines Angebots auf freiwilliger Basis als auch das Mitwirken beim Entwickeln von Angeboten. Dafür bedarf es jedoch Ressourcen, Ausdrucksmöglichkeiten und Artikulationsfähigkeit sowie institutionalisierter Beschwerderechte.

### **Dezentralisierung bzw. Regionalisierung und Vernetzung**

Die Dezentralisierung der Infrastruktur ergibt sich aus der Pluralität der Lebenswelten und verlangt eine Präsenz vor Ort. Hierbei sollen situationsspezifische Arbeitsformen unter Berücksichtigung sozialer Gerechtigkeit gewählt und Netzwerkarbeit betrieben werden.

Im Konzept einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit können mehrfache Überschneidungen mit der Theaterpädagogik im sozialen Feld gefunden werden.

Wrentschur sieht die Anknüpfungspunkte in der Integration, Prävention und Partizipation, da auch Theaterarbeit hierzu Beiträge leisten möchte. Des Weiteren verfolgt Theaterpädagogik im sozialen Feld den Ansatz, dass Geschehnisse, Haltungen und Deutungsmuster direkt aus der Lebenswelt der Teilnehmer/innen bearbeitet werden und somit eine starke Alltagsnähe existiert (vgl. Wrentschur 2004, S.40).

Theaterarbeit in sozialen Feldern steht auch für den Umgang mit den sich ständig wechselnden Lebenswelten, deren Bewältigungen eine stetig zunehmende Ich-Stärke und soziale Kompetenz verlangen. Sie vermittelt Flexibilität und kreative Problemlösungsstrategien und erweitert somit, im Sinne der Ermächtigung und Partizipation, Handlungsmöglichkeiten der Adressat/inn/en. Theaterarbeit in sozialen Feldern agiert mit Menschen

marginalisierter Gruppen, bezieht sich auf die vorhandenen Ressourcen und versteht sich somit als integrative Methode (vgl. Roth 2004, S.22f) (siehe hierzu auch Kapitel 2).

### **2.1.2. Biographische Lebensbewältigung**

Im Zusammenhang mit der biographischen Lebensbewältigung nennt Böhnisch die durch Modernisierungsprozesse wie Entgrenzung, Individualisierung oder Pluralisierung entstandene Risikogesellschaft. Das moderne Leben nimmt kaum Rücksicht auf jene, die nicht mitkommen oder herausfallen aus der gesellschaftlichen Norm – das Ausgegrenztsein und Überflüssigwerden sind Folgen davon (vgl. Böhnisch 2005, S.29f).

Während unter dem gesellschaftlichen Auftrag verstanden wird, das Phänomen der Freisetzung, der Exklusion zu bewältigen, steht die subjektive Perspektive, aus der Sicht des Individuums, für das Streben nach Handlungsfähigkeit im Kontext sozialer Konflikte und psychosozialer Probleme. Krisen werden dann als solche von den Subjekten erlebt, wenn bis dato vorhandene personale und soziale Ressourcen nicht genügen, um diese zu bewältigen (vgl. ebd., S.30ff).

Aus dieser Überforderung resultiert, dass der Drang nach Handlungsfähigkeit meist nicht „*kognitiv-rational*“ auftritt, sondern einer „*emotional und triebdynamischen*“ Struktur unterliegt. Um jeden Preis möchte das Subjekt in kritischen Lebenssituationen also zuerst die Handlungsfähigkeit wieder herstellen, auch wenn dies desintegrative Folgen nach sich zieht. Im Vordergrund steht der temporäre Selbstwertzuwachs und die kurzfristig gewonnene Orientierung des Individuums, der Wunsch nach Integration rutscht in den Hintergrund (vgl. ebd., S.31ff).

*„Insofern muss abweichendes Verhalten zunächst als Bewältigungshandeln verstanden werden, denn gewalttätiges Handeln von Jugendlichen kann als Mittel zur Selbstwertsteigerung und – demonstration, zur Herstellung von Eindeutigkeit in der sozialen Orientierung und als strategisches Verhalten bei sozialer Isolation*

*und Kontaktschwäche begriffen werden [...]“ (Wrentschur 2004, S.41)*

Böhnisch behauptet, dass das Subjekt in einer bedrohlichen Lebenskrise vier psychosozial strukturierte Bereiche hat, die zur Bewältigung des Problems bewusst oder unbewusst aktiviert werden. Die Soziale Arbeit soll hierbei, unter Berücksichtigung dieser unterschiedlichen Dimensionen, Handlungskonzepte für die jeweilige Krise entwerfen. Die psychosozialen Dimensionen und die entsprechenden Konzepte sind folgende (vgl. Böhnisch 2005, S.46f):

### **Erfahrung des Selbstwertverlusts**

Kritische Lebenssituationen werden häufig aus dem Kontext der sozialen Umwelt herausgenommen und vom Individuum reduziert auf das eigene Selbst bezogen. Dies führt zu Gefühlen der Hilflosigkeit, über welche sich das Subjekt definiert. Hieraus resultiert Betroffenheit und die Reduzierung des Selbstwerts, worauf von der Sozialen Arbeit mit einem besonderen Maß des Wahrnehmens und Verstehens reagiert werden soll.

### **Erfahrung der sozialen Orientierungslosigkeit**

Wenn für den grundsätzlich sozial orientierten Menschen soziale Teilhabe oder sozialer Status nicht mehr verfügbar sind, kann eine Orientierungslosigkeit und ein sich nicht mehr Zurechtfinden eintreten. Dies kann zu Rückzug und Apathie führen. Die Soziale Arbeit soll hierauf mit situativen und personalen Ordnungs- und Strukturangeboten reagieren.

### **Erfahrung des fehlenden sozialen Rückhalts**

Aufgrund der Individualisierungsprozesse in der Gesellschaft wird der Wunsch nach sozialem Rückhalt verstärkt. Gesucht wird hierbei nach Unterstützung und Anerkennung von außen. Durch vielfältige und unüberschaubare biographische Risikosituationen kann dieser jedoch wegfallen, wofür die Soziale Arbeit milieu- und gruppenbildende und soziale Räume öffnende Konzepte anbietet.



## **Sehnsucht nach Normalisierung**

Passivität weckt die Sehnsucht Handlungsfähigkeit zu erlangen, aus der Desintegration herauszukommen und eine Balance dieser beiden Faktoren zu finden. Soziale Arbeit wirkt hierbei mit Empowerment und Netzwerkschaffung und -stärkung entlastend auf dieses System.

Diese vier Dimensionen sind nicht klar voneinander trennbar, gehen ineinander über und sind in ihrem Verhältnis zueinander je nach Lebenslage flexibel (vgl. Böhnisch 2005, S.46).

Um das Konzept der biographischen Lebensbewältigung mit Theaterpädagogik zu verbinden, muss auch in der theaterpädagogischen Arbeit normabweichendes Verhalten vorerst als Muster der Lebensbewältigung angesehen werden. Es müssen also Tat und Person getrennt voneinander betrachtet werden (vgl. Wrentschur 2004, S.41).

Dem subjektiven Streben nach Handlungsfähigkeit in der biographischen Lebensbewältigung kann Theaterarbeit in sozialen Feldern durch Probehandeln im Spiel begegnen. Durch die Wiederholung eskalierter Lebensmomente, in welchen die spielende Person die Provokation oder Hürde von Neuem erlebt, können alternative Bewältigungsstrategien entworfen werden. Hierdurch stehen in vergleichbaren Situationen mehrere Handlungsoptionen zur Auswahl, die bis dato nicht verfügbar waren. Der handlungs- und lebensweltorientierte Zugang von Theaterpädagogik stärkt den Mut zu eigenverantwortlichem Handeln. Die beständig bestehende Theatergruppe, welche für einen längeren Zeitraum miteinander an einem Projekt teilnimmt, das Vertrauen in der Gruppe und die Regelmäßigkeit der Proben stehen für den sozialen Rückhalt und Anerkennung (vgl. ebd., S.41).

### 2.1.3. Empowerment

Als wichtiger Bestandteil der Lebensweltorientierung und der biographischen Lebensbewältigung kann das Konzept Empowerment angesehen werden, welches sich in der Sozialen Arbeit etabliert hat.

Empowerment steht für die Veränderung des klassischen Selbstverständnisses Sozialer Arbeit in Bezug auf die Beziehung von „Helfer/in und Klient/in“. Ehemals übliche Defizitzuschreibungen, welche Hilflosigkeit und Entmündigung fördern, werden ersetzt durch den Fokus auf Fähigkeiten und Ressourcen einzelner Menschen oder Gruppen. Ziel des Empowerment ist es also, „[...] die Defizitfixierung durch eine Orientierung an den Stärken und Kompetenzen der Individuen zu ersetzen.“ (Galuske 2009, S.262) Durch die Konzentration auf vorhandene Potentiale und Ressourcen zur Lebensbewältigung bekommt das Individuum einen Zuwachs an Kontrolle über das eigene Leben und Selbstbestimmung (vgl. ebd., S.261f).

Stimmer fasst dies folgendermaßen zusammen:

*„Die [...] Leitsätze des Empowerment führen weg von einer defizit- und konfliktorientierten Sichtweise hin zu einer eindeutigen Ressourcenorientierung mit den ethischen und sozialstaatlich verankerten [...] Zielen der Selbstbestimmung, der sozialen Gerechtigkeit und der demokratischen Partizipation.“ (Stimmer 2000, S.50)*

Im Gegensatz zum lebensweltlichen Empowermentansatz, welcher die Alltagsbewältigung fokussiert, thematisiert der politische Blick die ungleiche Verteilung von Einflussnahme und politischer Macht und strebt eine Umverteilung dieser Faktoren an. Machtunterlegene Individuen oder Menschengruppen sollen einen Zuwachs an politischer Entscheidungsmacht und Partizipationsvermögen erlangen und sich ihrer Ohnmacht entledigen (vgl. Herriger 2006, S.14f).

Die Basis des Prinzips Empowerment bildet das Vertrauen, welches die Soziale Arbeit in die Kompetenzen und Stärken von Menschen in Krisensituationen hat. Ihre Funktion soll hierbei begleitend sein, sie soll

Fähigkeiten aufdecken und aktivieren, zum Einsatz derselben ermutigen und diesen Prozess unterstützen (vgl. Stimmer 2000, S.50). Empowerment versteht sich weniger als Methode oder „professionelles Handwerkszeug“, sondern vielmehr als Prinzip ethischer Fundierung und professionelle Haltung. (vgl. Galuske 2009, S.262).

Diese verlangt eine Neugestaltung der Rolle von Sozialarbeiter/inne/n, die sich in drei Perspektivenwechseln widerspiegelt (vgl. Galuske 2009, S.263):

1. von der Orientierung an Defiziten hin zur Stärkung von Kompetenzen
2. von der Einzelförderung hin zur Einbettung in Gruppen und politische Kontexte
3. von der Beziehungsarbeit hin zur Netzwerkarbeit

Von besonderer Bedeutung für die Verknüpfung mit Theaterpädagogik scheint die Theaterarbeit auf der individuellen, der Gruppen- und der gesellschaftlichen Ebene zu sein.

Die individuelle Ebene setzt sich, wie bereits erwähnt, aus der Unterstützung und Begleitung zusammen, damit Alltagsleben wieder selbstbestimmt gestaltet werden kann. Hierfür bietet sich beispielsweise das „*zukunftsgerichtete Rollenspiel*“ an, da das Durchspielen und antizipatorische Erleben zu erreichender Ziele die Fiktion der Zielerreichung bietet, wodurch Vorstellungen modifiziert werden können. Probehalter werden schon vergangene Szenarien erneut durchlebt und zukunftssträchtige Situationen in einem geschützten Rahmen erprobt (vgl. Stimmer 2000, S.54).

Wrentschur meint hierzu, dass ein, durch Theaterpädagogik hervorgerufener Zuwachs an Selbstreflexion und –tätigkeit zu Erfahrungszuwächsen führt. Durch das Spielen unterschiedlicher Möglichkeiten werden verborgene Ressourcen aktiviert und gefördert und machen somit auch in Krisensituationen im Alltag handlungsfähiger. Theatrale Ausdrucksübungen ermöglichen es unterschiedliche Rollen anzunehmen, ein besseres Körpergefühl zu entwickeln und aus sich herauszugehen. Das, besonders durch die Aufführung, gesteigerte Selbstbewusstsein, ermutigt auch, sich im Alltag auszudrücken und für die eigene Meinung einzustehen. Das im

szenischen Spiel erarbeitete Handlungsrepertoire birgt das Potenzial in konflikträchtigen Situationen vielfältiger reagieren zu können (vgl. Wrentschur 2004, S.42f).

In Bezug auf die Ebene der Gruppe sollen Menschen miteinander in Verbindung gebracht werden und Netzwerkgestaltung unterstützt werden. Es geht darum neue soziale Strukturen aufzubauen, Menschen zu animieren diese wahrzunehmen und Situationen zu initiieren, in denen Kooperation stattfinden kann (vgl. Stimmer 2000, S.54f).

Durch theaterpädagogische Arbeit, welche in Gruppen stattfindet, kann das Bedürfnis nach intensiven Begegnungen und Kontakten befriedigt werden. Es entsteht das Gefühl Teil eines gemeinsamen Gruppenprozesses zu sein und partizipativ an diesem mitzuwirken. Die psychosoziale Erfahrung eines Gruppenzusammenhalts kann eintreten (vgl. Weintz 2008, S.303ff).

Auf gesellschaftlicher Ebene steckt in Theaterarbeit in sozialen Feldern das Potenzial, auf demokratische Entscheidungsprozesse Einfluss nehmen. Durch das öffentliche Zeigen und Spielen von Stücken, die sich mit bestimmten sozialen Problematiken auseinandersetzen, entstehen ein breites Interesse und Medienwirksamkeit, was kollektivistische oder politische Veränderungsprozesse auslösen kann (vgl. Wrentschur 2004, S.43).

#### **2.1.4. Sozialraumorientierung**

Das Konzept sozialraumorientierter Arbeit wendet sich ab von dem Ziel Lebensgewohnheiten einzelner Menschen zu verbessern, sondern bezieht sich auf die Verbesserung der Lebensbedingungen eines definierten Raums, unter Einbeziehung Betroffener. Dieses Territorium, das Feld, kann dabei aus einigen Straßen bestehen, ein Dorf sein oder einen bestimmten Stadtteil umfassen. Kriterien zur Definition eines solchen Sozialraums sind vielfältig. Neben geographischen oder historischen Gegebenheiten können die Nutzung des Gebiets, die Sozialstruktur, Verwaltungseinheiten oder subjektiv empfundene Abgrenzungen das Feld bestimmen (vgl. Galuske 2009, S.277f).

Sozialraumorientierung richtet sich also nicht an Einzelfälle, sondern an die Lebensbedingungen des Sozialraums, welche den Bezugspunkt der Tätigkeit bilden. Die dort entstehenden Problemlagen sollen mit den Ressourcen des Sozialraums verhindert oder bewältigt werden (vgl. ebd., S.279f).

Aus diesem Verständnis lassen sich fünf Kriterien für sozialraumorientierte Ansätze beschreiben (vgl. Hinte/Kreft 2005, S.869f):

1. Die direkte Bezugnahme auf die Bedürfnisse der betroffenen Menschen im Gegensatz zu aufoktroierten Vorstellungen dieser durch äußere Instanzen.
2. Selbsthilfekräfte aktivieren und zur Partizipation an Veränderungsprozessen animieren. Eigeninitiative der Bevölkerung des Sozialraums fördern.
3. Vorhandene Ressourcen des Sozialraums sichtbar machen, vernetzen und für Projekte nutzen.
4. Den sozialen Raum als Ziel der Arbeit betrachten. Gruppenspezifische Aktivitäten immer bereichsübergreifend im Kontext des Sozialraums sehen.
5. Vernetzung sozialer Dienste vor Ort durch Koordination und Kooperation.

*„In dieser Logik gilt es Räume auszumachen und so zu gestalten, dass die in diesem Sozialraum lebenden Menschen die von ihnen selbst definierten Probleme und die soziale Umwelt im Allgemeinen eigenständig und mit anderen bearbeiten können.“*

(Galuske 2009, S.280)

Theaterpädagogik kann in Bezug darauf in sozialen Räumen die Möglichkeit bieten, Lebensverhältnisse an die Öffentlichkeit zu tragen. Durch das schauspielerische Präsentieren von Problemen und Diskriminierungen, welche an diesem Ort vorherrschen, können Betroffene großes Aufsehen erregen. Theater kann also dazu beitragen, dass sich Menschen auch in der Öffentlichkeit über ihre Lebensverhältnisse ausdrücken können, wodurch gesellschaftlich konfliktbeladene Themen an die Oberfläche kommen. Dem

hegemonialen Diskurs, der oftmals Ungleichheiten auf individuelles Versagen bezieht, wird begegnet, indem betroffene Menschen selbst für ihre Bedürfnisse eintreten können. Theaterpädagogik schafft eine Bühne, auf der sonst unbeachtete Menschen Gehör finden, wobei die Themen direkt dem sozialen Raum entnommen werden können (vgl. Wrentschur 2004, S.45f).

## **2.2. Begrenzungen kultureller Sozialarbeit**

In den vorangegangenen Ausführungen wurden verschiedene Konzepte skizziert, welche die Möglichkeit einer Verbindung von Sozialer Arbeit und Theaterpädagogik aufzeigen. Es wurde deutlich, dass gewisse Ziele und Paradigmen in beiden Bereichen übereinstimmend vorkommen und somit die Schnittmenge bilden.

Es bedarf jedoch einiger an Sensibilität, um zielführende Theaterpädagogik im sozialen Feld durchzuführen. Szenen, die sehr provokante oder kritische Situationen darstellen, können unter Umständen für bestimmte Teilnehmer/innen nicht adäquat sein. Hierdurch können Überforderungen eintreten, die zu Grenzüberschreitungen führen und das Theaterspielen nicht mehr möglich machen (vgl. Weintz 2008, S.349).

Bezüglich des Verhältnisses von Theaterpädagogik und Sozialer Arbeit möchte die Theaterpädagogik hierbei keinesfalls die Rolle der Sozialen Arbeit einnehmen, sondern sich vielmehr mit ihr vernetzen. Aktuelle Tendenzen in der Sozialen Arbeit können hierbei richtungsweisend für die Theaterarbeit in sozialen Feldern sein. Es muss dabei jedoch darauf geachtet werden, dass weder eine Reduzierung auf das Ästhetische stattfindet, noch eine reine Instrumentalisierung des Theaters (vgl. Wrentschur 2004, S.46).

Kritisch betrachtet wird von Seiten der Sozialen Arbeit, dass wesentliche Bestandteile der Lebensbewältigung außer Acht gelassen werden, zum Nutzen von Geschmack und Ästhetik. Hierdurch würde jedoch die kulturelle Sozialarbeit ihre Intention zu intervenieren verlieren, welcher sie sich verpflichtet fühlt (vgl. Wrentschur 2009, S.173).

### 3. Interkulturelle Theaterpädagogik

*„Fremd ist, wer heute kommt und morgen bleibt.“*

Georg Simmel

Der Begriff des/der Fremden steht nach Georg Simmel für ein Paradox, da ihm einerseits eine Abgrenzung, ein nicht Dazugehören impliziert ist, andererseits muss eine Person jedoch in einer Form da sein, um als Fremde/r gelten zu können. Die Zuschreibung des Fremdseins entsteht erst im Kontakt mit schon Dagewesenen vor Ort. Fremd ist ein Mensch also nicht von vornherein, sondern er wird dazu gemacht, wenn unterschiedliche Identitäten aufeinandertreffen. Es handelt sich demnach um eine Konstruktion (vgl. Kleinschmidt 2011, S.33).

*„Fremde sind und bleiben Fremde, solange ihnen von anderen das Etikett des Fremdseins angehängt wird [...]“* (ebd., S.33).

Fremde, meist werden sie als Migrant/in bezeichnet, sind heutzutage in aller Welt vorzufinden. Laut den Vereinten Nationen sind circa 200 Millionen Menschen weltweit unterwegs. Migration ist ein Teil des Zeitalters der Globalisierung, mit erheblichen Chancen und Risiken verbunden. Es gibt hierbei immer erwünschte und unerwünschte Migration, Gewinner und Verlierer, Freiwillige und Unfreiwillige, wobei die erzwungene Migration dominiert. Durch existenziell gefährliche Umstände, wie Krieg, Armut, Naturkatastrophen oder Verfolgung, werden Menschen gezwungen ihre Heimat zu verlassen, um neue Überlebenschancen zu finden. (vgl. Süßmuth 2006, S.13f). *„Mit den Menschen wandern ihre Hoffnungen und Ängste, ihre kulturellen Werte und Normen, ihr menschliches Potenzial.“* (ebd., S.13)

Weltweite Migration ist ein Tatbestand und ein Testfall bezüglich des Umgangs und der Gestaltung von Integration und Zuwanderung. Es geht hierbei um ein Miteinander der Kulturen, um Vertrauen, Wertschätzung und gegenseitiges voneinander Lernen (vgl. ebd., S.15f).

Integrationsprozesse, auf welche noch näher eingegangen wird, können auf unterschiedliche Weise gestaltet werden. Ausschlaggebend ist unter

anderem, ob davon ausgegangen wird, dass die Zugewanderten wieder zurückkehren oder dauerhaft bleiben. Die Annahme, dass die Fremden das Land wieder verlassen, hemmt ihre Integration, da sie nicht als zukünftige Bewohner/innen behandelt werden. Jedoch ist dies die Einstellung, welche Migrationsgesetzen oftmals zugrunde liegt. Es sollten also die Intentionen von Migrant/inn/en beachtet werden, wofür sie die Möglichkeit benötigen, diese zu formulieren und publik zu machen (vgl. Kleinschmidt 2001, S.40).

Dieser Teil der Arbeit setzt sich mit dem Anspruch interkultureller theaterpädagogischer Arbeit auseinander, Integrationsprozesse positiv zu beeinflussen.

Hierfür wird zuerst der Begriff Migrant/in kurz definiert, Zuwanderungsbewegungen in Österreich sollen beschrieben und der Integrationsbegriff behandelt werden. Anschließend werden Besonderheiten von interkultureller Theaterpädagogik und ihr emanzipatorisches Potenzial aufgezeigt.

### **3.1. Definition der Zielgruppe**

Die UN definiert internationale Migrant/inn/en wie folgt:

*„Personen[,] die temporär oder permanent in einem Land leben, dessen Staatsbürgerschaft sie nicht besitzen. Der Begriff ‘Migranten’ bezieht sich auf Individuen, welche die Entscheidung zu wandern, freiwillig und ohne von äußeren Faktoren dazu gezwungen worden zu sein, getroffen haben; letztere sind für die Wanderung von Flüchtlingen und Asylsuchenden verantwortlich.“ (UNESCO o.J., S.14f)*

Zur Zielgruppe interkultureller Theaterpädagogik gehören, dieser Definition nach, auch Flüchtlinge und Asylsuchende, da die Arbeit sich auf marginalisierte Menschen unterschiedlicher Herkunft im Allgemeinen bezieht.



*„Artikel I der Genfer Flüchtlingskonvention definiert einen Flüchtling als Person, die sich außerhalb des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt oder in dem sie ihren ständigen Wohnsitz hat, und die wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung eine wohlbegründete Furcht vor Verfolgung hat und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Furcht vor Verfolgung nicht dorthin zurückkehren kann.“ (UNESCO o.J., S.15)*

Migrant/inn/en, ob auf freiwilliger oder unfreiwilliger Basis, haben demzufolge die Gemeinsamkeit, in einem Land zu leben, dessen Staatsbürgerschaft sie nicht besitzen. Dies bringt mit sich, dass ihnen wesentlich weniger Rechte zugesprochen werden und sozialer Schutz nicht immer gewährleistet ist (vgl. ebd., S.10).

Statistik Austria unterscheidet hierbei zwischen Ausländer/inne/n, der im Ausland geborenen Bevölkerung und Menschen mit Migrationshintergrund. Faktoren zur Differenzierung dieser Begriffe sind die Staatsangehörigkeit, das Geburtsland sowie die Herkunft der Eltern. Ausländer/innen werden demnach alle Menschen genannt, welche keine österreichische Staatsbürgerschaft besitzen, auch wenn sie schon längere Zeit dort leben. Dieses Merkmal ist auf Grund von Einbürgerungen veränderlich. Die im Ausland geborene Bevölkerung wird über das Geburtsland definiert und ist eine unveränderliche Konstante. Die Bevölkerung mit Migrationshintergrund wird in Generationen gegliedert. Personen, welche ein anderes Geburtsland haben, zählen zur ersten Generation von Menschen mit Migrationshintergrund. Unabhängig von der Staatsbürgerschaft werden Personen, deren Eltern im Ausland geboren wurden, als zweite Migrantengeneration bezeichnet (vgl. Statistik Austria 2013, S.22).

Im Kontext dieser Arbeit soll eine solche Differenzierung innerhalb der Zielgruppe nicht relevant sein. Interkulturelle Theaterpädagogik bezieht sich

auf alle Gruppen, welche auf Grund ihrer Kultur mit sozialer Ungerechtigkeit im Alltag leben, weshalb es keiner Unterscheidung innerhalb der Bevölkerung mit Migrationshintergrund bedarf. Die Staatsbürgerschaft, das Geburtsland und der offizielle Status einer Person sind hier deshalb zweitrangig.

### **3.2. Zuwanderung in Österreich**

Im europäischen Vergleich liegt die Zuwanderungsrate Österreichs gemessen an der Einwohner/innenzahl im oberen Drittel. Im Jahr 2012 sind knapp 140 000 Personen nach Österreich zugewandert, wovon 125 600 nicht österreichischer Staatsbürgerschaft waren. Laut Wanderungsstatistik 2012 ergibt dies, bemessen anhand der Abwanderung von Ausländer/inne/n, eine Nettozuwanderung von 51 200 Menschen anderer Nationalitäten. Knapp die Hälfte der Zuwanderer ausländischer Herkunft bleibt nicht länger als fünf Jahre in Österreich. 2013 machte die Gruppe von Menschen nicht österreichischer Staatsbürgerschaft und im Ausland geborener Österreicher/innen 18% der Bevölkerung aus (vgl. Statistik Austria 2013, S.23ff).

Die Anzahl der Ausländer/innen in Österreich nimmt einmal mehr, einmal weniger intensiv zu. Der sprunghafte Anstieg der Ausländer/innenanzahl um 1970 erklärt sich mit gezielten Anwerbungen türkischer und ehemals jugoslawischer Arbeitskräfte. Als in der ersten Hälfte der 90er Jahre die Zuwanderung stark anstieg, wurden verschärfte Ausländer/innenbeschäftigungs- und Aufenthaltsgesetze erlassen, die zu einer kurzfristigen Stagnation führten. Durch die Erweiterung der Europäischen Union 2004 kam es erneut zu einem Anstieg der Zuwanderungszahlen (vgl. ebd., S.24).

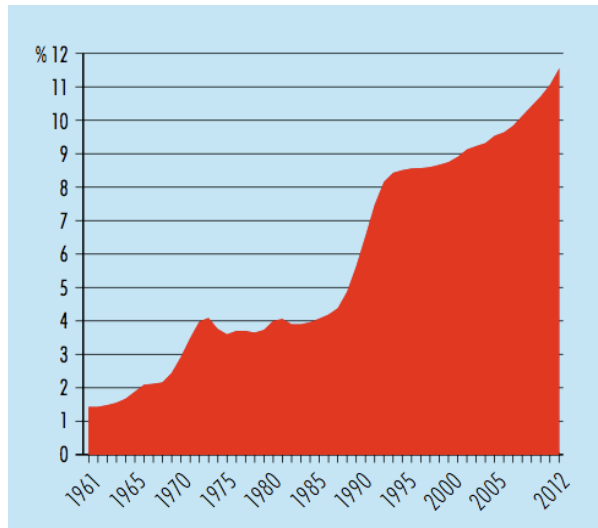


Abbildung 1: Entwicklung des Ausländer/innenanteils in Österreich seit 1961  
(Statistik Austria 2013, S.25)

Im Jahr 2012 lebten circa 1 579 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in Österreich, von welchen 35% aus einem anderen EU- oder EWR-Staat oder der Schweiz kamen. Ein kaum kleinerer Anteil, 32%, stammte aus Nachfolgestaaten Jugoslawiens (ohne Slowenien) und etwa 17% aus der Türkei (vgl. Statistik Austria 2013, S.26).

Werden die Zuwanderungen erster und zweiter Generation differenziert betrachtet, zeigt sich, dass Menschen aus der EU, EWR-Staaten oder der Schweiz einen großen Anteil (39%) von Migrant/inn/en erster Generation ausmachen, jedoch nur 23% der zweiten Generation. Dagegen ist der Anteil von Menschen aus dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei bei Migrant/inn/en zweiter Generation erheblich höher als in der ersten Generation. Dies kann Aufschluss auf die österreichische Wanderungsgeschichte geben, könnte aber auch mit unterschiedlichen Geburtenniveaus der Zuwanderergruppen interpretiert werden (vgl. ebd., S.26).

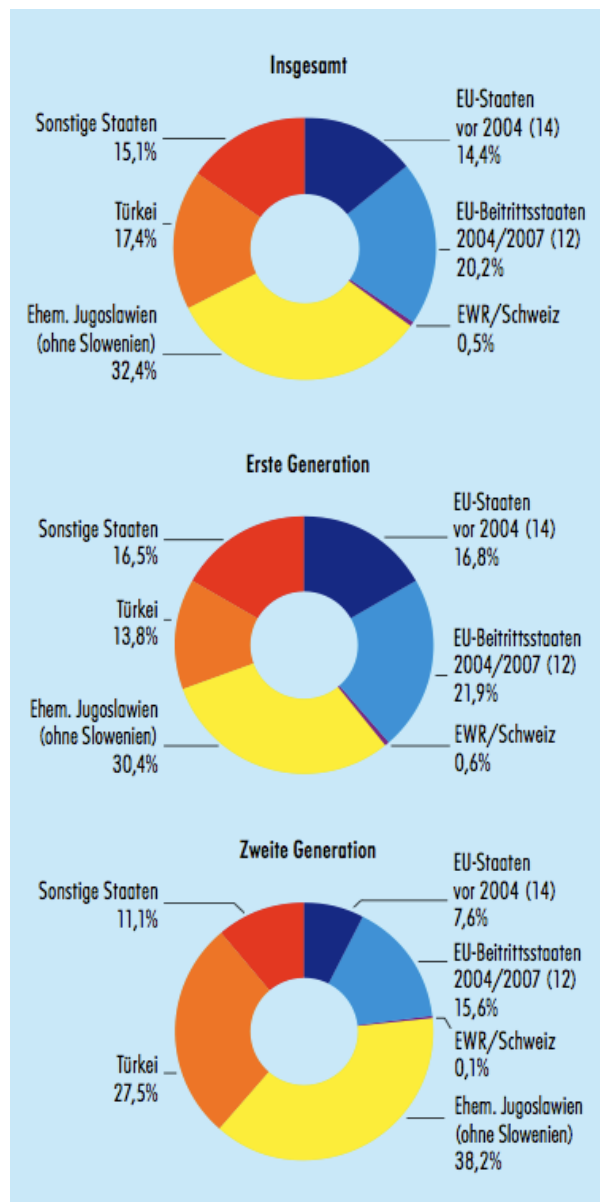


Abbildung 2: Bevölkerung mit Migrationshintergrund 2012 nach Zuwanderergeneration (Statistik Austria 2013, S.27)

### 3.3. Integration – eine kritische Auseinandersetzung

Im Januar 2008 veröffentlichte das Land Oberösterreich ein Integrationsleitbild, in welchem Voraussetzungen und Maßnahmen ausgearbeitet wurden, um in einer Gesellschaft der Vielfalt Integration leben zu können.

Integration wird hierbei als ein langfristiger, gesamtgesellschaftlicher Prozess verstanden, der sowohl die eingewanderten Menschen als auch die

Aufnahmegesellschaft betrifft. Ziel ist es soziale Chancengleichheit für alle herzustellen und Strukturen, welche diese verhindern, zu beseitigen. Auch soll ein Bewusstsein für den Umgang mit Vielfalt in der Gesellschaft geschaffen werden sowie eine Befähigung des Einzelnen zum eigenen Wohl. Prinzipien des Integrationsverständnisses sind zusammengefasst gesamtgesellschaftlich, zukunftsorientiert, prozesshaft, potentialorientiert und fördernd (Integrationsleitbild des Landes OÖ 2008, S.14).

Die vier Leitlinien, die diesbezüglich die Grundlage von Integration bilden, sind folgende (vgl. ebd., S.7ff):

### **1. Vielfalt leben**

Die Pluralität der Gesellschaft anerkennen und ihre Potenziale nutzen. Vielfalt als Chance betrachten. Herausforderungen, die in heterogenen Gesellschaften entstehen, annehmen und reflexiv mit ihnen umgehen. Vielfalt leben bedeutet auch den Blick von den Unterschieden auf die Gemeinsamkeiten zu lenken.

### **2. Teilhabe sichern**

Die Sicherung eines gleichberechtigten Zugangs zu gesellschaftlichen Ressourcen wie Gesundheit, Arbeit und Bildung. Der wechselseitige Prozess der Integration erfordert hierfür die Öffnung von Institutionen sowie die Ermutigung diese wahrzunehmen. Unter Berücksichtigung der jeweiligen Ausgangssituationen sollen faire Partizipationsmöglichkeiten geschaffen werden.

### **3. Zusammenhalt stärken**

Vielfalt ist als Chance zu sehen, sich gegenseitig zu ergänzen. Durch einen respektvollen Umgang miteinander und gegenseitige Anerkennung kann der Zusammenhalt gestärkt werden, wogegen jegliche Benachteiligungen diesen gefährden. Die Art und Weise, mit welcher über Zugewanderte und Integration in öffentlichen Debatten gesprochen wird, kann zu einem Gefühl der Dazugehörigkeit führen.

#### 4. Gemeinsam Verantwortung tragen

Jede/r Einzelne soll die eigenen Fähigkeiten dahingehend nutzen, dass ein gelingendes Zusammenleben möglich ist. Die Verantwortung für respektvolle Begegnungen und gleichberechtigte Teilhabechancen tragen alle Bürger/innen mit.

Der Integrationsprozess verläuft in unterschiedlichen Dimensionen, die sich jedoch wechselseitig beeinflussen. Die strukturelle Integration steht für die Sicherung der Grundbedürfnisse. Die soziale und kulturelle Integration befriedigt die sozialen Bedürfnisse eines Menschen, individuelle Bedürfnisse werden hingegen über Identifikations- und Zugehörigkeitsgefühle gestillt. Auf allen Ebenen wird die Sprache als ein wesentlicher Faktor für gut funktionierende Integration gesehen. Durch ausreichende Sprachkenntnisse sollen Chancen besser wahrgenommen werden, Verständigung stattfinden und ein Gruppenselbstverständnis eintreten (vgl. Integrationsleitbild des Landes OÖ 2008, S.10ff).

Die Realität dieses erwünschten Integrationsprozesses, der nach Gemeinsamkeit und Wertschätzung klingt, scheint jedoch eine andere zu sein als die beschriebene. *„Weltweite Migration wird primär als Bedrohung, nicht als Chance, als Belastung, nicht als Bereicherung, als kulturelle Gefahr, nicht als Erweiterung erlebt.“* (Süssmuth 2006, S.16)

Ein Erklärungsansatz für misslingende Integration könnte der *„kulturalistische Kurzschluss“* sein. Wenn Rechte nicht auf dem Menschsein beruhen, sondern auf der Kultur oder Herkunft, führt dies zu einem unveränderlichen Ungleichgewicht. Die Folge davon ist, dass Wohnungen, Sozialhilfe oder Mitbestimmung keine sozialen Grundrechte sind, sondern kulturelle Rechte und somit nur bestimmten Kulturen zugänglich. Kultur wird auch benutzt um Erklärungsmuster zu kreieren und trügerische Begründungszusammenhänge zu bilden, so dass monokausale Zuschreibungen auf Grund der Herkunft entstehen. Handlungen Einzelner werden hierdurch pauschal auf ganze Bevölkerungsgruppen übertragen (vgl. Bachinger/Schenk 2012, S.34ff).

Anhand zweier Beispiele soll die Ungleichverteilung von Chancen und der erschwerte Zugang zu Ressourcen aufgezeigt werden.

Im schulischen Bereich zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen den Leistungen österreichischer Kinder und Kindern mit Migrationshintergrund. Ein Vergleich mit 21 anderen Staaten, deren Migrant/inn/enanteil mehr als 10% beträgt, zeigt, dass in Österreich das Leistungsgefälle bezüglich Lesekompetenz am zweithöchsten ist. Schulische Erfolge hängen hierzulande stark vom Status der Eltern, zusammengesetzt aus Beruf, Bildung und Einkommen ab. Statt die Leistungen der Kinder zu bewerten, werden Beurteilungen nach der Herkunft vergeben (vgl. Bachinger/Schenk 2012, S.98f). Besonders viele Kinder mit Migrationshintergrund kommen aus eher bildungsfernen Familien, wodurch eine enorme Benachteiligung entsteht. Kinder *„aus Haushalten mit geringer Bildung erhalten bei gleicher Leistung die schlechteren Noten.“* (ebd., S.99) Hinzuzufügen ist hier sicherlich, dass die durch den Migrationshintergrund und Bildungsfern gekennzeichnete Herkunft oft selbst bei großem Einsatz und Bemühen die erfolgreiche Leistung und die Performanz nicht zulässt, da die zu überwindenden Hürden zu hoch sind und meist individuelle Förderung fehlt. Das Perfide an dieser Benachteiligung ist, dass auch ein/e normal oder stark begabte/r Jugendliche/r aufgrund seiner/ihrer sozialen oder ethnischen Herkunft oft nicht die erhofften Erfolgchancen hat (vgl. ebd., S.101ff).

Auch beim Arbeitseinstieg haben Menschen mit Migrationshintergrund schlechtere Chancen als andere. Je geringer das Angebot von Ausbildungsstellen ist, desto kleiner wird der Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in diesen. Jugendliche nicht österreichischer Staatsbürgerschaft haben seit Mitte der 90er Jahre eine rückläufige Beteiligung an Berufsausbildungsangeboten. Nach der Ausbildung, beim Berufseinstieg, besteht für sie eine größere Gefahr der Arbeitslosigkeit, damit verbundener Armut und eines häufigeren Wechsels des Betriebs. Des Weiteren sind ausländische Jugendliche überproportional in Handwerks- und Dienstleistungsberufen vertreten und somit auf ein kleines Berufsfeld reduziert. Auch dies ist eine Folge der schlechteren schulischen Chancen.

Trotz dieses Ungleichgewichts erreichen Bildungsangebote und Beratungsstellen Jugendliche mit Migrationshintergrund weniger, wodurch sie in diesen unterproportional vertreten sind (vgl. Boos-Nünning 2010, S.257ff).

Ähnliche Beispiele der Segregation finden sich auch im Bereich der Gesundheit und des Wohnens (siehe hierzu Bachinger/Schenk 2012 und Appelt 2008).

Obwohl von Seiten der Politik, verankert im Integrationsleitbild OÖ, der Integrationsprozess als gegenseitige Öffnung und Annäherung und gesamtgesellschaftliche Aufgabe verstanden wird, richten sich die Forderungen überwiegend an die Menschen mit Migrationshintergrund. Das einseitige Erlernen der deutschen Sprache ist eine gesetzlich geregelte Voraussetzung, um sich niederlassen zu können und erschwert somit den Zuzug nach Österreich. Zugewanderte Menschen sind dazu aufgerufen die vorherrschenden Werte, die Kultur und die Religion des Einwanderungslandes zu akzeptieren, wobei Wertvorstellungen aus dem Herkunftsstaat oftmals als nicht mit diesen vereinbar angesehen werden. Medial werden immer wieder Migrant/inn/en als positives Beispiel angeführt, welche es trotz erschwerten Umstände geschafft haben einen beruflichen Erfolg zu verbuchen. Erst durch erhebliche Anstrengungen und einen Leistungsnachweis wird Anerkennung und Lob ausgesprochen, anderen wird dagegen nachgesagt, sie wären nicht gewillt genug sich zu integrieren. Es entsteht der Eindruck einer Bringschuld der Menschen mit Migrationshintergrund, wobei individuelle Lebensumstände und ihre Komplexität ausgeblendet bleiben (vgl. 2. Umsetzungsbericht zum Integrationsleitbild des Landes OÖ 2013, S.18). Die Forderung einseitiger Anpassung unter erschwerten Bedingungen kann ein Bild einer versteckten Assimilationspolitik unter dem Deckmantel der Integration wecken.

Integrationshemmnisse tauchen auf allen vier Dimensionen der Integration auf und erschweren die Lebensbewältigung der Menschen, welche täglichen Hürden ausgesetzt sind.



Das Sprechen über Menschen mit Migrationshintergrund, mit der Gefahr der Kulturalisierung, vermindert die differenzierte Wahrnehmung von Handlungsgründen. Menschen werden zu Objekten kultureller Zuschreibungen (vgl. Bachinger/Schenk 2012, S.44).

Um Institutionen und Strukturen auf die Bedürfnisse von Menschen mit Migrationshintergrund auszurichten, sollten sie die Möglichkeit erhalten, diese zu formulieren, bevor endlose politische und öffentliche Debatten einen Wandel boykottieren.

### **3.4. Emanzipation als Konsequenz**

Damit die hegemonialen Strukturen, die Menschen mit Migrationshintergrund zu Objekten politischer Themenfelder machen, aufgebrochen werden und soziale Gerechtigkeit entstehen kann, müssen sich marginalisierte Menschengruppen emanzipieren.

Sich emanzipieren bedeutet, *„sich aus einer bestehenden, die eigene Entfaltung hemmenden Abhängigkeit lösen; sich selbstständig, unabhängig machen“* (Duden 1997, S.221). Die Emanzipation steht also für die *„Befreiung aus einem Zustand der Abhängigkeit; [steht für] Verselbstständigung“* sowie für die *„rechtliche u[nd] gesellschaftliche Gleichstellung“* (ebd., S.221).

Der Begriff der Emanzipation stammt ursprünglich aus dem römischen Recht und hat in seiner Geschichte unterschiedliche Bedeutungsschwerpunkte durchlaufen. *„Die Grundidee von E[manzipation] ist aber weiterhin Freilassung i[n] d[em] S[inn], dass eine bestimmte Gruppe innerhalb einer Rechtsgemeinschaft die Grundrechte aller Mitglieder dieser Rechtsgemeinschaft erhält [...]“* (Oelschlägel 2005, S.224).

Es geht also einerseits um Veränderungen hinsichtlich politischer und rechtlicher Gleichberechtigung, andererseits jedoch auch um die Entwicklung des Individuums in Richtung Mündigkeit. Der erste Ansatz bezieht sich auf unterdrückte Individuen oder Gruppen und deren Befreiung, der zweite Ansatz auf den pädagogisch unterstützten Prozess eines Menschen zu einer mündigen Person zu werden. Im Sinne der Aufklärung nach Kant bedeutet

Emanzipation die Bemühung, sich durch Änderungen von Einstellungen und durch Erkenntnisprozesse aus Zwängen zu befreien. Da diese Beschränkungen der Freiheit sowohl individueller als auch gesellschaftlicher Natur sein können, müssen in diesem Sinne auch der soziale und politische Kontext mit einbezogen werden. Es wird davon ausgegangen, dass sich Machtstrukturen im Individuum verinnerlichen, wodurch neben strukturellen Veränderungen in der Gesellschaft auch die psychische Freiheit der Menschen zur Emanzipation zählt. Jedes Ereignis, das politisches sowie kollegiales Verhalten und die Freiheit des Menschen fördert, wird hierbei als emanzipatorisches Element betrachtet. Konkret bedeutet dies, dass Wahrnehmungs- und Handlungspotenziale in Bezug auf Befreiung erweitert werden (vgl. Oelschlägel 2005, S.224ff).

Emanzipation setzt sich also, im Gegensatz zum vorherrschenden Zustand der Integration, in partizipativer Art und Weise gegen Machtstrukturen ein. Ihre Ziele lassen sich mit Mündigkeit, Gleichberechtigung und Selbstbestimmtheit zusammenfassen. Integration dagegen richtet ihren Fokus in der Praxis auf die Bringschuld von Menschen mit Migrationshintergrund, legt Determinierungen fest, ohne sich im Vorfeld intensiv mit den Bedürfnissen betroffener Personen oder Gruppen auseinandergesetzt zu haben. Dies kann zu einer Abhängigkeit führen, da gesellschaftliche Gerechtigkeit mit dem Erfüllen der gestellten Forderungen kausal zusammenhängt.

Nach der Prämisse, dass Rechte auf dem Menschsein basieren und nicht auf der Herkunft, würde die Emanzipation im Umgang mit der Vielfalt der Gesellschaft eine logische Schlussfolgerung ergeben, da dieser das Ziel der Gleichberechtigung innewohnt.

### **3.5. Interkulturelle Theaterpädagogik und Emanzipation**

*„Kulturelles und künstlerisches Schaffen kann als Alltagskultur wie auch als ‚Hochkultur‘ im Bereich der unterschiedlichen Lebensentwürfe dazu beitragen, diese sinnhaft erfahrbar, übersetzbar und auch überbrückbar zu machen.“* (Integrationsleitbild des Landes OÖ, 2008, S.76)

Mit einer stärkeren Teilhabe von Menschen mit Migrationshintergrund am kulturellen Leben und einem besseren interkulturellen Austausch sollen gesellschaftliche Veränderungen, welchen Migration zugrunde liegt, sichtbar gemacht werden. Kulturgüter, wie auch das Theater, sollen dem Austausch und Begegnungen dienen und über sprachliche oder ethnische Grenzen hinweg ein Kennenlernen ermöglichen (vgl. ebd., S.76f).

#### **3.5.1. Besonderheiten interkultureller Theaterpädagogik**

Bedingt durch Informationsmangel oder Hemmschwellen zählen Menschen mit Migrationshintergrund nicht zu der klassischen Gruppe der Nutzer/innen kultureller Einrichtungen (vgl. 2. Umsetzungsbericht zum Integrationsleitbild des Landes OÖ 2013, S.95). Dies könnte darauf schließen lassen, dass es eine Herausforderung darstellt, einen Zugang zu interkulturellen Theaterprojekten zu schaffen, welcher motiviert und Zielgruppen anspricht. Beispiele aus der Praxis (siehe empirischen Teil), zeigen jedoch, dass es genügend interessierte Menschen gibt, die gut gestaltete Angebote gerne annehmen.

Theaterarbeit mit Menschen mit Migrationshintergrund bedarf einiger besonderer Aufmerksamkeit, da sprachliche oder kulturelle Aspekte das Projekt beeinflussen. Ein Aspekt, der die Arbeit in interkulturellen Gruppen prägt, ist die Zusammensetzung der Teilnehmer/innen. Diese können hierbei alle aus einem Herkunftsland kommen, unterschiedliche Migrationshintergründe haben oder gemischt mit Bürger/inne/n Österreichs sein. Verständigungsprobleme können in allen Theatergruppen auftreten,

jedoch ist das Risiko in interkulturellen Gruppen wesentlich höher. Dies liegt nicht nur an der oder den unterschiedlichen Sprachen, sondern hängt auch mit den verschiedenen Kulturen und ihren differenzierten Deutungsmustern zusammen. Es braucht ein hohes Maß an Sensibilität um Situationen nicht vorschnell zu interpretieren und misszuverstehen. Besonders in sensiblen Phasen der Reflexion, wenn Diskriminierungen und Unterdrückungen thematisiert werden, ist ein wirkliches Verstehen und Nachvollziehen des Gemeinten nicht immer möglich. Es sollte also stets immer vorsichtig mit der Interpretation einer Situation umgegangen werden. Bezüglich sprachlicher Barrieren können gegebenenfalls Dolmetscher/innen herangezogen werden, wobei auch diese Kommunikation über Dritte den Sinn des Gesprochenen verändern kann. Gerade bei heterogenen Gruppen kann zudem ein hohes Konfliktpotenzial vorhanden sein. Es sollte deshalb darauf geachtet werden, dass die Verteilung von Aktivitäten und Entscheidungen ausgeglichen ist. Auch ist die verwendete Sprache ein zu beachtendes Kriterium, da sie Bevorzugung und Segregation vermitteln kann (vgl. Mazzini 2004, S.225ff).

Die Phasen eines Theaterprojekts setzen sich zusammen aus der Planung, dem Prozess und der Evaluation. Im Bezug auf interkulturelle Theaterpädagogik sind die Planung und der Prozess von besonderer Bedeutung. Die Planung beginnt mit der Idee, wobei es hierbei bezüglich der Motivation optimal wäre, wenn der Vorschlag mit dem Bedürfnis nach Reflexion von einer Person der Zielgruppe selbst kommt. In jedem Fall sollte nach der Motivation gesucht werden, welche dem Projekt zugrunde liegt und welche Ressourcen vorhanden sind. Die Idee sollte relativ rasch an mögliche Teilnehmer/innen herangetragen werden, damit sie, im Sinne der Partizipation, beim Prozess der Planung aktiv mitwirken können. Da heikle Themen wie Unterdrückung und Diskriminierung immer wieder unerwartete Momente mit sich bringen, ist es wichtig, dass das Programm flexibel und im Dialog mit der Gruppe gestaltet wird. Dadurch kann sich das Projekt den Prozessen innerhalb der Gruppe anpassen und nicht umgekehrt. Während der Durchführung muss bedacht werden, dass ein unterschiedliches Intimitätsempfinden vorherrschen kann. So können körperliche Berührungen

oder die zwischengeschlechtliche Interaktion für manche Teilnehmer/innen unangenehm sein. Ein sensibles Vorgehen und das Beachten der auftretenden Reaktionen sind hierbei unumgänglich (vgl. ebd., S.227ff).

### **3.5.2. Theater der Unterdrückten nach Augusto Boal**

Das Theater der Unterdrückten, entwickelt von Augusto Boal Mitte der 50er Jahre in Brasilien, versteht sich als Theater des politischen Dialogs und des Volkes. Boal lehnte alle klassischen Formen des Theaters ab, in denen eine Kluft zwischen den Schauspieler/inne/n und dem Publikum, im Sinne einer „Lehrer-Schüler“-Beziehung bestand (vgl. Kotte, S.58f). Kritik übte er auch an der Tatsache, dass das bürgerliche Theater ökonomische und soziale Ungerechtigkeiten nicht thematisierte, sondern strukturelle Unterdrückungen bewusst ignorierte. Das damalige klassische brasilianische Theater hatte nicht die Intention etwas an den Missständen des Landes zu ändern oder ein Bewusstsein für die politische Realität zu schaffen. Boal jedoch wollte Verändern, wollte ein Aufklärung über die Unterdrückung schaffen, damit Menschen sich wehren, erkennen, dass ihre Situation wandelbar ist und sich hierfür einsetzen (vgl. Heidegger-Tölderer 2008, S.94f). Das Volkstheater, wie es Boal vertrat, bedeutete also, dass

*„es die Welt aus der Perspektive des Volkes sieht, das heißt, in unaufhörlichem Wandel begriffen, mit allen Widersprüchen und der Bewegung dieser Widersprüche, wenn es die Wege zur Befreiung des Menschen zeigt. Diese Perspektive macht deutlich, daß [sic] Menschen, die durch Arbeit, Gewohnheiten, Traditionen versklavt wurden, ihre Situation ändern können.“ (Boal 1989, S.17)*

Mazzini und Wrentschur beschreiben das Theater der Unterdrückten zusammengefasst wie folgt (vgl. Mazzini/Wrentschur 2004, S.175f):

- es kann an jedem Ort und von jedem Menschen gespielt werden
- es deckt Missstände auf und fordert zur Veränderung auf
- es schafft Platz zur Problemlösung durch Probehandeln
- es hat das Ziel zu intervenieren

Dieser Ansatz war Boal jedoch nicht konsequent genug. Zu hierarchisch war ihm das Theater noch aufgebaut, zu vermittelnd die Schauspieler/innen. Er hält es für nicht vertretbar, anderen Menschen vorzugeben, wie diese zu handeln hätten, vielmehr sollten die Lösungen von den Unterdrückten selber kommen. Er entwickelte eine Reihe unterschiedlicher Theateransätze, um die Passivität des Publikums zu durchbrechen, wobei das Forumtheater wohl der bekannteste ist (vgl. Heidegger-Tölderer 2008, S.95ff).<sup>2</sup>

*„Alle wirklich revolutionären Theatergruppen sollten dem Volk die Produktionsmittel des Theaters übereignen.“* (Boal 1989, S.43)

Mit dem Forumtheater nach Boal soll jegliche Distanz zwischen Spielenden und Zuschauenden verloren gehen. Dies geschieht durch Interaktion während des Stücks, wodurch Ideen miteinander dialektisch ausgehandelt werden, die erhabene Stellung der Bühne entmystifiziert wird und die gesonderte Rolle der Schauspieler/innen aufgehoben wird (vgl. Heidegger-Tölderer 2008, S.98f). Das Publikum soll zum Mitwirken an der Handlung motiviert werden, es soll sich seiner Chance in einer Szene zu intervenieren und somit ein alternatives Ende herbeizuführen bewusst sein (vgl. Mazzini/Wrentschur 2004, S.178).

Der Ablauf des Forumtheaters ähnelt dem eines Spiels, weshalb es eine geregelte Verfahrensweise und einen Spielleiter gibt, der darauf achtet, dass die Regeln eingehalten werden, das Spiel logisch nachvollziehbar bleibt und der das Publikum motiviert. Die Schauspieler/innen müssen einen klar ersichtlichen Charakter und gesellschaftlichen Status haben, der durch das Verhalten und den gesprochenen Text deutlich wird. Bei den Stücken handelt es sich um konkrete Probleme, die nicht zu abstrakt dargestellt werden sollten, da sonst der Lebensweltbezug verloren gehen könnte. Im ersten Teil des Forumtheaters wird die Konfliktsituation wie im herkömmlichen Theater vorgetragen, wobei so gespielt wird, dass sich bei den Zuschauer/inne/n ein

---

<sup>2</sup> Es soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass schon der deutsche Dramatiker Bertolt Brecht in den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts mit seinem ‚Arbeitertheater‘ und dem von ihm geschaffenen ‚Epischen Theater‘ ganz ähnliche Ansätze verwirklichen wollte, um das Publikum einzubeziehen und zum politischen Handeln zu bewegen.

Gefühl des Widerspruchs rührt. Beim zweiten Durchgang der Szene ist das Publikum aufgerufen in die Handlung einzusteigen, indem eine Rolle auf der Bühne übernommen wird. Es entsteht ein Spannungsfeld, da die Schauspieler/innen durch ihr Agieren versuchen die dargestellten Machtstrukturen gegen das Intervenieren des Publikums aufrecht zu erhalten. Neben dem Aufzeigen von Unterdrückungen werden also auch Vorschläge diese abzuschaffen im Forumtheater gemeinsam erarbeitet und diskutiert. (vgl. Boal 1989, S.82ff).

*„Den Zuschauern-Mitwirkenden muß [sic] klar werden, daß [sic] es an ihnen liegt, die Wirklichkeit zu verändern.“* (ebd., S.85)

### **3.5.3. Emanzipatorisches Potenzial interkultureller Theaterpädagogik**

Die Forderung nach einer emanzipatorischen Politik hat damals wie heute Berechtigung, *„denn weder ist für alle gesellschaftlichen Gruppierungen die Gleichberechtigung noch für alle Menschen die Mündigkeit und die Möglichkeit zur selbstbestimmten Gestaltung ihrer Lebensverhältnisse gegeben.“* (Oelschlägel 2005, S.226)

In den vorausgehenden Ausführungen wird bereits deutlich, dass Theaterpädagogik in sozialen Feldern wesentliche Kriterien der Emanzipation beinhaltet. Hierzu gehören beispielsweise die Partizipation und die Alltagsnähe der Lebensweltorientierung sowie die Übertragung von Verantwortung und die Ermächtigung des Empowerment (siehe Kapitel 2.1).

Interkulturelle Theaterpädagogik arbeitet mit Gruppen, welche sich in Abhängigkeiten oder unterdrückenden Lebensumständen befinden, behandelt Themen aus deren Alltag und möchte diese unterstützen und fördern sich zu ermächtigen. Mit dem Ziel Menschen mit Migrationshintergrund dazu zu ermutigen, für ihre Interessen einzustehen und Machtstrukturen in ihrem Leben zu durchschauen, verfolgt interkulturelle Theaterpädagogik die Prinzipien des Theaters der Unterdrückten. Die

Aufgabe, Personen auf dem Weg in die Selbstbestimmtheit und Unabhängigkeit zu unterstützen, macht die interkulturelle Theaterpädagogik zu einem Bestandteil und Baustein der Emanzipation.

Auch nach Wrentschurs Prinzipien für eine zielführende interkulturelle Theaterpädagogik haben die partizipative Gestaltung und Alltagsnähe einen hohen Stellenwert (siehe Kapitel 3.5.1).

Besonders emanzipatorisch scheint hierbei das Forumtheater zu sein, da der Diskurs während des Stückes kulturelle Traditionen und Kultur als Kategorien aufdeckt und diskutierbar werden lässt. Soziale Ordnungen werden verhandelbar und auf der Bühne neu definiert. Die Bewusstseinschaffung, dass gesellschaftliche Werte und Normen nicht nur im Theater, sondern auch in der Realität flexibel sind, gibt dem interkulturellen Theater einen emanzipativen Charakter. Neben dem Potenzial einer individuellen Einstellungsveränderung beinhaltet diese Form des Theaters die Möglichkeit einer kollektiven Verhaltensreflexion (vgl. Dirnstorfer 2006, S.28).

Durch welche Wirkungen ästhetischer Erfahrung dieses emanzipative Potenzial der interkulturellen Theaterpädagogik, im Sinne von Selbstbestimmtheit, Mündigkeit und Gerechtigkeit entsteht, soll an dieser Stelle nochmals kurz zusammengefasst werden.

Um Veränderungen hinsichtlich einer größeren Gerechtigkeit anzustreben, bedarf es der Handlungsfähigkeit, des Wahrnehmens der eigenen Bedürfnisse und der Courage sich für diese einzusetzen. Theaterpädagogik kann durch das Spielen unterschiedlicher Rollen statische Selbstkonzepte ins Wanken bringen und verborgene Persönlichkeitsmerkmale aufdecken, was ein differenzierteres Selbstbild zu Tage fördert. Hierdurch können eigene Wünsche und Bedürfnisse erkannt und Erwartungen formuliert werden. Durch die Proben und das Erleben der Aufführung werden sprachliche Fähigkeiten geschult und die Hemmschwelle hinsichtlich eines Auftritts vor Gruppen sinkt. Des Weiteren wird das Körpergefühl gesteigert und eine erhöhte Selbstvergewisserung tritt ein (vgl. Weintz, S.274ff). Durch das gesteigerte Selbstbewusstsein und das Probehandeln auf der Bühne kann



gelernt werden, sich auch im eigenen Alltag für die eigenen Bedürfnisse mündig und selbstbestimmt einzusetzen.

*„E[manzipation] als Prozess und Perspektive [...] heißt Erweiterung von Handlungsspielräumen, so dass die Menschen nicht im Zustand der Abhängigkeit von vorgegebenen Lebensbedingungen bleiben müssen, sondern bewusst durch Teilnahme an gesellschaftlichen Prozessen Einfluss auf die eigenen Lebensbedingungen zu nehmen suchen.“ (Oelschlägel 2005, S.226)*

Zusammengefasst scheint interkulturelle Theaterpädagogik diesem Anspruch durchaus gerecht werden zu können, da sogenannte Quasi-Realitäten differenzierte Lösungsansätze aufzeigen und somit die Fülle vorhandener Handlungsalternativen vergrößern. Durch das Erleben, Veränderungen herbeiführen zu können, wächst auch der Wille, diese Optionen im Alltag zu gebrauchen und die Realität selber zu gestalten (vgl. Heidegger-Tölderer 2008, S.100).

## **4. Empirie**

### **4.1. Forschungsdesign**

Um die theoretischen Abhandlungen des ersten Teils der Arbeit zu verifizieren, wurde eine qualitative Studie im Feld der interkulturellen Theaterpädagogik durchgeführt. Hierfür wurden vier Expert/inn/en anhand eines leitfadengestützten Interviews befragt. Der Leitfaden, der auf Wunsch an zwei der Interviewpartner/innen im Vorfeld geschickt wurde, ist im Anhang beigefügt. Vor Beginn der Interviews kam es bei allen Befragungen zu einem informellen Austausch über die Person, das Interesse und die Motivation zur Befragung.

Alle Interviews wurden, den Bitten der Interviewpartner/innen folgend, an öffentlich zugänglichen Plätzen geführt, weshalb es teilweise zu Unterbrechungen oder vermehrten Hintergrundgeräuschen gekommen ist, was die Akustik zeitweise beeinträchtigt.

Interview 1, 3 und 4 wurden als Audiodateien aufgenommen und im Anschluss transkribiert. Die Expertin des zweiten Interviews äußerte jedoch den Wunsch, nicht aufgenommen zu werden, weshalb zu diesem Interview ein Gedächtnisprotokoll (Memo) angefertigt wurde.

Die Interviews wurden in einem Zeitraum von zwei Monaten geführt und haben eine Dauer von 25 Minuten bis zu einer Stunde. Die verfassten Transskripte sind auf der beigelegten CD einzusehen. Ausgewertet wurden die Daten nach der qualitativen Inhaltsanalyse.

Es sollen in einem kurzen Überblick die Kriterien eines Expert/inn/eninterviews sowie der qualitativen Inhaltsanalyse folgen.

#### **4.1.1. Expert/inn/eninterview**

Allgemein verfügen Expert/inn/en über ein besonderes Wissen, welches sie auf Grund einer speziellen Position besitzen können oder welches aus ihrem sozialen Kontext herrührt. Dieser Kontext kann hierbei beispielsweise eine Organisation, ein Arbeitsfeld oder eine spezielle Ortskundigkeit sein. Das

Wissen macht zu Expert/inn/en, da nur unmittelbar involvierte Personen mit ihrer subjektiven Perspektive über dieses verfügen. Der/die Befragte steht hierbei jedoch nicht im als Einzelperson Fokus der Untersuchung, sondern stellt lediglich sein/ihr Wissen zur Verfügung. Ein Expert/inn/eninterview in Sozialwissenschaften verfolgt immer ein bestimmtes Ziel, nämlich diesen sozialen Kontext mit Hilfe der befragten Personen zu erforschen (vgl. Gläser/Laudel 2009, S.11f).

Demnach meint der Begriff der Expert/inn/en „[...] die spezifische Rolle des Interviewpartners als Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte. Experteninterviews sind eine Methode, dieses Wissen zu erschließen.“ (ebd., S.12)

Qualitative Interviews sollten in ihrer Durchführung gewissen Prinzipien unterliegen. Hierzu gehören die Reflexivität des Gegenstandes, die Zurückhaltung des Interviewers/der Interviewerin, die Steuerung des Gesprächs durch den/die Befragte/n, Offenheit gegenüber unerwarteten Informationen sowie Flexibilität durch das Sich-Einstellen auf die Bedürfnisse des Gegenübers (vgl. Lamnek 1995, S.60ff).

#### **4.1.2. Qualitative Inhaltsanalyse**

Ausgewertet wurden die erhobenen Daten mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Bei dieser Vorgehensweise wird das Material, welches für die Untersuchung zur Verfügung steht, in der ersten Phase möglichst wertfrei erkundet. Hierdurch lassen sich Kategorien bilden, die den Charakter der Daten widerspiegeln. Relevante Textpassagen werden, unter dem Blickwinkel der zu analysierenden Fragestellung, herausgegriffen und den Kategorien zugeordnet. Durch Selektieren, Bündeln und Strukturieren der Textstellen werden diese abstrahiert und generalisiert. Diese gewonnen Aussagen werden in Hinblick auf die Fragestellung interpretiert (vgl. Lamnek 1995, S.207ff).

## 4.2. Projektbeschreibungen

Die vier Interviewpartner/innen kamen aus drei unterschiedlichen interkulturellen Theaterprojekten, welche jeweils andere Herangehensweisen praktizierten. Alle drei Projekte finden oder fanden in Linz, in Oberösterreich statt. Die Projekte, welche hier namentlich erwähnt werden dürfen, sollen im Folgenden skizziert werden.

Das erste der drei Projekte ist ein türkisches Kultur und Kunst Atelier, welches sich nach dem türkischen Wort für „Aufschrei“ bezeichnet und auch eine Theatergruppe beinhaltet. Gegründet wurde das Atelier von circa sieben Leuten vor vier Jahren im Zuge einer Neugründung in Linz, nachdem es zuvor schon an einem anderen Standort existierte. Zum fixen Personal des Teams des Theaterprojekts gehören etwa zehn Personen, wobei für die Umsetzung eines Stückes auch bis zu 30 Menschen in den Prozess und die Aufführung involviert sein können.

Das Kultur und Kunst Atelier „Aufschrei“ führte Stücke bis jetzt ausschließlich auf Türkisch auf, wodurch sich die Zielgruppe auf Menschen türkischer Herkunft oder zumindest der türkischen Sprache mächtige Personen beschränkte. Das Projekt bietet somit einen kreativen Freiraum für kunstinteressierte Migrant/inn/en aus der Türkei, bildet ein Netzwerk für diese und öffnet den Kulturbetrieb und die Kunstszene somit auch für jene, denen der Gebrauch der deutschen Sprache zu schwierig erscheint. Für die Zukunft ist jedoch ein Theaterstück auf Deutsch in Planung, was das Atelier vor neue Herausforderungen stellt, aber auch neue Potenziale eröffnet. So kann sich beispielsweise die zu erreichende Zielgruppe des Projekts wesentlich erweitern und das Netzwerk Kooperationen mit anderen deutschsprachigen Kunst- oder Theaterinitiativen eingehen. Vor allem wird es für die Schauspieler/innen eine große Umstellung sein, auf der Bühne mit einer Sprache zu agieren, die für die Mehrheit nicht die Muttersprache darstellt. Dies erfordert ein wesentlich höheres Maß an Überwindung, kann dadurch aber auch das Bewusstsein der eigenen Fähigkeiten steigern und die

Hemmschwelle, die deutsche Sprache auch im Alltag zu gebrauchen, senken.<sup>3</sup>

Das zweite Theaterprojekt ist eine Initiative des türkischen Vereins ‚ADA – Alternative Solidarität‘ und findet in Kooperation mit dem Linzer Theater ‚Phönix‘ statt. Der Verein ADA wurde speziell für die Integrationsarbeit mit Migrant/inn/en der zweiten Generation 2005 gegründet und arbeitet unabhängig und österreichbezogen, was bedeutet, dass keine Kontakte mit sozialen oder politischen Organisationen des Heimatlandes bestehen. Neben dem Theaterprojekt werden auch Sport- und Freizeitangebote sowie politische Informationsabende organisiert.

Die Theaterkooperation besteht seit 2007 und gewann für ihre integrative Kulturarbeit bereits mehrere Preise. Die Zielgruppe der interkulturellen Theaterarbeit wird explizit darüber definiert, dass Jugendliche aller Nationen inkludiert werden. Während des Projekts 2013/2014 waren Jugendliche dreizehn unterschiedlicher Nationen beteiligt. Jährlich werden für die neu entstandenen Teilnehmer/innengruppen neue Stücke ausgesucht und an die Bedürfnisse der Laienschauspieler/innen angepasst. Aufgeführt werden die Stücke üblicherweise dreimal auf der Hauptbühne des Theaters Phönix, bei Bedarf jedoch auch öfter. Die Zielsetzungen, welche der Verein ADA mit der interkulturellen Theaterarbeit verfolgt, sind vielfältig. Zum einen geht es um die Öffnung des Kultursektors für Menschen mit Migrationshintergrund, zum anderen um die persönliche Entwicklung der Jugendlichen durch das Spiel, die Gruppenarbeit und die Aufführungen. Im Zuge der Auswertungen wird hierauf noch expliziter eingegangen. Die Theaterprojekte, welche aufgeführt wurden, wurden sowohl von Seiten des Publikums als auch von der Lokalpresse als durchwegs positiv und gelungen empfunden (vgl. ADA 2013, S.4ff).

Das dritte Projekt, das zur Erhebung der empirischen Daten herangezogen wurde, ist ein europäisches Frauentheaterprojekt namens „Where the rivers meet“. Das Projekt ist ein „Fundamental Rights and Citizenship“ - Programm

---

<sup>3</sup> Informationen stammen aus einem informellen Gespräch mit dem Interviewpartner

der EU und möchte einen Einblick in integrative Theaterpädagogik geben. Prämissen, welchen das Programm unterliegt, sind die Menschenwürde, Demokratie, Freiheit, Gleichberechtigung, der Rechtsgrundsatz sowie die Menschenrechte. Diskriminierung und Exklusion auf Grund von Ethnie, Religion oder Geschlecht sollen hierbei bekämpft werden. Am Projekt beteiligte Länder waren Irland, Italien, Spanien, Rumänien und Österreich. Die jeweilige Arbeit in den Ländern hatte die Aufgabe, die Integration von Frauen aus Drittstaaten zu unterstützen und ihnen die Fähigkeiten zu vermitteln, derer es bedarf, um sich Zugang zum Arbeitsmarkt zu schaffen.

Die Theaterarbeit fand in diesem Projekt in Workshops statt, welche einheimische Frauen und solche aus Drittstaaten zusammenbrachten und miteinander agieren ließ. Das Projekt richtete sich also nicht ausschließlich an Frauen anderer Herkunft, sondern bezog auch, im Sinne der Vielfalt, die jeweilige Nationalität des Landes mit ein, in dem das Projekt stattfand. Neben dem Ziel, Frauen die Möglichkeit des Austausches zu geben, Vielfalt zu erleben, sich zu sensibilisieren, sollte das Projekt auch der Dokumentation dienen hinsichtlich der Wirksamkeit im Kampf gegen Rassismus und Diskriminierung. Teil der EU-weiten Theaterarbeit waren drei internationale Treffen in unterschiedlichen Ländern und eine abschließende Präsentation in Brüssel (vgl. *Where the rivers meet 2012*, S.25f).

### **4.3. Interviewpartner/innen**

Die Auswahl der Expert/innen erfolgte nach folgenden Kriterien (vgl. Gläser/Laudel 2009, S.117):

- wer verfügt über das nötige Wissen
- wer ist in der Lage präzise Informationen zu geben
- wer erklärt sich dazu bereit ein Interview zu geben
- wer ist verfügbar

Vor der Kontaktaufnahme, fand eine intensive Recherche über das Feld interkultureller Theaterpädagogik in Linz Stadt und Umgebung statt. Die anfängliche Intention, die Erhebungen ausschließlich mit Schauspieler/inne/n

durchzuführen, wurde, im Sinne der Offenheit gegenüber dem Forschungsprozess, revidiert, als sich die Möglichkeit auftat, das Wissen und die Erfahrungen unterschiedlicher im Feld tätiger Rollen einzubinden. Daraus hat sich die Kombination von vier Interviewpartner/innen von den drei vorausgehend (siehe Kapitel 4.2) beschriebenen Projekten ergeben.

Zwei der Expert/inn/en meldeten sich auf eine allgemeine Interviewanfrage per E-Mail und erklärten sich bereit für ein Treffen. Über informelle Wege wurde der Kontakt zum dritten Interviewpartner hergestellt, welcher per Schneeballverfahren bei einer Weitervermittlung half. Alle kontaktierten Personen reagierten positiv auf die Anfrage und schienen sich über das Interesse an dem Bereich der interkulturellen Theaterpädagogik zu freuen.

Auf diesem Weg ergab sich letztendlich ein sehr heterogenes Bild in Bezug auf die befragten Expert/inn/en. Interviewt wurden zwei Teilnehmer/innen von Projekten, wobei einer davon gleichzeitig ein Mitgründer desselben ist, ein Theaterpädagoge und ein engagiertes Mitglied des Vereins ADA. Bis auf den Theaterpädagogen hatten hierbei alle einen Migrationshintergrund erster oder zweiter Generation. Die Motivation, bei diesen Projekten aktiv mitzuwirken oder sich für sie einzusetzen, kam hierbei auch aus unterschiedlichen Richtungen. Von der Leidenschaft für künstlerisches Schaffen jeglicher Art, Interesse an einem Aufruf zur Teilnahme in einer Zeitung bis zu dem Bedürfnis, einen Beitrag zur Integrationsarbeit zu leisten, damit die Gesellschaft weniger Diskriminierung und Exklusion produziert und erlebt. Auch weckten Besonderheiten der einzelnen Projekte in Bezug auf die Genderthematik, Fremdspracherwerb oder die Internationalität das Interesse. Bis auf eine Interviewpartnerin, für welche es sich bei der Teilnahme um ein einmaliges Projekt handelte, hatten alle schon langjährige Erfahrungen im interkulturellen Kultur- und Theatersektor.

## 4.4. Auswertungen

Als Materialien für die Auswertung dieser Arbeit wurden sowohl die Interviewtranskripte und das Gedächtnisprotokoll verwendet als auch die Projektberichte zweier Theaterinitiativen, welche im Zuge der Interviews zur Verfügung gestellt wurden. Um die Auswertungen strukturiert wiedergeben zu können, sind die Ergebnisse in vier Themenbereiche untergliedert, welche im Folgenden im Detail und unter Berücksichtigung möglicher Verbindungen zu den theoretischen Ausführungen behandelt werden.

Einleitend werden Schwierigkeiten aufgezeigt, mit welchen sich Menschen mit Migrationshintergrund besonders konfrontiert sehen. Ausgehend von diesen Diskriminierungen wird anhand des Integrationsverständnisses ausgelotet, was eine gelingende Integration ausmachen würde und welche Voraussetzungen es für diese bedarf. Allgemeine Ziele integrativer Theaterpädagogik und die daraus resultierenden Effekte sollen abschließend behandelt werden, um zu prüfen, inwieweit die hervorgerufenen Wirkungen interkultureller Theaterpädagogik im Sinne eines emanzipativen Integrationsverständnisses gesehen werden können.

### 4.4.1. Diskriminierungen

Schwierigkeiten im österreichischen Integrationsprozess, mit welchen sich sowohl Migrant/inn/en als auch die Aufnahmegesellschaft konfrontiert sehen, wurden reichlich und aus den unterschiedlichsten Bereichen benannt.

Zum einen wird es auf Grund von rechtlichen Rahmenbedingungen erschwert sich in Österreich partizipativ in die Gesellschaft zu integrieren. Es kann davon ausgegangen werden, dass es *„sicher sehr viele [gibt], die sehr gewillt sind [...] sich [zu] integrieren. [...] Aber es wird dann auch sehr schwer gemacht“* (I3, S.2). Besonders betont wird hierbei der Status asylsuchender Personen, welche unter strengen Auflagen und großer Abhängigkeit gegenüber dem Staat leben (vgl. I4, S.3). Ebenso ist, *„solange Familien getrennt leben, [...] ein normaler Alltag an sich nicht möglich“* (ebd., S.9). In diesem Bezug wird auch das Verfahren auf Beantragung der Einbürgerung



erwähnt, welches ein „*lange[s] Warten auf die Staatsbürgerschaft*“ (I4, S.9.) mit sich bringt. Auf Grund der Verweigerung des Rechts auf ein regelmäßiges Arbeitsverhältnis, wäre es auch in Österreich umso wichtiger, vermehrt Unterstützung sowie finanzielle Mittel zur Verfügung zu stellen, da diese sehr knapp bemessen sind (vgl. I4, S.8).

Unter dem Aspekt des Arbeitsmarktzugangs wird auch der langwierige und sehr bürokratische Prozess genannt, der es Menschen oftmals immens erschwert, ihre Ausbildungen und Abschlüsse anerkennen zu lassen. Dies hat zur Folge, „*dass hoch qualifizierte Leute, oder prinzipiell Leute, vielfach nicht in ihren Qualifikationen arbeiten können*“ (I4, S.9).

Allgemein herrscht hier ein Gefühl der Selektion zugewanderter Menschen im Sinne von „*wen brauchen wir, wen brauchen wir nicht?*“ (I4., S.9)

Diskriminierungen bekommen jedoch auch Menschen mit Migrationshintergrund zu spüren, welche einem Arbeitsverhältnis nachkommen oder sich um eines bemühen. Auf Grund eines anders klingenden Namens oder des unterschiedlichen Aussehens werden Benachteiligungen im Berufsleben vermehrt erlebt. Wie im 2. Umsetzungsbericht zum Integrationsleitbild des Landes Oberösterreich bereits kritisiert wurde, wird auch aus den empirischen Daten deutlich, dass Integration und Akzeptanz häufig nur über höhere Leistung stattfinden (siehe Kapitel 3.3). „*Du musst DOPPELT so viel Arbeit zeigen, damit du gleichgestellt wirst mit jemand anderem, der Hans oder Peter heißt*“ (I1, S.3). Erst durch einen vermehrten Leistungsnachweis, der meist anhand von Arbeit definiert wird, gelingt es einem Menschen mit Migrationshintergrund bestehende Vorurteile außer Kraft zu setzen und die gewünschte Anerkennung zu bekommen (vgl. I1, S.2). Ähnliche Herausforderungen werden in der Schule festgestellt, in der oftmals noch immense sprachliche Hürden dazu kommen. Auch hier konnte, auf Grund des fehlenden Verständnisses und der mangelnden Förderungen im Bereich des Spracherwerbs, nur ein Erfolg erzielt werden, „*weil [...] in den Nachstunden nach der normalen Unterrichtseinheit [...] immer noch ehrgeiziger gearbeitet*“ (I1, S.2) wurde.

Diskriminierungen finden ihren Ursprung häufig in der Stimmung, welche in einer Gesellschaft vorherrscht. In Österreich hat sich *„ein öffentliches Klima entwickelt, das auch sehr stark forciert worden ist von der Politik. Das letztlich migrationsfeindlich ist und auch einer Normalität entgegensteht, die es aber zugleich gibt. Also nämlich der Normalität, dass jetzt Menschen mit verschiedenen kulturellen Hintergründen zusammenleben, das ist die Realität.“* (I4, S.10)

Emotionalisierte Äußerungen seitens der Politik oder der Medien wecken in der Bevölkerung Angst vor dem Fremden, verfestigen Vorurteile und hemmen somit die Bereitschaft sich Menschen mit Migrationshintergrund zu öffnen (vgl. I1, S.4/I4, S.12). Wie bereits mit der Definition von Süßmuth (2006) aufgezeigt, werden anstelle von Chancen meist eher Risiken mit Integration verbunden (siehe Kapitel 3.3). Die Tatsache, *„dass da einfach so irrsinnig viele Ängste dahinter sind“* (I3, S.2), kann die Forderung nach sich ziehen, dass sich Personen anderer Herkunft, um nicht mehr als ‚fremd‘ zu gelten, an die Einstellungen und Gepflogenheiten der Aufnahmegesellschaft anpassen. Dieser Assimilationsgedanke spiegelt sich auch in Einbürgerungs- und Sprachtests der Politik wider (siehe Kapitel 3.3). Kritisiert wird die Erwartung, dass *„ich als Türke [...] hier im Feuerwehrtzelt trinke und mitjodle [...] oder irgendwas? Wenn das Integration ist, ist es eigentlich ganz, ganz falsch“* (I1, S.3).

Des Weiteren haben Menschen mit Migrationshintergrund damit zu kämpfen, dass ihnen Merkmale und Charaktereigenschaften lediglich ihrer Kultur wegen zugeschrieben werden. Anstatt die Probleme auf einer gesellschaftlichen Ebene zu untersuchen, werden diese mit kulturellen Zusammenhängen begründet. So beispielsweise die Problematik der *„Frauenrechte, die ist ja nicht eine, die nur mit Migrationshintergrund [...] problematisch ist, sondern die [...] für Menschen, die seit Jahrhunderten in Österreich leben, genauso problematisch ist“* (I4, S.15). Dies zeigt sich auch in der Literatur, welche als Folge der Kulturalisierung eine weniger differenzierte Wahrnehmung von Handlungsgründen sieht (siehe Kapitel 3.3).

Darüberhinaus müssen Migrant/inn/en auch mit einem emotionalen Zwiespalt zwischen dem Land ihrer Wurzeln und dem ihrer neuen Heimat zurechtkommen. Dieser Balanceakt zeichnet sich unter anderem in der Sprache ab. Auf der einen Seite wird ein rasches Erlernen der deutschen Sprache vorausgesetzt und ist in Österreich auch für eine Teilhabe am öffentlichen Leben nötig, auf der anderen Seite steht der emotionale Bezug zum Herkunftsland, die „Verantwortung [...der] ursprünglichen Abstammung“ (I3, S.7). Um nicht in einer Segregation zu enden, muss sich dem Druck der österreichischen Gesellschaft und Politik gebeugt werden. (vgl. I3, S.6f).

Auf die Frage nach erlebter Diskriminierung antwortete ein Interviewpartner, dass er sich keinen Schwierigkeiten oder Herausforderungen gegenübergestellt sähe. Erst auf mehrmaliges Nachfragen hin, wurde deutlich, dass er sehr wohl Hürden auf Grund seines Migrationshintergrundes überwinden musste, die Verantwortung, dieses zu tun, jedoch ausschließlich bei sich selbst sah (vgl. I1, S.2f). Dieses Bild seiner Selbstwahrnehmung könnte auf der Tatsache beruhen, dass er schon immer selber dafür verantwortlich war, sich in die österreichische Gesellschaft einzugliedern und sich an ihr zu orientieren. Er hat gelernt, selbst für seine Rechte einzustehen. Das zeigt deutlich, dass eine Unterstützung bei der Überwindung von Benachteiligung und Diskriminierung nicht oder zumindest kaum stattfindet. Dies wird auch von Boos-Nünning (2010) bestätigt, die beschreibt, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund in Bildungs- und Beratungsstellen unterproportional vertreten sind (siehe Kapitel 3.3).

#### **4.4.2. Aspekte und Voraussetzungen gelingender Integration**

Sehr deutlich kam bei allen Interviewpartner/inne/n die kritische Haltung gegenüber der Begrifflichkeit ‚Integration‘ heraus. *„Dieses Wort Integration finde ich auch sehr interessant [...] ich verwende es an und für sich sehr ungerne“* (I3, S.2f). Der Grund hierfür ist der allgegenwärtige Gebrauch des Terminus, ohne dass die Bedeutung geklärt wäre und ohne dass hieraus

Veränderungen folgen würden (vgl. I1, S.3/I3, S.3). Auch stößt auf großen Widerwillen, dass Politiker/innen den Begriff der Integration für Wahlkampfzwecke verwenden und dadurch auf Dauer die Relevanz des Themas nicht mehr wahrgenommen wird. Das Thema Integration wird der *„von den Medien, von den Politikern einfach zerkaut [...] und ausgespuckt“* und *„hat nicht mehr die Gewichtung, die es haben sollte.“* (I1, S.3)

Integration wird in den Interviews sowohl als gesellschaftlicher, als auch als individueller Prozess verstanden, der auf beiden Ebenen sowohl Chancen als auch Voraussetzungen in sich birgt.

Als sehr wichtigen Aspekt für einen gut funktionierenden Integrationsprozess wurde mehrfach die Offenheit der Aufnahmegesellschaft gegenüber dem Neuen genannt, anstatt eine Gefahr in diesem zu vermuten (vgl. I1, S.4/I3, S.2). Integration wird als etwas Gegenseitiges angesehen, wofür beide Seiten ihren Beitrag leisten sollten. Es geht also nicht darum, dass sich ein Mensch oder eine Gruppe in eine Gesellschaft integriert, sondern um einen wechselseitigen Prozess (vgl. I4, S.7,13). Es ist *„dieses Gemeinschaftsgefühl [...], was [...] einen innerlich weiterbringt“* (I1, S.8). Hierfür muss die Vielfalt einer Gesellschaft anerkannt werden, denn *„wir leben in einer Situation, wo eben die persönlichen Biografien von der Herkunft her sehr unterschiedlich sind“* (I4, S.11).

Trotz, oder gerade wegen dieser gewünschten Offenheit, sollte es möglich sein, dass ein wertschätzender Umgang miteinander gepflegt wird. Man *„muss halt dann auch sagen können, nein. Das geht nicht“* (I3, S.4), ohne dass hieraus vorschnelle Schlussfolgerungen bezüglich fremdenfeindlicher Einstellungen gezogen werden.

Basierend *„auf den Menschenrechten“* (I4, S.15) fordert die Integration allgemeingültige Grundrechte sowie gegenseitige Anerkennung für alle Betroffenen. Im Gegenzug sollte das Rechtssystem als gemeinsame konstante Grundlage betrachtet werden. Dies gilt selbstverständlich, nach dem Prinzip der Gleichbehandlung, für die gesamte Bevölkerung (vgl. I4, S.14). Es wird gefordert, dass die Zuschreibung des Fremdseins hinterfragt wird, da es *„eigentlich nur ein geografischer (...) Begriff [ist]“* (I1, S.5).

Voraussetzung für eine gelingende Integration ist, dass ein gemeinsamer Alltag gelebt werden kann, wofür sich die Gesellschaft einsetzen sollte (vgl. I4, S.8/I1, S.4).

*„Für mich ist jeder schon integriert, wenn er auch wie ein Peter oder wie ein Markus die gleichen Probleme hat“* (I1, S.4).

Als positiv gilt auch, wenn Integrationsarbeit von Migrant/inn/en für Migrant/inn/en stattfindet und keine hegemoniale Struktur dieses Feld dominiert. (vgl. I2). Dieses Verständnis der Ermächtigung erinnert an das ‚Theater der Unterdrückten‘ von Augusto Boal, bei welchem der Kampf gegen unterdrückende Strukturen von den betroffenen Personen selbst ausgehen soll (Siehe Kapitel 3.5.2).

Die Kriterien, welche eine gelingende Integration auf gesellschaftlicher Ebene ausmachen, decken sich stark mit denen des Integrationsleitbildes des Landes Oberösterreich. Zusammengefasst lauten diese ‚Vielfalt leben‘, ‚Zusammenhalt stärken‘ und ‚gemeinsam Verantwortung tragen‘ (siehe Kapitel 3.3).

Auf individueller Ebene rückt die Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen stark in den Vordergrund, welche den vierten Punkt des Integrationsleitbildes darstellt. Es geht darum, sich frei in der Gesellschaft bewegen zu können und eigenständige Entscheidungen zu treffen (vgl. I2). Ebenso ist ein persönliches Engagement wichtig, damit man durch dieses die Möglichkeit hat, Veränderungen mit zu gestalten (vgl. I1, S.7). *„Weil, solange du die Meinung von jemand anderem vertrittst, bist du mehr sein Schatten, bist du sein Mitläufer“* (I1, S.7). Konflikte sollten gesucht werden, um sie argumentativ zu bestreiten, da hierdurch eine persönliche Weiterentwicklung stattfindet (vgl. I1, S.7).

Weitere genannte Bestandteile der Integration sind das Reflektieren und Hinterfragen bestehender Vorurteile, bevor Stereotypen blind übernommen werden und vorschnelle Bewertungen stattfinden (vgl. I1, S.4). Ein wesentlicher Bestandteil ist deshalb das Miteinander-in-Kontakt-treten und der Austausch, da über diesen ein Verständnis für einander geschaffen wird. Durch den gemeinsamen Dialog, kann *„viele von anderen Blickpunkten“* (I1,

S.6) aus gesehen werden, ein anderer Standpunkt eingenommen und Empathie entwickelt werden (vgl. I1, S.6).

Integration kann auch bedeuten, dass voneinander gelernt wird, wie beispielsweise eine Sprache (vgl. I3, S.1). Somit ist Integration die Chance, *„Mehrsprachigkeit auch wieder als Ressource zu sehen“* (I4, S.13).

Für eine gelingende Integration muss nicht nur der Diskurs akzeptiert werden, sondern auch der Konflikt, um welchen es geht (vgl. I4, S.15). Erst durch die Akzeptanz von Problemen, können Lösungen und Veränderungsmaßnahmen gesucht und gefunden werden. Durch *„Aufklärung“* (I3, S.7) und das Bekanntmachen vorhandener Probleme soll ein empathischer Umgang gefördert werden (vgl. I3, S.7). Aufklärung bedeutet auch, den eigenen Verstand zu gebrauchen, Erkenntnisprozesse über Veränderungspotenziale zu durchlaufen und somit selbstbestimmter agieren zu können (siehe Kapitel 3.4).

Erst durch eine Gemeinschaft, in welcher Verantwortung übernommen wird, Solidarität gelebt wird und eine Möglichkeit zur Beteiligung besteht, kann Integration demnach gelebt werden. Dieses Verständnis erinnert stark an die Prämissen kultureller Sozialarbeit, welche ebenfalls für Handlungsfähigkeit, Teilhabe und Verantwortungsübernahme stehen (siehe Kapitel 2.1).

#### **4.4.3. Ziele integrativer Theaterpädagogik**

Zielsetzungen integrativer Theaterpädagogik können, je nach Projektgestaltung und Teilnehmer/innengruppe sehr differenziert ausfallen.

Zum einen kann es um den Bezug zum Herkunftsland gehen, welcher aufrecht erhalten werden soll. Dies kann dadurch geschehen, dass *„diese Kulturbereiche einfach auf die Bühne“* (I1, S.1) gebracht werden. Hierfür werden entweder *„politische Ereignisse [aus] der Türkei aufgearbeitet“* (ebd.), oder aber es werden *„Informationen aus unserem eigenen Leben“* (ebd.) herausgegriffen und so aufbereitet, dass auf der Bühne ein lebensnahes Stück gespielt werden kann (vgl. I1, S.1). Wie bei der Lebensweltorientierung

nach Thiersch wird hierbei ein starker Bezug zum Alltag der Schauspieler/innen gesucht, um so Problemfelder zu reflektieren und Lösungsstrategien zu erproben (siehe Kapitel 2.1.1).

Neben der politischen Bildung kann ein weiteres Ziel sein, die Teilnehmer/innen, anhand von ausgewählten Stücken, an klassische Themen der Literatur heranzuführen und ihr Interesse hinsichtlich dieser zu steigern (vgl. ADA 2013). Die Projekte ermöglichen ihnen auch *„sich Kenntnisse anzueignen, auch über die Theaterarbeit, die verwendbar sind dann auch in anderen Zusammenhängen, zum Beispiel was berufliche Chancen betrifft“* (I4, S.1).

Auch soll die Option ermöglicht werden *„Erfahrungen, Geschichten, Migrationsgeschichte mittels Theater sichtbar zu machen und auf diese Weise [...] zu kommunizieren“* (I4, S.1). Neben der Auseinandersetzung innerhalb der Theatergruppe mit bestimmten Themen, geht es demnach auch um das Schaffen eines öffentlichen Bewusstseins (vgl. I4, S.1). Es soll also ein *„Diskurs über Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlichen Biografien, Sprachen, kulturellen Hintergründen in Gang“* (I4, S.16) gebracht werden.

Durch interkulturelle Stücke mit Laienschauspieler/inne/n auf Bühnen wird ein Publikum angesprochen, welches ansonsten eventuell kein Interesse an Theaterproduktionen hätte, wodurch dem Kulturbetrieb eine Öffnung widerfährt (ADA 2013).

*„Eine weitere Chance ist das Entwickeln von Beziehungen“* (I4, S.17) durch interkulturelle Theaterarbeit. Es werden Lebenswelten aneinander geführt, welche sonst wahrscheinlich keine Schnittmenge gehabt hätten (ebd.). Diese Netzwerke fördern den kommunikativen Austausch und schaffen, im Sinne der Integration, Bewusstsein für heterogene Lebensformen.

Ziel ist es darüber hinaus jedoch auch, die Sozialkompetenz und das Selbstbewusstsein zu steigern, die Teilnehmer/innen *„zu stärken in ihrer persönlichen Entwicklung“* (I4, S.1). Diese Wirkungen werden separat im nächsten Abschnitt behandelt.

#### 4.4.4. Effekte interkultureller Theaterpädagogik

Das Anliegen interkultureller Theaterarbeit ist weniger das Produkt, als der Prozess, in welchem Verlässlichkeit und Verantwortungsbewusstsein zum tragen kommen (vgl. I2).

Anhand von Theaterarbeit lässt sich üben, für die eigene Meinung einzustehen, da geprobt wird überzeugend vor einem Publikum zu reden. Teilnehmer/innen von Theaterprojekten, welche zu Beginn große Furcht davor haben, dass „*Leute [sie] auslachen*“ (I1, S.8), können diese, durch die allmähliche Steigerung des Textumfangs und das Beobachten der anderen Schauspieler/innen, sowohl in den Proben, als auch während den Aufführungen auf der Bühne überwinden (vgl. ebd.). Hierdurch kann die Erfahrung gemacht werden, dass Gesagtes gehört wird und Gewicht hat. Unterstützt wird dies durch „*Stimmübungstrainingseinheiten*“ (I1, S.10), welche als sehr wirksam erachtet werden. Durch eine gestärkte Stimme und den Mut diese zu gebrauchen, können eigene Bedürfnisse klarer formuliert werden, was für ein emanzipiertes Leben unabdingbar ist (siehe Kapitel 3.4). Gerade im interkulturellen Bereich kann das Theaterspielen eine Förderung für den Spracherwerb sein oder für die nonverbale Kommunikation mit den anderen

Neben Stimmübungen werden im Theater auch Aufwärmübungen durchgeführt, welche die Teilnehmer/innen so lockern, dass „*man eigentlich ganz neue Informationen aufnehmen und eben in die Rolle hineinschlüpfen*“ (I3, S.10) kann.

Anhand dieses Spielens unterschiedlicher Rollen wird geschult, Situationen „*vom Blickwinkel seines Gegenübers*“ (I1, S.6) aus zu sehen. Dies fördert das Empathievermögen. „*[M]an achtet dann auch eigentlich beim normalen Dialog mit jemand anderem so im normalen Leben, wie die Person eigentlich agiert*“ (I1, S.10). Des Weiteren sind die Aufwärmübungen und Rollenspiele „*gut geeignet [...], um in Konfliktsituationen Perspektiven auszumachen*“ (I4, S.16). Durch das Erproben differenzierter Rollen wird demnach die



Handlungsfähigkeit trainiert, was in verschiedensten Situationen im realen Leben zu mehr Freiheit führt. Diesen emanzipatorischen Ansatz verfolgte auch Boal, um mit Konflikten adäquat umgehen zu können (siehe Kapitel 3.5.2).

Durch das Theaterspiel werden Ressourcen des Menschen mobilisiert oder neu entwickelt, da man sich in Situationen befindet, in denen althergebrachte Handlungsmuster nicht ausreichen (vgl. I2/I4, S.1). Im Sinne des Empowerment befähigen mehr Ressourcen zu vermehrter Selbstbestimmtheit und Kontrolle über das eigene Leben (siehe Kapitel 2.1.3).

Das Selbstbewusstsein der Schauspieler/innen erfährt, bei einer motivierenden Gestaltung, einen großen Zuwachs durch die Schaffung und Mitwirkung bei einem Gemeinschaftsprojekt sowie durch den anerkennenden Applaus (vgl. I1, S8f/I2). Das gesteigerte Selbstbewusstsein und der Glaube an die eigene Person entfachen wiederum Mut und können dem eigenständigen Gestalten des Alltags dienen.

Auch erleben Schauspieler/innen gemeinsam auf der Bühne, dass ein Stück nur funktionieren kann, wenn alle Personen mit ihrer Rolle verantwortungsvoll umgehen. Es herrscht eine gewisse Abhängigkeit voneinander, was heißt, dass ein persönlicher *„Fehler [...] auch für die Gemeinschaft ein Fehler [...] ist“* (I1, S.8). Dies fördert das Verantwortungsgefühl, da niemand die Gruppe im Stich lassen möchte (vgl. ebd.).

Interkulturelle Theaterpädagogik verfügt über die Möglichkeit ein Gemeinschaftsgefühl unabhängig der Herkunft oder Nation seiner Teilnehmer/innen aufzubauen. Gemeinsame Erfolge und gemeinsames Scheitern können Zusammengehörigkeitsgefühle entstehen lassen. *„Weil, du bist dann mit jemandem auf der Bühne, und du siehst mit ihm die gleichen Sachen in Gesichter[n] von der Bühne ab und hörst den gleichen Applaus,*

*und es gratulieren die Leute, wenn du gut spielst, und du siehst dann die Person neben dir, ein Schauspielkollege hat das auch und freut sich auch“ (I1, S.10). Hierdurch entstehen Verbindungen und Netzwerke zwischen den Menschen, welche auch außerhalb des Theaters Bestand haben können. Besonders im interkulturellen Bereich steckt hierin das Potenzial, Vorurteile und Hemmungen abzubauen, weil „sehr viel gleich oder ähnlich [...] ist egal welche Nation das ist“ (I3, S.8).*

## 5. Resümee

*„Anyone can make theatre, even actors“*

*Augusto Boal*

Im Resümee soll der Forschungsprozess kurz reflektiert werden, um anschließend die theoretischen und die empirischen Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zusammenzufassen und zu diskutieren. Abschließend soll eine Einschätzung der Ergebnisse hinsichtlich der zu Beginn gestellten Forschungsfragen erfolgen.

Die theoretische Auseinandersetzung mit interkultureller Theaterpädagogik gestaltete sich als weniger einfach als erwartet, da es wenig Fachliteratur zu diesem speziellen Thema gibt. Deshalb beruhen viele Überlegungen dieser Arbeit auf den Prämissen allgemeiner Theaterpädagogik. Der Zugang zum Feld dagegen stellte sich schon als einfacher heraus, da interkulturelle Theaterpädagogik in der Praxis vermehrt Anwendung findet.

Die Verbindungen von Theaterpädagogik und Sozialer Arbeit zeigen deutlich, dass der Fokus beider Anwendungsgebiete auf die Selbstbemächtigung der Zielgruppe im Alltag abzielt. Ausgegangen wird hierbei von einer Lebensweltorientierung nach Thiersch. Die Schnittmengen von Theaterpädagogik und Sozialer Arbeit scheinen demnach, verbunden mit der nötigen gegenseitigen Akzeptanz der jeweiligen Unterschiede, durchaus darauf hinzuweisen, dass eine Verknüpfung beider Felder sinnvoll ist. Ausgehend von dieser Annahme wurde die Theaterpädagogik unter dem Blickwinkel der Interkulturalität und Integration betrachtet, was auch die erhobene Empirie bestimmt.

Die empirischen Daten bezüglich Integration haben ergeben, dass ein sehr kritisches Bild zur Integrationspolitik in Österreich vorherrscht, da Menschen

mit Migrationshintergrund im Alltag mit zahlreichen Diskriminierungen, vorschnellen Zuschreibungen sowie Abhängigkeiten zu kämpfen haben.

Ein ähnliches Bild zeichnete sich in den theoretischen Ausführungen ab, welche ebenfalls aufzeigen, dass eine Gleichberechtigung in vielen Bereichen des Lebens noch nicht vorzufinden ist.

Besonderer Handlungsbedarf scheint hierbei in Bezug auf das Schulwesen und den Arbeitsmarkt gegeben zu sein, wobei es gerade im schulischen Bereich wichtig wäre für Chancengleichheit zu sorgen, um eine frühzeitige Selektion von Kindern aus den oft bildungsfernen Familien mit Migrationshintergrund zu verhindern.

Auch in Bezug auf das Verständnis gelingender Integration fallen wesentliche Überschneidungspunkte der Theorie und der Empirie auf. Neben der Offenheit der Aufnahmegesellschaft gegenüber Neuem wird von beiden Seiten gefordert, dass Menschen sich, unter Berücksichtigung der sozialen Gerechtigkeit im alltäglichen Leben partizipieren können. Dieses Integrationsverständnis beinhaltet eindeutige emanzipatorische Züge im Sinne der Gerechtigkeit für alle Mitglieder der Gemeinschaft, dem Übernehmen von Verantwortung als Teil dieser und der aktiven Teilhabe in ihr.

Ausgehend von diesem emanzipatorischen Integrationsverständnis wurden die bis dahin gewonnenen Erkenntnisse bezüglich der zu Beginn gestellten Forschungsfragen untersucht:

**Welche integrativen Wirkungen entfaltet interkulturelle Theaterpädagogik im Sozialen Feld? Inwieweit kann interkulturelle Theaterpädagogik als emanzipatorische Methode verstanden werden?**

Bei der Sichtung der theoretischen und empirischen Ergebnisse in Bezug auf das emanzipatorische Potenzial, wurden folgende Konklusionen gemacht:

Interkulturelle Theaterpädagogik arbeitet stark lebensweltorientiert. Themen der Stücke werden oftmals an direkte Alltagssituationen der Schauspieler/innen angelehnt, um an eventuellen Konflikten zu arbeiten. Durch das Durchspielen verschiedener Handlungsmöglichkeiten wird die Handlungskompetenz erweitert und neue Muster können in das Verhaltensrepertoire aufgenommen werden. In diesem Sinne ist interkulturelle Theaterpädagogik eine ressourcenorientierte Methode, die präventiv auf kommende Krisensituationen vorbereitet.

Des Weiteren können interkulturelle Theaterprojekte partizipativ erarbeitet werden. Durch Rollenspiele und schauspielerische Übungen wird das Formulieren der eigenen Meinung und der eigenen Bedürfnisse trainiert, wodurch die Möglichkeiten sich auch aktiv am realen Leben zu beteiligen stark anwachsen.

Das Ziel interkultureller Theaterpädagogik, Handlungsfähigkeiten für Krisenzeiten zu schaffen, orientiert sich an der biografischen Lebensbewältigung. Auch durch das von den Theatererfahrungen gesteigerte Selbstbewusstsein sowie der starke soziale Rückhalt der Gruppe lassen den Glauben an die eigene Handlungsfähigkeit im Alltag wieder wachsen.

Bezüglich der gesellschaftlichen Vielfalt erkennt interkulturelle Theaterpädagogik diese im Sinne der Heterogenität an und schafft Gemeinsamkeiten sowie Netzwerke.

Zusammengefasst arbeitet interkulturelle Theaterpädagogik angelehnt an den Empowermentansatz, im Sinne einer selbstbestimmten Alltagsbewältigung.

Anhand der herausgearbeiteten emanzipatorischen Ansätze interkultureller Theaterpädagogik, welche Prämissen der Sozialen Arbeit darstellen, kann durchaus festgestellt werden, dass interkulturelle Theaterprojekte das Potenzial haben emanzipatorische Wirkungen zu entfalten. Diese sind den Teilnehmer/innen jedoch nicht immer sofort ersichtlich und hängen im Detail unter anderem mit der genauen Zielsetzung des Projektes zusammen.

Es sollte deshalb vor einem interkulturellen Theaterprojekt, natürlich nur mit freiwilliger Teilnahme, immer genau überlegt werden, welche anzustrebenden Ziele formuliert werden, wie diese umgesetzt werden könnten und wer genau die Zielgruppe darstellt, damit das Projekt eine möglichst große, tatsächlich emanzipatorische Wirkung hat und den Laienschauspieler/inne/n eine aktivere Teilnahme am gesellschaftlichen Leben ermöglicht.

## 6. Quellenverzeichnis

### 6.1. Literaturverzeichnis

#### Einzelwerke, Sammelbände, Lexika

**Appelt, Erna** (2008): Österreich kritisch betrachtet, in: Leibetseder, Bettina/ Weidenholzer, Josef (Hg.): Integration ist gestaltbar. Strategien erfolgreicher Integrationspolitik in Städten und Regionen, 1. Aufl., W. Braumüller, Wien, S.93-101

**Bachinger, Eva Maria/Schenk, Martin** (2012): Die Integrationslücke. Antworten in einer hysterisch geführten Auseinandersetzung, 1. Aufl., Deuticke Verlag, Wien

**Boal, Augusto** (1989): Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler (aus dem Brasilianischen von Marina Spinu und Henry Thorau), Suhrkamp, Frankfurt am Main

**Böhnisch, Lothar** (2005): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung, 4. Aufl., Juventa Verlag, Weinheim/München

**Boos-Nünning, Ursula** (2010): Berufliche Bildung von Migrantinnen und Migranten. Ein vernachlässigtes Potenzial für Wirtschaft und Gesellschaft, in: Hentges, Gudrun/ Hinnenkamp, Volker/ Zwengel, Almut (Hg.): Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion. Biografie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte, 2. Aufl., VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S.257-288

**Dietzen, Agnes** (2004): Lebenslanges und informelles Lernen, in: Koch, Gerd et al. (Hg.): Theaterarbeit in sozialen Feldern, 1. Aufl., Brandes und Apsel Verlag, Frankfurt am Main, S.33-37

**Dirnstorfer, Anne** (2006): Forumtheater als Raum diskursiver Konfliktbearbeitung, in: Letsch, Fritz/Odierna, Simone (Hg.): Theater macht Politik. Forumtheater nach Augusto Boal, 1. Aufl., AG SPAK, Neu-Ulm, S.23-29

**Duden** (1997): Duden. Das Fremdwörterbuch, 6. Aufl., Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG, Mannheim

**Galuske, Michael** (2009): Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung, 8. Aufl., Juventa Verlag, Weinheim/München

**Gläser, Jochen/Laudel, Grit** (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse, 3. Aufl., VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

**Heidegger-Tölderer, Elisabeth** (2008): Theater schafft Forum. Forumtheater als Methode in der sozialpädagogischen Praxis, in: Gstettner, Peter/ Haupt, Gernot (Hg.): Menschenwürde statt Almosen. Sozialarbeit. Schule. Gesellschaft, 1. Aufl., Studien-Verlag, Innsbruck

**Hentschel, Ulrike** (2010): Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung, 3. Aufl., Schibri-Verlag, Uckerland

**Herriger, Norbert** (2006): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung, 3. Aufl., W. Kohlhammer Verlag, Stuttgart/Berlin/Köln



**Hinte, Wolfgang/Kreft, Dieter** (2005): Sozialraumorientierung, in: Kreft, Dieter/ Mielenz, Ingrid (Hg.): Wörterbuch Sozialen Arbeit, 5. Aufl., Juventa Verlag, Weinheim/ München, S.869-872

**Kleinschmidt, Harald** (2001): Migration und Integration. Theoretische und historische Perspektiven, 1. Aufl., Verlag Westfälisches Dampfboot, Münster

**Kotte, Andreas** (2005): Theaterwissenschaft. Eine Einführung, 1. Aufl., Böhlau Verlag, Köln

**Lamnek, Siegfried** (1995): Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken, 3. Aufl., Psychologie Verlags Union, Weinheim

**Mazzini, Roberto** (2004): Theatre Work with Migrants, in: Koch, Gerd et al. (Hg.): Theaterarbeit in sozialen Feldern, 1. Aufl., Brandes und Apsel Verlag, Frankfurt am Main, S.225-230

**Mazzini, Roberto/Wrentschur, Michael** (2004): Theatre of the Oppressed in Social Fields, in: Koch, Gerd et al. (Hg.): Theaterarbeit in sozialen Feldern, 1. Aufl., Brandes und Apsel Verlag, Frankfurt am Main, S.174-186

**Oelschlägel, Dieter** (2005): Emanzipation, in: Kreft, Dieter/ Mielenz, Ingrid (Hg.): Wörterbuch Sozialen Arbeit, 5. Aufl., Juventa Verlag, Weinheim/ München, S.224-226

**Rittelmeyer, Christian** (2012): Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick, 2. Aufl., Athena-Verlag, Oberhausen

**Roth, Sieglinde** (2004): Theaterarbeit in sozialen Feldern, in: Koch, Gerd et al. (Hg.): Theaterarbeit in sozialen Feldern, 1. Aufl., Brandes und Apsel Verlag, Frankfurt am Main, S.21-26

**Roth, Sieglinde/Wrentschur, Michael** (2004): Theater-Pädagogische Haltungen: ein versöhnlicher Widerspruch?, in: Koch, Gerd et al. (Hg.): Theaterarbeit in sozialen Feldern, 1. Aufl., Brandes und Apsel Verlag, Frankfurt am Main, S.112-118

**Sokrates-Grundtvig-Projekt** (2004): Curriculum für Theaterpädagogik, in: Koch, Gerd et al. (Hg.): Theaterarbeit in sozialen Feldern, 1. Aufl., Brandes und Apsel Verlag, Frankfurt am Main, S.254-270

**Spiegel von, Hiltrud** (2006): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit, 2. Aufl., Ernst Reinhardt Verlag, München

**Stimmer, Franz** (2000): Grundlagen des Methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit, 1. Aufl., W. Kohlhammer Verlag, Stuttgart/Berlin/Köln

**Süssmuth, Rita** (2006): Migration und Integration: Testfall für unsere Gesellschaft, 1. Aufl., Deutscher Taschenbuchverlag, München

**Thiersch, Hans** (2000): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel, 4. Aufl., Juventa Verlag, Weinheim/München

**Treptow, Rainer** (2001): Kultur und Soziale Arbeit. Aufsätze, 1. Aufl., Votum Verlag, Münster

**Weintz, Jürgen** (2008): Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrungen durch Rollenarbeit, 4. Aufl., Schibri-Verlag, Uckerland

**Wenzel, Karola** (2006): Arena des Anderen. Zur Philosophie des Kindertheaters, 1. Aufl., Schibri-Verlag, Uckerland

**Wrentschur, Michael** (2004): Theaterarbeit in sozialen Feldern trifft Soziale Arbeit: Anknüpfungen, Assoziationen und Anregungen, in: Koch, Gerd et al. (Hg.): Theaterarbeit in sozialen Feldern, 1. Aufl., Brandes und Apsel Verlag, Frankfurt am Main, S.38-48

**Wrentschur, Michael** (2009): Soziale Partizipation durch Soziale Kulturarbeit: Bewältigungs- und Empowermentprozesse an Schnittstellen von Sozialer Arbeit und kulturell-ästhetischer Praxis, in: Heimgartner, Arno/ Rossmann, Peter/ Scheipl, Josef (Hg.): Partizipation und Inklusion in der Sozialen Arbeit, 1. Aufl., Leykam Buchverlagsgesellschaft, Graz, S.168-187

**Zeier-Draxl, Edith** (2004): „Spielend Leben Lernen“ – die Projektidee, in: Koch, Gerd et al. (Hg.): Theaterarbeit in sozialen Feldern, 1. Aufl., Brandes und Apsel Verlag, Frankfurt am Main, S.14-20

## **Zeitschriften**

**Baydar, Idil** (2014): „Ihr wollt die Kanakin. Hier habt ihr sie“, Interview in: Wellershoff, Marianne (Hg.): Kultur Spiegel April 2014: Wie rassistisch ist der deutsche Kulturbetrieb?, Spiegel Verlag, Hamburg, S.12

**Haratschwili, Nino** (2014): „Meine Gegenwart findet hier statt“, Interview in: Wellershoff, Marianne (Hg.): Kultur Spiegel April 2014: Wie rassistisch ist der deutsche Kulturbetrieb?, Spiegel Verlag, Hamburg, S.23

**Langhoff, Shermin** (2014): „Wir müssen uns das Teutonische abgewöhnen“, Interview in: Wellershoff, Marianne (Hg.): Kultur Spiegel April 2014: Wie rassistisch ist der deutsche Kulturbetrieb?, Spiegel Verlag, Hamburg, S.24

## **Internetquellen (Zeitschriften und Websites)**

**Bibermann, Irmgard/ Brandhofer, Gerhard/ Freudenschuß, Hermann/ Terán, Priska/ Staffler, Armin** (2010): Kriterienkatalog Theaterpädagogik.

URL:[http://www.theaterverbandtirol.at/files/publikationen/Kriterienkatalog\\_Theaterpaedagogik\\_2010.pdf](http://www.theaterverbandtirol.at/files/publikationen/Kriterienkatalog_Theaterpaedagogik_2010.pdf) [Stand: 10.06.2013]

**Hentschel, Ulrike** (2003): Theorie? Ja, aber welche und wozu? Bemerkungen zum Selbstverständnis der Spiel- und Theaterpädagogik.

URL: [http://www.udk-berlin.de/sites/theaterpaedagogik/content/e348/e111003/e111004/infoboxContent111007/Theorie,ja,aberwelcheundwozu\\_ger.pdf](http://www.udk-berlin.de/sites/theaterpaedagogik/content/e348/e111003/e111004/infoboxContent111007/Theorie,ja,aberwelcheundwozu_ger.pdf) [Stand: 03.04.2013]

**Hentschel, Ulrike** (2005a): Das Theater als moralisch-pädagogische Anstalt? Zum Wandel der Legitimation von der Pädagogik des Theaters zur Theaterpädagogik.

URL: [http://www.udk-berlin.de/sites/theaterpaedagogik/content/e348/e111003/e111004/infoboxContent111009/DasTheateralsmoralisch-pdagogischeAnstalt\\_ger.pdf](http://www.udk-berlin.de/sites/theaterpaedagogik/content/e348/e111003/e111004/infoboxContent111009/DasTheateralsmoralisch-pdagogischeAnstalt_ger.pdf) [Stand: 03.04.2013]

**Hentschel, Ulrike** (2005b): Das sogenannte Reale. Realitätsspiele im Theater und in der Theaterpädagogik.

URL: [http://www.udk-berlin.de/sites/theaterpaedagogik/content/e348/e111003/e111004/infoboxContent111010/DassogenannteReale.RealittsspieleimTheaterundinderTheaterpdagogik\\_ger.pdf](http://www.udk-berlin.de/sites/theaterpaedagogik/content/e348/e111003/e111004/infoboxContent111010/DassogenannteReale.RealittsspieleimTheaterundinderTheaterpdagogik_ger.pdf) [Stand: 03.04.2013]

**Hentschel, Ulrike** (2005c): Ästhetische Bildung.

URL: [http://www.udk-berlin.de/sites/theaterpaedagogik/content/e348/e111003/e111004/infoboxContent111006/AesthetischeBildungUlrikeHentschel,2005\\_ger.pdf](http://www.udk-berlin.de/sites/theaterpaedagogik/content/e348/e111003/e111004/infoboxContent111006/AesthetischeBildungUlrikeHentschel,2005_ger.pdf) [Stand: 03.04.2013]

**Hentschel, Ulrike** (2007): „...mit Schiller zu mehr social skills...“? Zur Rolle des Theaters im aktuellen Bildungsdiskurs.

URL: [http://www.udk-berlin.de/sites/theaterpaedagogik/content/e348/e111003/e111004/infoboxContent111005/mitSchillerzumehrsocialskillsUlrikeHentschel,2007\\_ger.pdf](http://www.udk-berlin.de/sites/theaterpaedagogik/content/e348/e111003/e111004/infoboxContent111005/mitSchillerzumehrsocialskillsUlrikeHentschel,2007_ger.pdf) [Stand: 03.04.2013]

**Hentschel, Ulrike** (2008): The So-Called Real. Playing With Reality in Theatre And Theatre Pedagogy – Speech given in Warschau on October 4th, 2008

URL: [http://www.udk-berlin.de/sites/theaterpaedagogik/content/e348/e111003/e111004/infoboxContent111008/Theso-CalledReal\\_ger.pdf](http://www.udk-berlin.de/sites/theaterpaedagogik/content/e348/e111003/e111004/infoboxContent111008/Theso-CalledReal_ger.pdf) [Stand: 03.04.2013]

**Hentschel, Ulrike/Pinkert, Ute** (2008): Was tue ich hier und warum? – Überlegungen zur Theaterpädagogikausbildung heute.

URL: [http://www.udk-berlin.de/sites/theaterpaedagogik/content/e348/e111003/e111016/infoboxContent111017/WastueichhierundwarumUlrikeHentschel,UtePinkert,20082\\_ger.pdf](http://www.udk-berlin.de/sites/theaterpaedagogik/content/e348/e111003/e111016/infoboxContent111017/WastueichhierundwarumUlrikeHentschel,UtePinkert,20082_ger.pdf) [Stand: 03.04.2013]

**Pinkert, Ute** (2008): Theater machen! Ja, aber welches? Paradigmenwechsel in der Theaterpädagogik.

URL: [http://www.udk-berlin.de/sites/theaterpaedagogik/content/e348/e110993/e110995/infoboxContent110996/Theatermachen-Ja,aberwelchesUtePinkert,2008\\_ger.pdf](http://www.udk-berlin.de/sites/theaterpaedagogik/content/e348/e110993/e110995/infoboxContent110996/Theatermachen-Ja,aberwelchesUtePinkert,2008_ger.pdf) [Stand: 03.04.2013]

**UNESCO** (o.J.): Informationsbroschüre: UN –Konvention zum Schutz der Rechte von Migranten. Internationale Konvention zum Schutz der Rechte aller Wanderarbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen

URL: [http://www.cetim.ch/fr/documents/ICRMW\\_all.pdf](http://www.cetim.ch/fr/documents/ICRMW_all.pdf) [Stand: 15.09.2013]

## **Graue Literatur**

**2. Umsetzungsbericht zum Integrationsleitbild des Landes OÖ (2013):**  
Integration ist...was wir daraus machen!, 1. Aufl., Linz

**ADA (2013):** „Großstadtdschungel“. Ein Theaterprojekt mit Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund, Verein ADA – Alternative Solidarität in Kooperation mit Theater Phönix (Projektbericht)

**Integrationsleitbild des Landes OÖ (2008):** Einbeziehen statt einordnen.  
Zusammenleben in Oberösterreich, Linz

**Statistik Austria (2013):** Migration & Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren  
2013, Wien

**Where the rivers meet (2012):** Social theatre as a tool for the inclusion of  
third country nationals within the European Union (Projektbericht)

## **Empirisch erhobene Daten**

**Expert/inn/eninterview 1:** Interview, 28 Minuten, Abkürzung: I1

**Expert/inn/eninterview 2:** Interview, 45 Minuten, Abkürzung: I2

**Expert/inn/eninterview 3:** Interview, 25 Minuten, Abkürzung: I3

**Expert/inn/eninterview 4:** Interview, 59 Minuten, Abkürzung: I4

## **6.2. Abbildungsverzeichnis**

**Abbildung 1:** Entwicklung des Ausländer/innenanteils in Österreich seit 1961  
(Statistik Austria 2013, S.25)

**Abbildung 2:** Bevölkerung mit Migrationshintergrund 2012 nach  
Zuwanderergeneration (Statistik Austria 2013, S.27)

## **7. Anhang**

### **Interviewleitfaden**

Immer öfter hört man im deutschsprachigen Raum von interkultureller Theaterpädagogik bei welcher unterschiedliche Kulturkreise untereinander und miteinander agieren. Interkulturelle Theaterprojekte verfolgen damit meist einen integrativen Ansatz, sowohl über das Darstellen spezieller Themenfelder, das Angebot von Kulturarbeit auf unterschiedlichen Sprachen als auch über das Zusammenführen unterschiedlicher Kulturen.

#### **Fragen:**

1. Welches Potenzial sehen Sie in Ihrem Projekt? Welche Ziele werden mit diesem verfolgt?
2. Was sind Ihre persönlichen Beweggründe für die Teilnahme an diesem Theaterprojekt?
3. Mit welchen Herausforderungen, Schwierigkeiten sehen Sie sich in der österreichischen Gesellschaft konfrontiert? Welchen Herausforderungen steht ein gelingendes Miteinander gegenüber?
4. Was ist ihr Verständnis von einer positiven Integration? Inwiefern spielen hierbei Ihrer Meinung nach Mitbestimmung und aktive Teilnahme in der Gesellschaft eine Rolle?
5. Welche Voraussetzungen braucht eine Gesellschaft, damit Integration funktionieren kann? Haben Sie konkrete Vorstellungen oder Erwartungen?



6. Inwiefern kann interkulturelle Theaterarbeit einen Beitrag zu einer gut funktionierenden Integration beitragen? Welche Qualitäten beinhaltet sie und welche Chancen stecken in ihr?

7. Welche Wirkung kann interkulturelle Theaterarbeit auf die Teilnehmer/innen? Welche Kompetenzen und Fähigkeiten werden beim Individuum und beim Publikum geschult?